

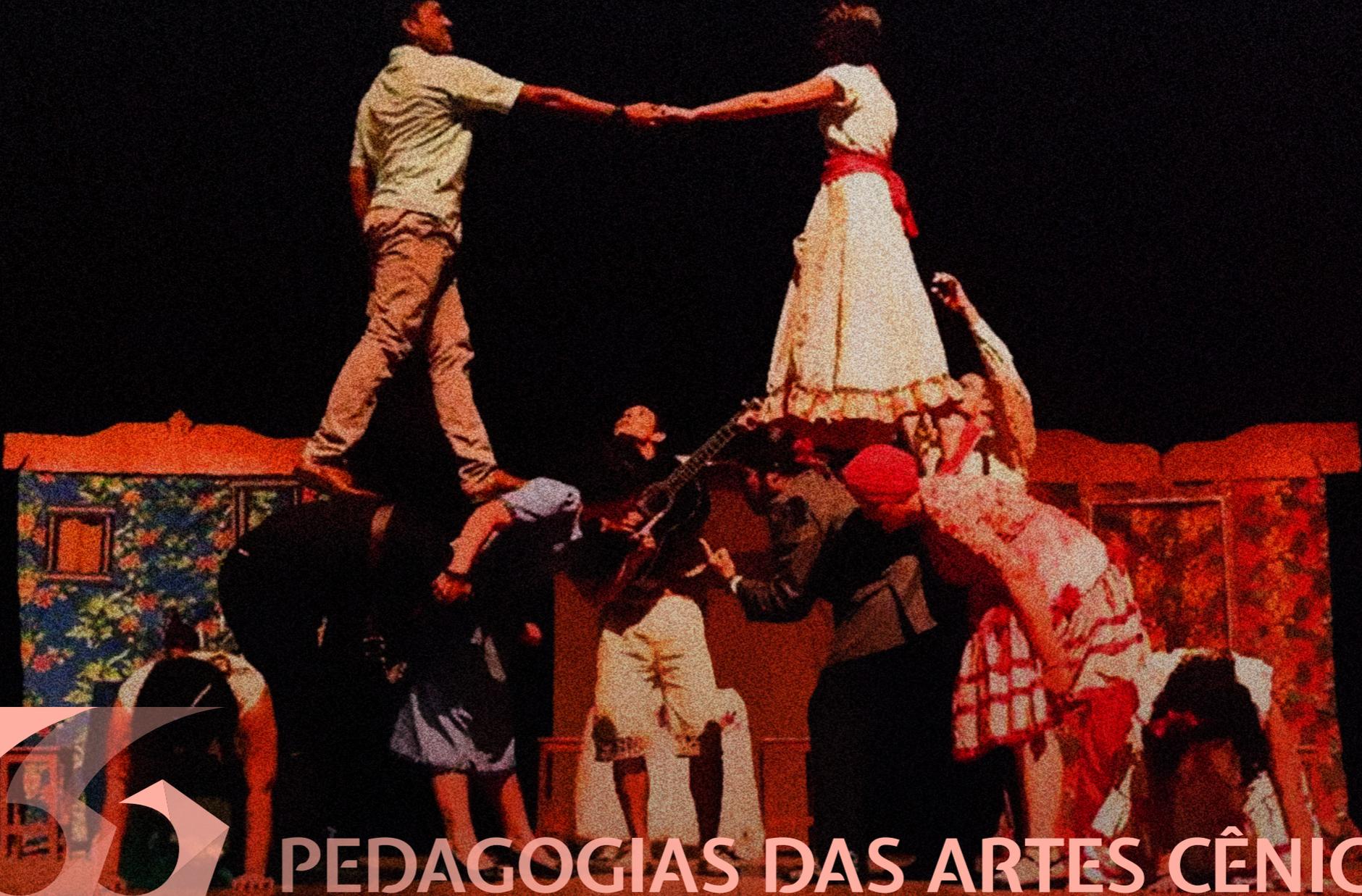


CADERNOS DO
**GIPE
CIT**

**ANO 28
N. 52
2024.1**

ISSN ELETRÔNICO
2675-1917

ORG. **ANA CLÁUDIA CAVALCANTE
ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA
CRISTIANE SANTOS BARRETO**



PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS

- Dimensões poéticas, políticas e espetaculares



CADERNOS DO
**GIPE
CIT**

ISSN ELETRÔNICO
2675-1917

SALVADOR

ANO 28

N 52

P. 1-309

2024.1

PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS – Dimensões poéticas, políticas e espetaculares

AUTORES

Adilson Di Carvalho; André Baltazar; Angela Daltro; Arilma de Sousa Soares; Carolina Pinto da Silva; Cristina Sá; Flávia Janiaski; Francisco André Sousa Lima; Joana Paula Ataíde; João Victor Silva Pereira; João Vítor Ferreira Nunes; José Flávio Gonçalves Fonseca; Josivando Ferreira da Cruz; Karla Nascimento de Almeida; Lívia Sudare de Oliveira; Lorena de Oliveira Chagas; Marcilio de Souza Vieira; Matheus Giannini; Patrícia Falco Genovez; Ronaldy Matheus Ramos da Silva; Rosyane Trotta; Simone Carleto Fontes; Tissiana dos Santos Carvalhêdo; Valdicélio Martins dos Santos; Vera Lúcia Bertoni dos Santos; Wellington Menegaz.

ORGANIZAÇÃO

Ana Cláudia Cavalcante; Antônia Pereira Bezerra; Cristiane Santos Barreto.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Ana Cláudia Cavalcante

COMISSÃO CIENTÍFICA – EDIÇÃO 52

Alda Fátima de Souza; Alexandra Gouvea Dumas; Amanda Aguiar Ayres; Ana Cláudia Silva Cavalcante; Antônia Pereira Bezerra; Aroldo

Santos Fernandes Júnior; Carla Meira Pires de Carvalho; Carminda Mendes André; Carolina Vieira Silva; Célida Salume Mendonça; Cilene Nascimento Canda; Cristiane Santos Barreto; Débora Cristina Paes Landim de Almeida Rodrigues; Eliene Benício Amancio Costa; Emerson de Paula; Evani Tavares Lima; Gessé Almeida Araújo; Helen Sarapeck; Henrique Bezerra de Souza; Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque; Jacyan Castilho de Oliveira; Jones Oliveira Mota; Jorge das Graças Veloso; Karina Ribeiro Yamamoto; Lenira Peral Rengel; Licko Turle; Lucas de Almeida Pinheiro; Luciana Reis Comin; Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin; Marcos dos Santos Santos; Neila Cristina Baldi; Osvanilton de Jesus Conceição; Paulo Henrique Alcântara; Renata Patrícia da Silva; Robson Carlos Haderchpek; Rodrigo de Moraes Leite; Sidmar Gomes; Sílvio Roberto Silva Carvalho; Simone Requião; Suzana Schmidt Viganó; Taína Assis Soares; Uendel de Oliveira Silva; Veronica Daniela Navarro; Vicente Concílio.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

REITOR

Paulo César Miguez de Oliveira

VICE-REITOR

Penildon Silva Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Ronaldo Lopes Oliveira

DIRETOR DA ESCOLA DE TEATRO

Luiz Cláudio Cajaíba Soares

COORDENAÇÃO DO PPGAC

Leonardo José Sebiane Serrano

VICE-COORDENAÇÃO DO PPGAC

George Mascarenhas

CONSELHO EDITORIAL

André Carreira (UDESC); Angela de Castro Reis (UNIRIO); Antônia Pereira Bezerra (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Daniel Marques (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); Olinda Margareth Charone (UFPA); Sérgio Farias (UFOBA); Wladilene Lima (UFPA).

REVISÃO

Alex Simões

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Nando Cordeiro

FOTO DA CAPA

Acervo de Matheus Giannini



PPGAC/UFBA/Escola de Teatro
Avenida Araújo Pinho, 292 – Campus do Canela.
CEP: 40110-150. Salvador-BA/ BRASIL
Telefone: 55 71 3283-7858. E-mail: ppgac@ufba.br
(<http://www.ppgac.tea.ufba.br>)

Cadernos do GIPE-CIT é um periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, lançado pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, em 1994. Este grupo de pesquisa deu origem ao Programa, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, em 1998. Os Cadernos propõem-se a divulgar resultados parciais de seus pesquisadores efetivos e associados, professores, doutorandos, mestrandos e artistas. A iniciativa vem contando com o apoio do CNPq (1997/1999), da FAPEX e da UNEB (1999/2000) e do PROAP-CAPES/ MEC (a partir de 2004). Edições do **Cadernos do GIPE-CIT** podem ser encontradas em bibliotecas especializadas, bem como no PORTAL DE PERIÓDICOS DA UFBA (<https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit>).

© 2024, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. Qualquer parte desta revista poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos em textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. **Cadernos do GIPE-CIT** conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ MEC – Brasil.

Ficha Catalográfica por Biblioteca Nélon de Araújo – TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – N. 52, 2024.1. Salvador (BA): UFBA/ PPGAC.

309p.;

Periodicidade semestral

ISSN eletrônico 2675-1917

1. Teatro. 2. Dança. 3. Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia.

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

EDITORIAL Ana Cláudia Cavalcante, Antônia Pereira Bezerra, Cristiane Santos Barreto	5	CARTOGRAFIA DA MEDIAÇÃO TEATRAL: apontamentos para um contexto ludovicense José Flávio Gonçalves da Fonseca, Ronaldy Matheus Ramos da Silva, João Victor Silva Pereira	119
PREFÁCIO I APERFEIÇOAMENTO DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS Sergio Coelho Borges Farias	12	ESPECT-ATRIZES: cruzamentos entre Teatro do Oprimido, Neurociência e Estudos de Recepção Lorena de Oliveira Chagas, Cristina Sá, André Baltazar	141
PREFÁCIO II PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS: atravessamentos contemporâneos Cristiane Barreto, Robson Rosseto	18	ERRÂNCIAS E MARCHAS AMOROSAS: um ensaio sobre percursos trilhados na Vida, no Teatro e na Escola Tissiana dos Santos Carvalhêdo	159
ENCRUZILHADAS(PER)FORMATIVAS E INTERDISCIPLINARES DE UM PROFESSOR-MEDIATOR Adilson Di Carvalho	21	O ENSINO DE ARTES E A ENCENAÇÃO TEATRAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO IFTO: práticas artísticas em coletivo João Vítor Ferreira Nunes	176
LEI 10.639/2003, 20 ANOS DEPOIS: co(i)mplicações no ensino das Artes Arlima de Sousa Soares	38	A CENA COMO EXALTAÇÃO DA IDENTIDADE COMUNITÁRIA: a função poética e metodológica das narrativas (auto)biográficas na formação artístico-cultural Matheus Giannini	192
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO: currículos, didática, desafios e fronteiras Francisco André Sousa Lima	64	POÉTICAS TEATRAIS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS CULTURAS DITATORIAIS Simone Carleto Fontes	211
AS BRUXAS DE SALEM: a abordagem do Drama e o Ensino de Teatro Flávia Janiaski, Wellington Menegaz	82	CONTINUIDADE E PERIFERIA NA COMPANHIA DE TEATRO HELIÓPOLIS: entrevista com o diretor de teatro Miguel Rocha Rosyane Trotta	230
DAS LUTAS E CHEGADAS, AO INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE: ações políticas para inserção da Dança na Rede Municipal de Pelotas/RS Carolina Pinto da Silva, Vera Lúcia Bertoni dos Santos	100		

CORPO-TERRITÓRIO, CORPO-ATOR E CORPO-MEMÓRIA: a transposição da dor nos múltiplos corpos em cena no espetáculo <i>Nosso Chão</i>	250
Valdicélio Martins dos Santos, Patrícia Falco Genovez, Karla Nascimento de Almeida, Joana Paula Ataíde	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATRIZ CANTANTE: experimentação cênica, entrelaçando o Cabaré e as antigas canções de amor	268
Angela Daltro, Lívia Sudare de Oliveira	
DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA E A CENOGRAFIA: aulas e experimentação nos Ambientes Digitais	287
Josivando Ferreira da Cruz, Marcilio de Souza Vieira	

ANA CLÁUDIA CAVALCANTE,
ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA,
CRISTIANE SANTOS BARRETO

Os desafios da atualidade, políticos, sociais, culturais e econômicos, impactam na Cena Contemporânea, bem como nos processos pedagógicos e metodológicos no campo do conhecimento das Artes Cênicas. Fazem-se necessárias permanente avaliação e revisitação das bases norteadoras das práticas artístico-pedagógicas, em seus diversos contextos formativos. Nesse sentido, o **Cadernos do GIPE-CIT** desenvolveu – junto à rede de artistas, docentes, pesquisadoras/as que investigam essa área – o dossiê temático **Pedagogias das Artes Cênicas – Dimensões Poéticas, Políticas e Espetaculares**.

O conjunto de trabalhos submetidos – artigos científicos, relatos analíticos de percursos formativos e criativos, ensaios e estudos preliminares compartilhados – de fato apresenta um diagnóstico, contemplando questões que afetam e mobilizam os/as agentes deste campo fronteiro – uma divisa entre as Artes Cênicas e a Educação; apontando caminhos; celebrando a resistência e as potencialidades do campo; compartilhando trajetórias em ações pedagógicas realizadas em espaços formais e não formais de ensino (grupos de teatro, coletivos, organizações da sociedade civil, dentre outros).

Consideramos que a ação coletiva de pesquisar, escrever, refletir, avaliar e partilhar experiências, metodologias, perspectivas teórico-epistemológicas, procedimentos, perspectivas pedagógicas, pautados por princípios éticos-estéticos-políticos, mantém vibrante a chama ancestral que nos agrega.



E foi, sem dúvida, esse espírito de agregação que mobilizou uma quantidade significativa e representativa de trabalhos inscritos na proposta deste dossiê temático, induzindo a Comissão Editorial e o Conselho Científico, constituídos para organizar, avaliar e desenvolver a proposta, a optarem por desdobrar o conteúdo em duas edições.

Desta forma, a **Edição 52** do Cadernos do GIPE-CIT, aqui apresentada, traz ao todo 15 trabalhos que conjuntamente expressam a tridimensionalidade proposta pela chamada pública, abrangendo questões poéticas, políticas e espetaculares que são indissociáveis para a compreensão das Pedagogias – que expressam aspectos tradicionais, relacionados às matrizes culturais que constituem a Cultura brasileira, bem como expõem desafios e tendências contemporâneas que permeiam as práticas artístico-pedagógicas, relacionadas às diversas modalidades/linguagens das Artes Cênicas, tais como Teatro, Dança, Performance, manifestações espetaculares da cultura, dentre outras.

Já a Edição 53, desenvolvida simultaneamente à que lhe antecede e que será publicada em seguida, contém a segunda parte do dossiê, englobando trabalhos que aprofundam a proposta temática, abordando Pedagogias das Artes Cênicas, nos três aspectos destacados – Poéticos, Políticos e Espetaculares, mas enfatizando um ponto fundamental para pensar a relação passado/presente/futuro: as Culturas da Infância.

Ressaltamos o caráter celebrativo do encontro e da articulação entre as pesquisas (sujeitos-trajetos-objetos) que fundamentam os trabalhos apresentados pela **Edição 52**, que compõem esta primeira parte do dossiê:

Assentado na cosmopercepção de Exu, Adilson Di Carvalho expõe um percurso de (sobre)vivência para atravessar as encruzilhadas interdisciplinares do ensino/experimentação da Arte na Escola, no artigo **ENCRUZILHADAS (PER)FORMATIVAS E INTERDISCIPLINARES DE UM PROFESSOR-MEDIATOR**. O trabalho aborda particularmente os desafios do professor, que tem formação acadêmica em uma linguagem artística específica, em confronto com a realidade polivalente e interdisciplinar que se instaura no contexto escolar, em cumprimento às diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



No artigo **LEI 10.639/2003, 20 ANOS DEPOIS: co(i)mplicações no ensino das Artes**, Arilma de Souza Soares partilha uma reflexão acerca da efetividade da referida Lei no ambiente escolar. A pesquisa que sustenta o trabalho enfoca documentos oficiais, entrevistas com docentes negras/os – fontes orais –, bem como defende práticas educacionais sustentadas em produções (literárias, científicas, filosóficas) negro/afroreferenciadas como caminhos contracoloniais, em prol do empoderamento da comunidade afro-diaspórica e da difusão da cosmopercepção africana. O texto destaca perspectivas pedagógicas para as Artes com base no pensamento de Renato Nogueira, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca e Allan da Rosa.

Que lugar a didática e a epistemologia do ensino ocupam na formação e na qualificação profissional de artistas cênicos? No artigo **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO: currículos, didática, desafios e fronteiras**, Francisco André Sousa Lima discorre sobre o currículo na Educação Profissional em Teatro desenvolvida na modalidade técnica de nível médio, abordando distintos entrelaçamentos que ocorrem entre práxis artística e sistematização pedagógica nos cursos técnicos, que são particularmente focados na atuação cênica. À luz das teorias da complexidade (Morin), dos conceitos de *dispositivo* (Deleuze), saber de experiência (Larrosa) e estética da formatividade (Pareyson), o autor aproxima os itinerários formativos da Educação Profissional em teatro à noção de currículos-dispositivos. Nessa perspectiva, o currículo não é um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente catalisador destas.

Flávia Janiaski e Wellington Menegaz, em **AS BRUXAS DE SALEM: a abordagem do Drama e o ensino de Teatro**, apresentam elementos e conceitos do Drama, partindo da elaboração de Beatriz Ângela Vieira Cabral, e seguem discorrendo sobre essa abordagem a partir de uma experiência relatada, que foi realizada com professoras/es e estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados/MS. O Drama é considerado, neste estudo, como experiência artística e pedagógica, e como uma potente forma de refletir acerca de assuntos pertinentes à contemporaneidade; no caso, o questionamento do sistema patriarcal, no que se refere particularmente a questões de gênero e sexualidade.

O artigo **DAS LUTAS E CHEGADAS, AO INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE: ações políticas para inserção da Dança na Rede Municipal de Pelotas/RS**, de Carolina Pinto da Silva e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, é resultante de uma pesquisa envolvendo o processo de inserção da Dança como componente curricular em escolas públicas municipais. O ponto de partida da



investigação é o processo de ingresso, por Concurso Público, de seis professoras licenciadas em Dança, que passaram a atuar neste contexto educacional. No recorte apresentado, discute-se a Dança como área do conhecimento e a relação dessa linguagem/modalidade artística com a Educação Básica, tendo como referencial narrativas e reflexões destas professoras de Dança, em articulação com perspectivas das autoras Josiane Corrêa; Vera Lúcia dos Santos; Isabel Marques e Andréa de Souza.

Em CARTOGRAFIA DA MEDIAÇÃO TEATRAL: apontamentos para um contexto ludovicense, José Flávio Gonçalves da Fonseca, Ronaldy Matheus Ramos da Silva e João Victor Silva Pereira discorrem sobre aspectos do contexto cultural da cidade de São Luís do Maranhão para apresentar o que se tem produzido no âmbito da Mediação Teatral na capital maranhense, além de propor uma breve leitura dos planos de Educação e de Cultura, analisando o que se tem projetado a médio e longo prazos como política pública para a formação de espectadores/público/plateia. Para tanto, utilizam como base estudos de Desgranges, Deldime, Ingrid Koudela, Wendell e Rancière.

ESPECT-ATRIZES: cruzamentos entre Teatro do Oprimido, Neurociência e Estudos de Recepção, de Lorena de Oliveira Chagas, Cristina Sá e André Baltazar, apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento. A investigação se baseia em Estudos de Recepção teatral, em uma perspectiva neurocientífica, em cruzamento com práticas artístico-pedagógicas do Teatro do Oprimido (Augusto Boal), de modo a contribuir com os estudos sobre o impacto dessas práticas em seus participantes, sejam eles artistas criadores ou *espect-atores*. A construção do artigo utiliza como principais referências Liz Tomlin e Rancière, e analisa um experimento desenvolvido durante um *workshop* realizado na Universidade Católica Portuguesa.

Tissiana dos Santos Carvalhêdo, por meio do texto **ERRÂNCIAS E MARCHAS AMOROSAS: um ensaio sobre percursos trilhados na Vida, no Teatro e na Escola,** faz uma releitura de percursos que foram trilhados ao longo da sua experiência docente, sob a lente de noções de errância e amor, com o auxílio de Paulo Freire, bell hooks e Walter Kohan.

O ensaio **O ENSINO DE ARTES E A ENCENAÇÃO TEATRAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO IFTO: práticas artísticas em coletivo,** do professor João Vítor Ferreira Nunes, contém relato analítico



de uma experiência realizada junto a turmas de adolescentes da 1ª série do Ensino Médio. Além de enfatizar as potencialidades do teatro para exercícios interdisciplinares, o trabalho tem como objetivo desvelar uma experiência colaborativa de Teatro/Educação. O processo de criação foi pautado por procedimentos do Teatro-jornal (Augusto Boal), por debates sobre a realidade dos educandos, jogos e exercícios voltados a desenvolver a disponibilidade corporal e criativa, abrindo, assim, caminhos para que fossem realizadas encenações com base na dramaturgia de Ariano Suassuna.

O artigo **A CENA COMO EXALTAÇÃO DA IDENTIDADE COMUNITÁRIA: a função poética e metodológica das *narrativas (auto)biográficas* na formação artístico-cultural**, de Matheus Giannini, busca refletir sobre duas práticas pedagógicas voltadas ao ensino do Teatro, realizadas em escolas públicas do Rio Grande do Norte, compreendidas pela abordagem poética e metodológica denominada pelo autor de *narrativas (auto)biográficas*. Dentre os objetivos dessas práticas, destacam-se a valorização da cultura, o reconhecimento da identidade local e a geração da sensação de pertencimento. O espetáculo *O Povo da Cobra* é destacado a partir de um exercício etnográfico, que visa coletar histórias sobre as origens do nome do povoado (Santo Antônio do Rio Cobra/ Parelhas/RN), com o intuito de preservar essas tradições na construção do projeto artístico-educacional. Já o espetáculo *A Rixa* utiliza elementos da cultura do duelo para desenvolver a dramaturgia e a encenação, estimulando o contato entre alunos/artistas e a comunidade (da cidade de Mossoró/RN), como fonte de conhecimento. O estudo sobre essas experiências foi baseado nos conceitos de Pollak e de Halbwachs, que discutem a seletividade da memória para conciliar memórias individuais e coletivas. Assim, apesar das diferenças de temática e contexto, os dois processos compartilham do compromisso com o resgate e a valorização da cultura local, têm como fonte comum o Pastoril e utilizam-se da oralidade e das narrativas coletadas no processo de criação cênica.

POÉTICAS TEATRAIS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS CULTURAS DITATORIAIS, de Simone Carleto Fontes, enfoca poéticas teatrais desenvolvidas na contemporaneidade por alguns grupos latino-americanos, que transitaram (e transitam) em sua produção artística com a perspectiva do teatro coletivo/colaborativo. A partir da concepção do espetáculo como experimento estético-histórico-social, em contextos ditatoriais, a autora explicita processos de produção, relação com o público e estratégias de *permanência*, por meio dos quais grupos teatrais latino-americanos enfrentaram (e enfrentam) tempos de opressão. O estudo contempla



a Pedagogia Teatral em seu aspecto amplo, abordando o Teatro Épico como forma de enfrentamento aos contextos ditatoriais no trabalho de grupos, como o Teatro El Galpón e o Coletivo Dolores. Retomando a função do teatro preconizada por Bertolt Brecht, no binômio educar e divertir, o estudo relaciona os fazeres dos grupos a uma ampla configuração artístico-pedagógica.

A pesquisadora Rosyane Trotta apresenta, por meio do trabalho **CONTINUIDADE E PERIFERIA NA COMPANHIA DE TEATRO HELIÓPOLIS: entrevista com o diretor de teatro Miguel Rocha**, resultado parcial de uma investigação maior que está em curso. O estudo enfoca o modo de produção da Companhia de Teatro Heliópolis, debatendo questões relacionadas à Cultura Periférica, ao Teatro de Grupo, às Políticas Públicas de Cultura, às tendências e os desafios do Teatro Contemporâneo. Além das fontes bibliográficas identificadas ao longo do texto, tais como Simone de Prado Romeo; Iná Camargo Costa; Dorberto Carvalho; Flávio Desgranges; Maysa Lepique; Carlos Antônio Moreira Gomes, Marisabel Mello, tem-se como fonte oral o diretor Miguel Rocha, que discorre sobre seus processos criativos e os impactos de políticas culturais (ou da ausência destas) nos coletivos que atuam na periferia de grandes cidades como São Paulo.

O artigo **CORPO-TERRITÓRIO, CORPO-ATOR E CORPO-MEMÓRIA: a transposição da dor nos múltiplos corpos em cena no espetáculo *Nosso Chão***, de Valdicélio Martins dos Santos; Patrícia Falco Genovez; Karla Nascimento de Almeida e Joana Paula Ataíde, contém um relato analítico de experiência artística que possibilita a transposição da dor nos múltiplos corpos. O objetivo do estudo é refletir sobre esse processo criativo/formativo e em como os *corpos-atores* em cena incorporam as marcas de conflitos históricos e territoriais, expressando, por meio da performance, a resistência e a ancestralidade das comunidades que lutaram e lutam por seu espaço e por dignidade. De acordo com os autores, a relevância deste estudo está na sua capacidade de vincular a experiência física do ator à memória coletiva e à dor social, revelando como o teatro performativo pode ser um poderoso meio de denunciar e transformar realidades.

Ângela Daltro e Lívia Sudare de Oliveira, no **RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATRIZ CANTANTE: experimentação cênica, entrelaçando o Cabaré e as antigas canções de amor**, expõem os processos formativos e criativos de uma experimentação cênica, que se desenvolveu a partir da utilização de técnicas de contação de histórias, em direto diálogo com canções de amor, do cancionário popular brasileiro, e com a linguagem do teatro de Cabaré.



Josivando Ferreira da Cruz e Marcilio de Souza Vieira, no artigo **DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA E A CENOGRAFIA: aulas e experimentação nos Ambientes Digitais**, refletem sobre a interface entre Dança e Cenografia. De caráter qualitativo, natureza bibliográfica e empírica, os processos investigativos, teórico-metodológicos, se realizaram através do uso de plataformas digitais. Os experimentos formativos correlacionados, por meio do ensino remoto, promoveram diálogos, produzindo conhecimentos relevantes para o campo das Artes Cênicas e suas perspectivas pedagógicas.

Prefaciando esta edição, que contém a primeira parte do dossiê PEDAGOGIAS DA ARTES CÊNICAS – Dimensões Poéticas, Políticas e Espetaculares, **Cristiane Barreto e Robson Rosseto**, que atualmente coordenam o GT Pedagogias das Artes Cênicas da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), abordam questões históricas e atravessamentos contemporâneos deste campo de criação e investigação, convidando leitoras/leitores a percorrerem este rico panorama de investigações e a refletirem sobre o papel das Artes Cênicas na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

E abrindo o dossiê temático, contamos ainda com o prefácio do professor, pesquisador e artista da cena **Sérgio Coelho Borges Farias**, que integra o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT) e o Conselho Permanente do periódico Cadernos do GIPE-CIT desde a fundação, em 1994. Sérgio ressalta a relevância do eixo Pedagogias da Artes Cênicas para o desenvolvimento das pesquisas (mit)disciplinares, práticas formativas/criativas, perspectivas artístico-pedagógicas na Educação (formal e não-formal) e do fortalecimento da relação com o público/espectador/plateia cada vez mais atuante nos processos de recepção de conteúdos artísticos – nos diversos ambientes (presenciais e remotos) e nas distintas poéticas, estéticas e linguagens que constituem as Artes Cênicas.



PREFÁCIO I

APERFEIÇOAMENTO DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

SERGIO COELHO BORGES FARIAS

Nasceu em Salvador; é ator, diretor e pesquisador, com intensa produção artística e acadêmica. Kursou a graduação e o mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e é Doutor em Teatro pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Paris X – Nanterre, na França. É Professor Titular, aposentado, da UFBA, tendo atuado na Faculdade de Educação, na Escola de Teatro e no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Participou da criação e integrou as equipes coordenadoras do GIPE-CIT, do PPGAC-UFBA e da ABRACE. Desde 2019 é diretor da Companhia de Teatro Mucugê e integra o Conselho Municipal de Cultura deste município baiano.

Com artigos sobre a teoria da Etnocenologia e suas aplicações, surgiu, em 1998, no cenário acadêmico brasileiro, a primeira publicação periódica baiana abordando pesquisas no campo das Artes Cênicas. Era um desdobramento da criação, em 1994, do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT), com coordenação inicial de Armindo Bião.

Desde então, o periódico Cadernos do GIPE-CIT, publicado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA, vem desempenhando um importante papel na divulgação de estudos que versam sobre experiências de Artes Cênicas na Educação, sobre processos de encenação e programas de formação de artistas no campo do Teatro, da Dança e de áreas afins. Trata-se de um periódico que, desde o seu número 1, coloca o exercício da pesquisa em Artes Cênicas em cartaz.



O presente número (Edição 52) reúne trabalhos de pesquisadores que atuam em diversas regiões do Brasil, com abordagens variadas sobre ações educativas e mediação cultural envolvendo o campo das Artes Cênicas. Os artigos aqui reunidos abrangem também outros temas, como a relação do artista com o público, a formação de plateias, modalidades do Teatro do Oprimido, a teatralidade na contação de histórias, os estudos da recepção do espetáculo pelo público, o teatro coletivo e colaborativo de grupos latino-americanos, além dos desafios do ensino de artes, particularmente da Dança e do Teatro, em Escolas Públicas, dentre vários outros temas.

Cadernos do GIPE-CIT traz sempre ao público leitor narrativas sobre processos e produtos resultantes de pesquisas, bem como sobre os desafios do exercício profissional. Seus artigos servem de inspiração para novos estudos e contribuem para o aperfeiçoamento dos que se dedicam a esse campo multi, inter e trans (mit)disciplinar, que é o campo das Artes Cênicas.

Os trânsitos pelos variados campos do saber são comuns para os pesquisadores dessa área de estudos. A abordagem da encenação, como produto do ensino e da pesquisa, bem como a consideração dos elementos que compõem os processos educativos no ensino de artes e na formação de artistas requerem necessariamente uma visão mit-disciplinar, pois os objetos dos estudos referem-se a ações artísticas *com e para* pessoas inseridas em contextos socioeconômicos específicos, com visões de mundo próprias e culturas singulares.

Como exercício anterior à leitura das diversas experiências relatadas nesta edição, proponho aos leitores uma reflexão sobre um esquema teórico que pode vir a ser combinado em algum momento com os variados estudos e suas respectivas referências teóricas que irão conhecer, ao lerem este caderno. Esse exercício de reflexão é proposto, particularmente, aos profissionais que atuam com as Pedagogia das Artes Cênicas, para aperfeiçoamento de suas ações cotidianas no sistema educacional e em programas de formação de artistas para a cena, especialmente a cena teatral.

- 1 | Um primeiro bloco de conceitos teóricos refere-se às finalidades da aplicação de exercícios corporais e vocais, no sentido de o aprendiz se capacitar para fazer com que o seu corpo físico aprenda a ser um *corpo cênico*. Os exercícios devem tornar a pessoa capaz de fazer seu corpo dilatar-se, e também ser capaz de irradiar e de pulsar, durante a atuação. A **dilatação**, resultante do alongamento e



do aquecimento muscular, é importante para o alcance de uma *presença cênica*, assegurando a forma corporal e a movimentação requeridas pela personagem na encenação. A **irradiação** refere-se à capacidade de emitir energia organizada e comunicar-se com o público com empatia e de modo coerente com as circunstâncias propostas pela obra. No caso do artista do teatro, a clareza na emissão dos sons e a modulação da voz na produção das palavras são fundamentais para conseguir essa irradiação. Finalmente, é com a **pulsação**, resultante da respiração adequada e dos processos de conscientização referentes ao conteúdo da obra, que o atuante deve assegurar o *ritmo* adequado à interpretação do texto, no sentido de garantir o interesse do público pelo que esteja sendo a ele apresentado. Para o alcance dessas três capacidades, os atuantes devem realizar *exercícios, laboratórios com improvisações e treinamentos*, para aperfeiçoar o instrumental corporal: controlar devidamente a respiração; realizar relaxamento, alongamento e aquecimento; desenvolver sua flexibilidade, bem como a força e o equilíbrio, para alcançar a devida *agilidade*. No que se refere aos laboratórios, às atividades geralmente grupais, eles servem para aperfeiçoar as variadas *capacidades humanas* envolvidas na atuação cênica: emoção, raciocínio, pensamento lógico, memorização de conteúdos, criatividade, espontaneidade, prontidão, visão crítica e finalmente a *intuição*, cujo exercício requer a aplicação de todas as capacidades anteriores. O trabalho de formação deve também promover nos participantes o *autoconhecimento*, a elevação da *autoestima* e a *autoconfiança* para equacionar e superar desafios e limites, comumente encontrados nos processos criativos.

- 2 | Um segundo bloco, composto de procedimentos, a ser apresentado aqui para reflexão, refere-se ao lugar do texto no processo criativo do atuante. Nos textos, mesmo naqueles que são roteiros, nos quais não se prevê a utilização de palavras, aparecem as informações básicas para a composição de cada personagem. A leitura do texto nos remete inicialmente à reflexão sobre as circunstâncias propostas pelo autor, ou pelo grupo no caso das criações coletivas. Conhecer o contexto (social, político, econômico, cultural) no qual ocorre a ação a ser encenada é importante para quem vai atuar. Em seguida, passa-se a reunir informações sobre *quem é a personagem* a ser composto e qual o seu papel no enredo, o que ele faz, qual o seu caráter, quais os seus objetivos, suas intenções, suas vontades; quais



as suas ações durante suas falas e, nos intervalos delas, quais as frases mais importantes e as palavras-chave que melhor caracterizam essa personagem. São questões básicas a serem respondidas num processo educativo de composição.

- 3 | Existem várias abordagens metodológicas para a montagem de espetáculos. Aquelas propostas por Stanislavski, Grotowski, Artaud, Brecht e Boal possuem características próprias e são as mais conhecidas e adotadas pelos realizadores. Independentemente de quais técnicas sejam utilizadas na montagem, um roteiro básico pode ser apresentado, para o atuante aprender a desempenhar um papel. De início, é preciso estar disponível e estar preparado corporalmente para agir em cena *como se fosse* a personagem; formar mentalmente imagens, promovendo uma *visualização* do que estiver sendo dito; elaborar o pensamento da personagem enquanto atua, criando um *subtexto*, algo que não é dito, mas pensado pela personagem; manter o controle da projeção e da *modulação da voz* de modo coerente com as emoções pertinentes a cada ação; recorrer a sua *memória emotiva*, para revelar expressões que transmitam as emoções pertinentes à personagem; traçar cuidadosamente os posicionamentos e deslocamentos em cena, articulando-se bem com o cenário e com a iluminação, para a adequada comunicação com o público.
- 4 | Realizada a composição da personagem, passa-se à sua caracterização. Essa etapa deve envolver: a **aparência geral** da figura cênica, por meio de figurino, maquiagem, adereços e objetos de cena; em seguida, a composição dos gestos característicos, as expressões faciais, bem como a expressão vocal, com a respiração devidamente controlada, para produção e ampliação dos sons com a projeção e a modulação da voz. Finalmente, a composição da personagem completa-se com os posicionamentos e as movimentações no espaço cênico. Todos os elementos criteriosamente articulados devem assegurar o desempenho num ritmo adequado para manter a atenção do público.
- 5 | Um quinto bloco de conhecimentos básicos, teóricos, essenciais nos processos de formação de artistas da cena, é aquele referente aos elementos fundamentais da arte teatral e como eles se articulam. Entre a composição de personagens



pelos atuentes e a sua apresentação para um público, existem elementos e etapas indispensáveis a considerar: o estudo e a compreensão do texto, ou sua criação, se for o caso; os ensaios; a caracterização de cada personagem; o conhecimento do local de apresentação; a concepção do tipo de espaço cênico e os cenários nos quais as cenas ocorrem; o *design* da iluminação e uma eventual trilha sonora, quando houver; o cuidado com os materiais utilizados e sua manutenção; a metodologia de direção geral do espetáculo e, finalmente, todas as providências de produção, administração e divulgação do trabalho. A arte teatral requer sempre a disposição para um trabalho de equipe e são muitas as funções a serem exercidas. Os elementos fundamentais da arte teatral são, portanto: os atuentes, o texto, o espaço, a produção, a direção e o público. É importante que os aprendizes de teatro tenham conhecimento de todos os componentes do processo criativo, evitando-se a ideia equivocada de que é suficiente memorizar um texto e dizê-lo diante de uma plateia.

O teatro é uma narrativa, ao vivo, de acontecimentos e vivências, sociais ou individuais, que promove uma experiência estética por meio da interação de personagens compostos por artistas cênicos entre si e com um público, num espaço especialmente preparado. Artistas e públicos estabelecem uma relação *mediada* por um texto/roteiro especialmente escolhido e por recursos técnicos artisticamente organizados, por um grupo e por seu diretor. A aprendizagem do teatro requer necessariamente a elaboração de um produto cênico e de sua apresentação a um público. O educador dedicado ao ensino do teatro é um agente social, responsável por uma mediação cultural que resulte em aprendizagens significativas. Sua atuação deve incluir uma disposição constante de articular a realização prática com a abordagem teórica sobre o que é vivenciado no processo criativo.

Atualmente, com essa *outra coisa* - esse mundo virtual, fundado numa *alta tecnologia intensiva*, forma-se uma *nova subjetividade*; temos, sem dúvida, um *outro* novo mundo. Mais do que uma simples mudança tecnológica, vivemos no momento uma mutação de civilização. Importa mais do que tudo o *olhar do outro* sobre a imagem que construímos. Verdade, honestidade e responsabilidade são cada vez mais relativizados, ficam fluidos. No ambiente virtual, existe um pressuposto de que todos podem tudo. A exibição da imagem nas várias mídias vai compondo passo a passo (desculpem, *tela a tela*) uma aura de narcisismo, que depende necessariamente do



olhar do outro. A ausência desse olhar na intensidade desejada pode inclusive levar a um estado depressivo. Faz-se necessário aprender a lidar com isso.

A atividade cênica eminentemente presencial, em contraponto com o contexto descrito acima, talvez seja a mais avançada das tecnologias. A cena, quando acontece diante ou com o público, tem por base a presença. Ficam estabelecidas relações humanas ao vivo, em função da promoção de uma experiência estética junto aos sujeitos envolvidos no ato.

Aproveitem ao máximo a leitura dos artigos deste número do Cadernos do GIPE-CIT, o qual coloca em cartaz importantes experiências de ensino. Que as leituras sirvam de impulso para a dilatação, a irradiação e a pulsação das suas próprias reflexões, teorizações e vivências com as Artes Cênicas.



PREFÁCIO II

PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS: atravessamentos contemporâneos

CRISTIANE BARRETO

Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/ UFBA). Vice-coordenadora do GT Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE no biênio 2024-2025. Professora da Escola de Teatro/UFBA e do PROFARTES IHAC/UFBA (Mestrado Profissional). Membro do grupo de pesquisa "G-PEC - Grupo de Pesquisa em Poéticas, Processos e Pedagogias da Encenação Contemporânea" (PPGAC-UFBA). Coordenadora de área do Subprojeto Teatro, PIBID/UFBA/CAPES (2024-2026). Campos de interesse: Pedagogia do Teatro, Encenação, Dramaturgia, Formação do/da Espectador/a como cocriador da cena e Jogos para criar.

ROBSON ROSSETO

Doutor em Artes Cênicas pela Unicamp. Coordenador do GT Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE no biênio 2024-2025. Ator, diretor e professor no Programa de Pós-graduação em Artes (Mestrado Profissional) e na Licenciatura em Teatro da UNESPAR. Diretor do Centro de Artes (Curitiba II) da UNESPAR. Líder do Grupo de Pesquisa "Arte, Educação e Formação Docente" (CNPq). Campos de interesse: Pedagogia do Teatro, Processos Criativos, Percepção sensorial, Improvisação, Recepção e Mediação teatral.

É com grande satisfação que apresentamos a edição número 52 do Cadernos do GIPE-CIT, com a temática *Pedagogias das Artes Cênicas - Dimensões Poéticas, Políticas e Espetaculares*. O dossiê reúne pesquisas inovadoras e instigantes sobre as Artes Cênicas em sua interface com a Educação, contemplando a relação com políticas públicas, práticas colaborativas e poéticas de resistência. Esse conjunto de textos nos convida a refletir sobre a relevância das Artes Cênicas na contemporaneidade – por meio da transversalidade e da construção identitária em diferentes contextos.

Este dossiê traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento das Pedagogias das Artes Cênicas, pois, por um lado, possibilita a disseminação de abordagens metodológicas relativas ao ensino formal, ao não formal e ao informal, compartilhando processos criativos e pesquisas que



estão em constante renovação e ampliação. E, por outro lado, nos convida a refletir e a nos atualizar continuamente sobre diversos eixos temáticos correlacionados, tais como epistemologias, perspectivas pedagógicas, modalidades, meios, poéticas, convenções, conquistas normativas e hibridizações possíveis. Questões que atravessam um campo tão vasto, repleto de especificidades, tradições, ressignificações, novas formas de luta e de resistência.

É imprescindível destacar nesse contexto a importância histórica das atividades da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) para o desenvolvimento das Pedagogias das Artes Cênicas no Brasil. Desde sua criação, em 1998, liderada pelo professor Armindo Jorge de Carvalho Bião, a ABRACE tem sido um pilar fundamental para o avanço desse campo. Igualmente importante foi a contribuição da professora Ingrid Dormien Koudela, primeira coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação (2000-2008), quando a área ainda era voltada prioritariamente para a articulação entre teatro e educação. Desde então, a mudança na nomenclatura para GT Pedagogia das Artes Cênicas, fruto das discussões realizadas entre 2012 e 2014, nos congressos de Porto Alegre-RS e Belo Horizonte-MG, passou a refletir a interconexão entre fundamentos artístico-pedagógicos e os processos formativos. Essa alteração abrange discursos que englobam as diversas modalidades e manifestações cênicas, reafirmando o diálogo permanente entre teoria e prática nessa área. Ao longo desses 24 anos de existência do GT, diversas coordenações têm incentivado cada vez mais a troca de saberes e fazeres entre as diferentes regiões do Brasil e de outros países, fortalecendo o diálogo intercultural e interdisciplinar.

Ao longo dos artigos, ensaios e estudos aqui apresentados, encontramos um diálogo plural que abrange questões sobre o racismo estrutural que persiste no sistema educacional brasileiro; a formação de espectadores por meio de práticas de mediação teatral; a necessidade da implementação de políticas públicas educacionais e a integração entre o teatro e os movimentos culturais e sociais em busca de uma educação mais inclusiva e democrática. A necessária aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica (ensino fundamental e médio), abordada em um dos estudos, sugere uma mudança de paradigma nos lembrando do papel essencial da arte como estratégia pedagógica antirracista e de valorização da cultura afro-brasileira.

Através de relatos sobre processos colaborativos e experiências pedagógicas em escolas e comunidades, como os que utilizam as metodologias de Augusto Boal e Bertolt Brecht, as pessoas



autoras reforçam a potência da prática teatral como espaço de participação cidadã e de reflexão crítica. A Dança também se destaca, especialmente em suas relações com memória, corpo, identidade e resistência, como visto nas investigações sobre corporeidades negras e os processos criativos que desafiam contextos opressores.

O dossiê é fruto de um esforço coletivo de docentes, pesquisadoras, pesquisadores e artistas comprometidos com a arte e suas pedagogias, como meios de transformação e de autotransformação. Cada contribuição reflete o engajamento profundo com questões sociais e culturais que atravessam nossos tempos, oferecendo uma multiplicidade de perspectivas e abordagens que desafiam as convenções e abrem caminhos para novas formas de pensar e de fazer arte. As reflexões apresentadas reafirmam o papel central da arte no enfrentamento das diversas formas de opressão, na sala de aula, nos palcos ou nas ruas, evidenciando sua capacidade de questionar normas, desestabilizar hegemonias e criar espaços de diálogo e contestação.

Além disso, essas investigações revelam a complexidade e a importância das Artes Cênicas como um campo do conhecimento que ultrapassa as fronteiras acadêmicas e institucionais, se integrando diretamente às lutas coletivas por direitos humanos, por equidade nas relações étnico-raciais, pelo combate à opressão de gênero, além do fortalecimento das culturas periféricas e marginalizadas. O Teatro e a Dança emergem aqui não apenas como expressões estéticas, mas também como práticas éticas e políticas que desafiam a invisibilidade, asseguram a representatividade e amplificam a voz de grupos historicamente silenciados.

Que estas pesquisas possam inspirar novas ações sensíveis, novas poéticas e formas de pensar e fazer arte, sempre em diálogo com as urgências do nosso tempo. Em um mundo que constantemente enfrenta retrocessos e ameaças à democracia, ao meio-ambiente e à justiça social, é essencial que continuemos a buscar na arte um espaço para a imaginação crítica, a resistência criativa e a construção colaborativa de futuros mais inclusivos e solidários.

Convidamos as pessoas leitoras a percorrerem este rico panorama de investigações e a refletirem sobre o papel das Artes Cênicas na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural. Que cada texto seja uma semente para o florescimento de novas práticas pedagógicas, artísticas e políticas que nutram a transformação social e reafirmem o poder das Artes Cênicas como agente da inevitável mudança planetária.



ENCRUZILHADAS (PER)FORMATIVAS E INTERDISCIPLINARES DE UM PROFESSOR-MEDIATOR

ADILSON DI CARVALHO

Ator, Encenador e Professor de Arte(s) da Secretaria de Educação da Paraíba. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pela Universidade de Évora (Portugal) por meio do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI 2012-2014) da CAPES-Brasil. Mestrando em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena, em parceria com a Escola Itaú Cultural. Este artigo contém um resultado parcial de pesquisa em andamento, que se desenvolve sob orientação da Professora Dra. Graziela Kunsch.

RESUMO

Partindo da encruzilhada estabelecidas pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no que se refere à atuação do professor de Arte nas escolas, apresento-me, aqui, como um professor de Arte(s), revelando a fricção entre a formação acadêmica – em uma modalidade/linguagem artística específica – e a realidade polivalente que se instaura no contexto escolar. Ao descrever uma prática artístico-pedagógica no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em uma escola de Campina Grande, Paraíba, mobilizo o conceito de “professor-mediator”, ou tão-somente *mediator*, valendo-me da minha formação em Teatro para conduzir processos de leitura – e (re)invenção – da *imagem*. Assentado na *cosmopercepção* de Exu, o artigo expõe um percurso de (sobre)vivência para atravessar as encruzilhadas interdisciplinares do campo da Arte na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE:

Arte na Escola. Interdisciplinaridade. *Mediator*. Professor de Arte(s). Exu.

(PER)FORMATIVE AND INTERDISCIPLINARY CROSSROADS OF A TEACHER-MEDIATOR

ABSTRACT

Starting from the crossroads established by the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) regarding the performance of the Art teacher in schools, I present myself here as an Art teacher, revealing the friction between academic training – in a specific artistic modality/ language – and the multipurpose reality that is established in the school context. When describing an artistic-pedagogical practice in Elementary School II (6th to 9th grade) in a school of Campina Grande, Paraíba, I mobilize the concept of “teacher-mediator”, or simply mediator, using my training in Theater to conduct processes of reading – and (re)invention – of the image. Based on the cosmoperception of Exu, the article exposes a path of (sur)vival to cross the interdisciplinary crossroads of the field of Art in Basic Education.

KEYWORDS:

Art at School. Interdisciplinarity. Mediator. Art(s) Teacher. Exu.



INTRODUÇÃO

Um dia, Exu me disse: “Um caminho só se faz com o primeiro passo”. Carrego essa frase comigo a cada novo passo dado e, com essa sabedoria ancestral, abro os caminhos deste artigo. No centro de uma encruzilhada, eu costumava avistar, apenas, quatro caminhos. Mas, certa vez, a voz de Exu sussurrou em meu ouvido e perguntou: “quantos caminhos existem numa encruzilhada?” Olhei para as quatro direções e a resposta parecia óbvia. Até que escutei o vento me dizer: “em uma encruzilhada existem sete caminhos”. Matematicamente incrédulo, ainda não conseguia entender. Gargalhando na minha cara, Exu me orientou: “além dos quatro caminhos óbvios, existem outros três: o *àyé* (terra) debaixo dos seus pés – cave –; o *òrun* (céu) sobre o seu *orí* (cabeça) – acione sua espiral –; e o último rumo possível, é para dentro de você. Então, quando todos os caminhos parecerem fechados, caminhe para dentro de si e todos os outros se abrirão. Laroyê!”.

Na epistemologia lorubá, Exu é o Orixá responsável por transitar entre o *òrun* e o *àyé*. Ele é o *òjisé* (mensageiro) que estabelece a comunicação entre dois mundos: o físico dos humanos e o metafísico dos Orixás. Assentado nesse saber ancestral, que me constitui enquanto um *iyàwó* – pessoa iniciada no candomblé que ainda não completou o ciclo iniciático de sete anos – posso afirmar que Exu, em sua natureza, é um mediador.

Buscando articular uma narrativa a partir dessa metáfora imagética e epistêmica do sétimo caminho possível em uma encruzilhada, proponho um movimento de tempo espiralar e volto ao passado, a fim de evidenciar alguns rastros (per)formativos que fizeram parte da minha formação acadêmica-profissional e estruturam o conceito de *mediator*¹. Diante de vários caminhos possíveis para o ensino de Arte no contexto escolar, essa noção se reacende, para mim, como uma possibilidade para atravessar as encruzilhadas interdisciplinares da Arte na Escola.

Além da voz de Exu, nesta escrita, ouço, também, a oralitura da autora Leda Maria Martins, que vem sistematizando a noção de encruzilhada e suas imbricações acadêmicas. Escuto também o eco de Luiz Rufino do centro de sua Pedagogia das Encruzilhadas, bem como as vozes de outros autores e autoras que convido para, junto comigo, atravessarem as encruzadas que estruturam este texto.

1 O conceito de *mediator* que apresentamos aqui não foi criado para substituir a nomenclatura de mediador já existente, mas sim no intuito de contribuir com a discussão que a nossa pesquisa pretende suscitar. O neologismo, criado com a junção das palavras mediador e ator, serve para investigar conceitualmente o profissional do teatro que assume a função de mediador artístico em ambientes expositivos, como galerias de arte e museus (Carvalho, A.F, *Mediator: entre o teatro e as artes visuais*. Conceição | Concept., Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2016).



Partindo da formação acadêmica em arte/educação – na qual graduados recebem uma titulação específica de licenciado em uma modalidade/linguagem da Arte como Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança –, este relato de experiência artístico-profissional busca dialogar com pares que, aqui, considero como professores de *Arte(s)*. Essa grafia pretende problematizar, em termos conceituais, a realidade polivalente e interdisciplinar que se estabelece na prática pedagógica do componente curricular de Arte na educação formal, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Escrevo desde a minha vivência atual em sala de aula, como professor de Arte(s) do Ensino Fundamental (anos finais – do 6º ao 9º ano) – experiência que escolhi abordar neste artigo –, e do Ensino Médio na Escola Cidadã Integral Solon de Lucena, em Campina Grande, Paraíba. Atuando na fronteira entre o teatro e as artes visuais, ou na articulação entre teatro e performance – buscarei responder aqui as seguintes perguntas: quais as contribuições da noção de *mediator* para (re)pensar práticas (per)formativas do professor de Arte(s)? Em que medida o conceito de *mediator* pode contribuir no processo de leitura – e (re)invenção – da imagem, conduzido pelo professor de Arte(s)?

ENCRUZILHADA 1 – PROFESSOR DE ARTE OU ARTE(S)?

Por vezes, me questiono: sou professor de Arte ou de Artes? Como essa pergunta pode ajudar a ressignificar práticas e/ou abordagens metodológicas na educação formal? Aparentemente, seria simples resolver essa questão e me chamar de professor de Arte, pois esse é o nome oficial do componente curricular. Adotar o plural também pode ser um caminho fácil, assumindo um cruzamento entre as linguagens do Teatro, das Artes Visuais, da Dança e da Música. Porém, enveredar por esse caminho plural não implica dizer que preciso ter uma formação mais aprofundada nas quatro linguagens que circunscrevem a Arte no contexto escolar?



Longe de sair desta encruzilhada e sabendo que “Exu, como ser questionador e revelador utiliza o embaraço ou o choque para causar a reflexão acerca do caráter falho das dicotomias diante da complexidade da existência. Exu destrói as zonas de conforto para proporcionar o avanço” (Carvalho, 2019, p. 14), por ora me compreendo como um *professor de Arte(s)*. A operação feita – o “(s)” acrescentado na grafia da palavra “Arte” – busca alcançar a problematização, em termos conceituais e práticos, da relação entre a formação acadêmica específica em uma linguagem artística e o horizonte profissional polivalente que se faz necessário no contexto escolar. De acordo com as diretrizes apresentadas para o componente curricular de Arte na BNCC:

Ainda que as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2018, p. 192).

É nessa encruzilhada entre saberes específicos, interdisciplinares e multidisciplinares que se apresenta o território da Arte na Escola. Essas premissas exigem de nós, professores e professoras de Arte(s), uma formação holística, complexa e híbrida que, na maioria das vezes, é apenas ventilada nos cursos de licenciaturas em arte-educação no Brasil e que, em termos metodológicos, não dá conta de suprir as necessidades da realidade profissional que encontramos no contexto escolar.

Um exemplo prático desse desajuste, que se dá em vários níveis, é que, no início do ano letivo de 2024, durante o preenchimento do cadastro de informações acadêmicas no novo sistema operacional (SIAGE) da Secretaria de Educação da Paraíba, coloquei como minha formação a área específica “Teatro – formação de professor – Licenciatura”, de acordo com o que estava disponível no campo de preenchimento. Porém, deu “erro” e o sistema não reconheceu e não atualizou o meu cadastro para início do ano letivo. Após ser aberta uma solicitação para a gerência regional, o “problema” só foi resolvido depois que uma funcionária veio até a escola e inseriu nesse campo a informação “Artes – formação de professor – Licenciatura”, mesmo sendo divergente da nomenclatura “Licenciatura em Teatro”, que meus diplomas acadêmicos afirmam.



Essa “confusão” não me parece ser algo presente em outras áreas do conhecimento. Por isso, essa fricção entre os termos Arte e Artes pretende problematizar e evidenciar a seguinte encruzilhada (per)formativa: como ter uma formação acadêmica específica no curso de Licenciatura em Teatro e desempenhar uma prática profissional que se apresenta nos moldes da polivalência?

De acordo com Rufino (2019, p. 39), “A encruzilhada é ambivalente, não se define lado, é palco de todos os tempos e possibilidades”. Nesse sentido, é importante salientar que o intuito deste artigo não é definir um termo correto ou aprofundar definições linguísticas, mas refletir sobre o que está “por trás” desse jogo entre o singular e o plural e defender uma formação mais condizente com o que a nossa prática exige.

ENCRUZILHADA 2 – O ATOR

Na minha prática artístico-profissional, parto sempre da minha formação como ator para atravessar as encruzilhadas que se apresentam em frente. Ao longo da história das artes da cena, sobretudo do teatro, a figura do ator vem sendo (re)pensada e ganhando novos contornos, em busca de suprir as necessidades das novas tendências do teatro contemporâneo, que já não partem das formas tradicionais e, portanto, exigem outras competências (per)formativas do ator.

Desde o ano de 2012, venho sendo atravessado pelo pensamento apresentado por Matteo Bonfitto em seu livro *O ator compositor*:

[...] não existe o “teatro”, existem os “teatros”. Teatros muito diferentes entre si, que utilizam de diferentes matrizes no processo de criação do próprio fenômeno. Há teatros que partem do texto dramático, outros de imagens coletadas, outros de experiências vividas, outros de técnicas já constituídas [...] (Bonfitto, 2002, p. 125).



Nesse sentido, o teatro pode ser compreendido, nos dias atuais, como uma arte de formas múltiplas, completamente estilhaçada e híbrida. É nesse panorama teatral que o ator/arte-educador assume a difícil tarefa de encarar uma formação multidisciplinar, complexa, que visa atender às características do teatro contemporâneo. Em busca de satisfazer as necessidades desse teatro que se desenha à sua frente, o ator deve ser capaz de transitar entre diferentes linguagens artísticas, na tentativa de construir partituras físicas a partir de materiais abstratos e subjetivos e produzir sentidos por meio dessas relações e das diversas qualidades expressivas em sua atuação cênica.

Sabendo que “*Artistas-etc.* não se moldam facilmente em categorias [...]” (Basbaum, 2013, p. 168), seja como ator, encenador ou professor de Arte(s), essas múltiplas possibilidades de feitura do teatro me mobilizam até hoje para atravessar as encruzilhadas multidisciplinares e interdisciplinares nas diferentes funções. Essa prática híbrida encontra na performance elementos metodológicos que estabelecem um diálogo entre o teatro e as artes visuais que vem sendo explorado na minha trajetória artística e profissional. Sobre a performance, Eleonora Fabião (2009, p. 68) afirma que: “Sua inserção no âmbito de ensino do teatro causará algum desconforto e desassossego, mas, seguramente, proporcionará fricções interdisciplinares de enorme valia”. Ou seja, uma das características conceituais da performance é romper paradigmas hegemônicos das formas de arte dominantes.

A partir dos conceitos que sustentam a linguagem da performance, me interessa, no contexto escolar, recorrer ao seu caráter de borrar as fronteiras que delimitam as artes, além de reivindicar procedimentos de criação e composição cênica que são matizados a partir de saberes do teatro e das artes visuais e que não estão comprometidos, diretamente, com um entendimento linear advindo do chamado “teatro clássico”. Esses elementos vêm sendo explorados por mim em processos de leitura – e (re)invenção – de imagem na sala de aula, por meio de uma abordagem performativa que considera a tríade *imagem-corpo-cena* como um dispositivo cinético de criação e mediação.



ENCRUZILHADA 3 – O MEDIADOR

Pode-se dizer que a mediação atinge vários níveis das nossas relações sociais e que “[...] nem sempre o profissional ou a instância a quem se incumbe a tarefa de aproximar a obra e o público é designado como mediador. Tal é o caso de profissionais como críticos, jornalistas, historiadores [...]”, conforme apontado por Pupo (2011, p. 114). Reforçando a ideia de aproximação das funções socioculturais do ator e do mediador, Teixeira Coelho (1997, p. 248) define o mediador cultural como “todo aquele que exerce atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura”. Dialogando com esse pensamento, passei a compreender o ator/arte-educador como mais um dentre os profissionais que assumem características da função de mediador cultural na esfera social.

Rufino (2019, p. 28) diz que: “Exu e suas encruzilhadas nos possibilitam reler o nosso tempo”. Hoje, percebo que a espiral do tempo não parou de fluir e conecta passado e presente nesta escrita. Em 2011, ainda no início do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fui convidado pelo Museu de Arte Popular (MAP), localizado no Pátio de São Pedro, em Recife, para realizar uma performance durante as atividades artísticas dentro da programação da 9ª Semana Nacional de Museus, no período de 16 a 22 de maio de 2011. Na ocasião, o convite foi feito para a criação de uma performance que dialogasse com a mostra *Teia de Cordéis*, uma coleção de cordéis portugueses do pesquisador Arnaldo Saraiva. A criação performática intitulada de *Além-Mar* foi desenvolvida a fim de promover uma mediação lúdica pela exposição. A performance teve como elemento principal uma grande saia azul que simbolizava o mar. A partir de uma movimentação corporal ao som do fado português do grupo musical Madredeus, de forma interativa, os espectadores eram convidados a formar palavras com as letras do alfabeto produzidas em feltro e que poderiam ser presas na saia com velcro.

As letras estiveram presentes como metáfora da língua portuguesa que, com as devidas variações, une a história do cordel entre Portugal e o Brasil. Posso dizer que a criação dessa performance foi o primeiro passo da caminhada que me conduziu até aqui. A partir dessa experiência, o território que se estabeleceu na minha jornada, como artista-pesquisador, foi a fronteira entre

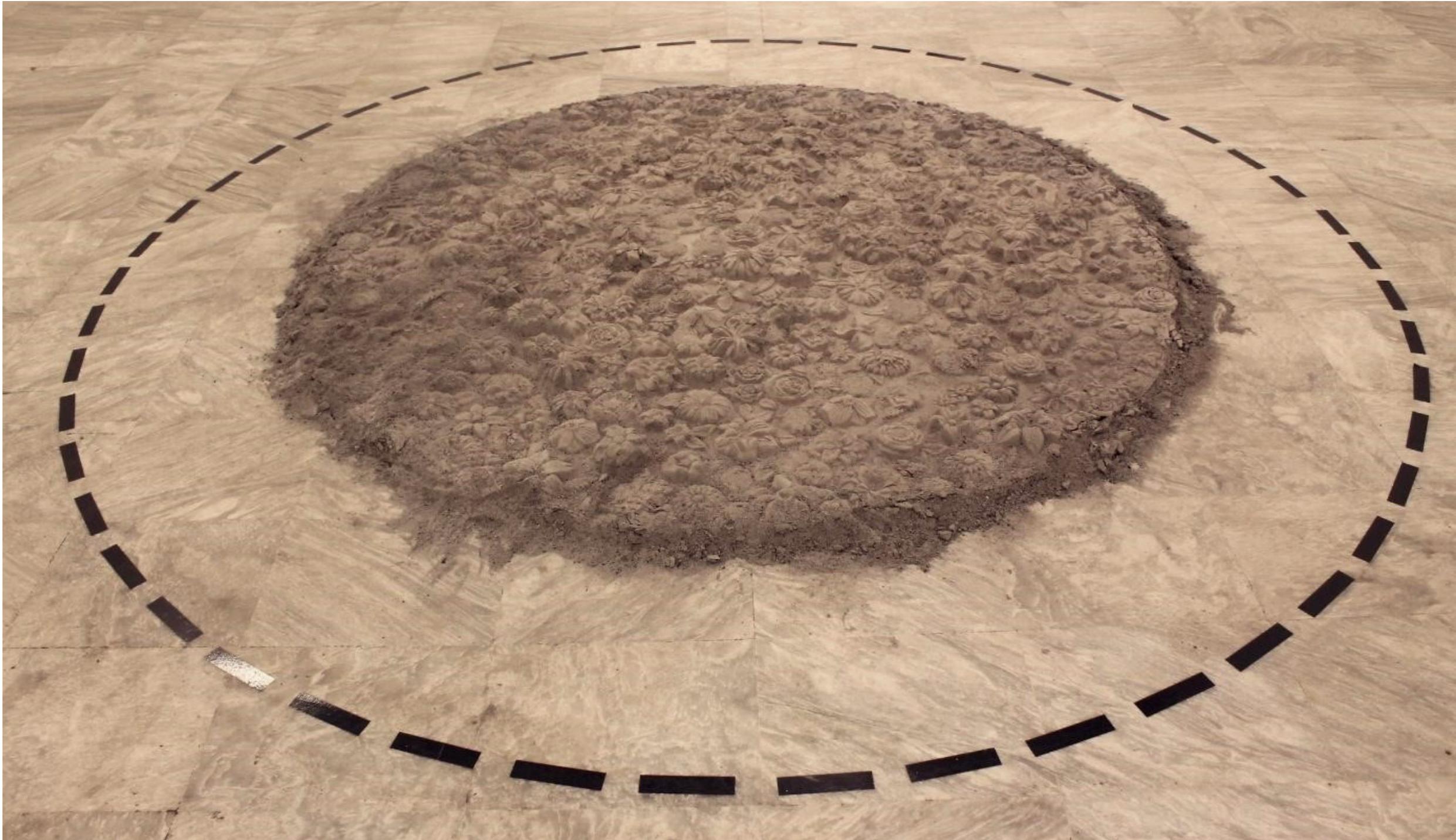


o teatro e as artes visuais, tendo a performance e, posteriormente, a mediação artística, como o lugar de encontro dessas linguagens artísticas.

Outro momento marcante do meu despertar para a mediação em artes visuais aconteceu diante da obra *One more garden, one more circle*, de Maria Tsagkari. Na ocasião, fui extremamente afetado por esse delicado trabalho artístico.

IMAGEM 1

Instalação: *One more garden, one more circle*, de Maria Tsagkari, em exposição no Museu Nacional de Arte Contemporânea de Atenas, 2014.
Fonte: acervo pessoal do autor





A instalação efêmera consistia em um círculo composto por diversas flores construídas com o que parecia ser uma areia cinza (Imagem 1). Em uma mirada mais atenta, era possível notar algumas flores pisadas, com rastros de pegadas humanas. Encantado e com o olhar curioso, segui contornando toda a extensão da obra, intrigado com o que via. Após esse primeiro contato, fui ler um texto fixado na parede, que contextualizava o trabalho. Em seguida, voltei à apreciação da obra. Relacionando o texto que acabara de ler com o que via à minha frente, fui tomado por uma forte emoção, tendo em vista a reflexão que foi provocada. Aquela areia era, na realidade, formada inteiramente por cinzas de regiões de conflito. Aquelas 800 flores, de 70 espécies diferentes, dependiam do nosso cuidado para seguir existindo².

Este relato pessoal pretende ilustrar a experiência de uma vivência, na qual a mediação da obra se deu por informações contidas em um texto, que explicava o que estava “por trás” da criação. A forma textual foi o elemento de mediação, sendo decisiva para a fruição estética que foi descrita. A leitura do texto possibilitou um redimensionamento da relação afetiva com a instalação. Porém, a palavra, escrita ou falada, não é o único recurso para a mediação. Em determinados contextos sociais, ou pelo caráter conceitual da obra ou até por determinadas necessidades de um tipo de público, apenas o texto pode não dar conta de mediar a relação do espectador com a obra. Na apreciação de *One more garden, one more circle*, provavelmente, aconteceram relações distintas da que meu relato pessoal traz. A subjetividade, a sensibilidade individual de ser ativado frente a uma obra de arte, seja ela visual, cênica, musical etc., será sempre diferente para cada indivíduo.

Movido por essas inquietações em relação ao universo da mediação artística, no ano de 2015, orientado pelo Professor Me. Marcondes Lima, desenvolvi a pesquisa *Mediator: entre o teatro e as artes visuais*, por meio de uma vivência durante um estágio na função de mediador, realizado no setor educativo da Galeria Janete Costa, localizada no Parque Dona Lindu, no Recife. Durante esse período, pude investigar processos de subjetivação na relação entre o indivíduo e a imagem. Para tanto, foram utilizados jogos corporais, improvisações com objetos, exercícios cênicos, microperformances, entre outras atividades, que proporcionaram algumas reflexões e hipóteses sobre a relação que pode se estabelecer entre o teatro e as artes visuais no processo de mediação em espaços destinados às artes visuais.

Esta investigação teórico-prática possibilitou refletir sobre novas perspectivas referentes à formação do mediador e do ator/arte-educador na contemporaneidade, além de apontar a criação

2 Mais informações sobre a obra no site da artista: <https://mariat-sagkari.com/portfolio-item/one-more-garden-one-more-circle/>



de outros espaços de atuação profissional para o ator. Por meio do pensamento de que o ator é, em si, um mediador cultural e artístico, a partir do momento em que ele estabelece pontes entre o enunciado de um discurso estético advindo do teatro e o público, surgiu o conceito de *mediator*. Contornando as espirais do tempo, em 20 de outubro de 2022 voltei ao espaço da Galeria Janete Costa, assumindo a função de coordenador pedagógico da exposição *50 Anos Ferreira de Arte*³.

Atualmente, os rastros dessa trajetória (per)formativa no campo da mediação cultural e artística contribuem para o meu trabalho como professor de Arte(s) na Educação Básica. O conceito de *mediator* funciona como uma bússola que me guia na travessia das encruzilhadas interdisciplinares da Arte na Escola. Em termos teórico-práticos, ele (re)aparece como referência metodológica para conduzir processos de leitura de imagem na sala de aula. A partir da articulação entre as artes visuais e a performatividade do corpo – numa perspectiva do teatro expandido – a tríade *imagem-corpo-cena* funciona como um dispositivo para uma mediação cinética que pode se desdobrar na criação e composição cênica e/ou visual dos estudantes. Sendo assim, por meio desta prática artístico-pedagógica, tem sido possível (re)pensar abordagens na modalidade de “artes integradas”, de acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

ENCRUZILHADA 4, 5, 6, 7 – O PROFESSOR- MEDIATOR: CAMINHOS ABERTOS

Desde 2020, sou professor de Arte(s) da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, lotado na Escola Cidadã Integral Solon de Lucena, onde venho realizando ações artísticas e pedagógicas. Fundada em 1924, neste ano, 2024, a ECI Solon de Lucena comemora o seu centenário, sendo a escola pública mais antiga da cidade de Campina Grande. Em 2019, a escola passou a seguir o modelo das Escolas Cidadãs Integrais da Secretaria

³ Ficha técnica exposição: <https://www.50anosferreirarte.com.br/fichatecnica>.



de Educação do Estado. Esse é o contexto escolar em que estou desenvolvendo uma investigação entre saberes do Teatro e das Artes Visuais, ou da Performance, aplicando a tríade *imagem-corpo-cena* em processos de leitura de imagem.

Ao longo de quatro anos, venho desenhando essa prática artístico-pedagógica, sobretudo, nas turmas do Ensino Fundamental (anos finais – 6º ao 9º ano), uma vez que, nas séries do Ensino Médio, a carga horária do componente curricular de Arte é de, apenas, uma aula por semana em cada turma, dificultando a realização de atividades extensas que necessitam de desdobramento e aprofundamento em aulas subsequentes. Nas turmas do Ensino Fundamental, com carga horária de três aulas por semana, desenvolvo a ação *Da imagem à cena*, inicialmente com estudantes das turmas do 8º ano A e B, que hoje seguem nas turmas do 9º ano A e B.

Inicialmente, tomei como ponto de partida a *abordagem triangular* idealizada por Ana Mae Barbosa, que propõe três eixos norteadores para o trabalho com obras artísticas em exposições ou na sala de aula: leitura, contextualização e fazer artístico. Dando meu toque de *ator-compositor*, ou de *professor-mediador*, mobilizo a tríade *imagem-corpo-cena* durante o processo de leitura – e (re)invenção – de uma obra de arte em sala de aula. Esse fazer se constrói a partir da análise de imagens em diferentes suportes, podendo ser pinturas, fotografias, colagens, esculturas, audiovisuais, etc. Após a etapa de apreciação desse material, os estudantes são convidados a corporificarem as imagens, a partir de perguntas-chave e jogos cênicos/performativos que dialoguem com o universo imagético apreciado. Em seguida, os participantes (re)criam cênica ou performaticamente, considerando elementos da obra visual analisada. Essa operação vem se constituindo cada vez mais como uma metodologia de trabalho minha.

Trago aqui alguns exemplos práticos de criações pelas turmas: 1) Caminhada em câmera lenta pelos corredores da escola, seguindo linhas e formas geométricas desenhadas com giz no chão, a partir da apreciação dos elementos visuais – linha, forma e cor – na tela *Composição com vermelho, amarelo e azul*, de Piet Mondrian (1930); 2) *Fanfic*⁴ da história de Narciso, sendo contada por um grupo de estudantes após a apreciação e contextualização histórica da pintura *Narciso*, de Caravaggio (por volta de 1597-99); 3) Criação de colagens coletivas e individuais que posteriormente foram dispositivos para a composição de cenas teatrais sobre racismo, homofobia, igualdade de gênero, relações de poder e outras temáticas sociais, apresentadas em sala de aula; 4) Roteiros de performances criados com base em uma imagem fotografada, ou descrita,

4 “Fanfic” é um termo que deriva do inglês “fan fiction”, ou “ficção de fã”. Trata-se de uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs com o intuito de (re)criar novos rumos para obras cinematográficas, literárias, entre outras



vista no caminho para a escola; 5) Experimentação de princípios coreográficos do Butô, a partir do estranhamento causado por um registro de Kazuo Ohno⁵ presente no livro didático.

Na fotografia acima, as e os estudantes exploraram a ausência do sentido da visão com a intenção de abrir o olhar para outras sensações sinestésicas do corpo. Como exercício de visualização imagética, os participantes das turmas do 9º B, investigaram a relação entre *ver e ser visto* e foram orientados a observar as “imagens mentais”, durante o percurso pela escola, buscando responder a seguinte pergunta: o que você enxerga quando fecha os olhos? Esse processo se deu por meio da leitura – e (re)invenção – de imagem da tela *O falso espelho*, de René Magritte (1928). Contemplando os ideais da vanguarda surrealista – que compreende a imagem a partir de aspectos simbólicos e oníricos do inconsciente humano – a obra de Magritte apresenta um grande olho humano, tendo a íris preenchida com um fundo de céu azul com algumas nuvens, enquanto a pupila provoca a sensação de ser um “buraco negro”, no centro da tela, sugando o olhar do espectador. Em sua fruição estética, a obra parece convidar o apreciador a se



IMAGEM 2

Experimento performativo: turma do 9º ano B explorando a relação entre ver/ser visto e visualização de imagens mentais interiores. Fonte: acervo pessoal do autor.

5 Kazuo Ohno, um dançarino e coreógrafo japonês foi um mestre do Butô, arte que mistura dança e artes dramáticas. Foi discípulo e fez parceria com Tatsumi Hijikata, considerado o inventor da dança Butô.



perder na sensação entre observar e ser observado. A leitura – e (re)invenção – de imagem, por meio da abordagem da tríade imagem-corpo-cena buscou redimensionar a obra visual e ampliar as suas possibilidades de interpretação, considerando a performatividade do corpo como parte integrante desse sistema. Esse experimento performático deve integrar a exposição performática, que estamos construindo juntos e será tema de um texto futuro.

Aqui cabe citar o texto jamais escrito sobre a noção de *sala de aula como espaço de performance*, de Regina Melim, artista e professora do curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em 2004, Regina deu uma oficina sobre esse tema no *Projeto Matéria*⁶, obra do artista e professor Jorge Menna Barreto, que transformou o espaço expositivo do Centro Cultural São Paulo (CCSP) em uma sala de aula. Em diálogo com a minha orientadora de Mestrado, a também artista e professora (somos muitos!) Graziela Kunsch, que lhe perguntou se havia uma documentação escrita sobre essa oficina ou sobre a sua prática em sala de aula, Regina contou:

[...] o que eu dizia na época e, de alguma forma, se tornou uma metodologia que criei em sala de aula para a disciplina de performance, era que as obras / performances analisadas seriam dispositivos para ação/proposição de novas performances (até porque era um outro tempo/lugar/corpo). Era imaginar as obras / performances analisadas como instruções que qualquer um de nós poderia 'refazer'.

O 'espaço de performance' surge do encontro do espectador (aqui pensando de forma bem estendida, daí considerar os alunos como espectadores) com a obra (proposição) a partir da criação de um espaço comunicacional ou relacional (que vale dizer: espaço de interpretação). Ou seja, o espaço de ação do espectador (aluno).

A questão então estaria em como proporcionar isso. Eu propunha em sala de aula que toda obra que fosse vista/analisaada era uma proposição e que se prolongaria a partir da nossa participação.

Em sintonia com a proposição metodológica descrita pela professora Regina Melim, as experiências que foram apresentadas e outras que vêm se desenhando para o futuro comprovam que o

⁶ O *Projeto Matéria* (2004) consistiu na transformação do espaço expositivo em uma sala de aula, onde foi realizada uma oficina sobre arte contemporânea, durante dois meses, em oito encontros semanais, com um grupo fixo de quinze pessoas. Ver <https://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Projeto-Materia>



processo de leitura – e (re)invenção – de imagem (aí incluídas obras que prescindem da imagem!), configura-se como um dispositivo motriz para a criação subjetiva, estética, poética e política.

CONCLUSÃO

Ao longo da narrativa deste artigo, uma trajetória de (sobre)vivência e (re)invenção artístico-pedagógica foi apresentada, com o objetivo de atravessar a lacuna entre a formação acadêmica e a prática da arte-educação no contexto escolar. Além de metáfora imagética criada para estruturar as ideias apresentadas neste artigo, a noção de *encruzilhada* pôde ser útil também como base para uma epistemologia, que possibilite, também, (re)pensar abordagens artísticas interdisciplinares na Escola.

Assim como a figura ancestral de Exu, o professor-mediador é um *médium* que caminha pelas encruzilhadas (per)formativas entre os conhecimentos específicos adquiridos em sua formação acadêmica, em uma das linguagens da arte-educação, e os conhecimentos interdisciplinares adquiridos por meio de sua história de vida e sua prática escolar. É um operador da multilinguagem que emerge de diversos signos dos campos corporais, imagéticos, sensoriais e subjetivos durante o processo de leitura – e (re)invenção – de imagem em sala de aula.

Sabendo que a encruzilhada é o lugar da complexidade, a problematização exposta neste artigo busca abrir caminhos e amplificar as vozes, diante da necessidade prática de se (re)pensar currículos acadêmicos que preencham as lacunas polivalentes entre saberes específicos e interdisciplinares no contexto da Educação formal, considerando metodologias híbridas e de mediação artística em disciplinas de cursos de licenciaturas em arte-educação.

Com Exu soprando em meu ouvido nesta encruzilhada (final?), pergunto: como seria se cada um de nós, *professores-mediadores-performers-artistas-etc.*, compartilhássemos as nossas práticas, uns com os outros?



REFERÊNCIAS

- » BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- » BARRETO, Jorge Menna. Anotações sobre uma certa inclinação educativa em de uma trajetória (supostamente) artística. *In*: KUNSCH, Graziela (ed.). Revista **Urbânia** 5. São Paulo: 31ª Bienal de São Paulo e Editora Pressa, 2014. Disponível em: <<https://naocaber.org/revista-urbania-5/>>. Acesso em: 12 maio 2024.
- » BARRETO, Jorge Menna. **Projeto Matéria**. Descrição da obra no site do artista. Disponível em: <<https://jorggemennabarreto.com/trabalhos/projeto-materia-matter-project/>>. Acesso em: 12 maio 2024.
- » BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2013. Disponível em: <https://rbtxt.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/manual_do_artista_etc.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.
- » BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- » BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- » CARVALHO, Adilson. **Mediator: entre o teatro e as artes visuais**. Conceição | Concept: Campinas – SP, v. 5, n. 1, p. 119-130, 2016. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/446>>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- » CARVALHO, Priscila Roberta Nunes de. **Exu nas escolas – Cosmovisões, epistemologias e valores civilizatórios iorubanos como caminho para uma educação decolonial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II, Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<pricilacarvalho2019tcc.pdf> (cp2.g12.br)>. Acesso em: 2 maio 2024.
- » FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: Poéticas e Políticas da Interdisciplinaridade. *In*: **Cartografias do ensino do teatro**. (org.) FLORENTINO Adilson,



- TELLES, Narciso. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <[E-book_cartografias_do_teatro_2009.indd \(ufu.br\)](#)>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- » MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
 - » MELIM, Regina. Conversa com Graziela Kunsch sobre “**A sala de aula como espaço de performance**”, abril de 2024. Mensagens privadas gentilmente cedidas pelas autoras.
 - » PUPO, Maria Lúcia. **Mediação artística uma tessitura em processo**. Florianópolis: Urdimento, n. 17, p. 113-121, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011113/9534>> Acesso em: 5 abr. 2024.
 - » RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
 - » TEIXEIRA COELHO, José. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Coelho-Dicionario_critico_de_politica_cultural.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.



LEI 10.639/2003, 20 ANOS DEPOIS: CO(I)MPLICAÇÕES NO ENSINO DAS ARTES

ARILMA DE SOUSA SOARES

Arilma Soares é capoeirista, artista da Dança, professora e pesquisadora. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/ UFBA), Mestre em Dança (PPGD-UFBA), Especialista no ensino da Música na rede básica (UFRN), Licenciada em Dança (UFBA), atua na coordenação da Campanha Nacional "Fazer Valer as Leis 10.639/2003; 11.645/2008"; é diretora-secretária do ICEAFRO e atua no projeto Afrosol.

RESUMO

O artigo partilha uma reflexão acerca da efetividade da Lei nº 10.639/2003 na escola. Entende-se que o racismo institucional é o que mais fragiliza a Educação brasileira, pois mantém discursos reguladores sobre o corpo negro, sendo que a Escola Pública é a única via para o desenvolvimento educacional das pessoas de baixa renda. Após mais de 20 anos da aprovação da referida Lei, que expressa a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, é relevante enfatizar que essa norma foi uma conquista, fruto do engajamento dos movimentos negros, de educadores e da sociedade civil organizada. A pesquisa que sustenta o trabalho enfoca documentos oficiais, entrevistas com docentes negras/os do campo das Artes, bem como defende práticas educacionais sustentadas em produções (literárias, científicas, filosóficas) negro/afroreferenciadas como caminhos contracoloniais, em prol da comunidade afrodiaspórica. O conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes participantes, fontes orais desta investigação, contém trajetórias artísticas, pedagógicas, formativas, de modo a corroborar positivamente com a legitimação de metodologias afroreferenciadas; com a difusão da cosmopercepção africana; com o empoderamento da comunidade negra, gerando a sensação de pertencimento cultural, particularmente nos estudantes oriundos das comunidades negras. O artigo busca, exaltando a negritude e a ancestralidade negra, difundir estratégias de combate ao enfrentamento do racismo e de suas facetas impressas na sociedade. Como base para o desenvolvimento de Pedagogias para as Artes, o texto destaca perspectivas pedagógicas com base no pensamento de Renato

Nogueira, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca e Allan da Rosa. Ademais, todo o estudo é inspirado na definição de “contracolonização” do quilombola Antônio Bispo dos Santos.

PALAVRAS-CHAVE:

Artes Cênicas. Epistemologia. Lei 10.639/2003. Negritude. Racismo.

ABSTRACT

The article shares a reflection on the effectiveness of Law No. 10.639/2003 in schools. It is understood that structural racism is the primary factor weakening Brazilian education, as it perpetuates regulatory discourses about Black bodies, while public schools remain the only pathway to educational development for low-income individuals. More than twenty years after the approval of this law, which mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture in basic education, it is essential to emphasize that this regulation was a significant achievement, born from the engagement of Black movements, educators, and organized civil society. The research underpinning the study focuses on official documents and interviews with Black educators in the field of the arts. It advocates for educational practices rooted in Black/Afro-referenced productions (literary, scientific, philosophical) as counter-colonial approaches in favor of the Afro-diasporic community. The interviews conducted with participating educators, serving as oral sources for this investigation, reveal their artistic, pedagogical, and formative journeys, positively contributing to the legitimization of Afro-referenced methodologies, the dissemination of African cosmoperception, and the empowerment of the Black community. This fosters a sense of cultural belonging, particularly among students from Black communities. The article aims to promote strategies to combat and confront racism and its manifestations in society, exalting Blackness and Black ancestry. As a foundation for developing pedagogies for the arts, the text highlights pedagogical perspectives based on the ideas of Renato Nogueira, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca, and

Allan Rosa. Furthermore, the entire study is inspired by the concept of "counter-colonization" as defined by quilombola Antônio Bispo dos Santos.

KEYWORDS:

Performing Arts. Epistemology. Law 10.639/2003. Blackness. Racism.



MAIORIDADE DA LEI 10.639/2003

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”.

Provérbio Africano

A Lei N.º 10.639/2003¹ estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Destarte, sinaliza que os profissionais da Educação no Brasil têm um outro nível de comprometimento e engajamento em relação à causa étnico-racial, de tal modo que, através das suas pesquisas e experiências, possam gestar mudanças, instaurando outros parâmetros de ensino.

Sabe-se das demandas, dos desafios e dos enfrentamentos para superar o quadro de apagamento da cultura afro-brasileira, no cotidiano seja da escola pública, seja da escola privada, pois, infelizmente, a conquista normativa há 20 anos pouco alterou a lógica consolidada nos ambientes escolares, que está atrelada a um passado colonialista. Diante disso, surge a necessidade de revisitar livros didáticos e paradidáticos, que, por permanecerem desatualizados, ainda trazem uma representação negativa dos corpos negros, distorcendo fatos históricos e invisibilizando nossas perspectivas, nossos conhecimentos e nossos saberes.

Esta inquietação impulsionou os propósitos desta pesquisa, motivada pela busca por outras perspectivas pedagógicas e novas metodologias de ensino para os professores de Arte, para que priorizem, nas suas práxis, positivar a negritude e o seu legado cultural.

Conhecer e compreender novos caminhos epistêmicos através das linguagens artísticas vai ao encontro do Parecer² CNE/CP N.º 3/2004 da relatora Petronília da Silva. Esse documento materializa:

1 O artigo sintetiza partes da tese *Corpo e negritude: Ações antirracistas de professores/as das Artes*, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia.

2 “O parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 3/2004, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica” (Brasil, 2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne-cp_003.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.



[...] uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p. 21).

Sob o respaldo dessa Lei e de documentos voltados à sua regulamentação, como o referido Parecer, surge o interesse de propor e elaborar pautas que favoreçam a autoestima dos estudantes originários das comunidades negras, estabelecendo mais diálogos com a gestão escolar. Para que isso ocorra, faz-se necessário, também, que os educadores tenham mais autonomia e protagonismo em suas práticas e que possam fazer uma adesão sistemática a obras com conteúdos afrocentrados. É notória a significativa produção de conhecimento afrorreferenciado – oral, escrita e imagética – nos campos das Ciências; das Humanidades; da Filosofia; da Política; das Artes e da Cultura, dentre outros, que ainda permanecem ausentes da escola, mesmo após 20 anos de vigência da conquista normativa em questão.

Para a alteração desse quadro, é indispensável que sejam feitos ajustes no currículo, nos programas e nas abordagens de ensino, responsabilizando o Sistema Educacional e seus gestores (nos setores público e privado e nas esferas municipal, estadual e federal) pela política de inserção desses conteúdos nas unidades escolares, em cumprimento à Lei conquistada, após longo período de lutas travadas pelo movimento negro, pelos educadores e pelas instituições da sociedade civil organizada.

O advogado Silvio Almeida (2019), no seu livro *Racismo Estrutural*, afirma que o racismo é um sistema de opressão e que opera de diferentes formas e nuances, seja dentro das instituições, nas relações individuais, seja engendrado na estrutura da sociedade. São abordadas pelo autor nesta obra o racismo institucional, o racismo individual e o racismo estrutural.

Aqui, nos interessa, mais diretamente, compreender como o racismo é enunciado na “concepção institucional”, uma vez que as unidades escolares são organizadas para reproduzir uma lógica dominante e “[...] passam a atuar em uma dinâmica que confere ainda indiretamente, desvantagens



e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 35-36), e o estudo debate especificamente a questão no contexto escolar, considerando a Escola uma instituição fundamental nos processos de socialização.

Estudantes, professores e pesquisadores têm pensado e elaborado estudos ao longo desses anos, desde a promulgação da Lei e até anteriormente a esta conquista normativa. Entretanto, se as instituições sociais, dentre elas, a Escola, não mudam as suas bases, os seus paradigmas, reavaliando currículos e abordagens pedagógicas, uma vez que estes currículos são organizados pelo pensamento ocidental hegemônico, patriarcal e colonialista, o tempo não atua em favor das transformações que são reivindicadas pelas comunidades negras (e pelos povos originários): 20 anos do advento da Lei 10.639/2003 não correspondem a mudanças equivalentes nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira.

Faz-se imprescindível expandir a “cosmopercepção africana”, pensamento da professora nigeriana Oyewumi Oyèrónké (2019), para o equilíbrio e a justiça social se concretizarem na sociedade brasileira. Para a autora, o termo “cosmovisão” limita a percepção do mundo a apenas um sentido do corpo, a visão, deixando de lado outras potencialidades sensoriais. Confluindo com essa perspectiva, considera-se que os saberes diversos são absorvidos por todos os sentidos, atuando juntos e religando nosso sentimento de pertença à cultura africana.

Sendo assim, neste artigo, vamos ressaltar os saberes produzidos pelos professores no chão da escola, como: perspectivas pedagógicas e epistemologia³ afroreferenciadas, práticas educacionais nos campos das Artes – em prol da aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

É perceptível que o colonialismo ainda persiste. Desde a chegada de expoentes da comunidade africana em terras brasileiras, estivemos (os afrodescendentes) submetidos a este sistema perverso, que é também um sistema de crenças, que afeta diretamente negras/os e as comunidades indígenas. Trata-se de um modelo hegemônico que menospreza ou não reconhece nossos valores e nosso legado cultural, conseqüentemente fazendo com que matrizes culturais fundamentais para a formação do país permaneçam sem representatividade no campo educacional. Ademais, os indivíduos das comunidades negras (e das indígenas) permanecem alijados dos sistemas jurídicos, políticos, econômicos, dentre outros.

3 Epistemologia é um ramo da Filosofia que estuda os conhecimentos produzidos pelo ser humano e suas formas de legitimação. A Epistemologia eurocêntrica deslegitima historicamente os demais campos e formas de conhecimento, sustentando a validação deste numa lógica cientificista e em um paradigma materialista – em prol de um modelo de progresso predatório, que colocou em risco o meio-ambiente e a subjetividade de seres humanos, particularmente os povos de outras matrizes culturais. Este paradigma científico está sendo superado por outras perspectivas em seu próprio contexto de origem, pois tem se mostrado insuficiente para assegurar o desenvolvimento sustentável.



Dito isso, prosseguimos apresentando os principais aspectos da investigação que sustenta o artigo. A pesquisa questiona a efetividade da Lei 10.639/2003 após 20 anos de vigência, ainda que ressalte iniciativas representativas nesse sentido.

Defende-se, no entanto, que a Escola, em cumprimento a essa conquista normativa, busque sistematicamente apresentar referências e estudos realizados que exaltam a beleza da estética negra e o reconhecimento dessa cultura, com base em produções bibliográficas direcionadas para o público infanto-juvenil; em pesquisas; em dissertações; e em teses; na produção digital e em trabalhos científicos de vários campos do conhecimento. Ademais, busca-se apreciar narrativas fundantes de profissionais da área de Artes, que atuam no contexto escolar e que optam por metodologias afrorreferenciadas.

Para tanto, é importante indagar: as produções de autores/as negras e de grupos artísticos e etnoculturais estão presentes na formação básica dos brasileiros, alterando paradigmas educacionais, conforme indica a Lei 10.639/2003? O racismo estrutural continua pervertendo as relações nos espaços formativos, de forma velada e criminoso?

Conforme defende a escritora e militante do movimento negro Ana Célia Silva (2019), na obra *Discriminação do negro no Livro didático*, é fundamental que as produções bibliográficas corroborem com o fortalecimento dessa cosmopercepção africana e com o fortalecimento desta identidade afro-brasileira. Essas produções precisam adentrar o ambiente escolar para alcançar, assim, efetivamente o tecido social:

Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvidas pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, têm contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes (Silva, 2019, p. 95).

Constata-se que, na prática, produções literárias, artísticas, filosóficas e científicas afrocentradas, dentre outros saberes da cultura afro-brasileira, não estão presentes sistematicamente no cotidiano da escola, a despeito de não ter, em muitos casos, profissionais com formação continuada específica para atuar transversalmente com estes conteúdos éticos e estéticos, conforme



prescreve a Lei conquistada. E como indica a própria norma, esse é um comprometimento que deve ser firmado por gestores e, sobretudo, por professores das diferentes áreas do conhecimento, incluindo os professores do campo das Artes.

CONHECIMENTOS, SABERES, EPISTEMOLOGIAS AFRORREFEREN- CIADAS

É notório que o racismo persiste na instituição escolar, muitas vezes velado e outras vezes desvelado por meio da ausência de saberes, conhecimentos, ou seja, de epistemologias afrorreferenciadas ou indígenas, ou até mesmo através de uma histórica violência simbólica, que delinea um quadro que apaga, minimiza ou distorce os valores, os costumes e as cosmopercepções dessas comunidades étnico-raciais.

Com isso, coaduno com Vargas (2020) – ao falar da “morte social da negritude” –, pois seria a “antinegritude” um projeto de exclusão da subjetividade negra e cerceamento da sua ascensão como valor social. Assim, tendo como base o fortalecimento da “negritude”, termo que foi cunhado por Aimé Césaire (1978), exige-se o reconhecimento do conjunto de valores culturais e identidades que conecta africanos e afrodescendentes. Urge conhecer a nossa história; a cultura afrodiaspórica, ressignificando abordagens, perspectivas e inserindo tais conteúdos nos ambientes formais de educação:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o



etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 6).

Identificar nuances do racismo no sistema de opressão (macro e micro) vigente possibilita que avancemos no enfrentamento deste, e que possamos ampliar essa discussão, que deve estar incluída ostensivamente nas pautas escolares. E, com a minha experiência docente, observo que estudantes e professores presenciam de forma equivalente as nuances do racismo, mas reagem de formas distintas. Lamentavelmente, muitas vezes os educadores permanecem sem reação diante de algumas circunstâncias inacreditáveis em relação ao tempo em que vivemos (mais de 20 anos se passaram desde o advento da Lei 10.639), inclusive diante de “piadas” que naturalizam episódios racistas.

Cabe aqui ressaltar que no contexto escolar são recorrentes as “piadas” de cunho racista. Para Adilson Moreira (2019), narrativas depreciativas em relação ao outro carregam muitas vezes marcas de um racismo tolerado, por ele denominado no seu livro como *racismo recreativo*. Conforme Moreira (2019), o racismo recreativo é aquele relacionado à injúria racial – perversa e cotidiana, que se disfarça em “brincadeiras e piadas” pejorativas, que, se para muitos podem ser vistas como “engraçadas”, para outros, são nomeadas como *bullying*.

Trata-se de mais uma face sutil do racismo, que instaura no imaginário de muitas pessoas a permissão de depreciar o outro pela sua cor, com atitudes que menosprezam as suas potencialidades, o seu modo de ser e de existir, fazendo associações dessa pessoa com animais ou com objetos, subjugando, assim, a sua imagem, proclamando o seu fracasso escolar, subestimando a sua intelectualidade e capacidade cognitiva. Qual seria o impacto disso na formação de nossas crianças e adolescentes?

Em relação a isso, destacamos do texto do Parecer (03/2004), mencionado anteriormente, a importância de desconstruir o pensamento introjetado de que todos somos iguais e enfrentamos as mesmas questões sociais e econômicas. Igualdade só existe quando as diferenças se transformam em um valor positivo.



Em confronto a esse quadro flagrante de racismo institucionalizado nos ambientes educacionais, necessitamos de instituições gestadas por políticos, profissionais da Educação e professores que se responsabilizem, que acolham como prática uma outra perspectiva, que adotem como material didático a produção literária, filosófica e científica que atua em outro sentido, rompendo com o racismo cientificista existente que, ainda, omite a produção de pesquisadores negras/os e toleram expressões depreciativas e criminosas no cotidiano, pois racismo é crime inafiançável, também de acordo com a legislação brasileira (Lei 7.716/1989 e Lei 14.532/2003), que inclui ainda a tipologia injúria racial nesse rol.

Defende-se, além do material didático, também a inserção nos currículos escolares de estratégias educacionais afroreferenciadas, fundando outro paradigma na forma de compartilhar conhecimentos e saberes – e com abordagem antirracista e contracolonial. Novas práticas artísticas e pedagógicas, no cotidiano escolar, abarcando perspectivas estético-filosóficas afro-brasileiras e indígenas, que reverberam na potência de cada corpo, fortalecendo a sua autoestima; de maneira que possamos ser lidos prioritariamente pelo que é feito *por* nós e *para* os nossos, reconhecendo o valor dessas matrizes culturais na formação de todos. A ideia de *reconhecimento* se encontra com um dos pontos desenvolvidos pelo Parecer 03/2004:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

Dessa breve articulação com algumas passagens do documento que busca regulamentar a Lei 10.639/2003, reafirmamos a necessidade da difusão de produções literárias, filosóficas e científicas, bem como de outros suportes teóricos, simbólicos, afetivos que colaborem com o desejado



“reconhecimento”, entendido como política pública emergencial, diante do quadro violento enfrentado pelas comunidades negras e indígenas.

O trabalho aqui apresentado objetiva contribuir com o desenvolvimento desta política afirmativa, apresentando elementos da pesquisa sobre caminhos artísticos e pedagógicos de professores do campo das Artes, articulados com a Educação das relações étnico-raciais, nos diferentes níveis de ensino – do nível básico ao superior.

Importante que os espaços formais de Educação reconheçam a produção de conhecimento e os trajetos socioculturais negroreferenciados – dentro e fora dos espaços acadêmicos e escolares: nas rodas da capoeira, nas casas de jongo, no samba de roda, nos blocos afro-carnavalescos, nas festas e expressões espetaculares da Cultura popular; nos rituais e cerimônias tradicionais, nas expressões contemporâneas (rock, jazz, rap, hip-hop, funk, pagode, dentre outras); todos compreendidos como meios e espaços de resistência e manutenção de valores étnico-culturais, saberes que podem fortalecer a nossa ancestralidade e nutrir a nossa negritude.

Importante ressaltar que essa pesquisa segue inspirada na definição de contracolônização do quilombola Antônio Bispo dos Santos, que considera que o colonizador “nomeia para dominar”, e conta que os portugueses denominaram os povos africanos e pindorâmicos de “negros e índios”; o primeiro pela cor da pele, e o segundo por ter achado que haviam descoberto as Índias. Generalizam esses povos e, por isso, os nomeiam para dominá-los: “Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos, de quebra da identidade por meio de técnica de domesticação” (Santos, 2019, p. 20-21). Por isso, no seu livro, o autor nos convida a visitar e revisar as denominações e dominações impostas pelo colonizador.

Nesse texto, vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico-geográfico em que essa cultura se encontra. E, com a abordagem da contracolônização, “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolônizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2019, p.35), compreendendo a nossa história e valorando os esforços realizados por nossos ancestrais.



Destacamos, no próximo tópico, outras noções e conceitos que orientam este estudo e suas respectivas autoras/es.

A EDUCAÇÃO TEM QUE SER ANTIRRACISTA

PERCEBER-SE CRITICAMENTE implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (Ribeiro, 2019, p. 107).

No livro *Pequeno manual antirracista*, a filósofa Djamila Ribeiro apresenta, de forma sucinta, como se posicionar diante do racismo sutil e velado da nossa sociedade. O racismo existe no Brasil e afeta diretamente pessoas negras, de todas as variações de idade, gênero, orientação sexual e circunstâncias, colocando-as numa posição de desigualdade social em relação às pessoas brancas.

O racismo transversaliza todas as esferas da sociedade, tanto que, de forma genérica, negras/os são vistas/os nos mais diferentes espaços sociais, apenas em cargos de menor remuneração e de baixo prestígio. Numa perspectiva de reduzida possibilidade de mobilidade social, haja vista a insuficiência de investimentos públicos em educação de qualidade, a educação pública brasileira está, em grande medida, a serviço do segmento populacional branco. Portanto defende-se a pertinência e a relevância de aprofundamento da discussão trazida pela Lei, conquistada há duas décadas.



É evidente a falta de representatividade negra em espaços de poder, ainda que estejamos em maioria, pois a lógica instituída não permite que ocupemos de forma igualitária espaços de maior status. E, conforme foi dito acima, negros e negras são visibilizados nos cargos inferiores, com baixo salário, além de serem maioria quando se apresentam os índices de subempregos e de desemprego. Conseqüentemente, nesse sistema econômico, estarão submetidos a condições precárias de moradia, de transporte, de saúde etc. Ademais, costumam ser estigmatizados e encaminhados socialmente à criminalidade, ao encarceramento e ao genocídio, ironicamente executado por forças constituídas para garantir a “segurança” social, integrantes do sistema de justiça, que permanece desconectado com a noção de justiça social.

Considera-se que toda a sociedade brasileira necessita entender o combate ao racismo estrutural como elemento essencial para a justiça, para o equilíbrio social e ambiental, rompendo com uma máscara ilusória constituída pelo mito da “democracia racial”.

Para o Historiador Kabengele Munanga, em seu livro *Superando o racismo na escola* (2005), o combate ao racismo

[..] exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (Munanga, 2005, p. 18).

Conforme dito anteriormente, reforçamos que os espaços educacionais necessitam de práticas antirracistas como regra, dada as mazelas do processo de colonização que ainda repercutem nas relações contemporâneas. O sistema colonial apropriou-se dos corpos negros e instaurou o racismo como tecnologia de poder atemporal, sendo atualizada na sociedade brasileira com o passar do tempo e sendo ressignificada nos diferentes âmbitos sociais.

Importante tecer diálogos com outros intelectuais negros/as para responder a uma das questões norteadoras do presente estudo: por que a Educação tem de ser antirracista?



Coaduno com a autora Djamila Ribeiro, quando diz que devemos todos ser antirracistas. Sendo o racismo um sistema de opressão que afeta as relações sociais, devemos mudar nossas atitudes, reconstituir nossa corporeidade, subjetividade e fortalecer a nossa espiritualidade. Sabendo disso, devemos estar conscientes e cientes desse sistema, constituído como estrutura de poder, que afeta as relações na sociedade e as instituições que atuamos. conforme ressalta Almeida (2019), “assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2019, p. 39). Para o quilombola Nego Bispo, trata-se de uma espécie de adestramento dos corpos.

Conforme o termo difundido por Djamila Ribeiro, “lugar de fala”, afirmo aqui o meu posicionamento como mulher negra, artista da Dança, professora de Dança-afro e Capoeirista atuante no contexto do ensino público – da Educação Básica ao Ensino Superior, pois já atuei nesse âmbito de diferentes modos – estudante, estagiária, professora, supervisora, pesquisadora – percebendo as nuances do racismo “estrutural, institucional e individual” (Almeida, 2019), logo posso falar com propriedade, derrubando a perversa “máscara de silenciamento” (Kilomba, 2018), a fim de denunciar que a escola (pública, privada) é uma instituição racista, haja vista que foi criada para operar a favor do Estado, que, por sua vez, vem sendo controlado pela supremacia branca e, portanto, instaura um modelo único de ensino para “moldar o comportamento”, como ressalta Almeida (2019).

E, por conta da falta de representatividade e de representação positivada no contexto escolar, crianças, adolescentes e adultos negros sofrem as discriminações raciais através do preconceito contra a sua cor de pele, seu cabelo, por meio de “piadas” pejorativas, vistas como *brincadeira*. Diante dessa situação, é imperativo combater o “racismo recreativo” (Moreira, 2019), pois “[...] a construção simbólica da negritude, como uma característica estética e moralmente inferior à branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo” (2019, p. 153).

Reiteramos que, no contexto escolar, ocorrem essa e diversas outras formas de violência simbólica, relacionadas especificamente ao tipo penal Injúria Racial. Essas ações precisam ser coibidas nos ambientes educacionais, como forma de romper o ciclo do racismo.

Além do estudante e do professor, é importante incluir nessas relações o lugar de outros profissionais que compõem a comunidade escolar, tais como porteiros, secretárias, assistentes,



cozinheiras, serventes, dentre outros. A escola não redimensiona a importância dos papéis atribuídos a esses sujeitos, muitas vezes os inferiorizando na dinâmica relacional do ambiente escolar. E isso se agrava quando entra em jogo a relação racial. Se, por um lado, a cozinheira negra prepara a merenda escolar, alimentando os estudantes, por outro, os seus saberes não são vistos e reconhecidos no mesmo patamar que a gestão e os professores atribuem a outras formas de conhecimento.

Isso significa também reconhecer outras formas de aprendizados e afirmar que existem profissionais da Educação e das Artes competentes, mobilizados por essa causa, conforme veremos a seguir.

PERCURSOS FORMATIVOS: PEDAGOGIAS AFRORREFEREN- CIADAS

Além dos autores que compõem as fontes bibliográficas desta investigação, temos, como fontes orais do estudo aqui apresentado, seis professoras/es: quatro mulheres negras, sendo duas da área de Dança, Nadir Nóbrega e Lorena Oliveira; uma da área de Artes Visuais, Julia Monteiro, e uma pedagoga, Thaisa Oliveira. Além destas, dois homens negros, Everton Machado, das Artes Cênicas, e Thawan Dias, que se especializou em Pedagogias das Artes.

As/os professoras/es supracitadas/os, diante dos papéis que ocupam na sociedade, instauram uma representatividade positivada, pois seus relatos expressam a movimentação resistente de educadores em suas práticas artivistas no contexto escolar, com abordagens e metodologias



antirracista, afrocentrada ou contracolonial. Todos os educadores entrevistados possuem mestrado, alguns são doutorandos e apenas uma é doutora em Artes Cênicas. Seus distintos trajetórios artísticos e pedagógicos estão atravessados pelo recorte geográfico, refletindo os contextos e suas formas de atuação – em diferentes níveis da Educação Básica.

Em prol do compartilhamento de experiências educacionais representativas no campo das Artes, seguem alguns aspectos dos relatos desses professores, fontes orais de uma investigação mais ampla.

Para proceder metodologicamente essa etapa da investigação, aqui expressa, aplicou-se junto a esses professores um questionário semi-estruturado; para isso, elaboramos dez questões⁴ fundamentais. O diálogo se deu através da plataforma Google Meet, devido ao necessário isolamento social, como forma de enfrentamento da pandemia de covid-19.

Desse modo, cada entrevistada/o trouxe para a investigação um pouco do seu modo de conceber o ensino em Artes, definindo e descrevendo práticas que partem da experiência e da trajetória de vida até a sala de aula. Isso se deu com o compartilhamento de memórias, acontecimentos, aprendizados que aconteceram em distintos territórios, com riqueza de detalhes, com partilha de imagens e com narrativas positivadas construindo uma “encruzilhada metodológica” para a análise deste estudo.

O entrecruzamento desses saberes revela práticas artístico-pedagógicas afrorreferenciadas, conforme cada área de atuação artística, experiências pessoais e trajetórias profissionais.

A ideia de trajeto remete à articulação de um sujeito com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente comuns, encontram-se na encruzilhada das ciências e das artes, onde múltiplos grupos de pesquisa formam-se e transformam-se, ao longo do tempo (Bião, 2009, p. 45).

Confluindo com as contribuições do ator e pesquisador Armino Bião (2009) sobre a Etnocenologia⁵, este estudo expõe brevemente práticas artísticas de sujeitos coimplicados com seus trajetórios e suas múltiplas vivências, apontando suas pesquisas, seus percursos formativos e campos de interesse, buscando caminhos pluriversais para dialogar com a diversidade de corpos da Escola Pública. Isso em busca da legitimação de outras perspectivas pedagógicas para as Artes.

4 Questões: 1. Como você gostaria de ser apresentado/a? 2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/2003? Explique. 3. Como você percebe o racismo na Escola? 4. Você acha que o seu trabalho com Artes tem ajudado a modificar essa situação (racismo)? 5. De que maneira você identifica a afirmação da negritude por partes dos estudantes? Você acha possível positivar a representatividade negra na Escola? 6. Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade? 7. Você já levou grupo artístico cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo? 8. Como sua prática pedagógica ajuda a valorizar, no sentido de uma educação antirracista, outros modos de pensar existir dentro da Escola? 9. Os estudantes percebem o enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas? De que forma expressam isso? 10. De que modo você positiva a negritude com os estudantes? Como isso é feito?

5 “Etnocenologia: etnociência das artes do espetáculo, cujo desafio é articular arte e ciência, teoria e prática, criação



Nesse sentido, destacamos perspectivas que auxiliam na apreciação das práticas relatadas pelos educadores, tais como o pensamento de Renato Noguera, o de Sandra Petit, o de Luiz Rufino, o de Marcelo de Jesus Arouca e o de Allan da Rosa. Ademais, todo o estudo é inspirado na definição de “contracolonização” do quilombola Antônio Bispo dos Santos.

Afroperspectividade, expressão elaborada e definida pelo filósofo Renato Noguera (2014), significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios” (Noguera, 2014, p.45). Essa perspectiva foi inspirada pelo conceito de Afrocentricidade, relacionado ao movimento negro estadunidense, da década de 40, que reivindicava o fim do *apartheid* instituído socialmente naquele período.

A noção de Pretagogia contou com a orientação da professora Sandra Petit (da Universidade Federal do Ceará), em busca de fundamentar o processo de formação de professores que atuavam em escolas quilombolas. No campo da Educação, a Pretagogia está: “[.] assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade” (Silva, 2013, p. 5).

Outras perspectivas pedagógicas que fortalecem a relação entre sujeitos e seus trajetos: a Pedagogia das Encruzilhadas; a Pedagogia da Circularidade; a Pedagogia da Favela. As duas primeiras trazem como base uma relação com matrizes religiosas africanas; a segunda enfatiza a capoeira e o seu potencial; e a terceira parte do “reconhecimento” da população que vive na favela que, apesar de toda a falta de estrutura, consegue sobreviver e resistir às ausências das políticas públicas sociais, ou seja, aos desafios que atravessam sua existência. E, a partir de suas formas de atuar, geram sensação de pertencimento sociocultural para a comunidade.

A Pedagogia da Favela, sistematizada na dissertação de Marcelo de Jesus Arouca (2020), apresenta uma narrativa direta, de tudo que acontece nas dinâmicas das ruas, favelas, becos, quebradas, periferia, comunidades estigmatizadas, marginalizadas, considerando que, por isso, esse conhecimento não está escrito, mas pode ser percebido nos corpos que carregam tal marca social, sem romantizar. Mostra a rotina de um cotidiano que aponta acontecimentos e vivências, modos

e crítica, universo acadêmico e mundo profissional do espetáculo [...]” (Bião, 2009, p. 1).



de sobrevivência que podem ser reescritos e legitimados como saberes. Conhecimentos vindos de onde não chegam saúde e educação de qualidade, não chega a coleta de lixo regularmente, o saneamento básico é precário ou inexistente, a polícia mantém suas rondas – sistematicamente, observando e intimidando as pessoas que estão nas ruas.

Por sua vez, no caso da Pedagogia das Encruzilhadas, o professor e pesquisador Luiz Rufino propôs “[...] um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu. Nessa mirada o Orixá emerge como locus de enunciação para riscar uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências” (Rufino, 2018, p. 73).

No jogo de corpo da cultura afro-brasileira, temos também a Pedagogia do Educador Allan da Rosa (2013), levando ao ponto da importância as manifestações culturais e a presença dos mestres desses saberes na Escola.

O que todas essas perspectivas pedagógicas têm em comum? Partem de noções de *experiência* e desta emergem conteúdos à espera de um corpo potência na encruzilhada. E, como bem dito por Leda Maria Martins, “o corpo tem memória e toda esta nossa história afro-brasileira está ‘inscrita no nosso corpo’” (Martins, 1997) e precisa ser potencializada como nossa forma de valorização, do que fomos e do que podemos ser. Tais sentimentos de pertença e de reconhecimento precisam adentrar o ambiente escolar, sistematizado nos currículos e abordagens pedagógicas.

Observa-se, assim, que não faltam perspectivas estéticas, filosóficas, políticas ou pedagógicas para que a instituição escolar possa fundamentar as transformações que precisam de fato acontecer, em cumprimento da norma conquistada, em prol da Educação das relações Étnico-raciais. Sabemos, no entanto, que a Lei 10.639/2003 não é assumida majoritariamente por todos os profissionais nas escolas, ao passo que deveria ser cumprida em sua totalidade, particularmente pelos professores do campo da Arte.

Constata-se que apenas alguns professores, e em sua maioria negros, efetivam sua aplicabilidade; por isso, a estes educadores chamamos de engajados (hooks, 2007) e de artistas, pois são protagonistas e se posicionam politicamente na construção dos seus projetos e de suas agendas negrorreferenciadas.



Com esse entendimento, o estudo prossegue apresentando pontos fundamentais extraídos das entrevistas realizadas com os mencionados educadores: Everton Machado; Thawan Dias; Nadir Nóbrega; Lorena Oliveira; Julia Monteiro e Taísa Ferreira.

Os docentes em questão atuam em bairros populares, onde não há equipamentos culturais, como teatros, cinemas, praças, parques, áreas de lazer, e isso impacta diretamente na comunidade escolar. As narrativas dos/das docentes entrevistados explicitam diferentes contextos sociais e geográficos, Escolas Públicas situadas em bairros periféricos ou suburbanos. Neste recorte, apresento apenas as práticas voltadas para o ensino de Teatro, Dança, Artes Visuais e Artes Integradas.

O professor Everton Machado, doutorando em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA), apresentou caminhos fundantes com a prática teatral e, por meio desta, buscou problematizar, junto a estudantes do Ensino Médio, o sistema de opressão vivido na colonialidade, em relação à lógica de exploração dos trabalhadores ainda presente na sociedade brasileira.

Dentre as ações mais recorrentes e que provocaram mudanças na rotina escolar, o professor destaca a realização de mostras didáticas, utilizando a linguagem cênica, baseada nos heróis negros, que reivindicaram sua liberdade e lutaram pela independência do Brasil, dentre eles, Lucas Dantas, Luis Gonzaga, Manuel Faustino e João de Deus. Essa parte da memória e da historiografia brasileira não pode ser omitida⁶. Outro ponto importante do trabalho relatado pelo professor consiste na realização de festivais, feiras e encontros, construindo, assim, relações de proximidade da escola tanto com as famílias quanto com os grupos artístico-culturais da localidade, convidando a comunidade externa a ultrapassar os muros da escola. Fora da instituição escolar, expressões artísticas afrocentradas se desenvolveram e afetaram as suas comunidades, gerando conhecimento e beleza. Mas por séculos escolas e universidades ignoram o que muitas vezes faz parte da bagagem que o educando leva para a escola.

Do interior da Bahia, em Porto Seguro, o professor Thawan Dias compartilhou uma perspectiva de ensino das Artes Integradas, que foi experienciada com estudantes do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, dentre os/as entrevistados/as, ele era o mais novo não só na idade, como também no tempo de atuação na rede pública de ensino. Buscou desconstruir, junto aos estudantes, a imagem hierarquizada de que somente o professor é detentor do conhecimento. Pautado por essa quebra de hierarquia, abriu espaço para que os/as estudantes pudessem sugerir ações, propor

⁶ Após 225 anos, o dia 8 de novembro de 2024 foi consagrado, na Câmara Municipal de Salvador, como o Dia Municipal em Memória dos Mártires [da Revolta] dos Búzios.



temas, estabelecer diálogo e proximidade para, assim, juntos, conquistarem um espaço físico dedicado somente a essas aulas, instaurando ambiência e pertencimento para o fazer artístico.

Uma das práticas artísticas, compartilhadas por Thawan, utilizou-se das redes sociais, buscando contemplar a importância da apreciação artística e da discussão estética na formação em Artes, por meio da exposição virtual e permanente de foto-performance do artista Moisés Patrício³, na qual o artista fotografa suas mãos, sempre colocando um objeto de diferentes formas, tamanhos, cores. As imagens sempre mudam, mas a pergunta que intitula a exposição é sempre a mesma: *Aceita?*. A performance artística, estimulada pela pergunta, provoca e desperta várias reflexões, a depender do que esteja posto na mão do artista. Como essa proposta pode ser conduzida e reelaborada para a sala de aula?

Inspirando nessa exposição, estudantes puderam acompanhar a página, perceber a diversidade de elementos estéticos presente na mostra. O professor nos conta que ressignificou a obra do artista trazendo alguns temas transversais para problematizar com a turma. Houve discussões e questionamento se era possível “aceitar” o racismo, a homofobia, o machismo, o feminicídio. Essa ação crítico-reflexiva se desdobrou em uma instalação, seguida de uma mostra cênica que pôde ser apreciada por toda a comunidade escolar. Vimos aqui o uso das redes sociais, das mídias sociais como uma ferramenta de longo alcance para a integração global da Arte em relação aos museus, que limitam suas exposições a padrões hegemônicos. Ademais, o próprio conceito de museu tem sido discutido na atualidade⁷.

Já a Dança esteve representada por duas mulheres com uma diferença geracional marcante entre elas, o que aponta para trajetórias complementares de um mesmo processo de luta, a saber: a primeira, Nadir Nóbrega, professora com pós-doutorado em Artes Cênicas, aposentada da carreira universitária e das atividades junto à Educação Básica, sua atuação na docência e militância negra antecede à implementação da Lei 10.639/2003; a segunda, Lorena Oliveira, possui experiência de pouco mais de dez anos na carreira docente.

Nadir Nóbrega comenta que, na sua época, o termo “denegrir”, dentre outros, era visto de forma negativa e a análise desse e de outros termos da linguagem cotidiana, que hoje passam por uma revisão, se constituiu como ponto de partida para o entendimento do racismo institucionalizado, inclusive nos espaços educacionais. Assim, em sua atuação docente, se sentiu no direito de

⁷ *Aceita*. Disponível em: <https://www.instagram.com/moisespatricio/>. Acesso em: 20 jul. 2023.



desenvolver projetos educacionais que fortalecem a autoestima dos estudantes oriundos das comunidades negras. Hoje, percebe avanços significativos nas formas de representação e na representatividade negra em espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas, e como essa presença impulsiona a potência de outros corpos negros/as ao sentimento de pertença e à mudança social.

A professora Lorena Oliveira também é vice-diretora e, estando na escola em dois turnos, desempenha funções distintas. Lorena conta que, dentro da sua experiência como professora do Ensino Fundamental, pôde acompanhar a passagem da infância à adolescência de muitos estudantes e comenta que tem observado “uma evolução bem grande” no quesito afirmação da estética negra, por parte dos estudantes, no seu modo de se posicionar, de se vestir, nos cabelos.

De fato, sabemos como esse processo de aceitação da negritude é lento para crianças e ainda mais para adolescentes, pois este é também um período de reconhecimento e aceitação das identidades, acompanhado de intensas mudanças no corpo. A transição para a adolescência é um processo complexo e que está relacionado a muitos fatores. Ao entrar na escola, os jovens das comunidades negras ainda têm que lidar com questões conflituosas relacionadas à sua identidade étnico-racial, e nem sempre encontram apoio e orientação da família. Por isso, Lorena defende a importância de se estabelecer uma relação dialógica entre professor/estudante e tecer uma rede de afetos, baseada na escuta atenta e na confiança. Desse modo, consegue provocar debates sobre temáticas de interesse dos estudantes desta faixa etária (12-18 anos), discutidas na dimensão ética, estética e política; ressignificando, assim, os seus processos criativos.

Entretanto, durante a pandemia da covid-19, a professora relata que teve que adaptar os modos de atuar com a Dança na Escola; então, ressignificou alguns jogos como dominó e baralho com imagens de personalidades negras e que ocupam cargo de poder na sociedade, além de fazerem parte da nossa história. A professora Lorena sistematizou a construção desses dispositivos na sua dissertação no mestrado profissional em Dança, realizada na UFBA: *Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação*⁸ (Oliveira, 2020)

A paulistana Júlia Monteiro é graduada em Artes Visuais (UFRN), mestra em Geografia (UFBA) e é grafiteira; leciona como professora de Artes Visuais do Ensino Médio, no município de São Luís do Maranhão. Na entrevista, relata que desenvolveu, junto a seus alunos, atividades que

8 Pesquisa que aborda o tratamento das questões étnico-raciais em uma escola da rede pública de Salvador, a partir da Dança e dos jogos educativos, com o objetivo de elaborar e desenvolver ações que facilitem o empoderamento infantojuvenil das/dos estudantes em prol da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, fortalecimento da autoestima das crianças negras.



foram denominadas de “Pérolas Negras” com o propósito de mostrar para a comunidade escolar a autoimagem dos/das estudantes ampliada. Realizou para isso a impressão de fotos gigantes dos estudantes que foram coladas no muro da escola, dando visibilidade à proposição, além de impactar positivamente na autoestima delas/es, pois se viam e eram vistos por toda a escola, pela comunidade e por seus familiares. A ação arte/educativa proposta interferiu no espaço físico da escola com cores, formas, representação e representatividade. Nessa perspectiva, os estudantes produziram ainda auto-retratos e pinturas coletivas com recursos da técnica da grafiteagem, concebendo, assim, um trabalho visual e corporal, sensível e subjetivo, já que afinal desenharam a si mesmos e foram percebidos por outros corpos, produzindo conteúdo simbólico e materialidades.

A construção desses dispositivos educacionais afrorreferenciados produziu registros a serem compartilhados com pesquisadores, estudantes e professores, demonstrando que é viável associar a Educação das relações étnico-raciais com o trabalho com linguagens artísticas, em busca de Pedagogias Afrocentradas para as Artes.

As narrativas dos professores entrevistados fortalecem a investigação, que buscou compartilhar ações artístico-pedagógicas voltadas à reafirmação da negritude, fortalecendo a presença do corpo negro na Escola em prol da construção de práticas antirracistas, contracoloniais e que têm como base a cultura e o legado dos afro-descendentes no Brasil. As trajetórias e proposições dessas professoras engajadas nos apontam caminhos disruptivos na lógica que predomina no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMEÇO, MEIO E COMEÇO

Entende-se que o racismo institucionalizado no Brasil obstrui os avanços dos estudantes negros e indígenas na Educação brasileira, e a ascensão de um paradigma decolonial, que reconheça de fato outras matrizes culturais na formação



cultural do país. Considera-se, ainda, que a Escola mantém discursos reguladores sobre os corpos. Entretanto, o ideário de uma Escola Pública – *laica, gratuita e de qualidade*⁹ – é a única via para o desenvolvimento educacional de forma justa e igualitária.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou investigar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 após 20 anos de vigência, constatando que, apesar dos passos lentos, muito tem sido realizado em prol do resgate da memória e da valorização da cultura afro-brasileira nas diferentes áreas do conhecimento. Neste artigo, destacamos especificamente os trabalhos fundantes de alguns artistas/educadores que testemunharam a recepção e a participação dos/das estudantes, bem como de outros integrantes da comunidade escolar.

Constata-se que os educadores em questão indicam modos de sistematizar e materializar uma práxis afrocentrada, a partir do entrecruzamento de aspectos significativos que emergiram das entrevistas. Observa-se, também, que, por meio do pensamento de Renato Noguera, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca e Allan da Rosa e, sobretudo, do quilombola Antônio Bispo dos Santos, é possível sedimentar pedagogias afrorreferenciadas, pertinentes à emancipação de estudantes negras/os, uma vez que essas Pedagogias das/para as Artes reforçam princípios éticos e estéticos ligados à negritude.

Destarte, afirma-se o potencial das linguagens artísticas na Escola como meio de fortalecimento das subjetividades, em prol de uma Educação antirracista e contracolonial, sabendo da necessidade de registrar e enaltecer a práxis de educadores engajados na causa¹⁰.

Debater, escrever e problematizar o andamento da política afirmativa, contida na Lei em questão, expressa uma conquista coletiva e também individual, sendo ex-aluna da rede pública de Educação e, em seguida, artista da Dança, professora ativista, pesquisadora e capoeirista. Tudo isso denota minha corporeidade e minha subjetividade, ressoando outras vozes: dos/das fazedores de cultura, dos/das mestres/as, dos meus ancestrais, das vozes das encruzadas, das giras de saberes, das rodas de capoeira... Uma polifonia de vozes dissidentes da periferia onde habito.

Da potência de contarmos nossa história, enaltecendo os esforços realizados por nossos ancestrais, ainda que tenha muito a ser feito, estamos, da nossa forma, buscando reverter as mazelas deixadas pela colonização no Brasil e em todo o continente americano.

⁹ Ideal expresso pelo patrono da Escola Pública Brasileira, o educador baiano Anísio Teixeira.

¹⁰ Importante registrar que estes e outros aspectos desta pesquisa estão detalhados no livro de minha autoria, recém-publicado, *Polifonia Negras: práticas negro-referenciadas dos professores de Artes*, contemplado pelo edital de publicidade de livro, uma parceria entre a CAPES/MEC, PPGAC-UFBA e editora Giostri.



Por fim, no movimento circular/espiral de começo, meio e começo, nutre-se a continuidade da luta pela valorização do povos negros e indígenas, por meio da Educação das relações étnico-raciais, cerne deste estudo, na busca por caminhos estratégicos e combativos para que os sujeitos que ocupam espaços de liderança passem a enxergar a diversidade e compreender modos de dar visibilidade a todos os corpos. E que, assim, estudantes, professores, artistas, gestores sintam-se implicados na necessidade emergencial de gestar mudanças no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais – Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2021 pela plataforma Google Meet.

- » EVERTON MACHADO;
- » NADIR NÓBREGA;
- » LORENA OLIVEIRA;
- » JULIA MONTEIRO;
- » TAÍSA FERREIRA;
- » THAWAN DIAS.

Fontes Bibliográficas

- » ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Sueli Carneiro: Polén, São Paulo (Coleção Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro), 2019.
- » AROUCA, Marcelo de Jesus. **Pedagogias de favelas: “castelando” entre práticas entre práticas socioculturais e currículos escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Marcelo-de-Jesus-Arouca.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.
- » BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Editora, 2009.



- » BRASIL. MEC. CNE. CP. Parecer homologado. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- » CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1º ed. Lisboa 1978. Disponível em: Discurso sobre colonialismo CÉSAIRE.pdf. Acesso.20. 11.2024;
- » hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed.WMF Martins fontes.2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- » MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- » MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. Feminismos Plurais. Coordenação: Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.
- » MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. MEC/SECAD, 2005.
- » NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639/03**. 1. ed – Rio de Janeiro. Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- » OLIVEIRA, Lorena Conceição Moreira de. **Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação/ Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34220>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- » OYÉWÙMÍ, Oyèrónke. **Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. CODESRIA Gender Series. Dakar, v. 1, 2019.
- » RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- » ROSA, Allan da. **Pedagogia, Autonomia e mocambagem – 1ªED**. São Paulo. 2013.
- » RUFINO, J.R. Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10, n. 1, p. 71 – 88, Jan./Jun. 2018.
- » SANTOS. Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Ed. AYÔ. V. 2, 106, págs. Brasília. 2019.
- » SANTOS, Antônio Bispo dos. **Somos da terra**. Piseagrama, n. 12, p. 44 – 51, 2018.
- » SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3.ed. Salvador: EDUFBA. 2019.



- » SOARES, Arilma de Sousa. Menina, quem foi sua mestra? Nadir Nóbrega. *In: Polifonia Negras: Professores de Artes e suas práticas negroreferenciadas*. pgs: 40-45..São Paulo. pgs: 40-45. Giostri. 2024.
- » SOARES, Arilma de Sousa. **Professores negros/as** *in: Polifonia Negras: Professores de Artes e suas práticas negroreferenciadas*. pgs: 59-87. São Paulo. Giostri. 2024.
- » VARGAS, João. O racismo não dá conta. **Revista em Pauta**, n. 45, v. 18, p. 16 – 26, 2020.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO: currículos, didática, desafios e fronteiras

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

Homem negro, sertanejo e nordestino. Ator, dramaturgo e professor de Teatro. Docente dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciado em Teatro, mestre e doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisas no âmbito das Pedagogias do Teatro, com ênfase em teatro de grupo, teorias do currículo e formação de artistas cênicos.

RESUMO

Que lugar a didática e a epistemologia do ensino ocupam na formação e na qualificação profissional de artistas cênicos? É na busca por possíveis respostas a esta indagação que o presente trabalho aborda o currículo na Educação Profissional em teatro desenvolvida na modalidade técnica de nível médio. Comumente associada à formação promovida por escolas, programas ou cursos livres, esses contextos de ensino-aprendizagem apresentam saberes-fazer e problemáticas relevantes à Pedagogia das Artes Cênicas, embora tenha ocupado a periferia de nossas reflexões teórico-epistemológicas. Tendo como base os dados catalogados pela pesquisa de doutorado realizada junto ao PPGAC-UFBA entre 2016 e 2020, quando foi possível identificar três distintos perfis de organização da aprendizagem de instituições promotoras de formação e qualificação profissional em teatro no Brasil, o trabalho aborda os distintos entrelaçamentos que ocorrem entre práxis artística e sistematização pedagógica nos cursos técnicos destinados à formação em interpretação teatral. À luz das teorias da complexidade (Morin, 2011), dos conceitos de dispositivo (Deleuze, 2016), saber de experiência (Larrosa, 2019) e estética da formatividade (Pareyson, 1997), foi possível aproximar os itinerários formativos da Educação Profissional em teatro à noção de currículos-dispositivos. Ou seja, os conteúdos não estão previamente instituídos, mas são definidos durante o percurso da aprendizagem. O currículo nesses ambientes não é um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente catalisador dessas relações.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogias do Teatro. Educação Profissional. Currículos-dispositivos. Didática e epistemologia do ensino.

PROFESSIONAL EDUCATION IN DRAMA: Curricula, didactics, challenges and boundaries

ABSTRACT

What place do didactics and teaching epistemology occupy in the professional training and qualification of performing artists? Based on these questions this paper takes a look at the subject of the curriculum in professional theater education developed in the medium-level technical modality. In Brazil, commonly associated with training promoted by schools, programs or free courses, these teaching-learning contexts present know-how and problems that are relevant to the pedagogy of the performing arts, although they have occupied the periphery of our theoretical and epistemological reflections. Based on the data catalogued by the doctoral research carried out at PPGAC-UFBA between 2016 and 2020, where it was possible to identify three distinct learning organization profiles of institutions promoting professional education on performing arts in Brazil, the paper addresses the distinct relationships that occur between artistic praxis and pedagogical systematization in technical courses for training in theater acting. In the context of complexity theories (MORIN, 2011), the concepts of device (DELEUZE, 2016), knowledge of experience (LARROSA, 2019) and the aesthetics of formativity (PAREYSON, 1997), it was possible to bring the training itineraries of professional theater education closer to the notion of curricula-devices. In other words, the contents are not established in advance, but are defined during the learning process. The curriculum in these environments is not an artifact or external agent that conditions classroom relationships, but an agent that catalyzes these relationships.

KEYWORDS:

Theater pedagogies. Professional education. Curriculum-devices. Didactics and epistemology of teaching.



A discussão aqui proposta aborda a Educação

Profissional em teatro veiculada em cursos livres e técnicos de nível médio oferecidos por escolas e programas de formação em teatro no Brasil. O recorte de análise se centra na organização da aprendizagem proposta por itinerários destinados à formação em interpretação teatral. Os dados socializados foram reunidos durante a sistematização da pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao PPGAC-UFBA (Lima, 2020), quando busquei compreender a didática e os currículos-dispositivos dessa modalidade de ensino.

Comumente associada à formação promovida por escolas, programas ou cursos livres, esses contextos de ensino-aprendizagem apresentam saberes-fazer e problemáticas relevantes à Pedagogia das Artes Cênicas, embora tenha ocupado a periferia de nossas reflexões teórico-epistemológicas. Um olhar teórico para essa modalidade de ensino certamente contribuirá para dirimir controvérsias e estigmas, seja quanto ao grau de sistematização de suas propostas, seja quanto aos saberes de experiência que emergem dessas práxis artístico-pedagógicas.

Adjetivações como “escolas livres” ou “cursos livres” costumeiramente são adotadas para caracterizar grande parte dessas experiências, numa franca associação entre liberdade artística e autonomia de cátedra. Isso porque, nos espaços de ensino-aprendizagem destinados à Educação Profissional de artistas cênicos, há uma forte valorização da ética de trabalho e dos paradigmas relacionados aos processos criativos em artes, com toda sua dimensão violenta, arbitrária, flexível, complexa, limitada, e ao mesmo tempo fértil de relações educativas.

Nesse sentido, os dados aqui socializados visam qualificar o debate em torno do caráter didático dos processos artísticos destinados à Educação Profissional. Longe de uma tentativa de pedagogização desses processos formativos, busca-se aqui reinterpretar os conceitos educacionais vinculados a essa modalidade de ensino a partir das epistemologias teatrais. Trata-se de teorizar sobre currículo e organização da aprendizagem por meio dos paradigmas e provocações teóricas do nosso campo de atuação.



DELIMITANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO NO BRASIL

Preliminarmente convém definir o que comunicamos por meio da expressão Educação Profissional em teatro, já que, assim como nos outros campos de atuação profissional, a formação para o mundo do trabalho no teatro é ampla. O próprio decreto federal de nº 5.154/2004 – que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96) no que tange a esse campo da educação –, no seu artigo 1º, estabelece que a Educação Profissional:

[...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – Qualificação Profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004).

Esses diferentes níveis de elaboração da organização da aprendizagem a que a Educação Profissional se vincula vão então demandar que sua análise considere aspectos e desafios específicos de cada frente de promoção. Por exemplo, um contexto de formação que se desenvolve em nível superior considera uma complexificação epistemológica que supostamente não esperaríamos em um percurso formativo de nível médio. Por essa razão, o problema aqui abordado se centra em um nível específico de promoção de Educação Profissional: a formação livre e técnica de nível médio destinada a atrizes/atores/atuadores/*performers* e congêneres.

A escolha parte de um dado pragmático. Durante a investigação do doutorado, sistematizei um banco de dados, com vistas a traçar um diagnóstico do panorama atual da educação para o mundo do trabalho no teatro. Cataloguei instituições promotoras de cursos livres e técnicos de formação inicial e qualificação profissional de artistas de teatro, ativas entre os anos de 2017 e 2019. No total,



foram mapeados 95 cursos superiores (INEP, 2018) e 261 programas de formação independentes, escolas livres e técnicas de nível médio¹ que veiculavam ações continuadas de formação de artistas no setor. Ficou então evidenciado que os cursos livres e técnicos de nível médio são o caminho mais capilarizado de formação profissional em teatro nas distintas regiões do país.

Outro dado que a pesquisa possibilitou elucidar foi que os cursos de atuação e direção teatral caminham ao lado da docência como as principais alternativas de formação ora existentes na área, sobretudo no que diz respeito à Educação Superior. Inclusive, o trabalho com a interpretação teatral aparenta ser a grande porta de entrada a partir da qual os profissionais desenvolvem seus primeiros passos como artistas de teatro no Brasil. Se, por um lado, isso é um indicador da pouca atenção dada à formação destinada a outras especialidades, por outro lado, demonstra o quanto a experiência de palco é valorizada como caminho de apropriação do conhecimento cênico.

Das 261 instituições de nível médio mapeadas, apenas 54 eram formalmente reconhecidas pelo Ministério da Educação, possibilitando a emissão de diploma Técnico de Nível Médio. Esse baixo índice de formalização (21%) me apontava indícios de que a não formalização de seus currículos, para além de uma possível limitação no domínio de legislação ou dos ritos burocráticos relacionados à institucionalização de uma proposta pedagógica, poderia ser uma escolha deliberada. Uma adesão filosófica ao ideal de liberdade e independência (institucional e pedagógica) ou mesmo uma estratégia para escapar dos tentáculos burocráticos das agências reguladoras da educação. O estudo de campo desenvolvido junto aos múltiplos casos escolhidos para a pesquisa² me proporcionou uma visão mais aproximada da questão a partir da verificação *in loco* de experiências relacionadas a esse contexto de formação.

Por meio do mapeamento realizado, foi curioso notar que quando as escolas livres e programas de formação independentes articulam certo nível de relação com o Estado, especialmente no que diz respeito às políticas de fomento, há uma preferência ou diálogo mais imediato com as secretarias de Cultura do que com as secretarias de Educação. Fenômeno curioso, já que, nas secretarias de Cultura, a formação é apenas mais um dos inúmeros elos da cadeia produtiva que precisam ser incentivados por suas políticas, que não raro contam com aportes orçamentários bastante limitados, se comparados à pasta da Educação nas esferas municipais, estaduais e federal.

1 Dados de fonte primária reunidos durante a pesquisa. As instituições catalogadas corresponderam a pelo menos um dos seguintes critérios: 1) compor os bancos oficiais de programas de formação e escolas recomendadas pelos Sindicatos dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões (SATEDs) regionais; 2) que sejam programas de formação, escolas livres ou técnicas que ofereçam cursos de maneira continuada e que se aproximam do mínimo de 800h de formação previsto no catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2016); 3) que ofereçam cursos e promovam ações com o viés de formação e qualificação profissional visando o campo de trabalho teatral; 4) que estejam localizadas em cidades de médio e grande porte (a partir de 300 mil habitantes).

2 Foram eles: 1) O curso de formação de atores da Escola de Arte Dramática (EAD ECA USP) (São Paulo-SP); 2) O curso técnico de Atuação da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco (São Paulo-SP); e 3) o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha (Salvador-BA).



Em que pese as iniciativas de descentralização do fomento à cultura empreendidas nas duas primeiras décadas do século XXI pelo poder público no Brasil, os contextos distantes dos eixos metropolitanos continuam marcados pela escassez de fomento público e privado ao desenvolvimento das Artes Cênicas. Paradoxalmente, esse processo de interiorização do fomento ganhou um pequeno fôlego durante a pandemia de covid-19, a partir de medidas emergenciais implementadas via Leis Aldir Blanc (Lei federal 14.017/2020) e Paulo Gustavo (Lei complementar 195/2022), que capilarizaram e desburocratizaram o acesso a recursos pelos trabalhadores da Cultura. Medidas ainda incipientes se considerarmos o desmonte do setor – ocasionados pela conjuntura política e econômica a partir de 2014 – que agravou as condições de trabalho e qualificação profissional dos artistas da cena.

Por isso, e talvez em razão de outras pautas consideradas emergenciais, a educação para o trabalho no setor nessas regiões se viabiliza, precariamente, por meio de cursos e oficinas (permanentes ou esporádicas), oriundas de iniciativas isoladas de coletivos e artistas independentes mais experientes. Tais ações podem corresponder a um propósito ideológico, às exigências de contrapartida pelo financiamento público de projetos ou mesmo ao pragmatismo de viabilizar financeiramente a sobrevivência desses artistas, por meio da execução de cursos privados.

Essas características acabam por refletir no pouco rigor relacionado à institucionalização das propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional em teatro. Os esforços em torno de uma formalização do itinerário formativo cedem espaço para pautas que se entrelaçam com a sustentabilidade dessas propostas, com o cotidiano dos espaços de ensino-aprendizagem e a investigação artística empreendida por seus agentes. Mas a institucionalização de um currículo seria suficiente, como critério balizador do grau de elaboração ou sofisticação de uma proposta de ensino-aprendizagem?



CURRÍCULOS- DISPOSITIVOS

José Guimeno Sacristan (2007, p. 118-119) define o currículo como sendo um conglomerado de intenções que influem sobre a escolaridade, mas que não a condiciona ou determina. Em sua discussão sobre o caráter explícito e implícito das intenções curriculares, o autor metaforicamente aproxima o texto do documento curricular à ideia de partitura musical. Uma partitura é a referência, mas não é em si a música. Artistas contemporâneos durante os processos criativos têm a prerrogativa de seguir à risca o que nela é instituído, suprimir trechos, rearranjar os acordes compondo outras versões ou mesmo improvisar com base no referencial proposto. Isso não significa ignorar a partitura, mas ter dela pleno domínio e, de tal modo, que seja possível utilizá-la como referência para impulsionar e dar vazão à subjetividade e originalidade de cada artista.

Transpondo essa metáfora para os ambientes educacionais, me parece natural que haja tensões entre os saberes validados pelo currículo e as relações traçadas na ocasião em que o aprendizado ocorre. Afinal, assim como na música e nas artes, a sala de aula é composta por sujeitos com inquietações, curiosidades e vontades pautadas nos contextos individuais, de identidade coletiva e, especialmente, relacionadas ao momento sócio-histórico político que vivenciam. Essas tensões não inviabilizam o aprendizado, ao contrário, podem ser aproveitadas para impulsioná-lo.

Os currículos evocam uma ação, delimitam estratégias e sugerem caminhos que se esvaziam de sentido se não forem corporificados pelos agentes de ensino-aprendizagem. Essa distinção entre a dimensão objetiva e encarnada do currículo me parece basilar para a compreensão da organização da aprendizagem destinada à formação de artistas, já que nem tudo que se pretende abordar como conteúdo no território das salas de aula e salas de ensaio pode ser milimetricamente pensado previamente e sistematizado num documento pedagógico.

Nesse encaminhamento, entendo que a noção de currículo na Educação Profissional em teatro, portanto, incorpora a dimensão da formação. Ou seja, os modos e meios pelos quais as intenções de ensino-aprendizagem ganham corpo no cotidiano das experiências.



Mesmo no âmbito das discussões do campo da educação, apesar de historicamente *formação* e *currículo* terem sido tratados como objetos de análise independentes pelos pesquisadores da área, autores como Edgar Morin, Ivo Goodson, Henri Giroux, José Gimeno Sacristán, Michael Apple, Silvio Gallo, Roberto Sidnei Macedo, dentre outros, desenharam em suas teorias perspectivas não-disjuntivas entre essas duas dimensões educacionais. Consideram o currículo como a primeira etapa do processo formativo, na qual e a partir da qual serão elaborados os dispositivos que conduzirão as relações de ensino-aprendizagem. Me alio a essa corrente de autores, portanto, na busca por uma interpretação sobre o tema que traduza as especificidades do nosso campo de atuação.

Isso nos possibilita compreender a organização da aprendizagem na Pedagogia Teatral a partir de uma abordagem complexificadora. Ao imbricar propositalmente as dimensões do currículo e da formação, o que não é objetivamente explícito nos projetos artístico-pedagógicos, fluxogramas e matrizes curriculares existentes podem ser acessados e compreendidos pela análise dos rastros de atos de currículo (Macedo, 2014) que a experiência formativa elucida. Também significa considerar como relevante pedagogicamente as ações desenvolvidas no âmbito da educação não formal. Assume-se que a ausência de formalização de documentos curriculares, como ocorre em parte significativa de experiências de Educação Profissional em teatro, não impossibilita que seus itinerários formativos possam ser compreendidos, analisados e validados.

Com essa abordagem e por meio do estudo de casos múltiplos desenvolvido durante a pesquisa de doutorado, encontrei evidências nas propostas pedagógicas da Escola de Arte Dramática da ECA-USP (SP), SP Escola de Teatro (SP) e Universidade Livre do Teatro Vila Velha (BA) do que me parece ser uma tendência da organização da aprendizagem visando à formação de artistas cênicos: as definições sobre os objetos da aprendizagem se deslocarem para o cotidiano da experimentação artística e pedagógica. O próprio documento curricular das experiências, quando existente, se assumia propositalmente incompleto e atribuía ampla margem para que a linha de frente das relações educativas estabelecesse o que ensinar e aprender durante a jornada.



AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE ARTISTAS CÊNICOS

Outro aspecto característico da formação de artistas cênicos diz respeito à sua didática. Quando nos remetemos à educação para o trabalho no campo artístico, nos referimos a um contexto de ensino-aprendizagem muito distinto dos modelos tayloristas/fordistas de fragmentação da aprendizagem já bastante incorporados pela Educação Profissional de outros setores produtivos.

A Educação Profissional nas Artes irá corresponder muito mais à apropriação de uma espécie de atitude artística – ou identidade social, nas palavras de Pierre-Michel Menger (2005, p. 35-36) – do que propriamente uma formação de caráter instrumental visando uma posição no mercado de trabalho. Ainda que a técnica e a propedêutica sejam componentes relevantes na aprendizagem, ela não é o centro no qual orbita todo o itinerário formativo, pois a atuação profissional no campo artístico também irá requerer das e dos aprendizes a construção de uma identidade poética que se vincula diretamente a um processo de autodescoberta pessoal e intransferível. É esse percurso que interessa à Educação Profissional no setor.

Como o trabalho artístico tanto pode ocorrer a partir de segmentações que se aproximam da lógica industrial de compartimentação da produção por etapas e/ou setores de especialização, quanto pode se guiar por organizações randômicas, rizomáticas, não-hierárquicas ou seletivas; os processos artístico-educacionais vivenciados na educação para o trabalho nas artes irão emular possíveis cenários criativos, de composição artística e de relações profissionais, de modo que as e os aprendizes percebam suas habilidades e desenvolva competências que viabilizam a criação de obras e produtos artísticos. Os procedimentos e meios poderão ser tão diversificados quanto a singularidade dos processos de criação artística.

A complexidade do fazer artístico em campos coletivizados como o teatro e as Artes Cênicas está justamente em congregar as inúmeras subjetividades, apetências e competências em um



resultado coeso, sensível e bem-acabado. São nuances que só podem ser assimiladas numa relação implicada e relacional com os saberes e fazeres artísticos. Para tanto, a educação para o trabalho nas artes em geral e nas Artes Cênicas em específico evoca um processo de auto-descoberta que só é possível dentro de pedagogias que intentem a autonomia dos sujeitos em aprendizagem.

A sua didática, portanto, vai instituir recursos, metodologias e procedimentos que propiciem esse processo de conquista da autonomia artística e da sedimentação de uma visão estética e domínio de poéticas cênicas. O caráter pedagógico das atividades propostas é então atravessado pela dimensão estética, pela valorização dos saberes e pelas práticas inerentes às Artes Cênicas. As epistemologias teatrais estão em primeiro plano nesses contextos. É daí que talvez derive nos profissionais do setor a ideia de “não-lugar” do pensamento didático e pedagógico nesses ambientes.

FRONTEIRAS ENTRE APRENDIZAGEM E PRÁXIS ARTÍSTICA

Um problema estruturante que então se apresenta para a organização da Educação Profissional em teatro diz respeito aos modos e meios de conversão desse conglomerado de saberes e fazeres teatrais em tecnologias pedagógicas e objetos de ensino-aprendizagem a serem veiculados nesses espaços formativos. Como estabelecer o que é prioritário em uma primeira formação? Como instituir objetivos e proceder avaliações da aprendizagem? É possível, nesses contextos, estabelecer um planejamento e sistematização que mantenha a rigorosidade necessária ao andamento dos processos pedagógicos?

Todo ato educativo deve, ao término do itinerário, possibilitar conclusões palpáveis e o desenvolvimento de habilidades – cognitivas, afetivas, corpóreas, sociais, estéticas, pessoais e coletivas



– que poderão ser verificadas em curto, médio e longo prazos. Esse percurso é desenvolvido por etapas e, por isso, requer o estabelecimento de metas e checagem de seus resultados.

A aprendizagem deriva da experiência singular e circunscrita dos indivíduos que participam do processo. Mas, no campo da educação, subentende-se que os sistemas, métodos e procedimentos utilizados poderão ser revisitados e replicados com semelhante eficácia didático-pedagógica. No mais das vezes, o que delimita a aplicabilidade desses recursos é justamente a sua possibilidade de se adaptarem a distintos contextos e cenários. Dentro da lógica sistêmica de organização da educação, quanto mais recorrentes forem os resultados atingidos, mais adequado e utilizado será determinado dispositivo pedagógico. Isso, porém, não necessariamente ocorre, por sua vez, com os processos criativos nas artes e no teatro, nos quais a singularidade transpassa tanto os procedimentos quanto a obra deles resultante.

Importa também destacar que os processos criativos nas artes não se encerram na apropriação de princípios e/ou métodos disponíveis em determinada poética ou estética, pois a sua principal finalidade é sempre a elaboração de uma obra artística original. E essa busca pela originalidade – ou *teologia interna do êxito*, como prefere denominar Luigi Pareyson (1997, p. 185-189) – pode ser verificada, inclusive, na sua execução em contextos artístico-pedagógicos de Educação Profissional, já que seu principal objetivo é a formação de artistas. Nesse sentido, a singularidade no campo artístico, e especificamente no campo teatral, diz respeito simplesmente não só às suas ferramentas e métodos ou ao processo de ensino-aprendizagem, mas também *ao próprio objeto do conhecimento*.

O saber artístico é tão peculiar, inexato e inventivo quanto a própria criatividade das/dos artistas. O filósofo Walter Benjamin (2014, p. 69-71), em seu debate sobre as possibilidades de reprodutibilidade dos fenômenos e obras artísticas, vai argumentar que, uma vez rompido o caráter irrepetível e singular do objeto ou acontecimento artístico, sua aura poderá ser destituída, de forma a dessacralizar o ritual que estabelece o vínculo entre a unicidade da obra e sua fruição estética. Para Benjamin, o teatro é uma dessas linguagens que pelo seu caráter artesanal está fortemente conectada a essa ideia clássica de aura artística.

Sinalizar as distinções entre as formas de organização artística e pedagógica não significa instituir uma comparação em que a educação só ocorra nas situações de severo planejamento ao



passo que as obras cênicas ou artísticas sejam apenas a resultante dos arroubos de inspiração dos/das artistas criadores/as. Esse sistema de oposição binária pouco contribui para elucidar o problema da definição de arte, o que também se aplica para a organização do aprendizado teatral e artístico. A questão, portanto, não se centra na ausência ou presença de planejamento sistemático no campo das artes e em sua pedagogia, mas no fato de que os dispositivos por ele utilizados – ainda que possam ser organizados, registrados e retomados em iniciativas futuras – culminarão em resultados tão distintos quanto a particularidade efêmera que rege toda obra de arte.

Em seu estudo sobre a formatividade da arte, Luigi Pareyson (1997) afirma que:

Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo; em segundo lugar, que em arte a regra é uma lei férrea, inflexível e inderrogável: a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e, se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la. Isto concilia liberdade e lei, contingência e necessidade, inventividade e norma, criação e rigor, originalidade e legalidade: o artista inventa não só a obra, mas na verdade a legalidade interna dela, e a tal legalidade ele é o primeiro a estar submetido (p. 184).

Observando essas características descritas pela estética da formatividade de Pareyson, me proponho então a pensar uma premissa que orienta os processos de ensino-aprendizagem destinados à formação de artistas cênicos: em sendo o *locus* privilegiado de normas provisórias, liberdade e rigor criativo, verificação da eficácia e exequibilidade de disparadores que irão nortear o trabalho de artistas – e mesmo a recepção estética do produto ou evento (in)acabado dele resultante – é em torno ou a partir das próprias obras cênicas que se constrói ou se reúnem a didática e a organização da aprendizagem na Educação Profissional em teatro.

Ou seja, a aprendizagem teatral nesses ambientes demanda ferramentas e dispositivos que instauram as condições necessárias aos processos de investigação artística: adoção de princípios



e regras provisórias; instituição de temas ou materiais geradores que mobilizem a criação; jogos e exercícios pré-expressivos que inspirem a criatividade e delimitem (ou abordem) princípios e recursos necessários à elaboração artística; à previsão e ao acompanhamento de etapas de realização do processo; e, sobretudo, à abertura para a subjetividade e o imponderável da criação artística. É necessário, pois, uma lógica outra, que não só se opõe, mas também não é refém dos mecanismos e estratégias corriqueiras de escolarização que visam à sistematização e ao controle da aprendizagem.

Assim como ocorre com a pedagogia de projetos (Hernandez, 1998), essa aproximação entre organização da aprendizagem e criação artística, ao contrário de se constituir prejuízo pedagógico, se torna um terreno fértil de experimentação e exercício da Pedagogia Teatral. As problematizações levantadas por determinado projeto de montagem geram um número de variáveis que enredam artistas estudantes e artistas docentes em direção à investigação e à pesquisa, evocando o protagonismo e a tomada de decisões, o que, além da apreensão de conteúdos e saberes, fortalece a autonomia, a subjetividade, a curiosidade e as relações interpessoais.

A chave para a compreensão dessa premissa estaria, a meu ver, na ideia de que a própria criação artística pode se converter em itinerário formativo desde que seu percurso resguarde espaços de reflexão, debate, troca de saberes, experiências e avaliação processual. Na pedagogia da Educação Profissional em teatro os currículos não seriam artefatos ou um agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente disparador dessas relações. Ou seja, *currículos-dispositivos*.

E aqui me aproprio do conceito de dispositivo desenvolvido por Gilles Deleuze (2016, p. 359) a partir de sua reinterpretação da obra de Michel Foucault: o dispositivo como sendo um conjunto multilinear de forças que geram subjetivações; que tensionam os sistemas e as relações de poder propondo vetores e tensores, compondo uma grande teia de relações. Princípio que, a meu ver, também traduz a natureza do conhecimento artístico e dos processos de composição cênica.



O CARÁTER DIDÁTICO DOS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO CÊNICA

Num contexto profissionalizante, a provisoriedade e a unicidade dos processos criativos possibilitam: a) a apreensão de percursos e saberes inerentes ao campo das artes e do teatro; b) o exercício da criatividade; c) a habilidade de propor estratégias e soluções adequadas para situações imprevistas; d) o contato com ferramentas, instrumentais e dispositivos que auxiliam na composição (cênica e/ou artística); d) a investigação e a pesquisa; e) a colaboração e o desafio das relações interpessoais; f) a aprendizagem de poéticas, estéticas e linhas de abordagem; g) a sinergia entre subjetividade e objetividade no campo artístico.

Nesse sentido, os processos criativos predominantes no campo das artes evocam, a meu ver, a dimensão encarnada do currículo, o saber de experiência, como bem nos provoca Jorge Larrosa (2019). Uma práxis na qual as dimensões pragmática e teórica se atravessam.

Se cada obra irá estabelecer sua lógica interna – as normas e as regras que conduzem a sua significação enquanto produto artístico, como bem descreve o pensamento citado de Pareyson (1997) –, essas práticas imersivas são uma prerrogativa que se impõe aos processos de formação de artistas cênicos e mesmo nas outras linguagens artísticas. Esse tipo de experimentação vinculada aos processos criativos ganha relevância ainda maior na formação em interpretação teatral, na qual as relações interpessoais, a pesquisa, a investigação e a repetição fazem parte do cotidiano do exercício da profissão.

Se o trabalho da/do artista plástico diante de uma escultura, por exemplo, se encerra no *vernissage* de lançamento de sua exposição, o trabalho da/do intérprete teatral permanece sendo requisitado tantas vezes quantas forem o número de sessões e temporadas de um espetáculo. Vale salientar que as/os intérpretes possuem em seu corpo a principal ferramenta de trabalho e meio de expressão.



Para Sônia Machado de Azevedo (2014),

Se entrar em contato (consigo mesmo, com o mundo) significa igualmente enfrentar o sofrimento e a frustração constante entre desejo e realidade, ao ator parece ser preciso saber lidar com o próprio silêncio interior capaz de provocar uma consciência do corpo, ou transformá-lo em corpo consciente e corpo significante: conhecer a história guardada nos músculos, nas articulações, em todas as suas fibras. Um ator, se nos afigura, não tem direito de passar superficialmente por sua própria vida, sem se atrever a defrontar-se consigo mesmo, a tomar consciência de sua realidade; sua vida lhe dá recursos e elementos fundamentais ao exercício de sua arte (Azevedo, 2014, p. 254).

Esse processo de autopercepção (interior e exterior) não é possível sem uma imersão investigativa, sem a dimensão encarnada da experimentação cênica. Por isso, é prioritariamente através da vivência *in loco*, no cotidiano e na intimidade criativa possibilitada pelas salas de ensaio e pelo palco que uma formação da/do atriz/ator/atuador/*performer* proporciona a compreensão efetiva dos princípios e da complexidade que demarcam os modos de operar dessa linguagem artística.

Um problema (ou desafio pedagógico) que se impõe a esse recurso é o de possibilitar que a/o artista em formação que vivencia os processos criativos propostos se aproprie dos recursos ali utilizados. O estado de investigação artística, em especial nos primeiros anos de formação do atuante, requer a dosagem certa entre a imersão no processo criativo e o distanciamento necessário para a observação, a assimilação e a aprendizagem.

Ao contrário do que ocorre no cotidiano da prática artística, as decisões criativas na Educação Profissional em teatro precisam dialogar com propósitos didáticos vinculados a uma determinada formação. A eficácia pedagógica dos processos criativos pode ser mensurada nos modos e meios pelos quais esses consigam conjugar as inquietações subjetivas – próprias dos fenômenos cênico e artístico – com os propósitos gerais e específicos estabelecidos em um itinerário formativo.

A autonomia criativa não é ilimitada, portanto, nesses contextos, e será tão permissiva quanto o grau de abertura teórico-metodológica do currículo ou itinerário instituído numa formação.



Esses são aspectos por vezes incompreendidos pelas e pelos profissionais que atuam no setor, o que reforça ainda mais a importância de um olhar acadêmico e artístico-pedagógico para esses contextos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado e dos elementos aqui descritos, percebo que, na organização da educação para o mundo do trabalho no teatro, há uma clara subordinação das epistemologias educacionais e dos percursos de ensino-aprendizagem aos propósitos estético-poéticos das/dos artistas-agentes dos percursos de ensino-aprendizagem. Tal fato é bem distinto do que ocorre no Teatro-Educação, em que essas duas dimensões se equilibram. Isso não necessariamente corresponde a uma inadequação ou ausência de sistematização pedagógica das experiências, mas às especificidades de uma formação que visa à partilha ou à construção de uma identidade social da/do artista de teatro.

Os currículos-dispositivos arquitetados nessas experiências são, em essência, tentativas de situar, na organização da aprendizagem teatral, os problemas da configuração da obra de arte, as especificidades que demarcam os fenômenos, as estratégias e os procedimentos relacionados ao conhecimento artístico e teatral. A sua didática vai justamente apresentar esse caminho às novas gerações, de modo que essa introdução seja mediada pelas expertises desenvolvidas por artistas mais experientes e que, na Educação Profissional em teatro, assumem a condição de artistas pedagogos.

A partir das delimitações realizadas no doutorado e de minha prática docente nesses contextos de ensino-aprendizagem, consigo dimensionar a Educação Profissional em teatro como um campo dinâmico, atravessado por desafios e contradições. Por isso, a sua didática e seus currículos se apresentam como fértil campo de investigação a ser explorado pela pesquisa acadêmica.



A convergência de distintos olhares para esses espaços artístico-pedagógicos é uma estratégia que pode nos proporcionar o conhecimento, a sistematização e a difusão de saberes e práticas vinculadas aos currículos de teatro e suas respectivas formações. Em outra frente, estudos que intentem dimensionar esses saberes e práticas podem oferecer elementos suficientes para que a formação de artistas cênicos esteja na pauta das políticas estruturantes para o setor artístico, de modo a impulsionar de distintas maneiras o desenvolvimento do campo de trabalho artístico.

REFERÊNCIAS

- » AZEVEDO, Sonia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- » BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre-RS: Zouk, 2014.
- » BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 03 maio 2024.
- » BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. edição. Brasília-DF: MEC, 2016.
- » DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)**. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- » HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- » INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior 2017 – Graduação**. Brasília-DF: Ministério da Educação [2018]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso: 24 fev. 2019.



- » LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- » LIMA, Francisco André Sousa. **Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: A educação profissional em teatro**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- » MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo**: formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus-BA: Editus, 2014.
- » MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador**: Metamorfozes do capitalismo. Lisboa: Roma Editora, 2005.
- » MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 4.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.
- » PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- » SACRISTAN, José Guimeno. **A educação que ainda é possível**: Ensaio sobre uma cultura da educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.



AS BRUXAS DE SALEM: a abordagem do Drama e o Ensino de Teatro

FLÁVIA JANIASKI

Professora, diretora, produtora e pesquisadora teatral. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa CAPES de doutorado sanduíche na University of Massachusetts - Boston (EUA) no programa de Early Childhood Education. Mestre e licenciada em Teatro pela UDESC. Professora Adjunta da UFGD. Foi Coordenadora Institucional e Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/UFGD e coordena o grupo de pesquisa "Esboço Caótico Cia de Teatro e Pesquisa Cênica", do CNPQ. Professora permanente do Mestrado Profissional em Artes da UFU.

WELLINGTON MENEGAZ

Docente do Curso de Teatro e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutor, Doutor e Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Sua pesquisa investiga o ensino do Teatro na Educação Básica e a abordagem do Drama. Líder do Grupo de Pesquisa em Drama (GruD/CNPq) e Membro do Núcleo Coelhos Mordem.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre o processo do Drama *As Bruxas de Salem*, realizado em novembro de 2023, com professoras/es e estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD na semana acadêmica e pedagógica do curso de Artes Cênicas. A abordagem do Drama, como experiência artística e pedagógica, se mostra como uma potente forma de refletir acerca dos elementos teatrais e assuntos pertinentes à contemporaneidade. Para tanto, é percorrido o espaço/tempo que antecedeu o processo do Drama, com as motivações que levaram a sua criação, até chegar ao momento de sua realização e como ele reverberou nas/nos participantes. Também são apresentados, no decorrer do trabalho, os elementos e conceitos do Drama, assim como a temática proposta: o questionamento do patriarcado e da homofobia, que infelizmente ainda se fazem presentes de forma direta e indireta na atualidade. Pressupõe-se que o teatro deve dialogar com o seu tempo e com as questões políticas e sociais da sociedade em que está inserido, sendo a abordagem do Drama um potente recurso para estabelecer este diálogo, além de trabalhar os elementos teatrais.

PALAVRAS-CHAVE:

Abordagem do Drama. Formação docente. Artista-pesquisador. Professor-artista.

THE CRUCIBLE: PROCESS DRAMA AND THE THEATER TEACHING ABSTRACT

This essay aims to report and reflect on the process of Drama 'The Crucible' that happened as a workshop in November 2023 with teachers and students from the [nome da instituição removida para avaliação] during the academic and pedagogy week of the Drama course. The drama in education as an artistic and pedagogical experience proves to be a powerful way of reflecting on theatrical elements and relevant issues in contemporary times. In order to do that, the space/time that preceded the process drama are covered, with the motivations that led to its creation, until reaching the moment of its realization and how it resonated with the participants. We also present the elements and concepts of process drama, as well as the proposed theme: the questioning of patriarchy and homophobia, which unfortunately are still present directly and indirectly nowadays. We became the conclusion that drama must engage in dialogue with the currently time and with the political and social issues of the society in which it operates, and the process drama is a powerful resource for establishing this dialogue, in addition to working with theatrical elements.

KEYWORDS:

Process drama. Teacher training. Artist-researcher. Teacher-artist.



INTRODUÇÃO

Você acredita em Bruxas? Será que elas existem em pleno século XXI? Será que elas ainda são caçadas e jogadas em fogueiras na contemporaneidade? Faz alguns anos que desenvolvemos práticas e pesquisas relacionadas com a abordagem artística e pedagógica do Drama, que pode ser definida como uma investigação teatral em processo, em que algumas convenções são necessárias: escolha de um pré-texto, criação de um contexto ficcional, elaboração de episódios (compostos por uma seleção de atividades, denominadas como estratégias) e definição dos papéis das pessoas envolvidas (professoras/es e estudantes).

A configuração de uma experiência, em drama, parte da associação da função do professor e dos alunos a papéis sociais e ficcionais distintos. A investigação cênica (em ação) inclui a exploração do contexto ficcional, através de um processo centrado em uma sequência de episódios, através de distintos enquadramentos e papéis do professor (Cabral, 2014, p. 105).

De volta a nossa parceria, tudo começou com os encontros que tivemos com a pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral, carinhosamente conhecida por Biange. Momentos em que pudemos vivenciar e participar de processos de Drama desenvolvidos por ela. A partir de então, vieram várias leituras, escritos e práticas que permearam nossa trajetória com o Drama, sempre nutridos pelo desejo de estabelecer uma parceria na criação de processos de Drama.

Vale destacar que cada um de nós atua em universidades distintas, Flávia Janiaski como docente do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Wellington Menegaz como docente do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi só no ano de 2017, durante a realização do curso “Partilhas Teatrais em Extensão: ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica”, que aconteceu em Uberlândia (MG), no Curso de Teatro da UFU, mais especificamente no módulo que ministramos juntos, *Abordagens práticas e teóricas: do Drama na educação básica*, que esse desejo se concretizou. Criamos e realizamos o processo de Drama *Diáspora*¹.

¹ Quem tiver interesse em conhecer um pouco mais sobre esse processo de Drama, indicamos a leitura do nosso artigo *Diáspora: Partilhas de um Process Drama entre UFU e UFGD*. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43353/24967>. Acesso em: 15 jul. 2024.



Desde então, essa parceria se consolidou e criamos alguns processos de Drama e escritos em conjunto. Em 2023, decidimos organizar um evento para realizar uma troca entre nossos grupos de pesquisa: GruD e Esboço². Evento que chamamos de “Fazendo Drama: 1º Encontro dos grupos de pesquisa em Pedagogia do Teatro – UFU/UFGD”, que se realizou no Curso de Teatro da UFU³. Para este encontro decidimos criar um novo processo de Drama, com o intuito de compartilhar nossas perspectivas práticas sobre o Drama com as pessoas integrantes dos nossos grupos de pesquisa; no caso, jovens estudantes dos cursos de graduação em Teatro/UFU e de Artes Cênicas/UFGD, além de duas professoras da Educação Básica de Uberlândia e um professor de Rondonópolis (integrantes do Esboço).

Os primeiros questionamentos que tivemos foram: sobre o que queremos “falar”? Qual tema seria importante para as pessoas que iriam participar da experiência? Então, percebemos que a questão das intolerâncias de gênero e de sexualidade tinham ressonância em nós e naquelas/es que iriam vivenciar o processo.

Vivemos em uma sociedade em que alguns governantes buscam impor uma perspectiva de mundo sobre outras pessoas. Um modelo de sociedade conservadora que busca deslegitimar as diversas perspectivas e formas de ser, principalmente aquelas relacionadas às multiplicidades de perceber os gêneros e a sexualidade, além de uma perspectiva patriarcal e heteronormativa. Como todas essas inquietações nos atravessavam? Este artigo é escrito por uma mulher e por um homem gay. Ambos na casa dos quarenta anos. Ambos professora e professor. Ambos artistas. Daria para continuar a listar os motivos, todo o contexto que nos atravessa, como o machismo, o patriarcado e a homofobia que perpassam em algum momento as nossas vidas. Acreditamos em uma arte que converse com nosso tempo, com nossas questões. Acreditamos em um fazer teatral que reflita através da teatralidade com a apropriação do contemporâneo.

Depois de longas conversas mediadas por uma tela de computador, afinal, estávamos em estados diferentes, decidimos que essas temáticas permeariam nosso processo de Drama. Como criar um Drama em que essas questões estejam presentes, reverberadas de forma crítica através da Pedagogia do Teatro?

Esse questionamento nos levou a buscar um texto teatral que pudesse ser nosso pré-texto. Mas, afinal, o que é o pré-texto no Drama? Segundo Cabral (2006, p. 15), o pré-texto “[...] fornecerá o

2 Grupo de pesquisa em Drama (GruD) e Esboço Caótico Cia de teatro e pesquisa cênica. Grupos de pesquisa coordenados pelos autores, com registro no diretório do CNPQ.

3 O evento ocorreu no período entre 31 de maio a 3 de junho de 2023. Sua segunda edição está prevista para acontecer em novembro/2024.



ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente”. Ele é um material, que pode ser oriundo de diversas fontes, como um texto literário, um texto jornalístico, uma imagem, um tema etc., e que servirá de suporte para todas as escolhas que a(s) pessoa(s) que estiver(em) criando o processo de Drama irá(ão) fazer.

Após pesquisas e leituras, encontramos nosso pré-texto, a peça *As Bruxas de Salem*, escrita no ano de 1953 pelo dramaturgo norte-americano Arthur Miller. Junto a ele, o recorte temático das intolerâncias de gênero e sexuais. Inserimos uma nova temática, a multiplicidade de configurações familiares, em resposta a um jargão conservador, que busca impor um modelo de uma família “tradicional” brasileira. Quem seriam as Bruxas nos dias atuais e como elas são perseguidas? Vale enfatizar que havíamos acabado de sair de um governo federal conservador, que traçou uma perseguição e uma tentativa de deslegitimar os direitos de mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+. Importante ressaltar que na elaboração dos episódios do nosso processo nos inspiramos na estrutura de Drama, desenvolvida por Gavin Bolton, intitulada *The Crucible* (O’Neill, 1995, p. 34-35)⁴.

Dessa forma, o foco deste artigo é analisar os caminhos da escolha do pré-texto e sua reverberação durante todo o processo, através da delimitação do contexto ficcional, dos papéis (da professora, do professor e dos participantes) e das estratégias escolhidas para compor os dois episódios.

CONTEXTO FICCIONAL E CONTEXTO REAL

No Drama, após a definição do pré-texto, é importante estabelecer o contexto de ficção, ou seja, em que tempo, em que lugar o processo irá acontecer. Sobre o contexto ficcional, vale destacar que é nele que tudo acontece:

É no âmbito da ficção que tudo irá acontecer: os conflitos e mistérios; as personagens e papéis se apresentarão. É importante salientar que todo o grupo,

⁴ A descrição deste processo encontra-se nas páginas 34 e 35 do livro *Drama Worlds: a framework for process drama*, escrito por Cecily O’Neill.



simultaneamente, é convidado a ingressar no contexto da ficção, inclusive os(as) professores(as). Dentro do grupo, as pessoas podem assumir papéis e personagens diferentes, mas estão todas juntas no contexto ficcional (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 18).

Optamos por trazer o contexto real que inspirou Arthur Miller a escrever *As Bruxas de Salem*. O fato histórico presente na peça teatral *As Bruxas de Salem* aconteceu entre fevereiro de 1692 e maio de 1694, na cidade de Salém, em Massachusetts (Estados Unidos). A bruxaria permitia que todos culpassem o sobrenatural por seus fracassos políticos, mortes de crianças e brigas pela terra. Ninguém precisava se responsabilizar por seus atos, já que não foram eles a agir por conta própria, mas, sim, o “diabo” os obrigou a realizar tais atos. Essa foi uma época na cidade marcada por paranoia e histeria coletiva, tudo pelo medo do desconhecido, ou do diferente.

Ao final da peça, as pessoas envolvidas não queriam admitir que tinham sido enganadas por um bando de jovens e meninas, de modo que seguiram com os julgamentos e as punições. Além disso, discordar das decisões do Estado era discordar das decisões de Deus. Ou seja, o Vice-governador e o Juiz sabiam que estavam errados, mas não voltaram atrás para não “manchar” suas reputações e não serem “injustos” com os primeiros condenados (já haviam matado 12 inocentes, decidem por matar mais 7).

É importante destacar que, tanto na peça, quanto nos fatos reais, as primeiras pessoas a serem condenadas foram três mulheres: uma escrava negra; uma mendiga e uma senhora pobre. Extremismo religioso; fanatismo; falsas acusações; julgamentos parciais. A partir desses fatos, delimitamos que nosso contexto ficcional seria: famílias do século XVII que moram em Salem e descobrem, durante a festa da colheita, que existem pessoas da cidade praticando bruxaria.

Vale ressaltar que, no Drama, o contexto ficcional estabelece as relações com o contexto real das pessoas que irão participar do processo. Sobre este aspecto, apresentamos o seguinte pensamento: “[...] para que um grupo de pessoas aceite ingressar no contexto da ficção, é preciso que recebam um estímulo adequado, capaz de nutrir a imaginação a ponto de levar o grupo a ingressar na ficção. Logo, o contexto da ficção precisa ter alguma relação com a realidade daquele grupo” (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 18-19). Sendo assim, quais eram os ecos do contexto real, que se entrecruzavam com o ficcional, no Drama *Salem*?



No processo de Drama *Salem*, uma expressão eclode e perpassa as criações das/os participantes, no caso, a família “tradicional” brasileira. Essa expressão nos últimos anos vem assolando o Brasil, principalmente no governo que esteve na presidência entre os anos de 2018 a 2022. Um excesso de conservadorismo e uma mistura de política e religião perpassaram, e ainda perpassam, o país. Nesse período, havia uma sensação de que muitos de nossos governantes queriam voltar no tempo, e levar o Brasil para a época da Inquisição. Uma verdadeira caça às Bruxas, só que agora não havia fogueiras, e, sim, um linchamento *cibervirtual*. Através das redes sociais, as pessoas destilavam suas intolerâncias, muitas vezes escondidas em perfis falsos em redes sociais como o Instagram e o Twitter (atual X).

Um negacionismo fez parte de nosso país. Pessoas passaram a defender que a Terra era plana. Pessoas atacavam outras, acusando de pecadoras aquelas que viviam uma relação homoafetiva. A ciência foi descredibilizada. Mesmo com o coronavírus matando milhões de pessoas no mundo, havia aqueles/as que desmereciam vacinas destinadas a imunizar o ser humano contra o vírus. Só para não esquecermos: o nosso ex-presidente foi uma delas.

Enfim, era um caldo de fanatismo, que escondia um plano de governo, que buscava levar o Brasil a um conservadorismo extremo. Porém, o que essas pessoas não levaram em consideração é que os tempos mudaram, e a forma como se expressam seu gênero ou sua sexualidade, também. Não precisamos mais de “armários”. Precisamos dizer sobre quem somos, de cabeça erguida e sem medo. E esse contexto real permeou o nosso contexto ficcional, a nossa recriação de Salem, um tempo-lugar que, embora do século XVII, dizia muito dos tempos que estávamos vivendo no Brasil no ano de 2023.

A seguir, apresentamos como se deu o processo de Drama *Salem*, que, conforme já mencionado, contou com dois episódios. Além deles, uma parte introdutória, enviada via WhatsApp ou e-mail para os/as participantes. Vale destacar que fizemos três versões desse processo: em Uberlândia (MG), no evento já mencionado; em Curitiba (PR) durante o VIII Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, da ABRACE, e no IV Encontro da Licenciatura em Teatro, da UNESPAR, com o tema “Encontros de Reexistências”; e em Dourados (MS), durante a V SAPECAC – Semana Acadêmica e pedagógica do Curso de Artes Cênica/UFGD⁵.

⁵ Nossa oficina, intitulada *Abordagem do Drama: Processo As Bruxas de Salem*, aconteceu nos dias 30/11 e 01/12 de 2023, fazendo parte da programação do evento.



Fizemos versões, pois no Drama cada processo acontece de uma maneira diferente, sempre havendo mudanças, uma vez que assimilamos, a cada episódio, as respostas e as criações desenvolvidas pelas pessoas participantes. Por esse motivo, trabalhamos com estruturas, que são elaboradas durante o processo para guiarem as atividades, mas que dependem das tomadas de decisões e dos caminhos escolhidos pelo grupo participante. Abaixo, apresentamos a versão do processo que aconteceu em Dourados/MS.

PRIMEIRO EPISÓDIO

Um dia antes do primeiro episódio acontecer enviamos às pessoas participantes um convite por WhatsApp para que viessem conhecer a Salem do século XVII.

Geralmente utilizamos o recurso de enviar alguma mensagem nos processos de Drama que desenvolvemos. Essa mensagem pode ser um convite de casamento ou de uma festa, um comunicado oficial, uma notícia de jornal etc. O intuito é gerar curiosidade nas pessoas participantes para o que está por vir, bem como abrir um imaginário de possibilidades que possa começar a surgir na mente de cada um/a, anteriormente ao início do primeiro episódio.

Antes de descrevermos as atividades que aconteceram em cada episódio, destacamos que, nos últimos anos, decidimos nomear as diversas possibilidades

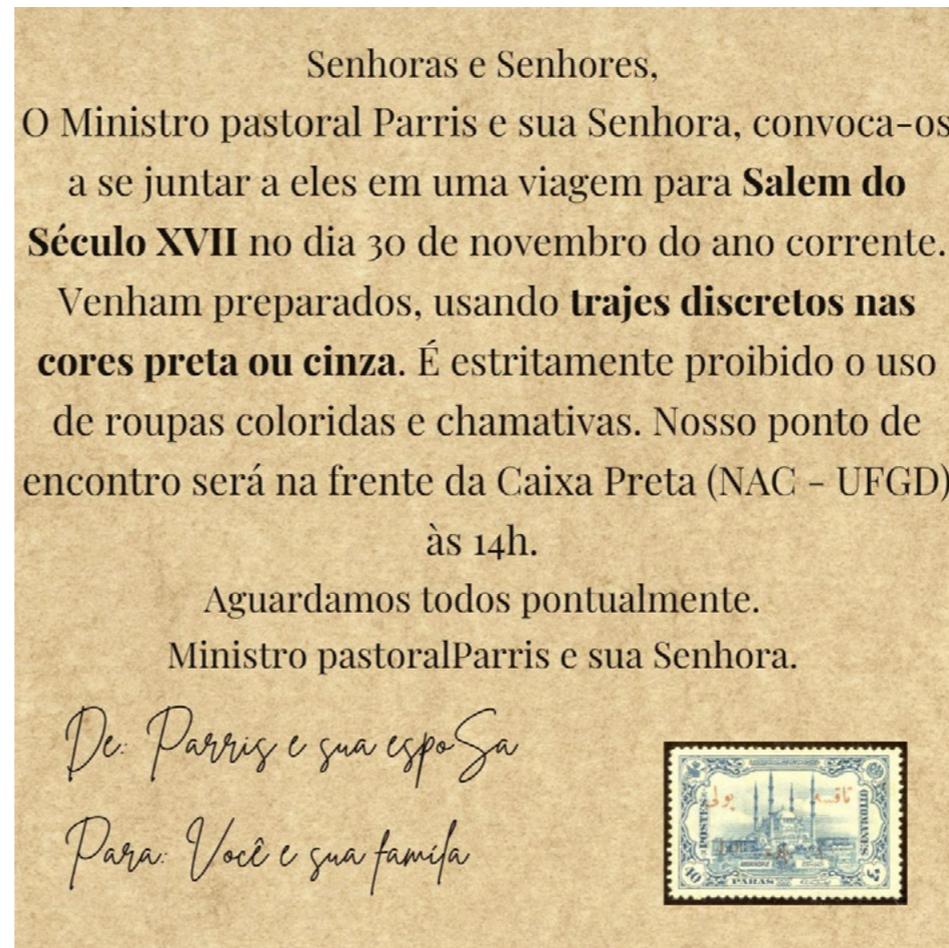


IMAGEM 1

Convite para participar do processo.



de atividades e proposições que podemos utilizar em um Drama como estratégias. Sobre esse aspecto, Pereira considera que as “[...] estratégias oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática. Elas delimitam as ações que serão realizadas pelos(as) participantes em cada episódio do processo” (Pereira, 2021, p. 81).

Uma das estratégias presentes, tanto no primeiro episódio quanto no segundo, foi a elaboração de uma ambientação cênica. Sobre esse processo, apresentamos a seguinte definição:

É fundamental, para que aconteça uma experiência significativa e produtiva para todos(as) os(as) participantes, que o ambiente seja preparado cenicamente, para que possamos fazer a transposição dos(as) estudantes para o contexto da ficção. Onde se passa a história? Qual o cenário que se apresenta? Quais são as materialidades, sonoridades e visualidades que se manifestam? Pois o espaço tem o potencial de aguçar nossos sentidos, percepções e emoções. E desta forma, somos levados à qualidade de imersão necessária para que o processo de Drama aconteça. (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 29).

A ambientação cênica que criamos para o primeiro episódio consistia em uma sala escura, velas por todo o chão; cartazes nas paredes com decretos de condutas; fotos de Salem; bonecas de pano com agulhas; tambor; uma fogueira no centro da sala; música; cartas e documentos sobre bruxaria da época; imagens dos túmulos etc.

Quando as/os participantes chegaram, foram recebidas/os na porta de entrada da sala por Flávia, que avisa que ele e elas entrarão em Salem do Séc. XVII: “esperamos que vocês estejam preparados para o que está por vir e que sejam almas puras e livres de qualquer influência do diabo, caso contrário irão sofrer as consequências”.

As/os participantes entraram no espaço e lhes foi dado um tempo para circular por ele; em seguida, Flávia pediu para que escrevessem suas superstições nos bilhetes. Logo na sequência, solicitou em círculo para cada um/a contar sua superstição apenas para quem estava posicionada a sua direita. Tom avisa que não é permitido acreditar em superstições aqui em Salem: “vocês devem queimar elas antes que o Ministro chegue e as veja. Usem as velas para queimar e jogue tudo na fogueira”. Com essa informação, fizemos um ritual de queima das superstições.

IMAGEM 2

Ambientação Cênica do primeiro episódio. Fotografia de Carlos Eduardo Cordeiro, dezembro de 2023.





Anunciamos que todas/os ali foram convidadas/os para o Festival da Colheita e para participar do evento precisam se dividir em grupos de 4 ou 5 pessoas e conversar sobre a composição familiar do século XVII, escolher um sobrenome para essa família e seu lugar naquela sociedade e responder às seguintes perguntas: O que seria uma família "tradicional" daquela época? O que essa família produz em suas propriedades/terras? O que a levaria para a Festa da Colheita? Damos um tempo de aproximadamente trinta minutos para executarem esses combinados e criarem as materialidades que a levariam para a festa. Disponibilizamos papéis e balões coloridos, bem como uma cesta para cada grupo. Em seguida, trabalhamos com imagens congeladas e pedimos que cada grupo criasse o retrato que representasse a "família tradicional do século XVII", tendo que pensar na pose que fariam para o pintor local, autor do retrato da família a ser exposto no dia da Festa.

Os grupos mostraram seus retratos congelados com as cestas e o nome de família, cujo pai ou pessoa responsável se retira da cena e a apresenta para todos. Vale ressaltar aqui que buscamos dar ênfase em uma família patriarcal, que tinha a figura do homem como o centro, com o intuito de dialogar com o pré-texto e com o contexto ficcional que estávamos investigando.

Foi interessante perceber que, nos três processos desenvolvidos, houve momentos de uma quebra no patriarcado. Por exemplo, uma das famílias era composta por uma mãe viúva, que tinha seu filho e netos. No decorrer do processo, essa família acabou sendo suspeita de praticar bruxaria, justamente por fugir do padrão da época. Outro exemplo, que tem a ver com uma possível homoafetividade, foram as famílias que apresentaram um tio solteiro que, no transcorrer do processo, é visto como uma figura suspeita, capaz de praticar qualquer ato considerado pecaminoso, como a homossexualidade. O elemento "o tio solteiro" apareceu nos três processos desenvolvidos.

Chegou o momento da estratégia que denominamos de Festa da Colheita. Nela, iríamos realizar o jogo de papéis, ou seja, após um sinal definido por nós – no caso o som de um sino – todas/os passaríamos a vivenciar seus papéis, dos quais só sairiam após ouvirem novamente o sinal. Dissemos que os papéis que vivenciariam eram aqueles criados anteriormente, ou seja, de integrantes do núcleo familiar que elaboraram. Nós também teríamos papéis, porém não falamos quais eram, de modo a ser uma surpresa que iriam descobrir durante a experimentação de papéis. Sobre esse aspecto, importante destacar que denominamos professora ou professor-personagem, para os momentos em que a(s) pessoa(s) que propõe(m) o Drama, o/a professor/a, assume(m) papéis durante o processo.



No caso, Tom Menegaz seria o ministro pastoral Parris e Flávia Janiaski, sua esposa. Decidimos não nomear o papel da esposa, fazendo alusão ao patriarcado que, durante séculos, relegou à mulher um papel de esposa de um determinado marido, delegando ao homem a função de “protetor” financeiro da família.

Então, tocamos o sino e iniciamos o jogo de papéis. A esposa do ministro Parris recebe as pessoas na festa e avisa que seu marido já vai chegar, mas cada família pode ir apresentando o que trouxe. Os grupos mostram suas colheitas e, a partir dessas trocas, uma improvisação ocorre. Após um tempo, o ministro chega e anuncia que está estarecido porque ficou sabendo que algumas pessoas foram vistas na floresta fazendo bruxaria, além de pessoas do mesmo sexo estarem fazendo carícias íntimas umas nas outras, o que era um pecado mortal, uma vergonha para a comunidade, e diz: “Salem jamais irá admitir isso”.

Para instaurarmos um clima de perseguição, o ministro diz que duas mulheres já foram presas, pois foram vistas no local em que esses fatos aconteceram, e continua: “nós iremos fazer elas confessarem sua culpa e entregarem todos os seus cúmplices desta vergonha para nossa comunidade”. O ministro Parris anuncia que fará um interrogatório com os moradores de Salem e aqueles que souberem de alguma coisa deveriam falar. Avisa inclusive que irá chamar o governador geral, que é contra a bruxaria e a favor da Igreja, da moral e dos bons costumes. E termina dizendo que “discordar das decisões do Estado é discordar da vontade de Deus. Ou vocês estão conosco ou estão contra nós”. O sino toca novamente e saímos de nossos papéis.

Pedimos que cada pessoa escrevesse em um cartão se era culpada ou inocente e assinasse seu nome, uma vez que posteriormente iríamos utilizar esta informação. Todas/os fizeram essa tarefa e colocaram os papéis em um envelope que foi lacrado naquele momento. Em seguida, propomos mais uma rodada com o jogo de papéis, porém com a estratégia de círculos concêntricos. O sino permaneceu como sinal, marcando o início e o fim da improvisação.

Essa estratégia consiste em fazer dois círculos concêntricos. No círculo de dentro, ficam as/os participantes que irão assumir o papel para a improvisação, no ciclo de fora, ficam as/os demais participantes enquanto público que assiste à improvisação. Na primeira rodada, fizemos uma conversa entre o professor-personagem Ministro Parris e os chefes das famílias, apenas os homens. A segunda rodada foi feita com a professora-personagem esposa do ministro e as



mulheres adultas da cidade. A terceira rodada foi com a professora-personagem Bete (filha do ministro) e as/os adolescentes de Salem.

A ideia dessas improvisações era instigar a criação de enredos paralelos que iam tecendo nossa história e trazendo tanto detalhes e características dos papéis como elementos que direcionariam a trajetória do processo e as discussões que pudessem ser relevantes para as/os participantes dentro do contexto de ficção estabelecido. Ao final desta estratégia, anunciamos uma passagem de tempo e dissemos que “após o início dos interrogatórios uma histeria coletiva tomou conta de Salem. Amigos entregaram amigos, familiares desconfiam e acusam familiares, todos estão com medo. Começa a caça às bruxas”.

As/os moradoras/es foram convidadas/os a construir um mural que expressasse seus sentimentos, sensações e percepções sobre tudo o que estava acontecendo, pensando na escolha que cada um/a fez sobre ser culpado ou inocente. Após a confecção do mural, o ministro Parris anuncia a sua comunidade que é preciso apontar o nome de três pessoas culpadas. A comunidade tem de decidir coletivamente quem são as/os culpadas/os, ou toda a cidade pagará pela bruxaria que estava acontecendo. Nesse ponto do episódio, apresentamos a grande decisão que o grupo precisaria tomar: apontar ou não os/as culpadas/os. No caso de Dourados, o grupo decidiu indicar três nomes e o episódio terminou com a prisão dessas pessoas e o anúncio de que elas seriam enforcadas na semana seguinte. Tocamos o sino e encerramos o jogo de papéis, assim como o episódio. Como se tratava de uma oficina de Drama, após o término do episódio, fizemos uma conversa/aula com o grupo, contextualizando e historicizando o Drama no Brasil, assim como apresentando conceitos da abordagem.

SEGUNDO EPISÓDIO

Um dos elementos, em nossa opinião, mais instigantes do Drama é a preparação de um episódio para o outro, que é construído a partir de tudo que foi vivenciado e proposto pelas/os participantes no episódio anterior. Dessa maneira, nos reunimos para refletir sobre tudo que aconteceu no primeiro episódio e, assim, preparar o segundo.



No processo que aconteceu em Dourados, ficou evidente, no primeiro episódio (nas cinco famílias formadas), a discussão de gênero e o preconceito com as famílias que não possuíam uma configuração dita “tradicional”. As duas famílias que eram constituídas por pai, mãe e crianças e lideradas pela figura paterna masculina não tiveram membros acusados de bruxaria. Já as outras três tiveram acusações de bruxaria, especialmente a família que era “comandada” por uma matriarca que tinha um filho bastardo (mãe e filho foram acusados), e a família que era composta apenas por irmãos e “comandada” pela irmã mais velha também, assim como a figura do “tio solteiro” da terceira família.

Retomando a preparação do Drama, imprimimos as fotos das famílias que foram “pintadas” no primeiro episódio para deixar em exposição e conversamos a respeito da necessidade de nos aprofundarmos na história de cada família, assim como abrimos os envelopes e descobrimos que ao todo oito pessoas se colocaram como “culpadas” nos seus papéis. Dessa forma, organizamos um “teste de bruxaria” e preparamos possíveis caminhos baseados em algumas hipóteses de como as/os participantes iriam fazer suas escolhas durante o episódio.

O episódio começa com as/os participantes apreciando as “pinturas” de sua família e das demais de Salem, e em seguida propusemos uma improvisação: cada grupo vai improvisar uma cena sobre um acontecimento que marcou a sua família. Nas improvisações, descobrimos que a matriarca da família teve um filho bastardo (esse fato a fez posteriormente ser acusada de Bruxa); que uma adolescente sobrinha de “tio solteiro” a observava tomando banho no rio e tinha uma amizade “suspeita” com outra garota (sobrinha e tio são acusados); que a filha mais velha da família de irmãos tinha uma relação incestuosa com seu irmão (o que a leva a ser acusada também, mas não o irmão); que a filha mulher de uma família “tradicional” gostava de ler, estudar e propunha inovações para a colheita (o que a levou a ser acusada); outro elemento importante de destacar é que, nas famílias cujas improvisações mostraram abusos contra as mulheres, os homens não foram acusados.

Após as improvisações, chamamos as três pessoas acusadas do primeiro episódio⁶ e lhes dissemos que ficariam presas e “expostas” em praça pública para o próximo jogo, ao mesmo tempo em que deveriam observar as/os moradoras/es para acharem as/os demais culpadas/os. Tocamos o sino⁷ e, a partir desse momento, cada um/a deveria entrar no jogo de papéis e passear na praça da cidade. Em seguida, propusemos o teste de bruxaria com as/os demais participantes, que

6 Filha mais velha solteira; Filha adolescente que tinha amizade íntima com outra menina; Filho bastardo.

7 O comando do sino para entrar e sair da personagem permanece combinado, como no primeiro episódio.



consistia em um jogo de perguntas sobre superstições – escolhemos sete – e lemos uma a uma com todas/os no centro da sala. Por fim, quem acreditava na superstição deveria se encaminhar para a direita e quem não acreditava, para a esquerda.

Após o jogo, avisamos às pessoas acusadas que elas tinham a alternativa de se assumirem e serem enforcadas para servir de exemplo às/aos moradoras/es, expurgando os pecados de Salem. Ou podiam apontar as outras cinco culpadas e receberem o perdão. A partir dessa escolha, organizamos dois possíveis caminhos: o primeiro consistia na escolha das outras pessoas culpadas que iriam para julgamento, e as três culpadas iniciais poderiam se arrepender e receber o perdão; o segundo caminho era o de assumir a culpa e serem enforcadas. Em ambas as resoluções, após a decisão ao final do episódio, seria lido um manifesto com dados sobre tudo o que aconteceu em Salem: as mortes por bruxaria na Europa no século XVI; as mortes e violências sofridas no Brasil em 2022, especialmente contra mulheres, negros e população LGBTQIAPN+.

No caso do julgamento, preparamos a participação do professor-personagem do governador, feito pelo ator convidado Carlos Eduardo Cordeiro, que conduziu o julgamento. Para a improvisação do julgamento, foram escolhidas quatro pessoas (nos papéis) que fizeram parte do júri popular, em conjunto com a esposa do ministro Parris. Foram escolhidas também pessoas (nos papéis) para atuarem na defesa e na acusação dos réus (três de cada lado); cada testemunha pôde fazer seu depoimento e, em seguida, as/os acusadas/os tiveram o direito de falar. O Júri se reuniu para deliberar sobre o resultado (as/os demais participantes fora do papel assistiram ao debate do júri). No processo que aconteceu em Dourados, se juntaram às três pessoas acusadas, a matriarca que teve o filho bastardo, o tio solteiro e a filha estudada.

Durante o julgamento, a filha mais velha solteira se arrependeu, pediu perdão e foi solta; as/os demais escolheram por não se arrepender de seus pecados. Então coube ao júri resolver sobre seus destinos, que se reuniu e deliberou pela inocência das/os acusadas/os e sua libertação, o que deixou o ministro, sua esposa e o governador indignados de modo que resolveram ir embora de Salem, porque a cidade decidiu pelo pecado e não tinha mais salvação. Toca o sino, e é lido o manifesto.

A próxima atividade propôs uma reflexão sobre quais os enforcamentos que sofremos nos dias de hoje? Quem são as bruxas da contemporaneidade? Quais são as bruxarias atuais? As/os participantes, então, voltaram a se reunir em seus grupos de família. Foi dado a elas/eles a foto



da “família tradicional do século XVII” (a que criaram no primeiro episódio) e elas/es deveriam criar uma imagem congelada da família de hoje em dia, pensando em suas inúmeras formas de composição. Em seguida pensar na transição de uma imagem para outra. Novamente alguém do grupo devia sair e apresentar a imagem/família ao grupo. Dentre as configurações familiares que apresentaram, estavam famílias constituídas por casais homoafetivos; por uma pessoa solo e seu animal de estimação; por *trisaís*; por casais heteronormativos, com ou sem filhas/os; por avós e netas/os.

Como última atividade do processo, foi proposto a cada participante que, a partir do que vivenciou, escrevesse uma mensagem para as pessoas do século XXII, sobre como são as relações do século XXI e quais seus sentimentos, aflições e esperanças estão a elas relacionados. O formato era livre: podia ser poesia, música, relato, carta, desenho etc. Demos um tempo para que o grupo escrevesse suas cartas, depois quem quisesse compartilhar seu relato com as/os demais poderia ler/mostrar sua mensagem, mas não era obrigatório. Destacamos que algumas pessoas optaram por ler e outras não. Feito isso, levamos um recipiente, que serviu como “cápsula do tempo”. Nele, as pessoas colocaram suas cartas e, então, as lacramos. Ao final, fomos para um espaço externo ao bloco que abrigou nosso processo e enterramos a “cápsula do tempo”. Com isso, encerramos nosso episódio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo apresentar a forma como trabalhamos com um pré-texto que tem a ver com inquietações que perpassam nossa sociedade atual, pois, como argumenta Ryngaert, no teatro, “estamos em constantes pesquisas de soluções provisórias” (2009, p. 23). Acreditamos que no teatro, assim como em todas as nossas ações – que são políticas, devemos expressar e discutir nossas inquietações dentro e fora de cena. Isso se dá em especial porque vivenciamos recentemente, ações de retrocesso em nosso país, ações estas que ainda reverberam e devem ser cuidadosamente discutidas e refletidas,



para que nosso direito à liberdade, de sermos quem quisermos ser, seja assegurado, assim como nossos direitos básicos de respeito e igualdade.

Foi impactante para o grupo como um texto de 1953, sobre algo que aconteceu em 1662, pôde *conversar* tanto com a contemporaneidade, particularmente com questões relacionadas à intolerância religiosa e ao preconceito. Como essas questões ainda ecoam na atualidade, levando a sociedade a cometer atos impensáveis para o século XXI!

Sempre importante lembrar que a abordagem do Drama abre um leque de possibilidades e caminhos que podem ser escolhidos e seguidos de acordo com os objetivos do grupo, pois “mais do que um trabalho artístico e pedagógico a experiência com a abordagem do Drama abre um contexto de possibilidades criativas, inventivas e imaginativas que nos colocam em estado de potência de criação” (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 18). E que, mesmo com a escolha e proposição de uma temática a partir de um pré-texto, o grupo incorpora e traz para a discussão temas transversais e assuntos paralelos que enriquecem ainda mais o processo: o real sendo discutido através do ficcional, o que gera um espaço/tempo com o poder de libertar as/os participantes de terem (pré-)conceitos ou de fazerem julgamentos sobre o que propor e como jogar. Acreditamos que é aí que residem a força do teatro e da abordagem do Drama: no poder de através da arte levar as/os participantes a refletirem sobre o mundo.

Esperamos que, quando alguém ler as cartas contidas em nossa cápsula do tempo, possamos visualizar uma sociedade em que a intolerância não perpassa mais nossas relações afetivas e sociais. Utopia ou um propósito para transformar estruturas que não nos cabem mais?

REFERÊNCIAS

- » CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Edições Madacarú, 2006. (Pedagogia do Teatro)



- » CABRAL, Beatriz. Drama: mapeando percursos. A[L]BERTO: **Revista da SP Escola de Teatro**. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.
- » DESGRANGES, Flávio. O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral. *In: Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010. (Pedagogia do Teatro)
- » MILLER, Arthur. **The Crucible**. A Play in four Actis. US: Penguin Books, 2003.
- » O'NEILL, Cecily. **Drama Words: a framework for process drama**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.
- » PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Doutorado em Teatro – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- » PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é esse?!?: práticas teatrais na educação infantil**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec: 2021.
- » JANIASKI, Flávia; PEROBELLI, Mariene; MENEGAZ, Wellington. **Drama através do espelho: processos artísticos e pedagógicos em ambiente digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.
- » RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- » VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.



DAS LUTAS E CHEGADAS, AO INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE:

ações políticas para inserção da Dança na Rede Municipal de Pelotas/RS

CAROLINA PINTO DA SILVA

Mestre em Artes Cênicas (UFRGS),
licenciada em Dança (UFPel) e gra-
duada em Educação Física (UFPel).
Atualmente é professora de Dança da
Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

**VERA LÚCIA BERTONI
DOS SANTOS**

Doutora em Educação (UFRGS).
Professora do Programa de Pós-
graduação em Artes Cênicas e do
Departamento de Arte Dramática do
Instituto de Artes da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO

O artigo é resultante de uma pesquisa envolvendo o processo de inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS. O ponto de partida da investigação é o processo de ingresso, por Concurso Público (Edital 133/2019), de seis professoras licenciadas em Dança, que passaram a atuar nesse contexto educacional. No recorte apresentado, discute-se a Dança como área do conhecimento e a relação dessa linguagem/modalidade artística com a Educação Básica, tendo como base narrativas e reflexões dessas professoras de Dança, fontes orais, em articulação com perspectivas de autores referenciais, tais como Josiane Corrêa e Vera Lúcia dos Santos (2019; 2020), Isabel Marques (2012) e Andréa de Souza (2017), dentre outros. O trabalho evidencia aspectos políticos, contextuais, relacionais e educacionais do processo de inserção da Dança nas instituições de ensino de Pelotas/RS.

PALAVRAS-CHAVE:

Dança na Escola. Educação Básica. Concurso Público.

FROM STRUGGLES AND ARRIVALS, TO THE BEGINNING OF TEACHING: POLITICAL ACTIONS TO INCLUDE DANCE IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PELOTAS/RS

ABSTRACT

The article is the result of research involving the process of inserting Dance as a curricular component in Municipal Public Schools in Pelotas/RS. The starting point of the investigation is the entry process, through Public Competition (Notice 133/2019), of six teachers with a degree in Dance, who started working in this educational context. In the section presented, Dance is discussed as an area of knowledge and the relationship of this language/artistic modality with Basic Education, using as a reference narratives and reflections of these Dance teachers, oral sources, in conjunction with perspectives from reference authors, such as Josiane Corrêa and Vera Lúcia dos Santos (2019; 2020), Isabel Marques (2012) and Andréa de Souza (2017), among others. The work highlights political, contextual, relational and educational aspects of the process of introducing Dance into educational institutions in Pelotas/RS.

KEYWORDS:

Dance in Schools. Primary Education. Civil-service Examinations.



INTRODUÇÃO

As reflexões compartilhadas neste texto são decorrentes de uma investigação¹ que tem como temática mais ampla a Dança na Escola e, mais especificamente, a inserção da Dança² como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir da perspectiva de professoras³ licenciadas em Dança, ingressantes nessa realidade escolar e que passaram a atuar no componente curricular Dança.

No ano de 2019, a publicação das normas do Concurso Público, Edital 133/2019, inicialmente lançado pela Prefeitura Municipal de Pelotas para suprir demandas das escolas por professoras(es) de Artes, gerou diversas ações políticas, que reivindicavam vagas específicas para professoras(es) de Dança, exigindo mais atenção e adequação dos conteúdos programáticos nos editais de seleção de pessoal para atuar na área da Dança. Como conquista dessa mobilização coletiva, realizou-se, então, o primeiro certame com vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas, no qual foram aprovadas(os) 12 docentes licenciadas(os) em Dança. No entanto, apenas duas professoras foram nomeadas e empossadas em 2020, e em seguida foram encaminhadas para lecionar em escolas de turno integral do referido município.

No início de 2021, novas articulações e mudanças aconteceram no âmbito do ensino das Artes em Pelotas, através da construção de um coletivo de docentes de Dança e de Teatro aprovadas(os) no concurso de 2019, mas que, até então, não haviam sido nomeadas(os). Através desta articulação dos profissionais do campo das Artes Cênicas, outras professoras de Dança foram nomeadas e encaminhadas para diversos contextos escolares, o que representou uma importante ampliação dos espaços de inserção das docentes, que estavam restritas a escolas de ensino integral, como anteriormente era previsto.

O objetivo principal da investigação, que fundamenta o presente artigo, é identificar e compreender aspectos do processo de inserção da disciplina Dança no currículo das diferentes instituições da Rede Municipal, sob a perspectiva das seis docentes efetivadas no último concurso público de Pelotas, que ocupam vagas específicas de Professor II Dança, levando em conta os desafios e as possibilidades do contexto no qual essa inserção se realizou, bem como analisar os espaços ocupados pela Dança no ambiente escolar e nos currículos.

1 A investigação deu origem à dissertação de mestrado intitulada *Ensino de Dança na Educação Básica: Conversas com professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS*, defendida por Carolina Pinto da Silva, com orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS) entre os anos de 2021 e 2023.

2 Ao longo do texto, utilizamos o termo “Dança” com inicial maiúscula para designar o campo de conhecimento, assim como o componente curricular.

3 Considerando que o recorte da pesquisa abrange somente docentes mulheres e que, no âmbito da Educação Básica, o cargo de “professor de Dança” é ocupado majoritariamente por profissionais do sexo feminino, optamos por utilizar o genérico feminino, alternando as expressões “professoras”, ou “as docentes” de Dança, na maior parte do texto; no restante do texto, trazemos a expressão dupla “professoras(es)”.



A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009), ancorada em abordagens etnográficas e autoetnográficas (Fortin, 2009; e Dantas, 2016), cujo *trabalho de campo* se realizou mediante a interação entre a pesquisadora e as docentes, fontes orais e colaboradoras da pesquisa, utilizando, como instrumento metodológico, uma entrevista semiestruturada baseada no conceito de *entrevista compreensiva* (Kaufmann, 2013), que prioriza um momento de conversa e compartilhamento, buscando-se estabelecer uma relação de parceria entre as envolvidas.

As entrevistas com as docentes realizaram-se em duas etapas dessa inserção no ambiente escolar mencionada anteriormente, evidenciando o andamento dos processos vivenciados nas escolas em dois momentos: a primeira etapa, que possibilitou compreender aspectos iniciais das ações que envolvem o ingresso das docentes nas unidades escolares; e a segunda, realizada quase um ano após a primeira etapa, permitiu visualizar o andamento e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial⁴, considerando seus diferentes contextos, fatores, experiências e especificidades.

Neste estudo, discutem-se os processos de inserção da Dança – primeira etapa das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, com foco nas reflexões sobre as narrativas das seis professoras de Dança, destacando aspectos relacionados às ações políticas e às reivindicações relativas à inclusão dessa área do conhecimento no currículo das escolas e a diversidades dos seus contextos.

AÇÕES POLÍTICAS PRÉVIAS

O primeiro aspecto a enfatizar diz respeito às ações de natureza política anteriores à chegada das professoras colaboradoras da pesquisa às escolas de Educação Básica de Pelotas/RS para as quais foram designadas, o que envolveu articulações e pressões políticas realizadas por um coletivo de professoras(es) de Dança e de Teatro, que se mobilizaram para reivindicar suas nomeações.

4 Em 2021, o ingresso das professoras colaboradoras ocorreu durante a vigência do ensino remoto, quando as aulas presenciais ainda estavam suspensas no município, em cumprimento às medidas de contenção da pandemia de covid-19. Em 2022, ocorreu o retorno ao ensino presencial em toda Rede Municipal de Pelotas/RS.



Tal temática, referente às ações políticas prévias às nomeações das professoras, que foram inseridas em 2021, emerge da reflexão sobre conteúdos das narrativas da professora colaboradora Jaciara Jorge, relacionados ao movimento liderado por ela e por um colega, professor da área de Teatro, em favor de novas nomeações dos docentes de Dança e de Teatro aprovados no concurso.

A exemplo do primeiro movimento iniciado por um coletivo de docentes, discentes e egressos do curso de Dança da UFPel, que solicitava, aos órgãos competentes, vagas específicas para Dança no concurso de 2019, bem como a adequação dos conteúdos programáticos das provas a este perfil, verificou-se a necessidade urgente de, novamente, unir forças e, como relata Jorge (2021), “agir em várias frentes”, de modo a pressionar a Prefeitura Municipal a ampliar as nomeações. A urgência de uma nova articulação coletiva, reunindo as(os) aprovadas(os) de Dança e de Teatro – que ainda não haviam sido chamadas(os), ocorreu devido ao fato de que, até aquele momento, tinham sido nomeados 30 professoras(es) de Artes Visuais, 6 de Música, 2 de Dança e 2 de Teatro, acentuando a desigualdade de tratamento entre as linguagens/modalidades artísticas no projeto educacional para as Escolas municipais.

Na perspectiva de Souza (2017), a disparidade de reconhecimento entre as linguagens artísticas é constantemente observada, seja pelas escassas possibilidades de abertura de concursos públicos específicos, seja pela falta de equidade nos processos de inserção dos docentes da área da Dança, gerando embates e ações em prol do reconhecimento da Dança como área de conhecimento. Para a autora,

O momento de transição e consolidação dessa nova posição identitária, professor de Arte/ Dança, explicita as disputas e desavenças entre áreas de conhecimento que até então não aconteciam. Mas esse processo não é contínuo: está sujeito a descontinuidades e rupturas, que devem ser observadas e vigiadas constantemente [...] (Souza, 2017, p. 5).

Essa noção identitária apontada pela autora impulsiona a constante vigília das(os) licenciadas(os) em Dança nos processos de inserção da Dança como área de conhecimento na Educação Básica. A entrevistada Jorge, quando indagada sobre os processos de mobilização do coletivo de professoras(es), discorreu sobre o momento que antecedeu o direcionamento das docentes às instituições escolares. Segundo ela, a primeira ação do coletivo foi pedir apoio a diversas instituições e entidades educacionais e culturais:



Então a gente encaminhou o documento da SMED, entramos em contato com todas as instituições de educação, de pesquisa e de arte [...] a gente encaminhou pedido de apoio à nossa causa para as universidades: UFSM, UFPel, UFRGS, encaminhamos para a ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – para o SATED, o colegiado setorial, AMASETE [...] Para um monte de lugar que a gente conhecia, que tinha contato, que conhecia alguém que pudesse dar essa força para gente, em apoio ao nosso movimento para que nomeassem os professores de Teatro e Dança (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Com o objetivo de solicitar explicações das autoridades competentes sobre a disparidade nas nomeações das(os) professoras(es) de Arte e exigir a nomeação das aprovadas(os) em Dança e em Teatro, de forma a equilibrar as diferentes modalidades artísticas, o coletivo elaborou uma carta aberta, que foi assinada por todos os seus membros, e protocolada na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), juntamente com cartas de apoio de instituições e demais organizações relacionadas às Artes, à Pesquisa e à Educação, o que culminou na publicação de um outro edital, possibilitando a nomeação de mais oito docentes: quatro de Dança e quatro de Teatro.

De acordo com os estudos de Valle (2016), Corrêa e Santos (2019), essas articulações são fundamentais para o fortalecimento da categoria das(os) professoras(es) de Dança, o que, no âmbito do Rio Grande do Sul, é cada vez mais evidente em encontros, seminários e produções acadêmicas que discutem e reivindicam o espaço da Dança na Educação Básica. Conforme Corrêa e Santos (2019, p. 37), eventos como os encontros das graduações em Dança promovem ações políticas importantes como “produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório” e que, conforme as necessidades evidenciadas, são “endereçadas a entidades políticas e a órgãos públicos”.

Tais articulações não só colaboram para fortalecer uma identidade de classe nos profissionais do campo da Dança no RS, mas também motivam outros grupos, de diferentes regiões do país, a se mobilizarem em defesa dos direitos das(os) profissionais licenciadas(os) em Dança.

Outra questão apontada por Jorge em relação ao processo de nomeação dos docentes é a fragilidade dos argumentos da SMED para priorizar professoras(es) de Artes Visuais e de Música,



em detrimento das(os) de Dança e de Teatro, supostamente adequados a demandas do currículo das escolas, ou à necessidade de cumprimento do Projeto Político Pedagógico (ou do regimento) de cada instituição, mas esses argumentos não se sustentam, pois grande parte das instituições nem sequer sabiam do concurso, ou da possibilidade de contar com profissionais especialistas nessas áreas artísticas nos seus quadros docentes.

Levando em conta as justificativas do poder público referentes à “falta de demanda” das instituições por docentes dos diferentes campos da Arte, o coletivo realizou uma importante movimentação, que iniciou pelo contato com algumas escolas municipais, com o propósito de “criar a demanda” por docentes de Dança e de Teatro. Jorge afirmou que essa articulação se deu a partir do diálogo com escolas com as quais ela e um colega, docente de Teatro, tinham contato prévio, o que facilitou a interlocução:

[...] Por que a gente fez isso, né? Porque a gente recebeu a primeira resposta da SMED dizendo que a demanda tinha que vir das escolas. Então a gente ligou para as escolas para pedir que eles pedissem! (risos) O que acabou acontecendo é que as escolas que a gente entrou em contato acabaram fazendo essa solicitação (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Esses docentes agiram de forma estratégica, na medida em que assumiram uma postura educativa junto a algumas instituições, informando aos seus dirigentes da possibilidade de ampliar seus quadros docentes com professores de Dança e de Teatro, sensibilizando-os em relação à espera dos profissionais pelas nomeações e realizando um trabalho pedagógico de conscientização acerca da relevância do campo das Artes Cênicas, Dança e Teatro, como forma de conhecimento, no âmbito escolar.

Numa reflexão sobre esse tipo de iniciativa de consolidação das conquistas na área da Dança, Souza (2017, p. 6) refere-se à “militância em prol da construção da Dança enquanto área de conhecimento no Estado, algo que somente as legislações ou eventos isolados não conseguem garantir”. Nesse sentido, a autora destaca a persistência dos licenciados e docentes da área, não apenas nas reivindicações para a abertura de cursos superiores de Dança e buscas de ampliação de vagas específicas em concursos públicos, mas, sobretudo, no acompanhamento atento dos processos de nomeação dos aprovados.



Jorge lembra que as ações políticas do coletivo de docentes não cessaram após a realização do concurso; pelo contrário, o movimento manteve a sua força diante do objetivo de pressionar a SMED a nomear todas(os) as(os) aprovadas(os) de Dança e de Teatro, mantendo-se vigilante em relação ao processo de nomeação, mediante contatos sistemáticos com a SMED, o que garantiu, em janeiro de 2023, a nomeação de todas(os) aprovadas(os) no concurso de 2019.

Assim, as mobilizações e articulações políticas aqui evidenciadas são consideradas exemplares, na medida em que possibilitam compreender o processo de inserção da Arte na Educação Básica pública de forma complexa, levando em conta diferentes agentes, forças e implicações de natureza política.

ENCAMINHAMENTOS, INSERÇÃO E RECEPÇÃO

Em continuidade às conquistas que culminaram na totalidade das nomeações, destacamos um segundo aspecto que trata dos processos de inserção vivenciados pelas docentes, desde os momentos que antecedem o ingresso nas realidades e os contextos escolares, para os quais foram designadas pela SMED, até a efetiva inclusão da Dança dentre as atividades curriculares dessas instituições.

A conquista significativa da nomeação em concurso público específico para vaga de Professor II Dança, a perspectiva de ocupação de uma vaga docente – até então inexistente nas escolas de Pelotas/RS, geraram muitas expectativas na maior parte das professoras colaboradoras. Entre alguns pontos levantados, uma ideia recorrente aparece nas descrições dos impasses vivenciados por elas, refletem dificuldades das escolas no “encaixe da professora de Dança”, e da própria disciplina que ela leciona, dentre as atividades que são oferecidas.



Em meio aos relatos sobre a chegada na escola – referentes à apresentação à equipe diretiva, pois as escolas ainda se encontravam em ensino remoto – as colaboradoras contam terem percebido certa surpresa por parte da direção das unidades escolares, como aponta Juliana Coelho:

[...] quando eu fui lá encaminhada para a escola, eles não sabiam que iam receber uma professora de Dança [...] eu vi que elas estavam já fazendo conta de cabeça, dizendo que tinha tantos professores de Arte e que iam ver direitinho como poderiam me encaixar para não prejudicar a carreira funcional de ninguém (Coelho, Entrevista 1, ago. 2021).

A professora Cleyce Colins recorda de ter vivenciado experiência semelhante no seu primeiro contato com a escola, quando a própria diretora se manifestou com surpresa em relação à sua chegada. Segundo ela, as integrantes da equipe diretiva da escola que a receberam “não sabiam muito bem a questão da Dança como disciplina. Mas desde o primeiro momento elas falaram [...] que queriam que eu estivesse com um projeto na escola” (Colins, Entrevista 1, set. 2021).

Conforme as docentes relatam, as equipes diretivas das instituições, de modo geral, tinham conhecimento da possibilidade de as escolas serem contempladas com uma professora de Dança, mas pareciam não esperar por isso naquele momento de enfrentamento dos diversos problemas causados pela pandemia, demonstrando aparente dúvida de como integrar o ensino de Dança à grade curricular num contexto de tantas restrições.

De acordo com as narrativas das entrevistadas, as incertezas em relação a como a Dança ocuparia o currículo escolar surgiram num contexto complexo das escolas, e tiveram como principal motivo a falta de instrução e planejamento por parte da SMED, no que se refere às especificidades e potencialidades da implementação de um novo cargo docente, sobre o qual as escolas, de modo geral, tinham pouco conhecimento.

Conforme consta no Edital nº 133/2019⁵, no quadro demonstrativo de cargos, vagas e requisitos do referido concurso, as quatro linguagens/modalidades artísticas básicas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) estão apresentadas não só como vagas específicas, mas também como cargos diferentes, sendo possível considerá-los independentes entre si, o que nos leva a supor a criação de disciplinas autônomas no currículo escolar, como Dança e Teatro, por exemplo.

5 PELOTAS, RS. EDITAL Nº 133/2019. Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em: https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contra-tos/149434c508e7082a-279fdfd1d1dae341.pdf



Num estudo sobre a incursão dos professores de Dança na Educação Básica desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, Batalha e Cruz (2019, p. 1280) refletem sobre o desafio de promover a inserção da Dança na escola, que começa pela dificuldade de “encontrar professores com formação superior em dança e que atuem com esta área de conhecimento na escola básica”, o que se justifica “em parte porque ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação”. Na ótica das autoras, “o professor de dança que consegue se inserir na educação básica, por meio de concurso público, pode ser visto como um pioneiro” (Batalha; Cruz, 2019, p. 1280).

No contexto das escolas de Pelotas, o maior empecilho dizia respeito à situação funcional dos docentes de Artes de cada instituição que, na sua grande maioria, possui formação na área de Artes Visuais. Nesse sentido, a principal questão que se colocava era: de que maneira inserir a Dança como componente disciplinar na grade curricular, sem alterar a vida funcional das(os) demais professoras(es) de Artes? A narrativa da professora Jorge expressa esse entendimento:

Nas escolas em que eu estou inserida já havia professor de Arte. Então, os períodos de Arte já estavam ocupados por outros professores, por professores de Artes Visuais. Não tinha como mexer na vida funcional dos professores, tipo [por exemplo] tirar um período, né? Então eles me inseriram como uma nova disciplina. Por quê me inseriram no currículo da Educação Infantil? Porque não há uma carga horária definida para componente curricular. Então só tem uma carga horária definida que são os 200 dias letivos (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Segundo o relato da docente, a constatação dos motivos da sua inserção na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deixa evidente a dificuldade de “encaixe” da Dança naquele contexto. Esse tipo de opção por parte das escolas ocorre exatamente por uma questão de facilitação deste processo de inserção, que se torna mais complexo quando se trata de incluir a Dança na grade curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais cada componente disciplinar tem uma carga horária definida.

Além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a tendência de contemplar as novas instituições ou escolas readequadas para o ensino de turno integral com disciplinas de Dança, Teatro, Música, dentre outras, o que se justifica pela necessidade de ampliação da grade curricular dos estudantes, na qual já era prevista a inserção desses componentes curriculares.



Dessa maneira, no primeiro momento de ingresso das colaboradoras nas escolas, observam-se três formas distintas de inserção da Dança nesses contextos: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, como no caso das professoras Jorge e Rocha; em escolas de turno integral, como no caso das professoras Braz e Prestes; e, na forma de atividades de cunho extracurricular junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, como no caso das professoras Coelho e Colins, cujos projetos, ainda que desenvolvam conteúdos da área da Dança, não configuram um componente curricular, conforme os demais que são oferecidos regularmente na Educação Básica.

Observa-se, portanto, que, no processo de adequação às necessidades da escola, busca-se incluir a Dança como disciplina autônoma de modo a agregá-la ao funcionamento e à organização curricular nas instituições para as quais as docentes foram enviadas. No entanto, cabe refletir que, mesmo sendo uma conquista, o fato de algumas instituições municipais conseguirem acomodar a Dança como disciplina autônoma (por exemplo, na Educação Infantil), para que essa inserção aconteça, nem todos os sistemas de ensino introduzem componentes curriculares na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Fundamental, como é o caso das escolas da Rede Estadual, em que as turmas são regidas apenas pelas professoras titulares⁶.

Dessa forma, a partir de observações, impasses e reflexões que emergiram com o ingresso das referidas colaboradoras, verificamos a necessidade, por parte das docentes, de demarcação do lugar do ensino de Dança na escola como Dança/Arte, reforçando a ideia de que a “Arte” na Escola abrange, além das Artes Visuais, outras disciplinas, que se equivalem, em suas especificidade e em importância na formação de crianças e adolescentes.

De acordo com Souza (2017, p. 10-11), é comum que docentes da área da Dança se deparem com “obstáculos decorrentes do desconhecimento ou de algumas interpretações das legislações”, o que leva esses profissionais a buscarem continuamente “legitimar as linguagens das Artes como independentes na escola, lutando para garantir os cargos nos concursos”; porém, frequentemente, “encontram certa resistência do próprio sistema escolar em receber esses profissionais”, o que gera desgastes no processo de ingresso.

A partir desses pontos principais dos encaminhamentos iniciais relacionados ao ingresso das colaboradoras nas suas escolas, observamos que muitas das questões e dos impasses descritos envolvem a condição inédita de distinção das quatro áreas relacionadas ao campo das Artes na

⁶ No município de Pelotas/RS, professoras(es) titulares são profissionais com formação superior em Pedagogia, ou de nível médio, egressas(os) do curso de Magistério, e que atuam como docentes responsáveis por uma turma; são docentes alfabetizadoras(es), ou que ministram aulas com conteúdo de diversas áreas até o 5º ano do Ensino Fundamental.



escola e, principalmente, à necessidade de mais esclarecimentos e comunicação entre as equipes diretivas e a mantenedora sobre o entendimento da legislação que cerca o ensino das Artes na Educação Básica e o reconhecimento da Dança como área do conhecimento.

HISTÓRIAS E EXPECTATIVAS DE CADA CONTEXTO

O terceiro aspecto, que consideramos na reflexão sobre os dados obtidos nas entrevistas, diz respeito às vivências relacionadas à prática e ao ensino de Dança em cada contexto de imersão das professoras. Trata-se de identificar as relações preexistentes nas escolas, no que se refere às práticas de Dança, e, para além disso, compreender as expectativas relacionadas à aprendizagem, observadas pelas docentes, nas primeiras interações entre elas e as equipes diretivas e nos primeiros meses de atuação.

De modo geral, na percepção das professoras, as expectativas em torno da proposta de ensino de Dança nas escolas relacionam-se, na sua grande maioria, ao desenvolvimento de técnicas de estilos de Dança e à produção de coreografias e repertórios prontos para diversas finalidades, por exemplo, os eventos comemorativos do calendário escolar.

Algumas das professoras entrevistadas contam, inclusive, que já esperavam ser sondadas pela escola quanto às possibilidades de cumprir demandas a serem supridas pela Dança no seu contexto. Alice Braz (2021) relata que essa expectativa por parte da sua escola se manifestou desde o primeiro encontro com a diretora. Na recepção efusiva à professora recém-chegada, o entusiasmo da dirigente pela possibilidade de incremento das apresentações escolares revelava uma compreensão limitada do papel da Dança na escola. Evitando comprometer-se, a docente optou por uma resposta evasiva: “Não disse [para a diretora] nem que sim, nem que não”; e justificou



seu posicionamento: Eu não sou a favor de forçar a barra nessas coisas [...] Nem todo mundo é a fim de se expor” (Braz, Entrevista 1, set. 2021).

Mesmo que, no contexto escolar de Braz, a equipe diretiva, de modo geral, tenha a compreensão de um ensino de Dança mais amplo, alinhado com o entendimento dos processos de aprendizagem dos saberes da Dança, obviamente, é esperado o momento de “trazer para a vitrine” o que está sendo feito no cotidiano das aulas. No texto intitulado *As danças na educação básica: nas festas escolares e para além delas*, as pesquisadoras Corrêa, Allemand e Jesus (2022) discutem a relação entre o ensino de Dança, as demandas festivas escolares e a inserção da Dança na Educação Básica, propondo uma revisão da noção de “festas vilãs” do ensino de Dança. As autoras consideram que as ocasiões de celebração com apresentações artísticas na escola são potencialmente importantes para a aprendizagem dos estudantes, podendo constituir “oportunidades de estar em cena e se deparar com os desafios de encarar um público, além de propiciar à comunidade escolar momentos de apreciação, vivência cultural e artística” (Corrêa; Allemand; Jesus, 2022, p. 4). Nesse sentido, as autoras entendem que “[...] o maior desafio não é driblar as festas escolares, mas sim entender o perigo em transformar, “sem perceber”, [...] os estudantes em fazedores de danças, diminuindo a importância do processo individual e coletivo de aprendizado” (Corrêa; Allemand; Jesus, 2022, p. 5).

As reflexões relacionadas aos princípios e modos de produção do trabalho cênico na escola são fundamentais à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de um processo adequado de ensino e criação em dança.

Conforme os estudos de Marques (2012), o problema de tais expectativas não está exatamente em trabalhar ou não com repertório, coreografias ou danças conhecidas, mas, sim, no “como” desenvolver os conteúdos da Dança de forma contextualizada. Frequentemente, o trabalho com repertórios “é reforçado pela grande maioria de diretores escolares”, por quererem suprir as expectativas dos pais, ou seja, “todos querem ver seus filhos dançando ‘direitinho’ no fim do ano” (Marques, 2012, p. 19).

Marques (2012) convida a pensarmos em um aprendizado que, mesmo sendo de repertório, possa tornar-se um modo de conhecimento, fruição e de criação pessoal. Segundo a autora, para que isso aconteça, a Dança precisa ser ensinada e aprendida por outros meios “que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem” (Marques, 2012, p. 19).



Indo ao encontro do que a autora supracitada coloca, Colins (2021) reflete que, na sua percepção, a escola entende a Dança no ambiente escolar com uma abordagem utilitária e “figurativa”:

[...] a expectativa é justamente que eu faça as danças de grupo [...] É uma realidade que eu vou ter que lidar, negociar com ela também [...] E não tem problema de ser figurativo, mas eu acho que pode acarretar tolher o processo de reconhecimento do corpo, de contar com processos educativos, que passam não só pela cópia (Colins, Entrevista 1, set. 2021).

Com base nas narrativas das docentes entrevistadas, constata-se o entendimento equivocado das escolas acerca do papel a ser ocupado pela Dança no seu contexto, na medida em que parecem valorizar o produto, representado pelas apresentações cênicas, em detrimento do processo de aprendizagem em Dança, do qual o produto constitui apenas uma parte.

Outra questão que baliza, de certa forma, o trabalho das professoras, é a relação com as práticas de dança pré-existentes, desenvolvidas nesses contextos escolares anteriormente ao ingresso das docentes especializadas. Conforme as narrativas, foi observada a existência de projetos de turno inverso em algumas escolas, sendo essas práticas geralmente coordenadas ou mesmo realizadas por iniciativa de docentes de Educação Física.

De acordo com Coelho e Colins, as escolas que têm um histórico com projetos de turno inverso, como é o caso do contexto de inserção das docentes, tendem a propor a reativação de grupos de dança, isto é, esperam que se mantenha um tipo de prática já existente naqueles espaços escolares. O depoimento de Coelho (2021) ilustra esse aspecto: “Quando eu cheguei lá [na escola] a diretora me falou, ‘ah, tem uma professora de Educação Física que já trabalhou com dança’ [...] e no final ela me disse que seria bom eu conversar com ela” (Coelho, Entrevista 1, ago. 2021).

Na percepção de Coelho, este diálogo apresenta uma tentativa de manter a Dança apenas como projeto extraclasse, como também relata a professora Colins (2021): “a direção tem uma expectativa, por já ter tido projetos de dança, que eu faça a manutenção desses projetos e, talvez, até continue fazendo o que esses projetos faziam” (Colins, Entrevista 1, set. 2021).



Já, as escolas de Educação Infantil e de turno integral apresentam um quadro diferenciado, pois, como muitas delas foram inauguradas, reorganizadas ou restauradas há pouco tempo, para a implementação do Ensino Integral, tudo é muito recente nos seus contextos escolares. Nas escolas das professoras Rocha e Jorge, nas quais a Dança foi incluída na Educação Infantil e nos anos iniciais, algumas práticas de ensino de Dança foram concebidas por estagiários de Dança, ou advindas de atividades esporádicas de projetos de extensão do Curso de Dança da UFPel, o que facilitou a inserção da Dança na grade curricular como disciplina.

Rocha (2021) compartilha as impressões da sua recepção pela direção da escola: “Eles já tinham Música, Artes Visuais, né... Foi muito mais tranquilo do que eu imaginei, por que ela [a diretora] já esperava que viesse a Dança para a escola” (Rocha, Entrevista 1, ago. 2021).

Jorge (2021) conta que, nas duas escolas em que leciona, existe uma frequência de interações dos projetos de extensão da UFPel, principalmente, na escola Balbino Mascarenhas, onde o curso de Dança atuou intensamente através do Projeto Abambaé⁷, promovendo atividades e oficinas alusivas a determinadas datas, como o Dia Internacional da Dança e a Semana do Folclore, e práticas relacionadas às *Africanidades*⁸, dentre outras. Assim, mesmo sendo essa interação em momentos esporádicos, criou-se uma cultura de dança na instituição.

Sobre esses primeiros movimentos de inclusão do ensino de Dança na Escola, as autoras Corrêa e Santos (2020) refletem que esse momento de ingresso “requer negociações importantes no sentido da aproximação” e que, em alguns contextos, essa abertura pode acontecer com “uma conexão mais rápida, às vezes até imediata, entre as expectativas da escola e os propósitos da professora, mas que, noutros ambientes, essa conexão é mais lenta, ou acaba nem acontecendo” (Corrêa; Santos, 2020, p. 20).

Considerando esses aspectos emergentes das narrativas das colaboradoras, podemos observar que os processos de ingresso das professoras nas escolas de Educação Básica são permeados de desafios, descobertas e de negociações que, em cada contexto, apresentam suas características e especificidades, que podem depender das expectativas e experiências anteriores com a Dança na Escola, das suas necessidades, mas, principalmente, de como, nessa fase inicial, se estabelecem as relações entre as professoras e seus contextos de atuação.

7 A Abambaé Companhias de Danças Brasileiras foi fundada no ano de 2005, na cidade de Cruz Alta-RS e atualmente está situada na cidade de Pelotas/RS. Conforme Jaciara Jorge (2021), a companhia atua em duas frentes de trabalho: a primeira na área artística – produzindo espetáculos e diversas obras coreográficas; a segunda na área da educação – ministrando oficinas de folclore e danças brasileiras para professores e alunos nas escolas de Educação Básica (Jorge, 2021).

8 O termo Africanidades diz respeito a toda a produção cultural dos povos africanos e seus elementos religiosos, artísticos, políticos, filosóficos, isto é, tudo que remete à ancestralidade, aos elementos da herança africana que constroem uma identidade brasileira com base na cultura africana e que reconhecemos como parte da nossa cultura.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos muitos desafios que se impõem à consolidação da Dança na escola, como área do conhecimento, as vivências narradas pelas docentes das escolas municipais de Pelotas/RS e as reflexões delas decorrentes permitem celebrar um importante percurso de lutas e de conquistas. Iniciado em 2019, e deflagrado a partir das mobilizações e ações políticas de um coletivo engajado de docentes de Artes, esse percurso exitoso reverbera na totalidade do processo de ingresso e de inserção das docentes nas escolas.

As reivindicações desses docentes abriram espaço para que a inserção da Dança ocorresse da forma mais adequada possível, ou seja, mesmo diante dos impasses e das incertezas sobre como seriam as formas de inserção da Dança no currículo dos diferentes contextos escolares, observa-se que a condição inédita da Dança como componente autônomo na Educação Básica de Pelotas indica avanços sem precedentes.

Ainda que o enfoque deste artigo se concentre nos resultados obtidos numa primeira etapa do trabalho de campo da pesquisa, cabe salientar que uma segunda etapa, ocorrida quase um ano após a primeira, com o intuito de visualizar o andamento do processo de inserção das docentes e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas, possibilitou constatar diversos avanços, tanto em relação à manutenção e à ampliação da Dança como componente disciplinar na grade curricular das escolas, quanto na forma como as equipes diretivas, os colegas docentes e as comunidades escolares envolvidas passaram a reconhecer e apoiar o trabalho com a Dança, desenvolvido pelas professoras-colaboradoras nos contextos pesquisados.

Considera-se este breve recorte, assim como a pesquisa da qual ele se origina, como parte de uma rede de estudo e de colaboração entre profissionais da Dança, que buscam compartilhar reflexões cruciais sobre a inserção do ensino de Dança na Educação Básica, mantendo-se em constante vigilância no sentido de reivindicar a efetiva inserção da Dança como área de conhecimento na escola e contribuindo para fortalecer uma identidade de classe do campo da Dança no contexto de Pelotas, do Rio Grande do Sul e do Brasil.



REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS:

» **Alice Braz**

Graduada no curso de Dança – Licenciatura da UFPel, foi vinculada ao PIBID, concorrendo e atuando como bolsista do Programa. Atualmente é professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» **Beliza Rocha**

Mestre em Artes Visuais (UFPel), na linha de pesquisa em processos de criação e poéticas do cotidiano; licenciada em Dança pela UFPel e também possui formação em Direção Teatral pela UFRGS. Atualmente é professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» **Cleyce Colins**

Mestre em Artes Cênicas (UFRGS), pesquisadora do campo de processos de composição coreográfica afro-perspectivados e relações étnico-raciais. Licenciada em Dança pela UFPel, é natural de São Luiz – MA e atualmente professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» **Jaciara Jorge**

Mestre em Artes Visuais (UFPel), licenciada em Dança pela UFPel, com especialização em Educação e Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora de Arte da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e também professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» **Juliana Coelho**

Mestre em Artes Visuais (UFPel), pesquisadora do campo da Dança e Relações étnico-raciais, com Graduação em Educação Física e Dança-Licenciatura pela UFPel. Atualmente é professora de Educação Física e Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» **Taís Prestes**

Doutoranda em Letras (UFPel), Mestre em Educação pelo IFSul e licenciada em Dança pela UFPel. Atuou como professora de Arte da Rede Estadual de Ensino e atualmente é professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.



FONTES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS:

- » BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 62, out. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto.; JESUS, Thiago Silva de Amorim. As danças na educação básica: nas festas escolares e para além delas. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022. DOI: 10.36025/arj.v9i2.28817. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/28817>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Dança na escola no Rio Grande do Sul: percursos históricos e pesquisas acadêmicas. **Revista DAPesquisa**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 034-048, 2019b. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019034/10288>. Acesso em: 5 maio 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Professoras de Dança na Escola pública do RS: a apropriação docente como modo de invenção e de resistência. **IAÇÁ: Artes da Cena | Vol. III | n. 1 | ano 2020**. ISSN 2595-2781. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/iaca.2020v3n1.p13-24>. Acesso em: 8 maio 2023.
- » DANTAS, M. F. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- » FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. n. 7. p. 77-88. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2236-3254.11961>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- » GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



- » KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202 p., ISBN: 978-85-326-4637-8.
- » MARQUES, Isabel. **Interações**: criança, dança, escola. São Paulo: Blucher, 2012.
- » SOUZA, Andréa Bittencourt de. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. **7ºSBECE 4ºSIECE-ULBRA**, Canoas, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREABITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf Acesso em: 26 dez. 2023.
- » VALLE, Flávia Pilla do. Encontros Anteriores. **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança, 12 a 14 julho de 2016**: cultura da gratuidade / organizado por Flavia Pilla do Valle, Wagner Ferraz – Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149283?locale-attribute=es> Acesso em: 3 jan. 2024.



CARTOGRAFIA DA **MEDIAÇÃO TEATRAL:** apontamentos para um contexto ludovicense

**JOSÉ FLÁVIO GONÇALVES
DA FONSECA**

Professor Adjunto do Curso de Teatro da UNIFAP. Graduado em Teatro e Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará – UFC e Doutor em Artes pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão – PPGAC/UFMA. Concluiu estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – PPGCen/UnB.

**RONALDY MATHEUS
RAMOS DA SILVA**

Professor de Arte do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisador, Produtor Cultural, Diretor, Dramaturgo e Ator atuante na cena ludovicense há 15 anos.

**JOÃO VICTOR
SILVA PEREIRA**

Professor Substituto do Curso de Teatro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro pela UFMA. Atualmente, também atua como Analista de Cultura no Sesc Maranhão e Produtor Cultural nas áreas de Artes Cênicas e Audiovisual. Desenvolve pesquisa nas áreas de Pedagogia do Teatro, com ênfase em Mediação Cultural, Arquivo em Artes Cênicas e Gestão Cultural em contextos de grupos e nos setores público e privado.

RESUMO

A pesquisa em tela traz à luz aspectos do contexto cultural da cidade de São Luís do Maranhão para apresentar o que se tem produzido no âmbito da Mediação Teatral na capital maranhense, além de propor uma breve leitura dos planos de Educação e de Cultura, analisando o que se tem projetado a médio e longo prazos como política pública para a formação de espectadores/público/plateia no referido Estado. A pesquisa almeja contribuir com os projetos que têm como eixo a Mediação Teatral, apresentando o Caderno de Mediação como importante aliado nesta prática. Para tanto, abordaremos conceitos, procedimentos, projetos e práticas com base nos estudos de Desgranges (2003; 2018), Deldime (1998), Koudela (2010), Wendell (2011a; 2011b) e Rancière (2007).

PALAVRAS-CHAVE:

Mediação Teatral. Caderno de Mediação. Formação de espectador. Recepção teatral.

CARTOGRAPHY OF THEATRICAL MEDIATION: NOTES FOR A LUDO-VISCENSE CONTEXT

ABSTRACT

The research on screen brings to light aspects of the cultural context of the city of São Luís do Maranhão to present what has been produced within the scope of Theatrical Mediation in the capital of Maranhão, in addition to proposing a brief reading of the Education and Culture plans, analyzing the which has been projected in the medium and long term as a Public Policy for the formation of spectators/public/audience in that state. The research aims to contribute to projects that have Theatrical Mediation as their axis, presenting the Mediation Notebook as an important ally in this practice. To this end, we will address concepts, procedures, projects and practices based on studies by Desgranges (2003; 2018), Deldime (1998), Koudela (2010), Wendell (2011a; 2011b) and Rancière (2007).

KEYWORDS:

Theatrical mediation. Mediation notebook. Spectator training. Theatrical reception.



INTRODUÇÃO

Ao desenhar o panorama desta pesquisa, nestas linhas introdutórias, gostaríamos de pontuar algumas questões que ainda se apresentam de maneira contundente, mesmo após significativos avanços conceituais e metodológicos no contexto da Mediação Teatral, quais sejam: 1) Por que o espectador precisa ser formado? 2) De qual espectador estamos falando? 3) A mesma metodologia serve para todos os espectadores? 4) Um espectador iniciado precisa de mediação?

Estes questionamentos, que ainda reincidentem sobre a prática de diversos mediadores, atravessam também a pesquisa em questão, na medida em que nos propomos a debatê-los, não no sentido de esgotar as possibilidades de respostas, mas para lançarmos olhares atentos sobre tais questões e para que, ao fim deste artigo, possamos ter contribuído com as discussões que impactam, sobretudo, nas atividades artístico-culturais e educativas da cidade de São Luís do Maranhão. Registra-se que, como aporte teórico, o estudo foi subsidiado por autores como Desgranges (2003 e 2018), Deldime (1998), Koudela (2010), Wendell (2011a; 2011b) e Rancière (2007) e contou com Ione Antônia Pereira como fonte oral.

A MEDIAÇÃO TEATRAL: PONTO DE PARTIDA

Flávio Desgranges, no segundo capítulo do livro *A Pedagogia do Espectador* (2003), apresenta um panorama das práticas que deram início ao que denominamos hoje como Mediação Teatral, ou seja, as chamadas animações teatrais.

De acordo com o referido autor, entre os anos de 1960 e meados de 1970, alguns países da Europa, como França, Espanha, Bélgica e Portugal, desenvolveram importantes experimentos artístico-pedagógicos que tinham como foco o chamado Teatro para Crianças. Na proposta



dessas experimentações, defendia-se o direito das crianças de terem acesso a práticas artísticas, além de uma produção cultural direcionada a essa faixa etária. Atrelado a isso, existia a ideia de que, com essas ações, a arte teatral passaria por uma renovação, na medida em que, ao formarem um espectador na infância, estariam preparando o espectador do futuro. Tais práticas também foram desenvolvidas em outros países, como nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e no Brasil.

O conceito de animação teatral (*animation théâtrale*) nasce na França, país que tem papel preponderante nessas experiências realizadas visando à formação de crianças e jovens espectadores. As práticas de animação teatral foram também aplicadas em outros países europeus, tais como: Bélgica, especialmente, além de Itália, Espanha, Portugal, entre outros. No Brasil, nos anos 1970 e início dos 1980, alguns grupos de teatro realizaram, de maneira esporádica, práticas de animação teatral nas escolas (Desgranges, 2003, p. 49).

As ações de animação teatral aconteciam no contexto da Escola, propondo práticas de expressão dramática, com o objetivo de sensibilizar os jovens espectadores. Ainda conforme Desgranges:

[...] tanto podiam organizar-se em torno de um espetáculo teatral, dinamizando a compreensão da encenação vista pelos alunos, quanto se estruturar como oficinas teatrais autônomas que, trabalhando a expressividade e criatividade dos participantes, não tinham necessariamente ligação com uma determinada peça de teatro (Desgranges, 2003, p. 49).

Roger Deldime (1998) dividiu as práticas de animação teatral em duas modalidades: 1) *animação teatral periférica*, em que se trabalhavam questões em torno do espetáculo, a partir de exercícios que exploravam a linguagem teatral e as informações sobre a obra em questão; 2) *animação teatral autônoma*, que não estava relacionada com uma obra específica, mas que trabalhava exercícios dramáticos para a sensibilização e para a apropriação da linguagem teatral.

Conforme Arruda e Oliveira (2021, p. 219), a palavra “mediação” tem sua origem no latim *mediatione*, que significa ato ou efeito de mediar. Mediador, do latim *mediatore*, aquilo que media ou intervém, intermediário. Por sua vez, mediar origina-se também do latim *mediare*, dividir ao meio,



intervir; neste sentido, a mediação pode ser entendida como um processo triangular que tem de um lado o espectador, do outro a obra de arte e, no meio desse processo, o mediador, aquele que facilita o encontro entre as duas partes.

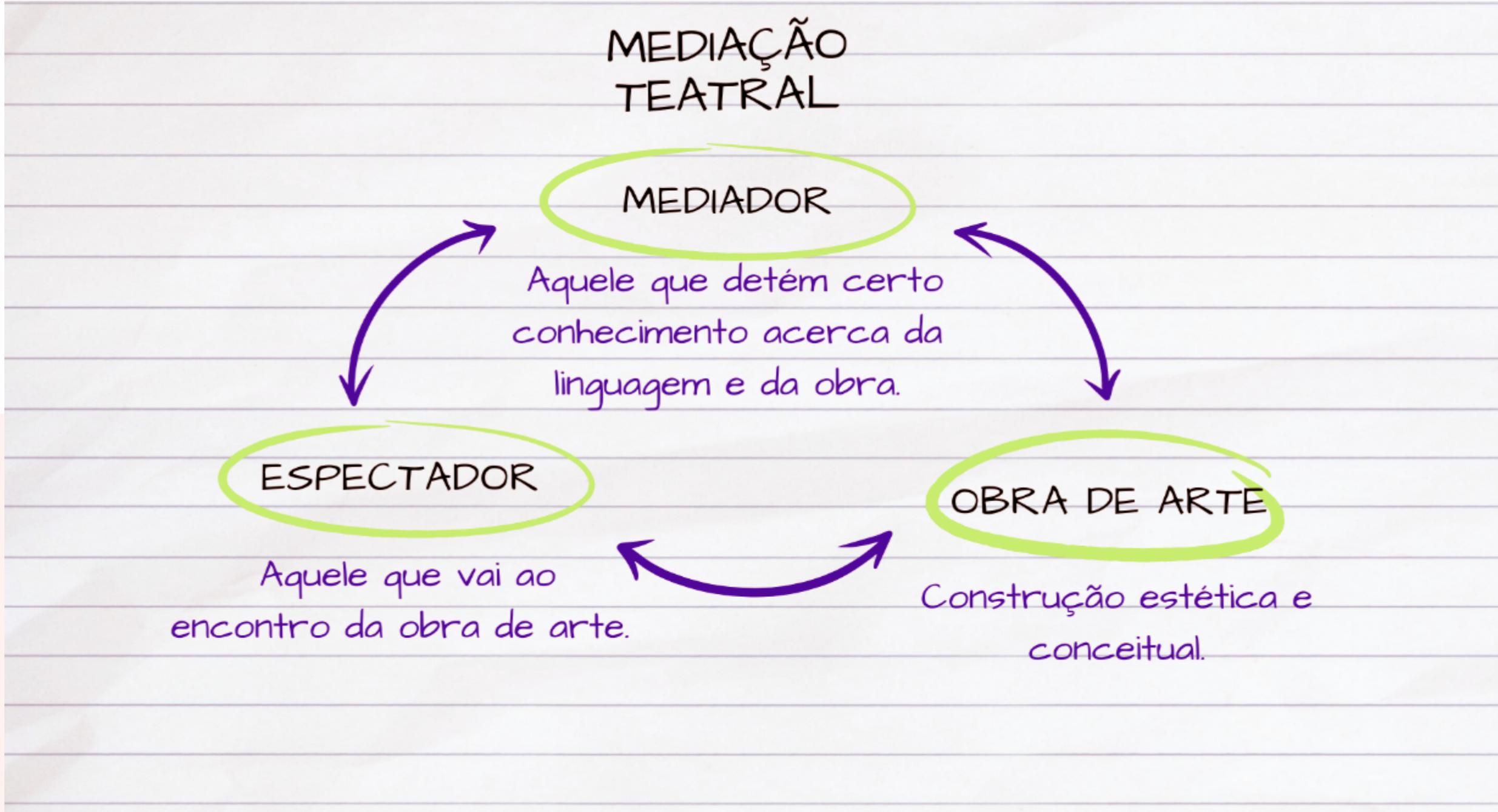


IMAGEM 1

Organograma "Mediação Cultural".

Fonte: produzido pelos autores desta pesquisa.



A Mediação Teatral, pela via de Rancière (2012), se caracteriza como um processo artístico-pedagógico interessado em desenvolver um espaço formativo atento ao encontro do espectador com a obra teatral, em prol da produção de sentidos, provocados por esse encontro, sobretudo no desenvolvimento de aspectos sensíveis, críticos e estéticos, na busca de um espectador autônomo e “emancipado”.

Em consonância a essa perspectiva, destaca-se a definição de Desgranges (2003):

É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras (Desgranges, 2003, p. 65-66).

Nesse sentido, a Mediação Teatral está situada como uma prática que facilita o acesso físico e simbólico pelo espectador ao edifício ou à obra teatral.

No entanto, Koudela (2010) esclarece uma diferença fundamental para se pensar a mediação: a formação de *público* e a formação de *espectador*. Para a autora, a formação de *público* consiste em toda ação que objetive facilitar o acesso físico, “almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro” (2010, p. 5). Em contrapartida, a formação do *espectador* opera no terreno da linguagem, pois ele dispõe, além do acesso físico, de “acesso aos bens simbólicos. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura” (2010, p. 5).

Nessa perspectiva, Deldime (1998) e o próprio Desgranges (2018) alocam a Mediação Teatral no que pode ser definido como um terceiro espaço, que se estabelece na interseção “entre” a produção e a recepção. Com isso, o processo de Mediação Teatral estaria, como a própria etimologia sugere, conforme citado anteriormente, em uma posição de intermediação, que possibilita o trânsito de linguagem entre os produtores de arte e os seus receptores.



Assim, corroborando com o que nos apresenta Koudela (2010), a Mediação Teatral se estabelece como um processo gradativo que vai desde a formação de público, através da possibilidade do acesso físico aos espaços culturais e obras de arte, até a formação de espectadores, que, nesse caso, se estabelece a partir do acesso à linguagem da obra apresentada. Este é um processo gradual, no qual se busca a democratização do acesso aos bens culturais.

NAVEGAÇÃO TURBULENTA: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM CONTEXTO

É possível identificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamentos para a prática da Mediação Cultural na Escola, visto que o documento oficial prevê a valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Esta competência, explicitada pelo documento, estabelece como fundamental que os estudantes conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. E acrescenta que eles devem ser participativos, sendo capazes de se expressar e atuar por meio das artes (Brasil, 2018).

Dessa forma, constata-se que cada educando deve desenvolver até o final da Educação Básica um arcabouço multidimensional de conhecimentos que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Essa multidimensionalidade envolve alguns elementos potenciais a serem suscitados pelo processo educacional, tais como criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão:



Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (Brasil, 2018, p. 194-195, grifos do autor).

Tal abordagem da BNCC (Brasil, 2018) sobre o desenvolvimento do campo da arte na Escola encontra subsídios conceituais na Mediação Cultural, quando esta se propõe a acessar tais dimensões



de conhecimentos a partir dos seus processos artístico-pedagógicos, a exemplo daqueles evidenciados por Ney Wendell (2011b), que permeiam as ideias de Mobilização, Sensibilização, Preparação, Encontro, Apropriação, Reflexão, Reverberação, Internalização, Reconhecimento.

Por conseguinte, isso nos leva também para os planos curriculares estaduais e municipais aqui aventados. Regidos pela LDB 9.394/1966, e pelo que é previsto para a disciplina Arte na BNCC, o estado do Maranhão prevê o desenvolvimento, na área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, das seguintes competências ou capacidades:

Experenciar produções artísticas desenvolvendo saberes e conhecimentos reconhecendo a importância das várias áreas artísticas na formação humana crítica; analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos reconhecendo as diferentes funções da arte em seus meios culturais; compreender a arte, em suas várias áreas, como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade (Maranhão, 2014b, p. 33).

Não é difícil relacionarmos tais competências previstas nesse plano curricular com as intenções formativas aventadas pela BNCC e pelos estudos da Mediação Cultural como artifício para uma formação efetiva de espectadores. Contudo, ainda se encontram obstáculos embrionários nessa árdua caminhada.

Dando prosseguimento à tentativa de vislumbrarmos o campo de atuação da Mediação Cultural, direcionamos o nosso olhar criterioso para os Planos de Cultura do Estado do Maranhão (2014a) e da sua capital, São Luís (2016), com a finalidade de identificarmos propostas, atividades de planejamento previstas; metas vislumbradas; desafios enfrentados nas ações voltadas à formação de plateia e de público, que integram as estratégias da Política Pública de Cultura estadual e municipal

De fato, ao analisar os documentos, é possível constatar a quase ausência de discussões direcionadas à Mediação Cultural. Observa-se que o Plano Municipal de Cultura de São Luís, em seu tópico “diagnóstico”, demonstra a inexistência de uma demanda de ações que visam a uma formação de público ou de espectadores; contudo esboça alguns apontamentos, em seus objetivos,



inclusive apresentando uma parceria, nesse sentido, com o Programa Mais Educação, do Governo Federal, o que não pode ser considerado como iniciativa do município (São Luís, 2016, p. 70-71).

Ademais, o Plano Municipal de Cultura de São Luís explicita como objetivo, no eixo Formação Artística e Cultural, “incentivar a formação de plateia/público, contemplando os diversos segmentos culturais, bem como os grupos sociais, comunidades e população com baixo reconhecimento de sua identidade cultural” (São Luís, 2016, p. 78); e estabelece como meta a elaboração de 35 projetos destinados à formação e à apreciação artística de crianças e jovens até 2023, atribuindo as seguintes estratégias de ação:

01. Realizar projetos de arte e lazer com atividades de formação nas 15 regiões do município; 02. Criar mecanismos de apoio financeiro às instituições culturais para execução de projetos destinados à formação artística de crianças, adolescentes e jovens; 03. Criar espaços para o fomento, reflexão, discussão e produção de artes contemporâneas em São Luís.; 04. Executar e apoiar projetos de experimentação e interação artística de crianças e jovens nas 15 regiões do município; 05. Realizar e apoiar projetos de incentivo à transmissão dos saberes e fazeres da cultura popular e comunidades tradicionais [...]; 06. Criar programa de incentivo a novos talentos; 07. Capacitar adolescentes e jovens para a utilização das novas tecnologias de informação por meio da cultura digital (São Luís, 2016, p. 95).

O Plano Estadual de Cultura do Maranhão (2014a), por sua vez, nem sequer apresenta, ao longo de sua extensão, as palavras “público”, “plateia” e/ou “espectador”, apesar de reafirmar em suas agendas de evento o Festival de Teatro Estudantil e as Semanas de Teatro e da Dança (p. 145), que se caracterizam como eventos que mobilizam significativamente o público, no campo das Artes Cênicas, e que possuem potencial expressivo para ofertar ações efetivas de formação de espectadores, para além da oferta de workshops de curtíssima duração.

Contudo, vale trazer para o centro dessa discussão o caso do Projeto Núcleo Arte-Educação, de competência da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, em parceria com o Teatro Arthur Azevedo – equipamento da Secretaria de Cultura do Estado. O enfoque nesse projeto a partir daqui se dá por ele apresentar, em seu escopo organizacional, algumas premissas do que



vem se desenvolvendo no âmbito da Mediação Teatral no Maranhão, na medida em que se consideram as flutuações do termo e suas ressonâncias na prática com escolas públicas do ensino básico da capital maranhense. Contudo, não se encontra menção ao projeto nem no Plano de Cultura Estadual do Maranhão (2014a) nem no Plano Estadual de Educação (2014b), os quais competem às secretarias estaduais de Cultura e Educação, respectivamente.

O Núcleo Arte Educação é um projeto artístico-pedagógico que se iniciou em 2005, em uma parceria entre a arte-educadora Ione Coelho¹ (SEDUC/MA), juntamente com a então gestora do Teatro Arthur Azevedo (SECMA), a professora Nerine Lobão².

Conforme entrevista concedida por Ione Antônia Pereira (2019), uma das idealizadoras do projeto, o Núcleo Arte Educação (NAE) teve início na reinauguração do Teatro Arthur Azevedo, após uma reforma, e, desde então, atua em duas frentes: a) a oferta de cursos livres de teatro, dança, balé clássico, piano, violão e canto coral para alunos do ensino básico, oferecidos no contra turno escolar, com duração de 6 a 12 meses; e b) ações de formação de plateia (Coelho, informação oral, 2019). É sobre essa segunda e última vertente que direcionamos uma maior atenção com a prática de Mediação Teatral e como exercício de tentativa para um estado de formação de plateia.

Como prática principal para o processo de formação de plateia, o NAE oportuniza o acesso a espetáculos por alunos e professores da rede pública de ensino do Estado. Para tanto, articula a comunidade escolar em apresentações distribuídas no calendário anual de programações do Teatro Arthur Azevedo, como exemplo, Semana do Teatro, Semana da Dança, Aniversário do Teatro, assim como produções independentes desenvolvidas na cidade. Vale ainda salientar que, por meio do projeto, a casa de teatro assegura uma cota de acesso a estudantes da rede pública de Educação, para a maioria da programação dos espetáculos que recebe, que configura aqui também como um acesso físico a produções culturais (Coelho, informação oral, 2019).

O NAE, ao promover a ida ao teatro, direciona o seu fazer para os aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os artefatos da arte, e onde será o momento propício para o encontro, a apropriação e a reflexão – alimentando a aprendizagem cultural, indicando uma linha de ação mais direcionada ao “apreciar”, sugerido por Ana Mae Barbosa (2001), em sua abordagem triangular da Arte/Educação.

1 Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (Universidade Federal do Maranhão-UFMA), professora de Arte do Ensino Médio (SEDUC/ MA), coordenadora do Projeto Núcleo Arte Educação – (SEDUC/ SECMA – TAA).

2 Graduada em Artes Cênicas, Nerine Lobão é cenógrafa, cineasta e professora aposentada do Departamento de Artes da UFMA. Durante alguns anos exerceu cargos importantes dentro e fora da universidade, tais como o de Diretora do Departamento de Assuntos Culturais/ DAC da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, com destacada atuação no Festival Guarnicê de Cinema e Vídeo. Foi Secretária de Cultura e em seguida de Educação na Gestão Edson Lobão. No Governo de José Reinaldo Tavares, a professora Nerine é aclamada pela classe artística para o cargo de Diretora do Teatro Arthur Azevedo, cabendo-lhe a honra de reinaugar a casa após anos de interdição para reforma.



IMAGEM 2

Alunos da rede pública do estado (capital e interior) prestigiam *João do Vale – o musical – o gênio improvável*, pelo programa de formação de plateia do NAE.

Fonte: Anfevi visual, 2018. Acervo do Teatro Arthur Azevedo, 2018.



Ressalta-se que, nos últimos dados coletados, referentes ao ano de 2018, o projeto envolveu nesta prática 51 escolas e 8.175 estudantes³. Entre as políticas de mediação adotadas pelo projeto está a visita técnica pelas dependências do teatro, quando os alunos e alunas conhecem a história do teatro como monumento e toda a sua estrutura funcional e cenotécnica, passando por equipamentos de luz e de som. Assim, mobilizando e sensibilizando aquele público para o conhecimento artístico, gerando interesse em uma produção a ser apreciada em um segundo momento, dessa forma se compõe a etapa do “antes” e a da “contextualização”, adotadas por Ney Wendell (2011b), quando sugere como atividade de mediação do “antes” a “visita ao espaço em que será realizado o evento cultural” (p. 28).

PARA EVITAR O NAUFRÁGIO: ATUALIZAÇÃO SOBRE POSSIBILIDADES DE MEDIÇÃO TEATRAL

Apesar de a discussão acerca da Mediação Teatral já perdurar por décadas, desde as primeiras ações relacionadas à animação teatral e, posteriormente, na própria transição para o uso do termo *mediação*, essa práxis apresenta-se em constantes atualizações, no Brasil e ao redor do mundo.

Nesse contexto, podemos trazer como destaque os trabalhos desenvolvidos pelo professor e pesquisador brasileiro Ney Wendell, que se iniciou na prática da Mediação Teatral no Brasil, mas está atualmente radicado no Canadá, onde atua como docente na *École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal* (UQAM), no curso de graduação em Teatro, sendo responsável pela disciplina de Mediação Teatral.

3 Dados extraídos de relatórios fornecidos à pesquisa pela coordenação do Núcleo Arte na Escola (SEDUC/MA).



É importante destacar o trabalho desenvolvido pelo referido pesquisador e docente, tendo em vista a grande contribuição ao longo de seu percurso investigativo, tanto no contexto brasileiro, como no âmbito canadense.

Ney Wendell iniciou seu percurso no âmbito da mediação no ano de 1996, quando foi convidado a atuar como mediador cultural em uma exposição na Bahia, seu estado de origem. Posteriormente, criou, junto ao colega Bertho Filho, um projeto de Mediação Teatral a ser realizado na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, intitulado “Ato de 4”. Sua experiência mais significativa na Mediação Teatral veio a ser realizada a partir de seu ingresso no projeto “Cuida bem de mim”, que se desenvolveu de 1996 a 2008:

[o projeto] realizou ações de mediação teatral com 350 mil espectadores, em 850 apresentações para escolas públicas dos Estados da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e na capital federal, Brasília. O projeto, realizado pela extinta ONG Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, tinha como eixo central o espetáculo Cuida Bem de Mim, com texto de Filinto Coelho e Luiz Marfuz, que também assinava a direção. Voltado para a escola pública, sua meta era diminuir a depredação do espaço escolar, através do teatro, atendendo a um pedido da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que financiou o início de suas atividades (Wendell, 2011a, p. 24).

O trabalho no projeto “Cuida bem de mim” possibilitou explorar de maneira particular aspectos que já estavam sendo praticados na Mediação Teatral durante décadas. Ademais, as reflexões realizadas pelo professor Ney Wendell, após o seu ingresso no referido projeto, puderam redimensionar o modo como a mediação vinha sendo praticada, naquele contexto. Dentre os aspectos potencializados pelo pesquisador, estão a reflexão sobre as três etapas fundamentais da Mediação Teatral, quais sejam: o “pré-peça” (antes), o momento da recepção da peça (durante) e o “pós-peça” (depois).

Na concepção de Ney Wendell, as ações “pré-peça” devem objetivar a sensibilização e a mobilização do público, preparando-o para o contato com os conteúdos presentes no espetáculo. As ações “durante a peça” estão diretamente ligadas à apresentação do espetáculo, buscando estimular a apreciação e a reflexão sobre a obra. Já nas ações “pós-peça”, são propostas atividades



que busquem retomar os elementos apresentados no espetáculo, por meio da realização de oficinas de teatro, rodas de conversa, montagem de cenas resultante do contato do público com a peça, dentre outras.

No contexto do projeto “Cuida bem de mim”, essas etapas tiveram suas significações ampliadas, passando o pesquisador a utilizar outra terminologia, que daria conta dos efeitos que cada uma dessas etapas pode causar no processo de mediação, com termos como: “Sensibilização”, ligada diretamente ao “pré-peça”, ao tempo que remete a uma mobilização mais próxima e envolvente junto ao público; a “Apropriação”, relacionada ao momento da recepção da peça, que busca incentivar a autonomia do público para uma interpretação singular e pessoal da obra; e a “Reverberação”, pertinente ao “pós-peça”, com a intenção de fomentar a continuidade da obra, repercutindo e interferindo no cotidiano do público (Wendell, 2011a).

Dentre outras contribuições do professor Ney Wendell no campo de estudos da Mediação Teatral, a prática da criação dos chamados “Cadernos de Espetáculo” ou “Cadernos de Mediação” vem ganhando força. Sendo oriundos das práticas de mediação realizadas no contexto de Québec (Canadá). O Caderno de Espetáculo ou Caderno de Mediação Teatral:

é um instrumento pedagógico com informações sobre o espetáculo, em suas dimensões técnicas (características da infraestrutura e dos diversos equipamentos cênicos da representação); estéticas (elementos definidores das escolhas cênicas da obra e sua historicidade); e artísticas (composição criativa e atuação dos diversos artistas no espetáculo). Ele complementa-se nas informações sobre as atividades artístico-pedagógicas, que podem ser desenvolvidas a partir das temáticas e da composição do espetáculo (Wendell, 2011a, p. 140).

Esses cadernos cumprem duas funções principais, sendo elas o auxílio didático, possibilitando que o mediador possa ter acesso a uma série de atividades propostas no documento; e o auxílio criativo, permitindo que o mediador possa desenvolver novas atividades, a partir da vivência com a obra por meio do Caderno.



Apesar de o professor Ney Wendell estar atuando no Canadá, ele cumpre a função de professor-colaborador no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão, fato este que tem contribuído para a disseminação da prática da utilização dos Cadernos de Mediação dentro do referido programa, que tem como uma das linhas de pesquisa *Pedagogia das Artes Cênicas, Recepção e Mediação Cultural* e que, ainda, desenvolve o componente curricular “Recepção e Mediação em Artes Cênicas”. Dessa forma, observa-se que algumas pesquisas de mestrado já estão sendo realizadas, refletindo sobre o contexto da Mediação Teatral na cena ludovicense.

CADERNO DE MEDIAÇÃO: AS MEMÓRIAS QUE HABITAM AQUI

Após a apresentação deste panorama acerca da Mediação Teatral no âmbito da cidade de São Luís – MA, apresentaremos a experiência de criação do Caderno de Mediação *As memórias que habitam aqui*, um dos produtos resultantes da disciplina “Recepção e mediação em Artes Cênicas”, material pedagógico proposto para auxiliar a mediação do espetáculo homônimo, realizado pelo Coletivo 171.

Como o referido espetáculo foi produzido durante o período da pandemia de covid-19, sua proposta artística foi elaborada para o ambiente virtual, sendo, portanto, uma proposta de *espetáculo* em campo expandido, que redimensiona a compreensão do termo. Isso posto, a proposta de Caderno de Mediação Teatral elaborado também explora o formato digital e se estabelece em formato de livro digital interativo⁴. Recursos adicionais também estão presentes no material, como a acessibilidade em áudio, presente em todas as páginas que contêm textos, precisando que o leitor clique em cima do ícone de áudio presente no canto superior direito de cada página

⁴ O livro digital interativo pode ser conferido no seguinte link: https://read.bookcreator.com/U7f1PLsv8GWnLy0KeXABo2MonS32/Fm0p5APITm61Y0y7p9Tf_g.



para acioná-lo, bem como o link clicável e código QR, facilitando a navegação a partir de um computador ou de um celular que tenha recursos para tais funcionalidades.

Os Cadernos de Mediação são elaborados a partir de uma obra teatral que serve como mote para a realização de uma série de atividades que são propostas no material, para que os mediadores possam, como dito anteriormente, ter auxílio técnico e criativo para a realização da Mediação Teatral. Contudo, tendo em vista a singularidade do espetáculo em questão, esse Caderno de Mediação dialoga diretamente com a linguagem nele trabalhada.

O espetáculo intersecciona as memórias que foram mapeadas no processo de criação e as leva para a cena transmutada a partir do caráter espetacular que o teatro lhe confere. Além disso, outro questionamento nos atravessou de forma bastante expressiva no laboratório de criação: de que maneira a memória individual tensiona aspectos de uma coletividade e vice-versa. Para tanto, o trabalho é dividido em quadros narrativos e dramáticos, alternando entre o conceito de apresentar e representar (Silva, 2024, p. 3).

A mediação proposta neste caderno apresenta, além de atividades relativas às três etapas: antes (Sensibilização), durante (Apropriação) e depois (Reverberação), uma quarta etapa intitulada pelo autor de “CriaLab”, ou seja, Laboratório de Criação, a ser realizada como parte final do processo.

Na etapa de Sensibilização, são propostos dois exercícios: um que trabalha noções de gênero, épico e dramático, e um outro exercício, realizado através de um mapa virtual. Neste mapa, o participante da mediação pode navegar pela cidade de São Luís – MA, podendo, através de ferramentas interativas, selecionar lugares para escrever sobre memórias deflagradas por estes ambientes. Todos os comentários escritos são gravados nesse “mapa de memórias” e podem ser acessados⁵ por qualquer usuário.

Na etapa de Apropriação, o participante é convidado a assistir ao espetáculo *As memórias que habitam aqui*, cujo acesso é possibilitado por meio virtual. Uma instrução é dada, nesta etapa, para que os espectadores atentem para a atuação, a movimentação dos personagens e da câmera, a iluminação, o cenário e o texto.

⁵ A atividade pode ser acessada através do seguinte link: <https://padlet.com/cidadedas-memorias/mapa-das-mem-rias-z9ephbaf-c6khv3po>.



Na etapa de Reverberação, são propostas três atividades; iniciando com um bate-papo conduzido por algumas perguntas-chave, que destacam os aspectos técnicos os quais os espectadores foram orientados a observar na etapa anterior, bem como indagam sobre a experiência de assistir a um espetáculo virtual. A segunda atividade propõe uma produção livre, que pode ser entregue na forma de texto, áudio ou imagem, que exponha as impressões do espectador sobre o espetáculo. A terceira atividade propõe a realização de uma conversa com os criadores da obra.

Na quarta etapa, o CriaLab propõe retomar o mapa de memórias experienciado na primeira, com a finalidade de que seja utilizado para a produção de cenas. A criação das cenas deve ser guiada por perguntas norteadoras, previamente apresentadas no Caderno de Mediação, e devem estar sempre contextualizadas com a obra em questão.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa reflete um cenário que ainda não se solidificou como um terreno profícuo ao pensar as estratégias de Mediação Teatral, partindo das etapas que desenham o processo proposto por Ney Wendell e outros pesquisadores (*antes, durante e depois* do espetáculo teatral).

Isso pode estar associado ao fato de que o estado do Maranhão ainda não tenha estabelecido princípios claros e objetivos relacionados à formação de público, o que pode estar refletido na ausência de uma Política Pública efetiva de Estado para a Cultura, ou mesmo uma política educacional que tenha, como premissa para o componente curricular Arte, a exploração de um campo que se delineia a partir da sensibilização para a experiência artística, da fruição estética e da reflexão. Um campo voltado para o desenvolvimento de sujeitos sensíveis e autônomos.

Ainda que exista um Plano de Cultura e que este apresente um entendimento do campo da Arte e da Cultura, articulando noções, objetivos e metas a serem alcançados e trabalhados dentro de um recorte temporal, verificamos que tais pontos podem apresentar uma fragilidade, ao se apresentarem de forma genérica ou, quando não, descontextualizada, pois o que ainda se pode



perceber é um cenário cultural que pouco avançou em termos de políticas estatais, submetendo a classe artística à velha e problemática política de editais. E o que se evidencia é uma ausência irrefletida de questões que envolvam a formação do espectador/público/plateia.

Reiteramos que o processo de Mediação Teatral explorado nesta pesquisa, a partir das etapas que apresentamos ao longo de sua redação, contempla o que concordamos ser uma abordagem completa da experiência do espectador e de sua formação enquanto tal, pois tal abordagem é articulada em diversas pesquisas com experiências bem-sucedidas e, portanto, aplicáveis em contextos diversos. No entanto, as mesmas etapas, quando realizadas de forma isolada, também são válidas na formação de espectadores.

Considera-se que a ida ao teatro por si já é uma experiência significativa, sobretudo, quando feita por pessoas que não têm o hábito ou a oportunidade de ir a um edifício teatral e assistir a um espetáculo com todos os seus recursos estéticos e técnicos.

Lamentavelmente, ainda não é possível identificar mudanças significativas no entendimento sobre a formação de espectadores na atualidade. O cenário que prevalece é o da precarização dos serviços artísticos e artístico-educacionais, um problema combatido e discutido pela mobilização de artistas e arte-educadores. Um exemplo disso foi a Conferência Popular Intermunicipal de Cultura da Ilha de Upaon-Açu (2020), que estabeleceu o Grupo de Trabalho (GT) de Arte, Educação, Formação e Juventude para levantar as demandas do setor e provocar mudanças sistêmicas nos espaços decisórios da esfera pública, especialmente em relação às questões culturais e educacionais⁶.

Nessa esteira das iniciativas do campo da cultura, da educação e da pesquisa, é possível identificar ainda alguns substratos que irão friccionar esses entendimentos, como o caso do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)⁷, que – a partir da linha de pesquisa *Pedagogia das Artes Cênicas, Recepção e Mediação Cultural* – tem recebido vários pesquisadores interessados na Mediação Teatral como campo epistêmico, como é o caso João Victor da Silva Pereira (Victor Silper), que realizou um estudo sobre a temática no âmbito do desenvolvimento da Mostra Online de Teatro na Escola (2020) e tem aplicado essa abordagem em diversos projetos na capital maranhense. Como diretor do Teatro Arthur Azevedo, entre 2021 e 2022, ele desenvolveu a Mostra de Cenas Expandidas Luiz Pazzini, parte da XVII Semana do

⁶ Você pode acompanhar a discussão a partir da minutagem 1:50:53 no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=nXHANDH7rZg>

⁷ O mestrado da referida pós-graduação teve a sua primeira turma instituída em 2019.



Teatro no Maranhão, levando inúmeras obras teatrais de grande efervescência no teatro contemporâneo para dentro de instituições de Educação Básica e ensino técnico. Essas apresentações foram acompanhadas por profissionais mediadores, com etapas de mediação antes, durante e após a fruição. Desse modo, o programa – através de seus espaços de estudo, pesquisa e de acolhimento de pesquisadores nesta área – tem ampliado as discussões acerca da temática e avançado em proposições práticas que envolvem a formação integral de espectadores.

É importante destacar também ações desenvolvidas pelo terceiro setor e pela iniciativa privada, que instauram políticas culturais, como o Marco Referencial Arte Educação do Sesc (2021). Esse documento, elaborado de forma colaborativa por profissionais de todo o país, reforça o compromisso com a diversidade regional e o fortalecimento do pensamento crítico. Ele organiza uma série de ações artístico-pedagógicas, com ênfase na inclusão, acessibilidade e reparação de desigualdades, orientando os Departamentos Regionais e os Pólos de Referência do Sesc no desenvolvimento de atividades artísticas, educativas e culturais.

Desde então, no Maranhão, é possível identificar a criação de Cadernos de Mediação de espetáculos, voltados para professores e alunos da rede pública, com o intuito de servir como material pedagógico para mediar a fruição dos espetáculos; visitas ao teatro, sendo o reconhecimento do espaço intermediado por técnicos, cenotécnicos e educadores dos próprios equipamentos culturais; debates e seminários promovidos pelo Sesc, abertos ao público. Ademais, registra-se a publicação do livro eletrônico *Reflexões em Trânsito: Mediação Cultural em Arte Educação* (2022)⁸, que reuniu textos de arte-educadores e trabalhadores da cultura para dar continuidade às discussões e ao desenvolvimento de saberes em arte-educação e mediação cultural levantados em São Luís.

Estes substratos funcionam como pontos de resistência e inovação, desafiando as abordagens tradicionais e provocando uma reconfiguração das práticas culturais e educacionais. Eles não apenas questionam o *status quo*, mas também criam espaços para novos paradigmas de mediação e formação de público, especialmente no que diz respeito ao papel da Arte na Educação e na transformação social.

Nessa busca por um estado de formação de espectadores na cidade de São Luís, ancoramos nossas esperanças em iniciativas pontuais como essas, com a compreensão de que o

8 O material pode ser acessado através do link: <https://www.sescma.com.br/2022/03/29/reflexoes-em-transito-sesc-disponibiliza-e-book-com-textos-sobre-mediacao-cultural/>.



fortalecimento delas, a médio e longo prazo, possa instaurar um inevitável movimento popular de reivindicação de um Plano de Cultura e Arte-Educação exequíveis, que correspondam às urgências do nosso território.

REFERÊNCIAS

- » ARRUDA, Maria Izabel Moreira; OLIVEIRA, Hamilton Vieira. Um olhar sobre a evolução do conceito de mediação na Ciência da Informação. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 218–232, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/2523>. Acesso em: 11 out. 2024.
- » BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- » BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/ofQNmzL> . Acesso em: 08 set 2019.
- » COELHO, Ione Antônia Pereira. [entrevista cedida a] João Victor da Silva Pereira. 03. dez. 2019.
- » DELDIME, Roger. Introduction. *In: La médiation théâtrale. Actes du 5e. Congrès international de Sociologie du théâtre*. Morlanwelz, Lansman, p. 11-12, 1998.
- » DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.
- » DESGRANGES, Flávio. Mediação teatral: anotações sobre o projeto formação de público. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 10, p. 75 – 83, 2018.
- » KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. **Programa Cultura é Currículo**. São Paulo, 2010.
- » MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. Plano Estadual da Cultura. **Políticas de estado para a cultura: o direito a ter direito a cultura 2015-2025**. São Luís, MA, 2014a.
- » MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares/ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**. SEDUC, 3 ed. São Luís, 2014b.
- » RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.



- » SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Cultura de São Luís.** São Luís: Prefeitura de São Luís, 2016. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1326_1_plano_municipal_de_cultura.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.
- » SESC. Departamento Nacional. **Marco Referencial: Arte Educação no Sesc.** Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2021. 44 p.
- » SILVA, Ronaldy Matheus Ramos da. **Caderno de Mediação: as memórias que habitam aqui.** 2024. Disponível em: https://read.bookcreator.com/U7f1PLsv8GWnLy0KeXABo2MonS32/Fm0p5APITm61Y0y7p9Tf_g. Acesso em: 24 março 2024 (não publicado).
- » WENDELL, Ney. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec.** 2011. 230f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011a.
- » WENDELL, Ney. **Estratégias de Mediação Cultural para formação do público.** 2011b. Portal da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em: <https://cutt.ly/yp0RNs2>. Acesso em: 12 jun. 2021.



ESPECT-ATRIZES:

cruzamentos entre Teatro do Oprimido, Neurociência e Estudos de Recepção

LORENA DE OLIVEIRA CHAGAS

Vida Oliveira, nome artístico de Lorena de Oliveira Chagas, é diretora teatral, dramaturga e pesquisadora. Doutoranda em cotutela em Literatura e Cultura (PUC-Rio) e Ciência e Tecnologia das Artes (Universidade Católica Portuguesa), é bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal. Com mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF) e bacharelado em Artes Cênicas (UFBA), investiga as interações entre teatro, novas mídias, videogames e animações, focando em obras transmídia e formação de novas plateias. É Diretora Artística e Dramaturga do grupo Cegonha – Bando de Criação.

CRISTINA SÁ

Professora Auxiliar na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, com mais de 20 anos de experiência no ensino de Cultura Digital e Novos Meios. Sua pesquisa explora a ontologia das interfaces e seus papéis mediadores em mídias participativas e experimentais, com foco na inovação social por meio de práticas artísticas comunitárias. Com formação interdisciplinar em Engenharia, Artes e Comunicação, seu trabalho aborda temas como UX/UI, subjetividade digital, realidade aumentada e teatro interativo. Cristina possui ampla produção acadêmica, supervisionou diversos projetos de doutorado e mestrado e contribuiu para várias iniciativas artísticas e de pesquisa.

ANDRÉ BALTAZAR

Vice-Diretor da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Diretor do Digital Creativity Center, promovendo pesquisa e inovação em novas mídias e artes interativas. É doutor em Ciência e Tecnologia das Artes e mestre em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores. Com expertise em música computacional, HCI, AR, VR e machine learning, conecta academia e indústria por meio de pesquisa aplicada e consultoria artística. Também coordena a Licenciatura em Som e Imagem e realiza pesquisas no CITAR-UCP.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica, trazendo uma reflexão sobre o cruzamento entre Estudos de Recepção teatral, em uma perspectiva neurocientífica, com práticas artísticas e pedagógicas do Teatro do Oprimido (Boal, 1993), de modo a contribuir de forma robusta com os estudos sobre o impacto dessas práticas em seus participantes, sejam eles artistas criadores ou *espect-atores*. A construção do artigo revisita a bibliografia sobre o tema, analisa um *workshop* realizado na Universidade Católica Portuguesa e elenca metodologias possíveis de Estudos de Recepção em teatro para tais fins, partindo de uma pesquisa maior em andamento. Nota-se que, apesar de palavras como “opressão” e “empoderamento” aparecerem com frequência em estudos, faz-se necessário aqui refletir sobre seus significados, de modo a diferenciá-los do uso comum e cotidiano e mesmo de suas apropriações pelo neoliberalismo. Partimos da discussão levantada pela teórica Liz Tomlin (2019) de que devemos buscar um caminho artístico em que ainda podemos criar espetáculos politicamente empenhados sem, no entanto, deixar de respeitar as subjetividades da espectadorialidade, ou a Emancipação do Espectador (Rancière, 2019). Consideramos também os estudos de Flávio Desgranges (2020), que define como essencial o espectador, para que sejam efetivadas transformações no teatro, uma vez que não há teatro sem espectadores. Concluímos que a neuropsicologia e a neurociência, além dos estudos em *empowerment*, mostram ferramentas que podem ser fortes aliadas em *workshops* e práticas artísticas baseadas na estética do Oprimido.

PALAVRAS-CHAVE:

Estudos de Recepção. Práticas Artísticas. Teatro do Oprimido. Neuropsicologia e Neurociência.

SPECT-ACTORS – Crossing-references among The Oppressed Pedagogy, neuroscience and Audience reception Studies

ABSTRACT

This article presents a bibliographical review, reflecting on the intersection between theatrical audience Reception Studies, from a neuroscientific perspective, and the artistic and pedagogical practices of the Theatre of the Oppressed (Augusto Boal, 1993), in order to make a robust contribution to studies on the impact of these practices on their participants, whether they are creative artists or spect-actors. The construction of the article revisits the bibliography on the subject, analyzes a workshop held at the Portuguese Catholic University, part of a larger ongoing research project, and lists possible methodologies for Reception Studies in theater for these purposes. It should be noted that, although words like oppression and empowerment appear frequently in studies, it is necessary here to reflect on their meanings, in order to differentiate them from common, everyday usage and even from their appropriation by neoliberalism. We start from the discussion raised by theorist Liz Tomlin (2019) that we must seek an artistic path in which we can still create politically committed shows without, however, failing to respect the subjectivities of spectatorship, or the emancipation of the spectator. We also considered the studies of Flávio Desgranges (2020), who believes that it is essential to consider the spectator when transforming theater, since there is no theater without a spectator. We conclude that neuropsychology and neuroscience, as well as studies in empowerment, show tools that can be strong allies in workshops and artistic practices based on the Aesthetics of the Oppressed.

KEYWORDS:

Audience Studies. Artistic practices. Theatre of the Oppressed. Neuropsychology and Neuroscience.



INTRODUÇÃO

O artigo *ESPECT-ATRIZES¹: cruzamentos entre Pedagogias do Oprimido, Neurociência e Estudos da Recepção* é inspirado em uma provocação do livro de Liz Tomlin *Political Dramaturgies and Theater Spectatorship – Provocations for Change* (Tomlin, 2019). A autora introduz a ideia do Espectador Emancipado na discussão, observando como o conceito de Ranciére² poderia ser facilmente capturado pelo discurso neoliberal.

Tomlin defende um teatro que possa ser politicamente engajado e que respeite a subjetividade do espectador, considerando que até mesmo o Espectador Emancipado não está excluído do contexto do neoliberalismo.

Se a noção de empoderar o artista e o público na criação de uma obra de arte parece relativamente inócua, dada a emancipação do espectador, ela não parece ser uma questão que possa ser discutida. Entretanto, como Tomlin postula, pode ser possível alcançar um equilíbrio entre a subjetividade e o desejo político do artista. Se esse equilíbrio for de fato possível, a questão então passa a ser como medir e avaliar o impacto do trabalho do artista em sua audiência.

Neste artigo, trazemos estudos neurocientíficos sobre o público de teatro para a discussão, a fim de mostrar como o diálogo entre as Ciências e o Teatro pode chegar a resultados sólidos, evitando a invalidação de práticas politicamente engajadas com base em um debate neoliberal, focado no indivíduo e não na comunidade.

Na primeira etapa do estudo, construímos uma reflexão profunda sobre conceitos como *empoderamento, agência e opressão* (Richardson, 2018; Freire, 2000; Boal, 2006; Conceição, 2016), conectados a Estudos de Recepção (Prousalí, 2018) (Desgranges, 2020), criando uma base teórica para experimentar novas metodologias de medição de audiência neste campo.

Diversos estudos de neurociências sobre espectadores estão em sintonia com o que os artistas de teatro já diziam sobre o teatro. Portanto, as ferramentas e os estudos da neurociência parecem estar contribuindo para um tópico de interesse de muitos criadores de teatro: a *espectatorialidade* e o status do espectador.

1 Termo adaptado de “Espect-atores” do Teatro do Oprimido (Augusto Boal).

2 Ranciére deflagra uma reflexão “sobre as implicações do teatro contemporâneo, a partir das funções do espectador. Diante da vigência da ‘sociedade do espetáculo’, é desejável que a arte crítica introduza renovados mecanismos de partilha do sensível, promova a horizontalidade das relações, a redistribuição dos lugares comuns e reinstale no espectador o prazer do aprendizado”. Artigo publicado originalmente em inglês na revista ArtForum, de março de 2007. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br/category/traducoes/>>. Uma versão em português (Tradução de Daniele Ávila) foi publicada pela revista *Urdimento* (UDESC) e pode ser acessada em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107/9477>>.



Os estudos de *empowerment* mostram que, embora o empoderamento seja sempre contextual, dependendo de contextos sociais, demográficos, pessoais e políticos, ele não é inatingível. Pelo contrário, uma vez definido o espaço-tempo de um grupo de pessoas, é possível medir seu empoderamento e, com base nessas medidas, oferecer ferramentas para que cada pessoa, dentro de sua realidade, possa aumentar sua capacidade de fazer escolhas e agir de acordo com elas, aumentando sua capacidade *de agência*. Portanto, emancipar o espectador (e sua subjetividade) não pode ser o mesmo que desacreditar das práticas artísticas com objetivos de empoderamento.

O Teatro do Oprimido aparece historicamente como uma metodologia de fazer teatro que se propõe aberta ao empoderamento dos artistas participantes. Isso se dá especialmente porque trata-se de um conjunto de métodos voltados a fazer arte pelo ponto de vista do oprimido.

Descrevemos, neste estudo, um *workshop* realizado na Universidade Católica Portuguesa, com base nas teorias e técnicas do Teatro do Oprimido (TO), e as discussões que surgiram a partir dele sobre métodos de medição e possíveis abordagens. O principal objetivo é disponibilizar ferramentas de medição de público, discutidas aqui, para que possam ser usadas, aprimoradas e replicadas por qualquer pessoa interessada na área.

CONCEITUALIZAÇÃO TEÓRICA

O que é mensurável em um mundo do não mensurável?

Desde o início do século XX, há várias teorias e pesquisas sobre o espectador e a *espectatorialidade*³ entre os teóricos do teatro, principalmente entre os artistas que buscam objetivos políticos. Uma dúvida que surge é se é viável apresentar questões políticas ao público e, em caso afirmativo, como ele as interpretará. Além disso, há a questão de por que as questões sociais e/ou políticas são incluídas nas peças.

³ Do inglês, *spectatorship*.



Boal (1993) afirma que todo teatro é inerentemente político, pois todas as atividades humanas são políticas, e o teatro é uma delas. No contexto do Teatro do Oprimido, é fundamental empregar uma estética do oprimido que convide o público a participar da peça e a realizar ações concretas depois – o que é devidamente mensurável nesse processo. A partir de alguns estudos no campo da *neuroestética*, Prousalí percebeu que “as evidências *neuro estéticas* transmitem a noção de que a percepção da arte é principalmente sensorial” (2018, p. 8, tradução nossa)⁴. A partir desses estudos, percebemos que “sentir no próprio corpo” (Prousalí, 2018; Gallese, 2019) – do inglês, *embodiment* – (visual ou física, como vemos no TO) é um componente importante desta investigação.

Parece apropriado revisitar alguns conceitos fundamentais antes de prosseguirmos. Começamos pela palavra “empoderamento”. O conceito de empoderamento é entendido, neste trabalho, como o processo de dar a alguém o poder de fazer escolhas por si mesmo (Spreitzer, 1996; Kaaber, 1999), quebrar a cultura do silêncio sobre a opressão e aumentar a consciência dos explorados sobre as formas de opressão (Freire, 2000; Boal, 2006).

As teorias sobre empoderamento são encontradas em um corpo robusto e amplo nos últimos 30 anos (Richardson, 2017). Observa-se que Kaaber (1999) identifica três aspectos importantes do empoderamento: recursos e condições favoráveis; realizações e alcance de metas como aspectos que podem ser medidos e avaliados indiretamente. O terceiro aspecto, agência (capacidade de identificar metas e agir de acordo com elas), por outro lado, pode ser medido diretamente. Neste estudo, quando falamos em medição de empoderamento, estamos falando em avaliar a capacidade de ação das participantes.

Considerando que o empoderamento é sempre contextual, uma pesquisa de escopo se mostra particularmente necessária para definir o que é o empoderamento desejado e o nível de agência proposto (Richardson, 2018).

Também parece importante definir o que é *espectatorialidade* e como esse campo tem sido estudado nas Teorias do Teatro. Prousalí (2018) define *espectatorialidade* como o processo pelo qual os espectadores se envolvem com o teatro, fornecendo uma visão histórica informativa dos estudos sobre o espectador nas Teorias do Teatro. A autora oferece duas perspectivas para estudar a experiência do espectador: os teóricos que defendem o teatro como comunicação

⁴ “[...] neuroaesthetic evidence purveys the notion that art-perception is primarily sensorial”.



(interpretação) e aqueles que estão focados nas sensações. Apesar das dualidades, a autora argumenta que a neurociência apoia a validade da suposição teórica de que o “sentir” está no centro da percepção dos espectadores. Além disso, a autora enfatiza a importância de contar com a interdisciplinaridade entre a teoria do teatro e a neurociência para realizar estudos mais robustos sobre o espectador.

Em conformidade com Eagleton (1991), a estética “nasce como um corpo discursivo” (1991, p. 13). O autor questiona Baumgarten, que primeiro desenvolveu a “estética” como uma temática autônoma na filosofia, e pergunta sobre uma possível colonização da razão, em vez de dar espaço ao terreno do sensível na estética.

Por meio da experiência sensorial, o corpo é estimulado a ativar sensações e emoções semelhantes sem ações tangíveis. Esse fenômeno é descrito como *embodiment* (sentir no corpo) pelo neurocientista Vittorio Gallese (2019).

A experiência cinematográfica e a imersão no filme não dependem apenas de conceitos e proposições, mas dependem de esquemas sensório-motores, que colocam o espectador literalmente em contato com a tela, moldando uma forma multimodal de simulação, que explora todas as potencialidades do nosso sistema cérebro-corpo (Gallese, 2019, p. 122, tradução nossa)⁵.

A simulação do “sentir no corpo” é sobre sentir empatia na narrativa ficcional e senti-la em seu próprio corpo ao rever experiências da vida real. E o autor mostra que isso acontece de maneira semelhante, não só em obras das Artes Visuais, mas também em filmes imersivos ou interativos. Poderíamos trazer esses estudos para pensar sobre tal percepção no teatro, bem como nos teatros participativos ou interativos.

As observações de Prousalí (2018) demonstram que qualquer obra de arte pode provocar uma reação ou ação em um espectador engajado. No entanto, a autora não descarta a ideia de que esses estudos neurocientíficos também poderiam ser um campo de estudo para entender questões sociais e intersubjetividades, “experimentos mais sofisticados que poderiam ser projetados com base nessa colaboração interdisciplinar” (Prousalí, 2018, p. 7). E “um novo modelo *simbiótico* deve ser proposto” (p. 7)⁶.

5 “Film experience and film immersion do not depend just on concepts and propositions, but rely on sensory-motor schemas, which get the viewer literally in touch with the screen, shaping a multimodal form of simulation, which exploits all the potentialities of our brain-body system”.

6 “[...]more sophisticated experiments which could be designed on the basis of such an interdisciplinary collaboration”. | And “a new *sybiotic* model should be proposed”.



O Teatro do Oprimido (Boal, 1993; Conceição, 2016) vê a arte como uma forma de fornecer os meios de produção a todos os artistas, substituindo a ideia de um artista superior e talentoso pela noção de que qualquer pessoa pode ser um artista se tiver acesso aos recursos necessários. Dessa forma, em vez de tentar transmitir uma mensagem específica ou transmitir conhecimento, os artistas se envolvem com o público e o convidam a participar, empoderando-o a se tornar artista e a fazer suas próprias perguntas no palco. Neste sentido, Ligiéro (2013) analisa:

[...] o Teatro do Oprimido propõe uma resistência aos mitos construídos pela grande mídia, pela indústria cultural. No processo de construção coletiva o oprimido é estimulado pelo Curinga a criar suas imagens, palavras e sons, representar sua realidade segundo o seu ponto de vista, desconstruindo uma leitura pré-estabelecida que possa reforçar segregação e opressão (Ligiéro, 2013, p. 18).

Nesse contexto, a proposta não é abandonar totalmente os formatos e as dramaturgias tradicionais para descobrir um teatro que transforme a sociedade de forma milagrosa. Em vez disso, seu objetivo é combinar elementos existentes com essas ações.

Tomlin (2019) critica respeitosamente a ideia de autonomia deliberada do espectador. A autora observa o teatro pós-marxista como uma forma de misturar teatro e política, oferecendo uma crítica ponderada ao espectador autônomo de Rancière, vendo a lógica da autonomia como concomitante ao surgimento do sujeito neoliberal, que também valoriza a autonomia como uma característica distintiva. A professora de Teatro e Performance defende que uma

[...] resposta do espectador pode ser autônoma em relação à intenção do artista, mas nenhuma resposta pode ser totalmente autônoma em relação à influência das estruturas ideológicas do neoliberalismo pelas quais o espectador, em maior ou menor grau, pode ser considerado moldado (Tomlin, 2019, p. 12, tradução nossa)⁷.

Nesse contexto, alcançar um equilíbrio entre a autonomia do espectador e a política de desempenho é fundamental para evitar a subjetividade alienante do neoliberalismo. Os estudos de Flávio Desgranges (2020) vêm a contribuir sobre esse fato, uma vez que o autor defende que não há como pensar uma transformação no teatro se esta não considerar o seu público, visto que esse é um fator imprescindível ao acontecimento teatral. E vai mais longe, observando que não

⁷ Tradução nossa, do original em inglês: "spectator's response may be autonomous from the artist's intention, but no response can be wholly autonomous from the influence of the ideological structures of neoliberalism by which the spectator, to a greater or lesser degree, might be said to be shaped".



há como pensar o teatro sem pensar o campo político, visto que tanto a escrita como a leitura artística concretizam seu enunciado “na própria tensão que estabelece com os regimes estéticos em voga” (Desgranges, 2020, p. 7).

Este estudo foi concebido com o objetivo de analisar, por meio de estudos de empoderamento, como ocorre a recepção nas práticas de oficinas do TO. Como parte de uma pesquisa em andamento, neste trabalho, elencamos as metodologias e bibliografias encontradas e os meios de avaliação escolhidos para serem usados em experimentos futuros, cujos dados ainda precisam ser avaliados. O escopo analisa uma prática que foi tanto um *workshop* de Teatro do Oprimido para artistas, quanto um *focus group* para discutir os meios de avaliação. O experimento foi realizado na Universidade Católica Portuguesa, em 2023. Abre-se ainda uma porta para as medições com dados quantitativos já utilizados em pesquisas de neuropsicologia e neurociência, como um próximo passo a ser aprofundado em pesquisas futuras.

SOBRE AQUILO QUE SE MEDE: UM WORKSHOP/GRUPO FOCAL

O *workshop* durou três dias intensos, com seis participantes, três delas doutorandas e três estudantes do curso de mestrado. Todas elas são artistas profissionais de música, dança ou cinema. O primeiro dia foi dedicado à experimentação de conceitos sobre Teatro do Oprimido e artes digitais interativas. Houve jogos para discutir e experimentos práticos. No segundo dia, tivemos duas palestras externas: Flávio Santos Conceição falou sobre Teatro do Oprimido e Nuno Correia falou sobre arte interativa e métodos de medição de avaliação de audiência.



Além das palestras, foi sugerido às alunas que imaginassem uma obra de arte interativa que pudesse ser mediada tecnologicamente, e capaz de produzir mudanças sociais e empoderamento social por meio da estética dos princípios oprimidos.

A partir da palestra de Nuno Correia, percebemos o que é a “Escala de Envolvimento do Usuário (UES_ SF)”⁸, que é uma forma científica de medir o envolvimento durante a obra de arte e aprendermos outras possibilidades nesse campo. Nesse caso, o engajamento é entendido como imersão e envolvimento, como se sentir parte da obra. O espectador, nessa circunstância, pode se sentir empoderado porque sente a capacidade de escolher. Mas sentir-se empoderado não é o mesmo que estar empoderado em sua vida pessoal. E concluímos que encontrar maneiras de medir empoderamento também após a prática artística, e de forma relacionada às questões sociais vivenciadas pelas participantes, seria extremamente importante para nossos objetivos nesta pesquisa. Isso nos levou a investigar profundamente os estudos de neurociência sobre espectadores e recepção em teatro, bem como uma investigação aprofundada sobre estudos e medições de empoderamento.

Por outro lado, perguntando a Flávio Conceição sobre os métodos de medição no Teatro do Oprimido, percebemos algumas observações importantes: para medir o empoderamento e a autonomia, podemos observar os espectadores e depois acompanhá-los após a peça. Os métodos não são tão diferentes nas duas palestras. O acréscimo no Teatro do Oprimido não está nos métodos de medição, mas na base política do trabalho criativo. Eles propõem, em primeiro lugar, uma desierarquização das posições de artista e público, convidando o público para os processos criativos, de modo que não se trata apenas de o público dizer algo durante a peça, mas de ter os meios de produção para fazer seu próprio teatro, para falar sobre sua própria opressão.

Por outro lado, embora Flávio Conceição tenha indicado anteriormente que a observação dos espectadores, tanto imediatamente após a apresentação quanto em um momento posterior, é uma metodologia eficaz, essa abordagem ainda é conduzida de maneira empírica. Por isso, pensamos que a incorporação de estudos de público e empoderamento da neurociência e da neuropsicologia poderiam aprimorar essa prática já feita, trazendo resultados mais robustos cientificamente.

Tomlin (2019) propõe uma nova estrutura analítica. Essa estrutura pode ser usada para examinar as dramaturgias políticas contemporâneas. A pesquisadora argumenta que, apesar da influência

⁸ “O envolvimento do utilizador é uma qualidade da **experiência do utilizador** caracterizada pela profundidade do investimento de um ator ao interagir com um sistema digital. O envolvimento é mais do que a satisfação do utilizador: acredita-se que a capacidade de envolver e manter o envolvimento em ambientes digitais pode resultar em resultados positivos para a investigação e participação dos cidadãos” (O'BRIEN, 2016. p. 28).



do neoliberalismo sobre o público, precisamos urgentemente reavaliar as capacidades do público contemporâneo de ser “afetado” pelo teatro politicamente engajado. Dessa forma, a própria performance deve estar imbuída de um desejo de mudança social. Para ela, é importante que as apresentações tenham um conceito político básico desde o início dos processos criativos. Ou seja, assim como os membros do Teatro do Oprimido, a autora defende que a política se faça presente desde a criação do espetáculo, nas relações de trabalho (inclusive) entre os envolvidos.

Juntando esses pontos, nossa atenção no *workshop* foi de pensar o empoderamento das artistas e suas performances, vendo a interatividade não como uma ferramenta para encontrar agência e empoderamento, mas como uma linguagem criativa, uma maneira de criar Artes Cênicas além dos objetivos políticos do artista criativo. E encontrar maneiras de desierarquizar a relação entre o artista e o público, convidando-os a encenar, falar e atuar juntos, tendo em mente que essa é uma maneira possível de criar um futuro melhor por meio da arte.

A terceira parte do *workshop* foi sobre pensar e projetar um novo experimento artístico interativo centrado nos princípios da estética mencionada. O grupo trabalhou e idealizou a performance interativa *Suspender o céu*. A performance projetada teve como objetivo criar um espaço onde o público pudesse ser convidado a questionar suas próprias profundezas e sua própria percepção da realidade. Inicialmente, a ideia era criar um espaço que revertisse as leis da física, mas, em virtude da dificuldade de execução, optou-se por forçar as pessoas a saírem da zona de conforto das relações interpessoais entre estranhos. Uma sala escura, com dispositivos de som que incentivavam a criação de pares ou grupos, pois reagia positivamente ao agrupamento de pessoas. Ao entrar no espaço e pegar o dispositivo, ele emitia um som que podia aumentar em complexidade e musicalidade quando estava perto de outros dispositivos, convidando os participantes a formar um círculo ritual como etapa final do processo. Por outro lado, o fato de não haver dispositivos para todos os participantes forçaria um relacionamento entre eles e também incitaria perguntas sobre o motivo social da desigualdade na quantidade de dispositivos e a necessidade de estarem juntos em vez de cada pessoa em sua própria individualidade.

No final do *workshop*, foi criada uma simulação (Imagens 1 e 2) do desempenho e um documento de objetivos. Nesse documento, o espetáculo foi definido:



Suspende o Céu é uma instalação sonora interativa, fazendo referência direta à expressão cunhada pelo filósofo indígena brasileiro Ailton Krenak. Em nossa abordagem, buscamos o conceito de ritual, como um conjunto universal de ações realizadas para construir uma comunhão compartilhada. O *Suspende o Céu* propõe uma exploração da conectividade e da subjetividade ao envolver os participantes com estímulos visuais, acústicos e hápticos para promover novos encontros e experiências coletivas.

A instalação é montada em uma sala escura, composta por 5 dispositivos iluminados e colocados em um local estratégico, imitando uma constelação. O dispositivo consiste em um artefato que pode ser facilmente segurado em uma mão, é programável e emite sons, luz e vibração.

Quando as participantes entram na sala, elas podem pegar um dispositivo e se movimentar com ele. Os dispositivos têm comportamentos diferentes, emitindo luz e som. Ao serem pegos ou passarem por outro dispositivo, a luz e os sons começarão a mudar, indicando aos participantes que os dispositivos se comunicam entre si. Esse comportamento se torna mais complexo em seus efeitos de luz e som quando na proximidade de dois ou mais dispositivos.



IMAGEM 1

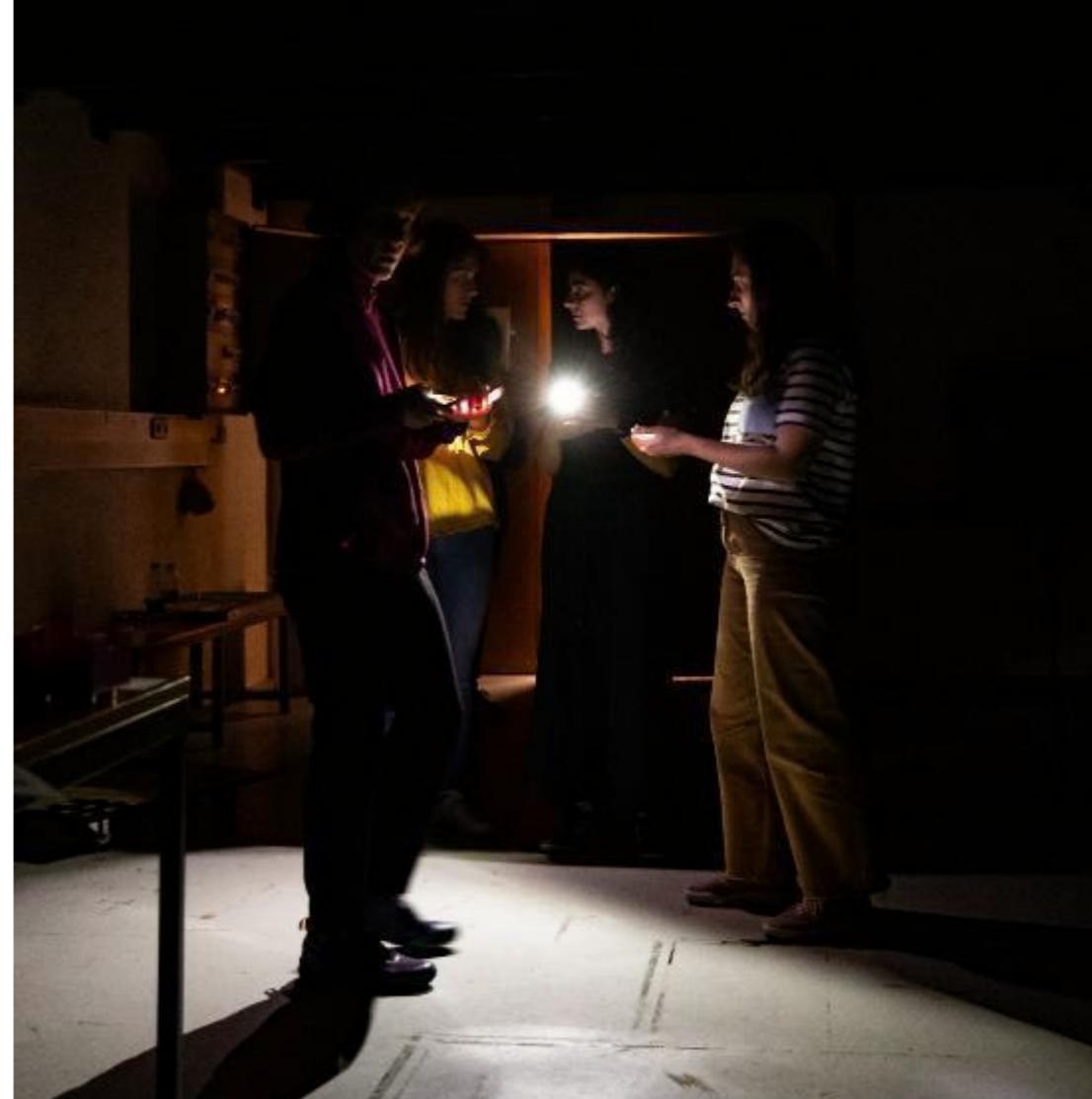
Simulação do espetáculo
© Cristina Sá



IMAGEM 2

Simulação do espetáculo
– © Cristina Sá

Após as conversas e a simulação, as discussões nos levaram a uma nova etapa desta pesquisa. Desenhar um novo *workshop*, a partir de técnicas e jogos do Teatro do Oprimido, medindo o envolvimento e o impacto quantitativa e qualitativamente, o processo criativo. A metodologia que foi desenhada para ser usada será descrita na próxima etapa. E coloca a mediação tecnológica não como um pressuposto para garantir a interatividade, mas como mais uma parceria na linguagem artística e na medição de audiência (no caso de se recorrer a neurossensores).



VISÃO GERAL DA METODOLOGIA – 1ª ESTRUTURA

A despeito do fato de que os praticantes de Teatro do Oprimido veem e sentem há muitos anos os efeitos da prática em si e em seus participantes, e ainda que este artigo não entregue ainda todos os dados e testes das metodologias elaboradas, acreditamos que chegar a uma primeira metodologia, que embase novos testes e pesquisas, é um passo importante para os estudos em pauta.



O experimento consiste em realizar uma oficina/*workshop* de Teatro do Oprimido com intuito de gerar uma performance final com os participantes. Nessa performance, o público participa em alguns momentos. Durante a cena, os artistas interromperão a cena em determinados momentos e convidarão o público a entrar em cena e substituir um ator.

O *workshop* e a cena da performance usarão técnicas do Teatro do Oprimido, misturadas com outras técnicas teatrais trazidas pelos pesquisadores, que visam levantar questões e discussões sobre situações cotidianas de opressão. Ao longo do *workshop* e durante a performance, o impacto do empoderamento sobre o tema será medido nas participantes do *workshop* e nas espectadoras que participarem das cenas, uma vez que haverá momentos de interatividade e abertura para a participação do público (que é conhecido como Teatro-Fórum).

O empoderamento será medido a partir da capacidade de perceber a opressão e fazer escolhas com base na situação. Nesse sentido, serão realizadas pesquisas antes e depois do *workshop*, para que as participantes possam fazer sua autodeclaração. Além disso, é importante saber que a coleta de dados biométricos das participantes, ou seja, dados de frequência cardíaca e eletrodermais podem enriquecer os dados, para além da observação externa e dos dados via autodeclaração que acabam por ser mais do foro qualitativo do que quantitativo.

Como o empoderamento é sempre contextual, temos escolhido um escopo para esta pesquisa. Nosso foco é o empoderamento das mulheres (adultas e de qualquer nacionalidade, idade ou grupo étnico-racial) e portanto são esses estudos que guiam a criação de perguntas, inquéritos e questões a serem observadas.

1ª etapa:

Com base nos estudos de empoderamento psicológico (Spreitzer, 1996) e em boas práticas de pesquisa sobre empoderamento das mulheres (Richardson, 2018), desenvolvemos uma pesquisa sobre empoderamento das mulheres a ser distribuída no início do *workshop* para mapear as questões que serão trabalhadas nas sessões da atividade. Ponto de corte: todas as questões que obtiveram pontuação entre 0 e 3 na pesquisa são elegíveis a serem temas. O questionário pode ser visto nas imagens 1 e 2:



Questionário 1 – Dados Sociodemográficos:

Workshop número ID:

3ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio	1ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio do PAI	NÚMERO referente ao MÊS no qual nasceu (até o mês 9 inserir um 0 antes)	1ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio da MÃE	1ª LETRA da cidade onde nasceu	DIA no qual nasceu (até o mês 9 inserir um 0 antes)

Idade: _____ (anos)

Estado Civil:

Solteira
Relação união de facto
Casada

Separada
Divorciada
Viúva

Habilitações Literárias:

Ensino Primário
Ensino Secundário
Ensino Superior (Grau Licenciada)
Ensino Superior (Mestrado)
Ensino Superior (Doutoramento)
Ensino Superior (Pós-Doutoramento)

Nacionalidade: _____

A que grupo étnico-racial considera pertencer maioritariamente:

Branco/a; Origem portuguesa / europeia
Negro / Preto; Origem Portuguesa / Afrodescendente / Africana
Asiático / Origem asiática; Origem portuguesa / asiática
Cigano / Origem cigana; Português / Roma
Origens indígenas americanas
Outras: _____



- _____ Não tenho medo de andar sozinho numa rua escura.
- _____ Nunca tive problemas de imagem corporal.
- _____ Nunca comparei a minha própria imagem corporal com os padrões dos meios de comunicação social.
- _____ Nunca perdi empregos ou oportunidades por causa da minha imagem corporal.



Questionário 2 – Identificação de situações de opressão

Workshop número ID:

3ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio	1ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio do PAI	NÚMERO referente ao MÊS no qual nasceu (até o mês 9 inserir um 0 antes)	1ª LETRA do PRIMEIRO nome próprio da MÃE	1ª LETRA da cidade onde nasceu	DIA no qual nasceu (até o mês 9 inserir um 0 antes)

Instruções: Utilizando a escala fornecida, indique até que ponto concorda, discorda ou discorda totalmente de cada afirmação, com base na sua própria experiência de vida.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

Discordo
Completamente

Concordo/ Discordo
Parcialmente

Concordo
Completamente

_____ Sou uma mulher confiante de que o meu trabalho é adequado para mulheres.

_____ Se eu fosse um homem, isso bastar-me-ia para ganhar mais dinheiro no meu trabalho.

_____ A minha família investiu tanto na minha independência económica como na carreira do meu irmão.

_____ Estou confiante de que posso escolher quando ter filhos.

_____ Tive acesso a educação sexual e a contraceptivos quando era adolescente.

_____ Através do governo ou dos próprios meus recursos, tenho acesso mais fácil a contraceptivos.

_____ Em minha casa, homens e mulheres partilham igualmente tarefas de limpeza e a arrumação da casa.

_____ Não sou a única responsável por fazer a lista do supermercado em casa.

_____ Não sou o único responsável pela lavagem da roupa.

_____ Sou o principal responsável por sustentar financeiramente a minha casa.

_____ Não preciso de pedir autorização a ninguém para sair.

_____ Quando eu era criança / adolescente, os meus irmãos e namorados tinham a mesma permissão que eu para sair com amigos.

_____ Considero que posso ir para onde quiser.

IMAGEM 3

Modelo de Questionário de empoderamento e sociodemográfico p. 1 e 2

IMAGEM 4

Modelo de Questionário de empoderamento e sociodemográfico, p. 3



2ª etapa:

Realizar o *workshop* usando jogos teatrais do Teatro do Oprimido, concentrando-se, sempre que possível, nas questões levantadas no questionário sobre empoderamento.

3ª etapa:

As participantes usam um *sensor* durante todo o *workshop* que mede a frequência cardíaca e a medição eletrodermal, um dado utilizado para medição de estresse. O uso dos sensores nesse caso é administrado pelas pessoas do setor de neuropsicologia da instituição, numa perspectiva de interdisciplinaridade. E é um enriquecedor da pesquisa, pois pode trazer dados quantitativos a essa reflexão, trazendo robustez à pesquisa. Ao mesmo tempo, tudo o que acontece é visto por dois observadores externos que coletam dados e anotam momentos que consideram importantes, a partir de uma orientação prévia a observar o engajamento das participantes e também como parecem se mover a partir das questões levantadas pela cena.

4ª etapa:

Uma pesquisa será enviada de volta às participantes um mês depois para que avaliem o impacto após algum tempo do experimento: se ainda se lembram da experiência e se ainda sentem que ela reverbera na sua vida diária.

Essa metodologia será aplicada em *workshops* e uma nova reflexão com os dados coletados será composta, mas desde já disponibilizamos o que foi construído até aqui, por acreditar na pertinência do tema. Isso se dá principalmente porque percebemos o questionário 1 como um potente iniciador de questões de opressão, que prioritariamente podem ser trabalhadas por meio dos jogos e criações do *workshop*.



CONCLUSÕES

Neste momento, é evidente que o objetivo deste artigo é estabelecer um nexo entre a neurociência, os estudos de público e as práticas artísticas e pedagógicas do Teatro do Oprimido. Concluímos ser imperativo realizar um exame crítico dos termos “opressão” e “empoderamento” a fim de distinguir seus significados matizados de seu uso mais casual e cotidiano e de quaisquer possíveis apropriações neoliberais.

A pesquisa foi baseada em uma estrutura teórica robusta, tendo em vista as conceituadas reflexões de Tomlin e Rancière sobre o conceito de Espectador Emancipado e suas aplicações no discurso teatral neoliberal, bem como em estudos abrangentes sobre empoderamento e medição de público com base na neurociência. Ainda, e não menos importante, consideramos aqui o pensamento do autor Flávio Desgranges sobre a relevância de estudar a recepção do público, especialmente pelo fato de que não há teatro sem espectadores.

Ressaltamos também o valor das abordagens interdisciplinares, que integram percepções da neurociência para aprimorar a compreensão da *espectatorialidade*, do empoderamento e do impacto das Pedagogias do Oprimido em suas participantes, sejam elas criadoras ou *espect-atrizes*.

Ao analisar um *workshop* realizado na Universidade Católica Portuguesa, de acordo com a revisão da literatura, demonstramos algumas teorias e metodologias que podem ser aplicadas na prática. O projeto do *workshop*, que envolveu experiências artísticas interativas e mediadas pela tecnologia, tinha como objetivo estudar como o empoderamento ocorre ou como poderia ser medido em práticas politicamente empenhadas, tais como as Pedagogias do Oprimido.

As conclusões do estudo indicam que, embora existam múltiplas dimensões de empoderamento e envolvimento que podem ser quantificadas, essas métricas devem ser contextualizadas no âmbito dos objetivos políticos e sociais mais amplos do Teatro do Oprimido. A integração de ferramentas neurocientíficas com práticas teatrais oferece vias promissoras para investigação futura, permitindo uma compreensão mais matizada da forma como o público se pode envolver e empoderar por meio da arte.



Em conclusão, este documento defende a exploração contínua da forma como as práticas artísticas, quando combinadas com metodologias científicas, podem contribuir para a mudança social, promovendo uma participação mais profunda e ativa do público. Esta abordagem interdisciplinar não só enriquece a nossa compreensão da recepção em teatro, como também fornece ferramentas práticas para medir e melhorar o impacto do teatro politicamente engajado.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **Theater of the Oppressed**. (C. A. McBride, Trans.) New York, New York, United States: Theatre Communications Group; Tcg ed. edition, 1993.
- » BOAL, Augusto. **The Aesthetics of the Oppressed**. (A. Jackson, Trans.) Abingdon, UK: Routledge, 2006.
- » CONCEIÇÃO, Flávio Santos. **O Curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do Teatro do Oprimido**. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- » EAGLETON, Terry. **The Ideology of the Aesthetic**. Hoboken, New Jersey, USA: Blackwell Publishers, 1991.
- » DESGRANGES, Flávio. O que eu significo diante disso. **Revista Brasileira de Estudos de Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca> Acesso em: 19 nov. 2024.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. (MLA, Trans.) New York: Continuum, 2000.
- » GALLESE, Vittorio. **Embodied Simulation. Its Bearing on Aesthetic Experience and the Dialogue Between Neuroscience and the Humanities**. *Gestalt Theory.*, p. 113-127, 2019. doi:10.2478/gth-2019-0013
- » KABEER, Naila. **Resources, agency, achievements: reflections on the Measurements of women's empowerment**. *Development and Change*, 30 (3), p. 435-464, 1999.



- » LIGIÉRO, Zeca. Ser e não Ser, o artista e o espectador: questões da arte, pedagogia e política de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Zeca. **Augusto Boal – Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- » O'BRIEN, Heather. **Theoretical perspectives on user engagement. Why engagement matters**: Cross-disciplinary perspectives of user engagement in digital media. Springer, p. 1 – 26, 2016.
- » PROUSALI, Evi. **Performance Spectatorship – Acting without acting**. 2018, Juin / June 1. Retrieved 2023 06, 2023, from Critical Stages/Scènes critiques: <https://www.critical-stages.org/17/performance-spectatorship-acting-without-acting/>
- » RANCIÉRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- » RICHARDSON, Robin A. **Measuring Women Empowerment: a critical Review of Current Practices Recommendations for Researchers**. Springer, p. 539-557, 2018. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1622-4>
- » SPREITZER, Gretchen M. **Social Structural Characteristics of Social Empowerment**. Academy of Management Journal, 39 (2), p. 483-504, 1996.
- » TOMLIN, Liz. **Political Dramaturgies and Theatre Spectatorship: Provocations for Change (Engage)**. North Yorkshire, United Kingdom: Methuen Drama, 2019.



ERRÂNCIAS E MARCHAS

AMOROSAS:

um ensaio sobre percursos trilhados
na Vida, no Teatro e na Escola

TISSIANA DOS SANTOS CARVALHÊDO

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAC/UDESC), desenvolve a pesquisa *"As lições do mestre Pazzini: criando territórios transgressores para o pensar/fazer Teatro na Escola"* (2021 a 2025), sob orientação do professor Dr. Vicente Concílio, co-orientação do professor Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

RESUMO

Por meio desta escrita ensaística, faço uma releitura de percursos que foram trilhados na vida, no teatro e na escola, sob a lente de noções de errância e amor, com o auxílio de Paulo Freire (1989, 2019), bell hooks (2021) e Walter Kohan (2019). Proponho-me a pensar sobre a experiência de me fazer professora de Teatro, um processo de formação errante, que tem a ver com habitar a mim mesma, meus tempos e desvios. Trago relato de situações vividas como docente em Artes, em uma instituição formal de Educação Básica, para problematizar sobre o desafio que é habitar a Escola. Neste jogo, político, estético e pedagógico, o amor como atitude de luta tem me ajudado a construir relações e espaços – físicos e simbólicos.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Teatro. Escola. Errância. Amor.

WANDERINGS AND LOVE MARCHES: an essay on paths taken in Life, Theater and School

ABSTRACT

Through this essay writing, I re-read paths that were taken in life, in theater and at school, under the lens of notions of wandering and love, with the help of Paulo Freire (1989, 2019), bell hooks (2021) and Walter Kohan (2019). I propose to think about the experience of becoming a Theater Teacher, a wandering training process, which has to do with inhabiting myself, my times and deviations. I bring an account of situations experienced as an Art teacher, in a formal institution of Basic Education, to discuss the challenge of inhabiting the School. In this political, aesthetic and pedagogical game, love as a fighting attitude has helped me build relationships and spaces – physical and symbolic.

KEYWORDS:

Theater teaching. School. Wandering. Love.



– Manhêe, quero ser atriz! – Filha, não é uma escolha fácil... mas o importante é ser feliz.

(Sabedoria que o amor nos dá)

Graduação, término de Interpretação I e diante de mim: uma rosa acompanhada de uma carta convidando a entrar no coletivo Cena Aberta.

(o amor convida a estar junto)

Em cena, em aula, trânsito, aprender, ensinar... Até chegar: escola pública! Primeira experiência com uma turma de crianças: jogo de montagem de uma máquina de engrenagem com corpos, peguei de algum livro. Piscar de olhos. Espera! Uma aluna ensaia pisar sobre a cabeça da outra. Crianças aos risos.

(Cadê o amor)

Não-saber, frustração, evasão. Saí de cena, saí da aula, fui pro mundo da comunicação: fatos, notícias, palavras, imagem, disputa de narrativas, poder! Mas...ei, peraí, e minha voz, cadê?

(Exílio de mim)

Adoecimento. Lúpus. Pausa. Espelho. Rompimentos...até que corpo pede pra voltar pra casa, no teatro que me pari, me conheci. Reencontros, afetos, teatro, aula, volto a habitar em mim.

Como professora de teatro, renasci.



Escrevi esse poema

num dia povoado de pensamentos sobre o ensino do Teatro e a formação de professores¹, nutrindo o desejo de cruzar leituras e experiências vividas na academia com minhas andanças na vida, na arte e na escola. Pergunto a mim mesma: há uma relação entre as escolhas em Pedagogias do Teatro e as experiências da vida? Quais? Este texto materializa o movimento de elaborar reflexões a partir de perguntas, entendendo a escrita como um ato de pensamento, inconcluso, em processo, no qual posso acessar meus afetos, minhas memórias, saberes e, também, expor incertezas e não saberes.

Então, querida leitora, querido leitor, espero que esta escrita ensaística possa nos servir como ponte, promovendo conexões, encontros em algum lugar deste mundo-pensamento. Na paisagem: Escola, ensinar/aprender Teatro, errância, amor e o que você puder trazer para compor comigo. Alguns pensadores trago como referências, ao longo desta escrita-experiência, e um deles é o filósofo e educador Paulo Freire – que ainda resiste como Patrono da Educação Brasileira, mesmo após ondas de rejeição a sua figura provocadas por um movimento de manipulação da opinião pública, deflagrado por um segmento político-partidário da direita.

O livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (Freire, 1989) me ensina que os atos de ler o mundo e ler as letras se retroalimentam, são atos políticos e também atos de criação, e que devem estar a favor da expansão das consciências. Atualmente, as leituras e os diálogos que vivencio sobre os conceitos de errância e de amor, assim como as aventuras pela escrita narrativa, têm me provocado a reler meu contexto, como professora de Teatro, a olhar, de forma distanciada, para as experiências de ensinar/aprender Teatro na Escola. Há amorosidade e errâncias em meu percurso? Onde? Como se dão? O que esses conceitos em forma de “lentes” para reler o mundo me trazem de conhecimentos? Para onde eles me movem, quando me proponho a pensar as pedagogias do Teatro? Essas perguntas passam por nós, como as águas que passam debaixo daquela ponte-convite em que podemos nos encontrar. Não há pressa nelas, mas, sim, constância; elas estão ali, vão nos acompanhar, não há como e nem por que desprezá-las: elas dão movimento às paisagens que habitamos.

¹ Quando escrevi este ensaio, estava cursando a disciplina “Ensino do Teatro e Formação de Professores (as) – encontros com o texto”, ministrada em 2023.2, pela professora Dra. Heloise Baurich Vidor.



A ERRÂNCIA TAMBÉM É BUSCA POR HABITAR SEU PRÓPRIO TEMPO

Permita-me que me apresente a mim e a um pouco do meu mundo.

Atuo como Professora de Teatro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, em um *campus* agrícola numa cidade chamada Codó². É uma escola com uma paisagem natural arrebatadora, uma mistura de cerrado e mata dos cocais, numa área imensa de 210 hectares. Uma instituição que foi criada como escola agrotécnica, em 1993, dentro de um sistema tecnicista, escola-fazenda, resquício da ditadura militar brasileira (1964 a 1985)³.

IMAGEM 1

Visão aérea do terreno do campus Codó. Fonte: Antonio Alisson Fernandes Simplicio.



2 Ingressei no IFMA, em 2016, para o cargo efetivo de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, designada para a matéria/disciplina Artes, a qual desenvolvo, convergindo para a linguagem das Artes Cênicas, área em que fui habilitada por formação pelo curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A escola tem cerca de 1.500 estudantes matriculados, distribuídos entre os 4 cursos técnicos de nível médio/técnico em Agroindústria, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente; as 6 graduações; e 1 especialização. Sou a única docente na área de Artes e ministro disciplinas para as 21 turmas dos cursos médio/técnicos (diurnas e noturnas). Também atuo de forma extracurricular, coordenando o coletivo teatral Incanturias em Cena, com estudantes de vários cursos, egressos, além de pessoas da comunidade codoense, realizando atividades de pesquisa (laboratoriais) e de criação cênica no período noturno. Desde 2021, estou afastada para os estudos do doutorado.

3 Em 2008, quinze anos depois, a escola passa



A Escola está situada na zona rural de Codó, uma cidade formada por descendentes de povos indígenas, de africanos e de europeus, com população composta majoritariamente por pessoas pretas e pobres⁴. Quando conto que moro e trabalho em um município chamado Codó, as pessoas geralmente estranham e perguntam o porquê do nome. Bom, existem muitas histórias. Uma delas é a de que vem da palavra Codozinho, nome de um dos rios afluentes que deságuam no Itapecuru, que é um grande rio que banha essa região maranhense.

Chego em Codó como alguém de fora, errante, alguém que veio da capital, São Luís, para assumir o cargo de Professora de Arte. Inicialmente, fiquei um ano percorrendo duas vezes por semana a distância de 310 km entre as duas cidades. Nesse deslocamento semanal, transitava entre *geografias*, culturas, relações e afetos diferentes. Foi um movimento que me fez sentir estrangeira, solitária, perdida, mas que, também, me permitiu observar e habitar em mim.

Um certo dia, após chegar de São Luís, debaixo do chuveiro, cronometrando o tempo do relógio para ir dar aula, percebi meu corpo sendo lavado por lágrimas – era o desejo de pousar, fincar raízes. Aquele momento me fez decidir mudar com a família para residir em Codó; necessitava de tempo de presença para habitar os espaços da cidade e da escola.

Esse fato me faz pensar na relação que tecemos com o tempo. Uma errância sem o tempo do agora (*kairós*) e o tempo do pensamento e da Arte (*aión*) pode não frutificar. Para estar em presença naquela escola, para ensinar/aprender Teatro, tive que fazer mudanças de vida que me permitissem recuperar, em meu cotidiano, tempos mais dilatados, tempos em que relações poderiam ser tecidas. E é nesses tempos que extrapolam os ponteiros dos relógios que conseguimos olhar, escutar e habitar a nós mesmos. Sim, mas o que isso tem a ver com o ensino do Teatro? A meu ver, nada e tudo ao mesmo tempo. Nada direta e pragmaticamente, mas tudo filosoficamente, pois...

[é possível] aprender as letras, a ler e escrever, o que quer que seja de qualquer disciplina, de Matemática, História, Geografia, o que for; mas se não aprendemos a habitar de modo próprio o sentimento das relações que nos habitam, o que poderemos fazer de significativo e vital com esses saberes aprendidos? (Kohan, 2019, p. 132).

a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, passando a reunir em uma só rede todas as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e escolas vinculadas a universidades.,

4 Codó apresenta fortes manifestações da cultura afro-brasileira, a exemplo do terecô, religião caracterizada pela posse ou incorporação de entidades. Segundo Ahlert (2013, p.18-19), “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”.



Na minha caminhada, venho aprendendo que para educar é preciso estar na *errância* de habitar a si próprio, num processo vagaroso de busca, subjetivo, não linear, sem receitas, com várias camadas, mundos, inclusive o onírico. Vou contar um sonho que tive assim que soube, em 2016, que daria aulas na cidade banhada pelo rio Codozinho: eu entrava em uma sala pequena, pintada de um azul suave e já envelhecido. Ela era repleta de estantes de livros, uma espécie de biblioteca de pequeno porte. Havia mesas de estudos e janelas de vidro que davam a ver que do lado de fora não existia nada, era como se estivesse numa biblioteca suspensa no ar, sem nada em volta. Eu andava entre as estantes, pegava em alguns livros, mas não conseguia deter minha atenção em nada, era como se estivesse inquieta, querendo entender o porquê de estar ali. Até que uma voz sem corpo chega até mim e diz: “Codó, para você, será como uma grande escola”. E de fato tem sido. Embora não haja nada estabilizado, é como se tudo estivesse sempre sendo feito e refeito.

Como tento trazer no poema que inicia este texto, vamos nos construindo nos atropelos da caminhada. Na adolescência, decidi que queria ser atriz. Ingressei em cursos técnicos e depois na Universidade Federal do Maranhão, onde não havia o Bacharelado em Teatro, me restando, então, o curso de Licenciatura. Ingressei no curso com a certeza de que não era bem aquilo que eu queria, até que, pelos meados do segundo ano da graduação, com a sensação de apenas vagar sem rumo, sou atravessada pelas experiências com o coletivo Cena Aberta, coordenado pelo professor Luiz Pazzini⁵. A partir dali, pelo exemplo desse mestre-encenador, comecei a nutrir o desejo não só de aprender Teatro, mas também de ensinar.

Contudo, após experiências frustrantes em sala de aula, acabei por fazer um desvio de rota e adentrei em outra área de conhecimento e de trabalho: Comunicação Social. Foi um desabitarm-me gradual, que culminou em adoecimento. Um erro de percurso? Talvez. Mas um erro que me fez ver por onde eu não queria trilhar e, também, entender o meu próprio modo errante de formação, sempre em busca. Como nos diz Paulo Freire: “E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca” (Kohan, 2019, p. 143, *apud* Freire, 2013 [1995], p. 131).

5 Paulista de nascença e maranhense de *vi-vença*, Luiz Roberto de Souza, mais conhecido como Pazzini, era ator, encenador e professor do Departamento de Arte – DEART, da UFMA. Lecionou por 23 anos nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Teatro, sendo cofundador deste último; coordenou por 19 anos o grupo de pesquisa em teatro Cena Aberta, do qual participei entre 2005 e 2008.



UMA ERRÂNCIA QUE ME LEVA A UM AMOR QUE É LUTA

Este relato, em que trago um pouco das errâncias da minha vida e da minha formação, é um convite para pensarmos nosso estar na escola como um estar errante. Sobre isso, o filósofo e professor argentino Walter Kohan propõe a seguinte reflexão:

[...] um educador é alguém que anda, caminha, se desloca. Sem um destino final, cria as condições para se encontrar com os que estão fora... num tempo presente, de presença. Um educador anda o mundo para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira” (Kohan, 2019, p. 143).

Não existem caminhos prontos para o ensinar/aprender Teatro na Escola. É na errância do não saber que vamos construindo. Sempre digo que, quando cheguei no campus Codó, a sensação que tive foi de adentrar em uma grande mata fechada, sem trilhas abertas. Você chega com referências de vida, referenciais estéticos, teóricos, repertório de jogos teatrais, pedagogias, expectativas, desejos, mas é no andar, vacilar, cair, levantar que os caminhos vão sendo abertos; ao nos depararmos com outros corpos, que trazem suas histórias, culturas e expectativas para o jogo. Só que, nos espaços formais de Educação, a atenção se volta apenas para o jogo pedagógico, suas relações, conteúdos, metodologias. E o jogo da relação entre professor/professor e direção? Entre nós e os colegas de outras áreas do conhecimento? Entre nós e os trabalhadores técnicos que fazem a escola funcionar? Quero falar desse jogo, que é interpessoal, mas também político, estético e pedagógico.

A delicadeza e complexidade dessas relações ficam evidentes quando nos vemos tratando de questões menos “românticas” da vida docente. Por exemplo: é esta sala que tenho disponível para dar aulas? Cinquenta minutos é tudo que tenho com essa turma durante a semana? As condições objetivas do nosso trabalho afetam nosso modo de pensar/fazer/ensinar Teatro na Escola. E, para “criar as condições” de que Kohan fala, precisamos travar muitas lutas.



No IFMA, além de encontrar entraves curriculares nos cursos médio/técnicos, percebi dificuldades estruturais, como a carência de salas adequadas para as aulas de Teatro – fato comum na maioria das escolas brasileiras. E por que não reivindicamos a criação de laboratórios artísticos em nossas escolas? Uma sala de Arte é um espaço tão importante e necessário quanto os laboratórios de Informática, de Matemática e das Ciências. Sim, há como driblarmos essa dificuldade espacial, afastando ou retirando as carteiras, ocupando espaços abertos da escola, mas essas estratégias não deveriam esmorecer a luta por espaços artísticos estruturados na escola, onde as carteiras não sejam itens obrigatórios, onde o piso seja adequado para as atividades no solo, onde seja possível utilizar equipamentos para trabalhar visualidades e sonoridades, onde as medidas espaciais permitam ao corpo mover-se com amplitude e liberdade.

Ao perceber que o campus Codó era imenso e que, além das salas convencionais, havia laboratórios técnicos para as áreas de Biologia, de Matemática, de Informática, de Tecnologia de Alimentos, de Educação Ambiental e de Solos, iniciei um processo de diálogo com a direção, comunicando os motivos pelos quais era importante que a escola tivesse também um espaço adequado para o Teatro. Após meses de conversas sem nenhum avanço, sob a justificativa de que não havia sala inutilizada que pudesse servir para este fim, estávamos eu e colegas da direção conversando num jardim onde dava para visualizarmos os blocos do Ensino Médio, do Ensino Superior e o campo de futebol, quando recebo mais uma negativa. Fiquei em silêncio por alguns instantes olhando a vastidão daquela estrutura de 11.642,98 m² de área construída e um pensamento inconformado saiu pela minha boca: “Vocês querem me convencer de que essa escola imensa não possui uma sala de aula disponível para Teatro?”. O tempo ficou em suspenso. Qualquer resposta contrária ali teria como contra-argumento, irrefutável, aquele nosso campo de visão: a enorme estrutura física da escola. Silêncio... Eis que surge um buraco no meio da mata acenando uma possível trilha: “Bem, professora, só se for a sala de mecanização. A senhora conhece? Onde guardamos os instrumentos musicais... Está há muito tempo fechada, teríamos que fazer alguns reparos...” Respondi prontamente: “Quero!” E aí é que a luta começa.

Após esse diálogo, meses se passaram sem que nada de prático fosse feito, até que, em mais uma conversa na sala dos professores, um colega me disse: “Protocola. Tudo aqui só funciona por escrito”. Pois bem, dito e feito, ou melhor, escrito e protocolado, assim o fiz. Escrevi uma carta intitulada “Exposição de obstáculos encontrados para o exercício da disciplina Arte no Ensino Básico” e enderecei em 20/10/2016 ao Departamento de Ensino, solicitando como condições estruturais



necessárias para o ensino de Teatro no *campus*: 1 – espaço físico; 2 – aumento de carga horária (de 1h/a para 2h/a semanais) e horários consecutivos – ao invés de fragmentados (um seguido ao outro); e 3 – disponibilização de uma caixa de som e um *datashow*, que pudessem ser mantidos na sala.

Alguns meses depois, sem receber nenhuma resposta à solicitação, recorri à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, submetendo um projeto ao Edital nº 03/2017 de Apoio ao Patrimônio Imaterial do Maranhão. Dentre as despesas de capital da proposta, estava a compra de linóleo para que fosse instalado na Sala de Ensaio – que até então não existia.

Depois de aprovada a proposta, comprei o material, transportei de São Luís a Codó, para só então decidirem ceder uma sala para as atividades de Arte, situada num dos prédios recuados, onde ainda funciona a garagem e a oficina de mecanização – na “periferia” do *campus*, algo bem simbólico que reflete o lugar que historicamente é dado ao ensino da Arte na Escola brasileira. Mas como é da periferia que vem a nossa força – como Nordeste, como povo preto e indígena, como mulher-mãe-professora, como escola pública na zona rural: da terra seca, nasceu árvore que deu frutos.

O linóleo foi instalado; as paredes, pintadas; o banheiro, reformado. Os professores se reuniram e compraram pufes em vez de cadeiras, e o espaço passou a funcionar como “Sala de Linguagens”, disponível a todos os professores da grande área *Linguagens*⁶ (Arte, Língua Portuguesa, Literatura, Espanhol, Libras e Educação Física); nosso laboratório para aulas diferenciadas, apresentações culturais e reuniões do Grupo de Pesquisa em *Tradições Culturais* – GPTC.

Assim, é nesse espaço que ocorrem os encontros, os laboratórios e os ensaios do coletivo *Incanturias em Cena*; grupo de teatro, criado em 2016, composto por estudantes, matriculados, egressos e jovens da comunidade. Solicitação 1 solucionada. Quanto ao item 2, após reiteradas conversas com a Supervisão Pedagógica, hoje a disciplina Artes é ministrada semestralmente, e não mais anualmente, o que me permite dar 2 horas/aula semanais, ao invés de 1 hora. Entretanto, ainda sigo em conversas para que essa carga horária semanal seja organizada em horários seguidos, o que felizmente vem acontecendo, na maioria das vezes. Em relação ao pedido de equipamentos, nunca obtive qualquer resposta. Enfim, fazendo um balanço, podemos dizer que 50% das solicitações foram atendidas, as demais foram arquivadas, haja vista que o processo foi encerrado no sistema da instituição.

⁶ Na área de Linguagens, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estão inseridos quatro componentes: Língua Portuguesa, Línguas estrangeiras, Artes e Educação Física. A ideia é que os estudantes participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas potencialidades de expressão tanto artísticas quanto corporais e linguísticas.



Imagino que você, leitor, esteja se perguntando o porquê de esse relato exaustivo não vir como uma nota de rodapé. É que sigo inconformada com a invisibilidade destas lutas diárias e, por isso, quis trazê-las para o centro desta reflexão, pois as condições ambientais refletem diretamente na escolha do caminho pedagógico de uma aula e, também, no grau de abertura e entrega que podemos dar e receber dos estudantes. Esse jogo interpessoal e político dentro da escola também é estético/pedagógico e sócio-ambiental, à medida que vamos aos poucos educando toda a comunidade sobre o papel e o lugar da Arte no ambiente escolar. Construir relações, espaços – físicos, simbólicos – faz parte da errância que é estar na escola. Mas há outra dimensão importante dessas lutas: a do amor.

**IMAGEM 2
E IMAGEM 3**

Sala de Linguagens
em uso pelo grupo
Incanturias em Cena.
Fonte: Tissiana
Carvalhêdo.

POR UM AMOR QUE SE CONVERTA EM AÇÃO

Embora ainda seja tabu falar de *amor* em reflexões sobre a Educação, há quem se atreva a pensar, falar e viver o amor na Escola. O escritor francês Daniel Pennac, a partir de suas experiências de “fracasso” escolar, pensa o amor como atitude necessária para resgatar aqueles desacreditados de si, que são como andorinhas que desviam



da rota e caem no chão. Para ele, o amor é a atitude de ter esperança que elas voltarão a voar e prover quantas tentativas forem necessárias para que isso aconteça (Pennac, 2008, p. 236). Como professora e professor, é buscar ser presença encorajadora. Há também a visão de professor como um *amador*, como “alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela” e que, por isso, busca atitudes e gestos de entusiasmo para envolver os estudantes (Masschelein e Simons, 2015, p. 77).

Essas visões em muito agregam à minha errância: pensar/fazer Teatro na Escola. No entanto, acredito ser urgente falarmos hoje de um amor que também é luta, que é a força que nos move nas silenciosas batalhas no dia a dia da escola, que reverbera em forma de cuidado, ética, responsabilidade e compromisso com o nosso fazer, um amor que marcha e reivindica mudanças para que a experiência do aprender seja a melhor possível.

Em vários de seus escritos e conversas/palestras transcritas, Paulo Freire nos convoca a um amor “pé no chão”, que é engajamento, inconformismo, capaz de empreender as mais diversas lutas pela transformação e pela libertação. Uma amorosidade que é “[...] compromisso político, militante, guerreiro. Ela exige luta, compromisso, ousadia” (Kohan, 2019 p.134). Um amor que se apresenta, antes de tudo, em forma de presença. O que tenho ensinado sobre Vida e Arte por meio da minha presença na escola? Nossas mais importantes lições são as que estão corporificadas no “estar sendo” professora e professor. Educamos pela presença, prática e exemplo:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 1996, p. 39).



As palavras de Paulo Freire me fazem pensar: o que comunico à comunidade escolar quando, como professora de Teatro, me conformo com qualquer proposta, espaço, horário, estrutura? Ou quando digo que ensino Teatro fazendo somente exposição oral sobre a História do Teatro ocidental? O que ensino quando submeto o discente a “estudar” sobre o corpo passando 50 minutos sentados em fileiras? O que estaria ensinando se me conformasse em estar numa escola científica e tecnológica com vários laboratórios disciplinares sem um espaço para a pesquisa da linguagem teatral e qual seria o lugar nessa escola para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento abstrato...? Estaria, certamente, ensinando – sem dizer uma palavra – que a Arte é um conhecimento sem importância dentro do corpo de conhecimentos que integram o currículo escolar, estaria reproduzindo a colonialidade dos saberes que regem a nossa sociedade, que relega a Arte a uma função de entretenimento e produto de consumo.

Também me nutre a forma como a artista, educadora e teórica feminista bell hooks pensa o amor. Para essa autora, ensinar com amor é trazer para sua práxis componentes como comprometimento, responsabilidade, carinho, conhecimento, respeito e confiança (hooks, 2021, p. 208). Ou seja, assim como Paulo Freire, é um amor que se converte em ação. É um amor que funda uma epistemologia decolonial, amparado por um conhecimento que não perpassa pela objetividade como sinônimo de neutralidade, que não trabalha para manter o *status quo*. Trata-se de perspectiva que se constrói em comunidade; com escuta; subjetividade; polifonia – vozes em diálogo, vozes que podem discordar. Perpassa também por nutrir o estado emocional dos estudantes, pois o amor não nega que somos também emoção e que a acionamos na experiência do aprender.

Aprendi com o mestre Luiz Pazzini que é preciso trazer amor para o nosso fazer. No trecho abaixo, ele narra o início da experiência com o grupo teatral *Ya'wara*⁷, em 1996, e nos provoca a pensar sobre isso:

Um espaço foi cedido para o grupo. Quem cedeu o espaço? D. Helena. Poderia ter sido meu pai, o pai da Célida, do Edilton, da Giselle, da Mônica ou de qualquer outro parente do grupo, mas foi a tia do Guilherme. E Guilherme foi deixando suas marcas no espaço, capinou, gadanhou, plantou flores, abriu o espaço, abriu-o a outras interpretações sensoriais. Só olhar? Contemplar? Não, olhar, contemplar e transformá-lo, preenché-lo de significações. Se pegares um prego para pendurar uma toalha, com certeza, toda vez que pendurares a toalha naquele prego ou

7 Esse grupo era formado por alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística e docentes da UFMA, além de artistas da comunidade. Entre 1996 e 1998 montaram o texto *A Missão*, de Heiner Muller. O Cena Aberta, do qual fiz parte, só foi criado em 2001, perdurando até os dias atuais, mesmo após o falecimento de Pazzini, em 2020.



cabide, sentirás, com certeza, inconscientemente que fez algo pelo espaço onde elegeu para trabalhar seu corpo e sua alma de artista. Pode parecer banal o exemplo do prego, mas na educação integral de sua sensibilidade ele terá uma importância essencial. Creio nessas atitudes e atitudes são ações, não falas (logos) ou simples retóricas. Amor que dura é amor que se constrói passo a passo (Vasconcelos, 2022, p. 155 *apud* Pazzini, 1997, p. 1).

Um amor que se constrói a cada pequena passada, gesto, atitude. Pazzini me ensinou, pela força do exemplo de sua presença, como é revolucionário habitar os espaços, criar novos sentidos, deixar marcas. Em suas aulas, os alunos se sentiam cuidados, dados o preparo e a delicadeza dos detalhes previamente pensados que tornavam aquele momento único. É desse amor, em forma de cuidado, que se dá nas miudezas da labuta diária, que a escola necessita, um amor que é construído passo a passo, na força das relações entre pessoas.

DAS ÁGUAS QUE ME MOVEM EM PEDAGOGIA TEATRAL

As águas que passam debaixo da ponte-convite, que fiz no início deste texto, continuam em fluxo, são moventes, assim como as perguntas que me fiz, assim também como o campo da Pedagogia Teatral. Perguntas que se movem como as águas do rio Codozinho. Talvez não nos apresentem respostas objetivas ou neutras para as provocações feitas sobre a relação entre escola, ensino de teatro, *errância* e *amor*. Talvez seja preciso mergulharmos no rio e conhecer no corpo as águas-perguntas, sentir a temperatura e a força de suas correntezas, para então nos indagar: quais águas me movem e por quê? Para onde? Como mover-me com elas?



Pensar a Pedagogia Teatral pelas lentes dos conceitos de amor e errância são minhas águas moventes, que num espiral misturam tempos e lugares distintos: passado/presente/futuro de vida/arte/escola. Tudo está conectado em meu fazer/pensar Teatro, pois a forma como performamos a existência afeta os modos de habitarmos o território Escola. Ou seja, nossos saberes pessoais dialogam com os saberes sociais que construímos e a percepção desse fato vem sendo potencializada pela via da escrita narrativa, que abre brechas da memória para que eu possa refletir e aprender com as experiências.

Como pegadas simbólicas, experiências e afetos vividos e sentidos criam espaços para interpretar aspectos de itinerários subjetivos e coletivos que, via reflexão sensível (ou sensibilidade reflexiva) podem ser transformados em aprendizagem (Souza, Martins e Tourinho, 2016, p. 9).

Esta escrita ensaística e memorialística me ajuda a tecer pensamentos mais corporificados, revelando um jogo de entrelaçamento entre Vida, Arte e Escola.

Relembrar sobre uma experiência de conquista de espaço adequado para aulas de Teatro na Escola é como uma porta que abre várias reflexões. O primeiro ponto que gostaria de destacar é que as Pedagogias do Teatro, como um campo plural, se constroem na experiência de habitar o território Escola. Uma artesanaria ao mesmo tempo subjetiva e coletiva que se dá na movência do ensinar/aprender teatro. Nesse processo não são acionados apenas saberes sociais, mas, também, saberes pessoais. Por exemplo: ao decidir fazer moradia em Codó e não apenas me deslocar semanalmente até a cidade para dar aulas, percebi que a minha relação com a cidade e com a escola ganhou um tempo de presença e afeto que me abriu a um movimento outro em relação à própria Pedagogia Teatral. Passei a me dispor a uma vagarosa busca em construir um caminho; já não tinha a pressa de antes, agora podia plantar, fincar raízes, estabelecer vínculos.

O segundo ponto é a relação entre errância e construção de caminhos para o pensar/fazer Teatro na Escola. A errância que aprendi com a vida tornou-se aliada no movimento de pesquisa e tateamento, que é próprio do nosso fazer como professoras e professores de teatro: um fazer que trabalha com conhecimento que se dá em processo de criação estética, repleto de descobertas, imprevisibilidades e incertezas; que acontece na relação com o outro e gera, frequentemente, uma ressignificação de conceitos basilares, como ensino, aprendizagem e conteúdo. Saber-me



errante me encorajou a correr riscos, a desviar dos caminhos usuais, isto é, a pensar o Teatro na Escola na perspectiva da experiência e não da “disciplina curricular”.

Contribuindo nessa seara, a professora e artista Carminda Mendes André, que lidera o Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias (CNPq), aponta o signo da invenção para compreendermos essa processualidade e repensarmos o discurso pedagógico e suas práticas: “[...] considera-se que o conhecimento [na perspectiva da invenção] tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações” (André, 2007, p. 120). Para um ensino de teatro que enfrente os desafios e complexidades da contemporaneidade, a autora sugere uma postura de não reprodução de metodologias, mas de invenção de caminhos, a partir do mergulho nos enredos do cotidiano da escola e de seus sujeitos, considerando a escola como produto cultural e como unidade produtora de culturas.

Um terceiro aspecto é o amor como atitude que persevera na inventividade de construir caminhos únicos de ensinar/aprender teatro, que se nutre de compromisso ético/estético/político para ressignificar os espaços/tempos da escola, mesmo encontrando inúmeras resistências na cultura institucional. Um amor que se materializa em ações de cuidado, luta e rebeldia nas várias frentes necessárias para que a experiência estética seja possível, o que abrange tanto a escolha de pressupostos político-pedagógicos, quanto a invenção de metodologias e procedimentos; assim como as relações que tecemos com os demais profissionais da instituição e as diversas lutas invisibilizadas para garantir que a presença do Teatro na Escola seja provocadora de novas sensibilidades, afetos e conhecimentos.

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.



- » ANDRÉ, Carminda Mendes. **O Teatro Pós-dramático na escola**. 2007, 206 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.
- » FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- » hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. 300 p.
- » KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- » MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.
- » MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. – 2ª ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- » PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- » VASCONCELOS, Gisele. **O salto é belo, mas também o impulso**. Rascunhos, online, v.9, n.1, p. (51-68), jan./jun., 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/58344>>. Acesso em: 12 jul. 2023.



O ENSINO DE ARTES E A ENCENAÇÃO TEATRAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO IFTO: práticas artísticas em coletivo

JOÃO VÍTOR FERREIRA NUNES

Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), atuando nos cursos de Artes (BI e LI). Licenciado em Pedagogia (UNINASSAU), Teatro e Dança (UFRN). Especialista em Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de Vida (UFRN), Ensino de Teatro (IFRN) e Artes (UFPel). Mestre (PPGArC UFRN) e Doutor em Artes Cênicas (PPGAC/UDESC).

RESUMO

Neste trabalho, versamos sobre processos educativos desenvolvidos na disciplina de Artes, no contexto escolar do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). O texto, de viés ensaístico, contém um relato analítico de uma experiência, de caráter teórico-prático, realizada junto a turmas de adolescentes que cursavam a 1ª série do Ensino Médio, tendo por objetivo desvelar uma experiência de Teatro/Educação Colaborativo, que culminou em processos de Encenação Teatral. Ressalta-se que, antes de alcançar os resultados artísticos, o processo foi pautado por procedimentos do Teatro-jornal, concebido pelo teatrólogo e diretor Augusto Boal. Nas atividades realizadas junto às turmas, foram conduzidas ações voltadas a interações entre os estudantes, suscitando reflexões acerca de temas sociais, como, também, foram observados, no processo criativo, os repertórios de vida dos próprios alunos. Realizaram-se, ao longo do trajeto, jogos teatrais e exercícios voltados a desenvolver a disponibilidade corporal e criativa dos educandos, abrindo, assim, caminhos férteis para que fossem realizados dois processos artísticos, capitaneados pelos textos do dramaturgo Ariano Suassuna, quais sejam: *O Auto da Compadecida* e *O Santo e a Porca*.

PALAVRAS-CHAVE:

Encenação. Processo de Criação. Teatro Colaborativo. Teatro-jornal na Escola.

ARTS TEACHING AND THEATER STATION IN THE IFTO SCHOOL

CONTEXT: *artistic practices in a collective*

ABSTRACT

*In this article, we talk about educational processes developed in the Arts discipline, in the school context of the Federal Institute of Tocantins (IFTO). The work, with an essayistic bias, contains an analytical report of an experience, of a theoretical-practical nature, carried out with groups of teenagers who were in the 1st year of high school, with the aim of unveiling an experience of Collaborative Theatre/Education, which culminated in Theatrical Staging processes. It is noteworthy that before achieving the artistic results, the process was guided by procedures of the Newspaper Theatre, designed by the playwright and director Augusto Boal. In the activities carried out with the classes, actions aimed at interactions between students were carried out, raising reflections on social themes, as well as, in the creative process, the students' own life repertoires were observed. Along the route, theatrical games and exercises were held aimed at developing the corporal and creative availability of students, thus opening fertile paths for two artistic processes to be carried out, led by the texts of playwright Ariano Suassuna, namely: *O Auto da Compadecida* and *O santo e a porca*.*

KEYWORDS:

Staging. Creation Process. Collaborative Theater. New theater at school.



INTRODUÇÃO

Desde 2013 tenho me dedicado a *professorar* em escolas regulares, ministrando aulas de Dança e de Teatro para crianças e adolescentes em ambientes formais da Educação Básica. Contudo, faz-se mister apontar que minhas atuações sempre ocorreram em instituições públicas, ou seja, em escolas do Estado e do Município de Natal, Rio Grande do Norte. De lá para cá, constatei que, não há como negar, a Escola pode nos proporcionar experiências diversas e reveladoras e as trocas ocorrem com quem faz parte daquela realidade, seja direta ou indiretamente.

A partir de minha docência no contexto escolar, notei que esses espaços eram ambientes extremamente dinâmicos, onde os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem de forma mútua entre professoras/es, estudantes, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar. Nesses mesmos ambientes, vi pessoas com trajetórias, contextos e narrativas diversas, que contribuíram, a seu modo, para a ampliação dos meus repertórios cognitivos, sociais e culturais, e que fizeram verdejar e colorir ainda mais a nossa convivência em coletivo, capitaneada pelo ensino de Artes.

A Educação é algo extremamente significativo na vida de um indivíduo. Digo isto pelo fato de que, quando estamos ministrando as disciplinas de Artes (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, Literatura), essa experiência possibilita trocas que convergem com a individualidade dos sujeitos, possibilitando, assim, o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva, chegando também a desvelar sendas para a formação do pensamento crítico-reflexivo acerca da relação Arte/Vida.

Vale dizer que a *experiência*, conforme noção do autor espanhol Jorge Larrosa, em *Tremores* (2017), abre caminhos para inúmeras compreensões das situações que ocorrem em nossas vidas, e aqui serão relacionadas algumas delas, que se deram no contexto escolar do Instituto Federal do Tocantins, Campus Avançado Formoso do Araguaia, e que foram percebidas por mim como docente, quais sejam: autoconhecimento das próprias potencialidades artísticas e criativas; possibilidade de assimilação de conteúdos sociais; compreensão de aspectos culturais; fatores significativos do jogar/trocar com o outro, usando a imaginação e a ludicidade.



Mesmo sem saber, cotidianamente fazemos uso de algumas dessas potencialidades, uma vez que são inerentes a nós, seres humanos. Todavia, através da Arte, de suas práticas e do seu ensino, é possível galgar ainda mais por essas estradas férteis.

Sinto urgência em apontar que, pela primeira vez, dentro de longos 11 anos de dedicação ao ensino de Artes, no período entre 2023 e 2024, tive a oportunidade de lecionar em uma escola da rede federal de ensino como docente substituto. Tal experiência me fez enxergar que outras realidades são possíveis, pois as circunstâncias nessa escola foi diferenciada daquelas a que eu estava habituado, como em escolas estaduais e municipais. Nessas escolas, enfrentamos cotidianamente a ausência de recursos mínimos para o ensino de Artes ocorrer efetivamente, como por exemplo a falta de recursos didático-pedagógicos, também salas de aula com espaços inadequados, nos levando, muitas vezes, a recorrer a outros ambientes, mesmo que barulhentos.

Já na referida escola federal, percebi que tinham salas mais amplas e climatizadas, além de espaços que poderiam ser utilizados para a experiência artística e, assim, cheguei à conclusão de que essa infraestrutura favorece a que os estudantes fiquem mais concentrados e envolvidos em conteúdos, atividades, exercícios, jogos e encenações.

Ao pensar o ensino de Artes no contexto escolar, vale dizer que não parto da perspectiva de que, ao longo desse processo de ensino e de aprendizagem, os estudantes necessitam previamente dominar a cena como um todo, detendo informações sobre processos de encenação, teorias, poéticas, estéticas, dinâmicas, técnicas teatrais que fazem parte da formação profissional de atores/atrizes, diretores e professores de teatro. Mas, sim, de modo oposto, devem levar para essa experiência a sua individualidade, seus repertórios de vida, sua visão de mundo, a sua verdade. Isso faz com que percebam que são singulares, importantes *em* e *com* suas particularidades. Então, que sejam reconhecidos e valorizados nessas experiências por suas potencialidades, atrelando às suas identidades sociais.

Outro fator significativo é que, ao longo do ensino de Artes, é possível aproximar os saberes artísticos com outras áreas do conhecimento, tornando a matéria escolar mais interativa e cheia de correlações. A interdisciplinaridade, posso assim dizer, é essencial para que os estudantes observem a constelação de saberes que abarcam a experimentação com as linguagens ou modalidades artísticas (música, dança, performance, circo, artes visuais, cinema).



A compreensão, por exemplo, da História da Arte cria aproximações inevitáveis com outras áreas do conhecimento. Ou seja, é fundamental friccionar e/ou estabelecer *diálogos*, ao longo do processo, entre os saberes em arte com outros campos do conhecimento, possibilitando que os alunos percebam tais aproximações.

É um traçado importante reconhecer a relação dos processos de criação de textos cênicos (exercícios, cenas, espetáculos) com o estudo da literatura (dramática – peças, roteiros; lírica – poemas, letras de canções; épica ou narrativa – epopeias, romances, contos, crônicas etc.), ou mesmo com o estudo da Língua Portuguesa (produção textual, gramática, oratória), da Filosofia, das Ciências Sociais, da Geografia, da História. Ademais, no processo de criação de textos cênicos, de encenações, os estudantes vivenciam uma experiência multidisciplinar que envolve a participação em jogos, brincadeiras, dinâmicas em grupo; conhecimentos em atuação cênica (expressão corporal, expressão vocal, criação de personagens, improvisação); em dramaturgia; em visualidades da cena (cenário, iluminação, figurino, maquiagem), em cenotécnica; em musicalidades (ritmos, canto, sonoplastia, trilhas sonoras), dentre outros.

Na experiência como docente do IFTO, tive o prazer de trabalhar com os alunos aspectos da dramaturgia nordestina, como, também, alguns autores e autoras referenciais de outros gêneros da literatura brasileira, e isso possibilitou encontros infindáveis com a professora de Língua Portuguesa da instituição. Devido ao trabalho, nos deleitamos em outras áreas de conhecimento, como a História, para compreender o tempo e as escrituras da época, ou seja, o que aconteceu naquele período, em especial na região Norte-Nordeste, para que os(as) autores(as) tivessem escrito determinadas peças da literatura dramática; a Geografia, da qual partimos para estudos territoriais na intenção de compreender a região em si e seus aspectos culturais; como também a Antropologia, nos dedicando aos modos de vida, aos relacionamentos e à convivência humana. Em suma, nos aproximamos não apenas dos saberes culturais populares que podem circundar a Arte, mas também dos chamados saberes eruditos.

Para que os processos de ensino e de aprendizagem em Artes ocorressem no contexto escolar do IFTO, fez-se necessário organizar aulas compreendendo a realidade local, tendo em vista que o instituto era situado no Norte do país. Para tanto, tomei como base o sistema codificado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931 – 2009), mais precisamente técnicas do Teatro do Oprimido. Fizemos uso do Teatro-Jornal, sendo um dos experimentos articulados por Boal, junto



ao Teatro de Arena, no fim dos anos de 1960 e início de 1970. Ele utilizou o sistema para combater a opressão e a censura que o Brasil estava atravessando na época, imposta pelo regime militar. Ao praticar tais ações estético-político-pedagógicas, o objetivo principal do encenador era estabelecer um fluxo de comunicação com o espectador (ativo no processo), sobretudo acerca do histórico opressivo do país e a ditadura que estavam coletivamente enfrentando, o que causava uma mobilização permanente.

No caso da utilização de elementos desse sistema em salas do IFTO, tive como retorno reflexivo alguns relatos passados para mim por colegas de trabalho e, mesmo, por alguns estudantes. Observei que o trabalho com aspectos da Poética do Oprimido, de Boal, permitiu que os educandos refletissem inicialmente sobre eles próprios, ou seja, suas condutas, as quais envolviam, por exemplo, as práticas do *bullying* contra a figura de alguém.

A partir dos jogos teatrais e do Teatro-Jornal, foi possível observar também que parte dos alunos presentes nas turmas conseguiram formar pensamentos críticos sobre temas como violência doméstica contra mulheres, desmatamento, racismo, xenofobia, homofobia, dentre outros. Posso dizer que o ensino de Artes não só abriu caminhos infindáveis para a ampliação da consciência corporal, da noção de pertencimento social e cultural dos estudantes, como também colaborou com a organização de pensamentos cognitivos multi/interdisciplinares.

Neste ensaio, o objetivo principal é lançar mão da experiência docente com base no ensino de Artes no contexto escolar federal, e de como esse processo de ensino/aprendizagem contribuiu para uma formação integral e humanizada dos alunos, tendo em vista seus ritos de iniciação no mundo enquanto sujeitos. Observar como o ensino de Artes, partindo da perspectiva da encenação teatral, possibilita encontros com um mundo diverso e cheio de descobertas, ao passo que favorece o encontro com suas próprias identidades. Adiante, nos aprofundaremos nas experiências do Teatro-Jornal e nos processos de encenação artística, a fim de desvelar os métodos e técnicas utilizadas por mim enquanto docente de Artes, ocorridas no chão da Escola formal.



DESENVOLVIMENTO – JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DE ESPETÁCULOS

A construção das nossas identidades sociais é processual, principalmente quando estamos na fase da adolescência, período em que a quantidade de informações disponibilizadas interferem e influenciam na formação do pensamento e do próprio ser. As experiências no contexto social, incluindo a escola, contribuem diretamente nessa formação.

Ao chegar no IFTO, recebi algumas informações de professores acerca de situações de *bullying* no contexto escolar e, por incrível que pareça, os alunos achavam natural “brincar” desse modo, deixando outros alunos constrangidos. Pensei que, para podermos dialogar sobre tais práticas, tínhamos que propor um Teatro Político, que causasse *estranhamentos* cênicos e reflexões críticas. E foi assim que pensei no legado de Augusto Boal, e resolvi aproximá-los, especificamente, da prática do Teatro-Jornal.

Antes de discorrer acerca de procedimentos metodológicos, aponto que comungo do pensamento de Pereira (2018), no que diz respeito às trocas de saberes.

No tocante às Artes, parece-nos ainda mais necessário esse contato com os cidadãos (crianças, adolescentes e adultos) que, muitas vezes, encontram-se marginalizados do conhecimento e das práticas artístico-culturais. Se almejamos ser professores de Teatro e artistas comprometidos com o desenvolvimento humano e formação estética dos educandos, é necessário romper as barreiras que afastam a academia da realidade (Pereira, 2018, p. 107).



Não só a informação, mas também a formação é essencial, e o Teatro-Jornal, método que foi utilizado em sala de aula para dar seguimento aos jogos interacionais, consiste basicamente em dramatizar notícias de jornal e/ou qualquer outro material informativo (Boal, 1977), com intenção de trazer situações para o corpo cênico e possibilitar que a plateia possa refletir sobre a própria realidade. Trata-se de uma ação artística e política. Desse modo, ao selecionar os temas, esquematizei sorteios a fim de que, por vontade própria, os alunos fossem à frente para retirar um papel e corporificar de forma improvisada a temática. Contudo, nessa dinâmica havia duas regras básicas: convidar um outro colega para fazer a *instauração* do tema e assim erguer uma *problemática* com base nos dados objetivos compartilhados, isso sem falar diretamente para a turma qual a temática que havia sido sorteada. Após dois minutos de improvisação, a cena era pausada, e a dupla escolhia um outro colega para levar para a cena uma *solução*, de preferência alguém que já tivesse compreendido o tema, e cuja intenção fosse tentar resolver aquele “problema” que fora instaurado.

Posso adiantar que violência doméstica contra mulheres, maus-tratos aos animais e racismo foram os temas mais sorteados pelas turmas, e os que os alunos mais buscaram “solucionar”, sempre sugerindo, em cena, interferências voltadas à conscientização com base em ações políticas e debate coletivo, partindo da responsabilização do poder público e/ou de instâncias maiores, como a direção escolar.

Relatos como: “professor, esse tema é bem complexo, pois já presenciei situações como essa...”; ou, ainda, declarações como: “gostaria de não ter me deparado com esse tema” foram bastante frequentes. Ao ouvir isto, pausávamos a cena e refletíamos coletivamente acerca do jogo teatral, suas ações físicas e seu tema, das sensações de desconforto, enfatizando a importância de se discutir sobre as situações da vida. E a discussão era feita sem impor juízos de valor ou mesmo a minha opinião, pois estava ciente de que a Educação e o diálogo transformam!

Vale dizer que as turmas que trabalharam com o método concebido e difundido por Boal, partindo dos temas sociais, foram do 1º ano do Ensino Médio, cada grupo composto por entre 20 e 40 estudantes, na faixa etária entre 14 e 17 anos de idade.

O teatro possibilitou que refletíssemos, em coletivo, após as vivências criativas. Questões como fanatismo religioso, violência contra corpos de mulheres, maus-tratos aos animais, xenofobia,



homofobia e racismo foram detectadas também no interior da instituição escolar, já que professores e mesmo estudantes afirmaram que essas questões estiveram presentes na escola e/ou foram experienciadas por eles em ambientes externos à instituição.

Esse jogo, no entanto, fez com que os alunos não enxergassem apenas a si, mas sobretudo a seus familiares, principalmente as mulheres que, segundo alguns deles/delas, já sofreram situações de violência em seu lar e/ou em outros espaços da sociedade. Se pararmos para refletir sobre as violências contra corpos femininos, chegaremos rapidamente à conclusão de que esses corpos são alvo de ataques constantes. Assim, debatemos sobre esses temas, versando também sobre a importância das denúncias.

Por meio do Teatro-Jornal, os alunos sentiram que, através do ensino de Artes, seus processos, exercícios jogos e dinâmicas, era possível se “reeducar” e mesmo comunicar questões/soluções sobre temas extremamente relevantes, como o caso da violência contra mulheres, que muitas vezes são difíceis de serem expressadas e/ou debatidas oralmente dentro do lar ou mesmo na escola, devido ao fato de o patriarcado ser tão presente no Brasil da atualidade, que ainda reflete a lógica colonial.

Vale dizer que, no estado do Tocantins, mais precisamente nas cidades de Formoso do Araguaia e Gurupi, localizadas no interior, o número de igrejas evangélicas é grande, e isso faz com que o protestantismo predomine nos lares e, dessa maneira, tal perspectiva religiosa acaba por moldar determinados pensamentos dos alunos e de seus familiares, por exemplo a crença de que “as mulheres nasceram para casar e servir ao cônjuge”.

Trabalhar essas temáticas em sala de aula fez com que os alunos aguçassem seu senso crítico-reflexivo acerca de técnicas de poder, de humilhação e de manipulação. Como eram temas diversos e todos os alunos queriam participar, ficamos cerca de 3 encontros com foco no Teatro-Jornal – entre teorias e aspectos da vida/obra do autor, Boal, e práticas corporais; findando sempre os encontros com rodas de conversa acerca dos temas que foram sorteados naquele dia, sendo que em média fazíamos 4 sorteios por encontro, com a duração de 60 minutos cada aula.

Os jogos teatrais, também utilizados com o intuito de promover a interação entre os alunos, fizeram com que os laços de convivência ficassem ainda mais estreitos e gerassem uma atmosfera de confiança, e isso fortaleceu as relações interpessoais para as atividades de encenação posteriores.

Nossas vivências em coletivo se fortaleceram justamente nessas práticas, realizadas a partir das técnicas e princípios de Boal. Mas como estávamos chegando ao fim do período letivo do ano de 2023, resolvi focar na encenação, considerando que os jogos teatrais funcionaram também como aquecimento para esta próxima etapa.

Eu, enquanto teatrólogo e professor, sugeri, nessa nova etapa, algumas obras de autores e autoras para que as turmas escolhessem quais seriam encenadas, tendo como critério que as peças tivessem relação direta com temas sociais levantados no processo formativo descrito. Dentre o leque de possibilidades, acabaram por escolher Ariano Suassuna (1927 – 2014), com os textos *Auto da Compadecida* (1955) e *O Santo e a Porca* (1957).

Suassuna, através de suas obras, abarca inúmeras questões sociais, abordando com muito humor a religiosidade, a avareza, a violência, a fome, a inteligência, a espreiteza e o ato de “enganar” para sobreviver em contextos áridos. Isso fez com que os alunos quisessem não apenas problematizar os temas em cena, mas também provocar o público/espectador a poder refletir e se divertir.

IMAGEM 1

Ensaio inicial: *O Auto da Compadecida*. Local: IFTO, Agosto de 2023. Fotografia: João Vítor Mulato



Ao longo de três meses, entre outubro e dezembro, os alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio se dedicaram à encenação, sob minha condução/observação. Assim, busquei dividir entre os participantes da experiência as funções presentes na lógica da produção teatral. Essa decisão foi de suma relevância, uma vez que nem todos os alunos tinham o desejo de estar em cena e o exercício de experienciar essas funções promoveria o diálogo com outros saberes.

Então, trabalhamos como atores/atrizes, diretores, figurinistas, maquiadores, cenógrafos, iluminadores, sonoplastas, *videomakers*. Como as turmas eram consideradas grandes, subdividir os grupos em funções relacionadas aos processos de encenação fez com que cada equipe se dedicasse à realização de partes que integraram a experimentação; isso também se deu para que a encenação acontecesse efetivamente de forma colaborativa, como havia planejado anteriormente.

IMAGEM 2

Ensaio inicial: *O santo e a porca*. Local: IFTO, Agosto de 2023.
Fotografia: João Vítor Mulato

Ao passo que os alunos iam conhecendo os textos e identificavam as problemáticas que haviam discutido anteriormente, parávamos para voltar a debater. E foi nesse traçado que ficou evidenciado o quanto Suassuna inseriu temas sociais em sua dramaturgia, a fim de fazer os espectadores pensarem criticamente. Tomemos como exemplo a questão racial presente na obra *Auto da Compadecida*, expressa quando a personagem de João Grilo encontra o Jesus Negro; e a avareza que serpenteia todo o texto d'*O Santo e a Porca*. Cenas como essas podem causar estranhamento e gerar reflexões.

Outro fator significativo, e que faz parte dessa criação artística, é que não há como negar que, ao trazer para o corpo, ou seja, ao fisicalizar uma personagem com características próprias do ser/atuante,





compondo seus modos de falar – digo, o sotaque – e agir, conforme este compreende a personagem, os alunos acabaram por desvelar camadas internas do processo de interpretação teatral.

Vale dizer que essa metodologia não visa deixar o processo solto, mas, sim, confiar na criatividade dos próprios atuantes/educandos. Dessa forma, a experiência artística em questão, independentemente de estar relacionada a um texto dramático conhecido, a um autor renomado e que já foi encenado diversas vezes pelo Brasil, possibilitou dar visibilidade à singularidade desse intérprete-criador. Em resumo, o comportamento, os gestos, as ações físicas, a expressão vocal e a movimentação do atuante pelo espaço cênico, no palco, ficaram a cargo da composição do próprio estudante, que desempenhava a função de ator/atriz. Embora este/a pudesse contar com o apoio e a orientação da direção, que também teve uma participação importante ao longo do processo aqui relatado.

Nesse sentido, o processo criativo dos estudantes que desempenharam as demais funções relacionadas à encenação, tais como figurinista, maquiador, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, *videomaker*, foi alinhado artisticamente com o trabalho desenvolvido pelos estudantes que desempenharam a função de atores e atrizes. Conforme íamos passando as cenas, nos reuníamos para discutir acerca desses outros elementos que compõem o espetáculo.

Ao fim do processo, as turmas puderam experienciar a construção de um espetáculo teatral no contexto escolar, e refletir sobre as questões sociais que abarcavam a obra. O trabalho artístico em coletivo possibilitou encontros entre alunos que, por vezes, pouco se relacionavam – mesmo convivendo diariamente na mesma sala de aula.

De fato, através das aulas de Artes, dos jogos teatrais desenvolvidos em sala, do processo de construção da encenação, afinamos os laços entre os participantes, buscando que refletissem sobre sua entrega e envolvimento na experiência. E, dessa maneira, destravamos as rodas do imaginário, da criatividade e do espírito coletivo. Importante registrar que as apresentações das encenações aconteceram no mês de dezembro de 2023, em comemoração ao Mês da Consciência Negra⁸.

8 Articulação realizada pelo projeto NEABI, presente no IFTO, que visa reconhecer e valorizar as identidades afro-indígenas brasileiras, cujo projeto de pesquisa e extensão esteve sob regência da professora Rosângela Lopes.



IMAGEM 3 e IMAGEM 4

Ensaio geral: *O Santo e a Porca*. Local: IFTO, novembro de 2023. Fotografia: João Vítor Mulato.



IMAGEM 5 e IMAGEM 6

Ensaio geral: *O Auto da Compadecida*. Local: IFTO, novembro de 2023. Fotografia: João Vítor Mulato.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor de Artes da educação formal, tenho colocado em prática uma perspectiva que aprendi quando estudante do curso de Licenciatura em Teatro na UFRN, particularmente na experiência como bolsista no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID-Teatro, financiado pela Capes/MEC, ao qual estive vinculado por longos quatro anos. Nesse contexto, aprendi muito com o professor Leandro Cavalcante, da Secretaria Municipal de Educação do RN, acerca da importância da integração das turmas para que a experiência se realize em plenitude.

Para uma verdadeira integração, faz-se necessário levar em consideração as diferenças individuais, as vivências e os conhecimentos prévios dos educandos. Considero que somente a experiência artística colaborativa faz com que possam se integrar e que, de fato, possam se reconhecer e se respeitar mutuamente. Para tanto, tenho me dedicado a colocar em ação na sala de aula a lógica do Teatro Colaborativo, ou seja, processos criativos feitos por várias mãos. Acerca do Teatro Colaborativo, exponho a perspectiva adotada na experiência relatada, a partir do teórico Antônio Araújo:

Tal dinâmica se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (Araújo, 2002, p. 127).

No caso apresentado, em que foram realizados dois processos artísticos, baseados em textos do dramaturgo Ariano Suassuna, foi relevante dividir as turmas em subgrupos voltados a desempenhar funções relacionadas à lógica de produção do teatro; isso foi essencial para que os processos criativos efetivamente acontecessem, e eles pudessem perceber a importância uns dos outros – ao longo dos encontros, ensaios e reuniões.



A proposta consistia em fazer Teatro na Escola, de forma colaborativa, de maneira que os estudantes pudessem se dedicar a todas as funções correlacionadas ao processo de realização da Encenação Teatral, observando seus desejos e preferências, para que percebessem as parcerias e os *diálogos* entre saberes distintos – que podem se estabelecer ao longo do trabalho artístico.

Nesse sentido, antes mesmo de dividir o grupo tendo como critério a atribuição de funções a serem desempenhadas ao longo do processo, nos dedicamos a expor teorias e técnicas de cada função. No caso da dramaturgia, observamos autores, vida e obra, discorrendo sobre a iluminação teatral, a fim de que os educandos compreendessem e se valessem dos recursos necessários e disponíveis na instituição para a realização da experiência visual. Quanto à cenografia, levamos em conta a obra escolhida pela própria turma para a realização da encenação, questionando como poderíamos organizar o espaço cênico. Para definir figurino e maquiagem, nos reunimos a fim de descobrir como iríamos improvisar com as peças de roupa e material que o grupo pôde reunir. Lançamos mão de fotografias e contamos com um *videomaker*, para que ajudasse na comunicação da proposta estética. Por fim, trabalhamos na sonoplastia e na musicalização.

Os elementos artísticos que compunham os espetáculos abriram caminhos para que os alunos pudessem experimentar, através da arte, funções nunca vivenciadas. Considero que esse trabalho fez com que aqueles estudantes, que estavam por trás das cortinas, pudessem ser reconhecidos pelo grupo também como artistas e/ou fazedores de arte, uma vez que sabemos que existe uma “supervalorização do trabalho do ator e diretor em relação a outras atividades que compõem o universo de um fazer teatral” (Araújo, 2005, p. 25).

Por fim, aponto que esse trabalho de encenação, que foi precedido por princípios e práticas da Poética do Oprimido de Augusto Boal, desenvolvido no contexto escolar, possibilitou que as turmas experienciassem o Teatro na Escola, avistando no horizonte a sua própria criatividade ao entrar em cena. E o objetivo do presente ensaio foi atingido ao compartilhar com outros arte/educadores a vivência docente com Teatro/Educação em uma Escola da Rede Federal.

Considera-se de suma relevância que o teatro, a dança, a música, a literatura e as artes visuais estejam nas escolas, de modo obrigatório, para fazer com que reflitamos sobre a nossa existência humana, num jogo constante entre arte e vida.



REFERÊNCIAS

- » ARAÚJO, Antônio. **A gênese da Vertigem**: O processo de criação de “O Paraíso Perdido”: O processo colaborativo no teatro da vertigem. São Paulo: USP, 2002.
- » ARAÚJO, José Sávio Oliveira. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. 177 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.
- » BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- » BOAL, Augusto. *In*: GARCIA, Silvana. **Odisséia do Teatro Brasileiro**. São Paulo: SENAC, 2002.
- » LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- » PEREIRA, D. de M. **Para além dos arcos**: grupo de estudos sobre teatro e infâncias – uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. Olhares e Trilhas, Universidade Federal de Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 94-108. Uberlândia: EDUFU, 2018.
- » SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1955.
- » SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.



A CENA COMO EXALTAÇÃO DA IDENTIDADE COMUNITÁRIA: a função poética e metodológica das *narrativas (auto)biográficas* na formação artístico-cultural

MATHEUS GIANNINI

Artista, professor da Educação Básica e pesquisador, com formação em Atuação Cênica pelo *El Timbal* (Barcelona), Giannini é doutorando em Artes Cênicas pelo PPGAC da UFBA, onde desenvolve pesquisa sob orientação da professora Dra. Eloisa Domenici, com a coorientação da professora Dra. Célida Salume. É Mestre pela UFRN e Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semiárido.

RESUMO

O artigo busca refletir sobre duas práticas pedagógicas voltadas ao ensino do Teatro, realizadas em escolas públicas do Rio Grande do Norte, compreendidas pela abordagem poética e metodológica denominada aqui de *narrativas (auto)biográficas*. Dentre os objetivos dessas práticas, destacam-se a valorização da cultura local, o reconhecimento da identidade local e a geração da sensação de pertencimento. O espetáculo *O Povo da Cobra* é destacado a partir de um exercício etnográfico (Severino, 2007), que visa coletar histórias sobre as origens do nome do povoado, com o intuito de preservar essas tradições na construção do projeto artístico-educacional. Já o espetáculo *A Rixa* utiliza elementos da cultura do duelo para desenvolver a dramaturgia e encenação, com a formação se dando também através do contato entre alunos/artistas e a comunidade. O estudo sobre essas experiências aqui relatadas foi baseado nos conceitos de Pollak (1989) e de Halbwachs (1990), que discutem a seletividade da memória para conciliar memórias individuais e coletivas, destacando a função poética na valorização cultural e na percepção do pertencimento comunitário, em diálogo com Paulo Freire (2015), que afirma que a transformação humana ocorre quando o educando aprende a ler o mundo, ou seja, quando há uma tomada de consciência do próprio contexto cultural. Assim, apesar das diferenças de temática e contexto, tanto o espetáculo *O Povo da Cobra* quanto *A Rixa* compartilham do compromisso com o resgate e a valorização da cultura local através das Artes Cênicas, utilizando a oralidade e a função poética e metodológica das *narrativas (auto)biográficas* na cena.

PALAVRAS-CHAVE:

Narrativas (auto)biográficas. Valorização Cultural. Práticas Pedagógicas. Ensino de Teatro. Poética.

ABSTRACT

*The article seeks to reflect on two pedagogical practices aimed at teaching theater, carried out in public schools in Rio Grande do Norte, using the poetic and methodological approach called (Auto)Biographical Narratives. Among the objectives of these practices are the valorization of local culture, the recognition of local identity and the generation of a sense of belonging. The show *O Povo da Cobra* is based on an ethnographic exercise (Severino, 2007), which aims to collect stories about the origins of the village's name, in order to preserve these traditions in the construction of the artistic-educational project. The show *A Rixa* uses elements of the duel culture to develop the dramaturgy and staging, and training also takes place through contact between students/artists and the community. The study of these experiences reported here was based on the concepts of Pollak (1989) and Halbwachs (1990), who discuss the selectivity of memory to reconcile individual and collective memories, highlighting the poetic function in cultural valorization and the perception of community belonging, in dialogue with Paulo Freire (2015), who states that human transformation occurs when the student learns to read the world, in other words, when there is an awareness of their own cultural context. Thus, despite the differences in theme and context, both the show *O Povo da Cobra* and *A Rixa* share a commitment to rescuing and valuing local culture through the Performing Arts, using orality and the poetic and methodological function of (Auto)Biographical Narratives on stage.*

KEYWORDS:

(Auto)Biographical Narratives. Cultural Valorization. Pedagogical Practices. Theatre teaching. Poetics.



VALORIZAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DO ENSINO DO TEATRO

O estudo busca refletir sobre duas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Teatro que foram realizadas em escolas públicas do Rio Grande do Norte, analisadas a partir da perspectiva poética e metodológica aqui denominada como *narrativas (auto)biográficas*. Esta perspectiva, voltada a fundamentar as investigações que sustentam as experimentações cênicas, se delineou ao longo da minha experiência como professor, encenador e diretor, fruto de reflexões decorrentes dessas vivências e dos seus processos criativos.

O objetivo das práticas, aqui relatadas, além da difusão da arte como campo do conhecimento, por meio de exercícios e experimentações com o Teatro/Educação, foi o de promover entre os educandos partícipes a valorização da cultura local, gerando o reconhecimento da identidade local e a sensação de pertencimento comunitário.

Os espetáculos resultantes das práticas aqui apresentadas, *O Povo da Cobra*¹ (2019) e *A Rixa*² (2017), tiveram sua criação estimulada com o intuito de participar do FESTUERN³. Em seus respectivos anos, revelam pontos em comum ao celebrarem a Cultura Popular e as tradições locais, com foco na oralidade. Ambos envolvem uma participação ativa da comunidade em torno das escolas envolvidas, pois foi incentivado nos processos criativos o diálogo entre estudantes e integrantes da comunidade da qual fazem parte. Muito embora os espetáculos mencionados estejam contextualizados em realidades e temáticas distintas, no que se refere à representação dessas identidades culturais, destaca-se, por exemplo, o Pastoril como fonte referencial e elemento comum às duas experiências inter cruzadas.

Na concepção do espetáculo *O Povo da Cobra*⁴, meu objetivo foi o de fortalecer o senso de pertencimento comunitário por meio da exaltação da origem do povoado Santo Antônio do Rio

1 Espetáculo do Grupo de Teatro Sonhos da Escola Estadual Manoel Noberto (EEMN), Escola de Educação do Campo da comunidade do povoado Santo Antônio do Rio Cobra, que está relacionado à cidade de Parelhas-RN.

2 Espetáculo do Grupo Xique-Xique Mossoró da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, que aborda rivalidades e duelos, como elementos culturais da cidade de Mossoró-RN.

3 Festival de Teatro Universitário do Rio Grande do Norte, que é promovido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que é voltado para o estímulo da prática teatral nas escolas públicas, proporcionando um espaço de troca cultural e artística entre estudantes e professores. Consequentemente, valorizando a educação por meio das artes cênicas, incentivando a criação de espetáculos teatrais como uma ferramenta pedagógica.

4 Processo colaborativo sob a minha direção, com um elenco composto por Maria Helena, Camilla Dantas, Maria Cecília, Sara Heloísa, Estfany Dantas e



Cobra, que fica no município de Parelhas-RN, dialogando com elementos da cultura local que compõem a identidade cultural do povoado e da região.

É relevante destacar que a instituição educacional implicada na experiência, Escola Estadual Manoel Noberto, possui para mim um valor afetivo significativo não apenas por ser ex-aluno da instituição e atual professor de Artes, mas também por ter sido o lar da minha avó Delfina por muitos anos, onde ela atuou como professora e como diretora, assim como o meu pai.

Meu interesse em realizar esta investigação surgiu também por eu ser “Cobreiro⁵”, membro da comunidade, e perceber que há diversos elementos históricos e culturais que atravessam a população do Povoado da Cobra, muitas vezes negligenciados ou ignorados por serem transmitidos apenas oralmente. Assim, juntamente com seis integrantes adolescentes, meninas de 12 a 14 anos, do Grupo de Teatro Sonhos, iniciamos a investigação sobre a origem do nome do povoado, em consonância com ditados populares que definem o olhar da população sobre a própria comunidade, tais como “terra de DD (dois “dês”)⁶ ou quando indicam que tal pessoa “fala mais que homem da Cobra”⁷. Além disso, seria importante enaltecer na dinâmica do espetáculo algo que é fundamental para a população: é lá, no povoado de Santo Antônio do Rio da Cobra, que acontece o maior carnaval rural do Brasil.

Para compreender melhor a forma de pensar dos moradores do povoado, podemos apresentar, como exemplo, o orgulho de ser “cobreiro”. De acordo com a norma padrão, seria correto chamar os nascidos no povoado com o adjetivo gentílico de “cobrenses” ou de “santantonenses da cobra”. No entanto, os próprios integrantes da população preferem se autodenominarem como “cobreiros”. Essa escolha, no entanto, associa a população com o nome popular de uma doença⁸, o que gera alguma rejeição por parte de pessoas de fora da comunidade. Em 2011, o blog Cobreando⁹ conduziu uma votação online para que os membros do povoado pudessem escolher como preferem ser chamados, e 85% dos participantes optaram pelo adjetivo “cobreiro”.

Assim, para aprofundar a pesquisa dramatúrgica do espetáculo, que intenciona abordar a realidade local, realizamos juntos um exercício etnográfico desenvolvendo entrevistas semi-estruturadas com 10 pessoas do povoado na tentativa de compreender melhor a cotidianidade da nossa terra e em busca de conteúdos referentes não só à origem do nome do lugar ou à naturalidade dos habitantes, mas, também, a narrativas que se perpetuaram na comunidade pela transmissão oral. Conforme Severino:

Débora Larissa. O projeto envolveu a criação coletiva do cenário, figurino, dramaturgia e produção pelo próprio grupo.

5 Pessoas que nascem ou vivem no povoado Santo Antônio da Cobra, em Parelhas, no Rio Grande do Norte.

6 Tem um ditado popular na região sobre as pessoas que nascem no povoado, a “terra de DD” (dois “dês”), que diz que “quem não é doido, é doutor”. O termo *doido*, inicialmente associado a questões genéticas, pois há muitos casos de casamentos entre primos que resultam em pessoas com problemas de saúde mental, traz uma visão capacitista que tem sido ressignificada aqui no nosso lugar. Para nós, “doido” refere-se a pessoas alegres que não deixam de se divertir, independentemente do que os outros possam pensar. Já o “doutor” refere-se ao fato de que muitos integrantes da população são muito inteligentes, frequentemente ocupando os primeiros lugares em concursos públicos.

7 É usado para descrever uma pessoa irreverente que fala com espontaneidade e sem vergonha de



A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência (Severino. 2007, p. 119).

Claro que todas as 10 pessoas que responderam ao questionário afirmaram que se reconhecem como “cobreiros”!

Do mesmo modo, para ajudar a desenvolver especificamente o processo de criação do espetáculo *A Rixa*¹⁰, foi feita uma investigação relacionada ao termo que serve de título ao trabalho artístico, palavra que significa estado de hostilidade entre pessoas, desacordo; querela, disputa, briga, discórdia. Ou seja, conflito prolongado entre pessoas, grupos ou famílias, caracterizados por animosidade duradoura, provocações recorrentes através de atos de agressão física, verbal ou psicológica entre pessoas individualmente ou membros de grupos que se opõem.

Na mesma perspectiva metodológica e poética, junto ao Grupo Xique-Xique Mossoró, ao observar as características das rixas frequentes, relacionadas à Cultura local e suas consequências negativas, como divisões, estado de violência e deterioração das relações sociais, o grupo de estudantes, composto por dezoitos jovens na faixa etária entre 16 e 20 anos, buscou em narrativas pessoais e comunitárias conteúdos para a encenação.

Além disso, o grupo pesquisou peças dramatúrgicas que explorassem disputas similares às da comunidade. Dentre as obras pesquisadas, destacam-se *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare e *Bodas de Sangue*, de Federico García Lorca.

No entanto, evitaram abordar essas questões na encenação de *A Rixa* sob uma perspectiva eurocêntrica, reconhecendo que as realidades dos universos constituídos nas referidas peças estavam distanciadas da sua própria cultura.

Nesse sentido, os alunos/artistas começaram a incorporar no processo de criação elementos culturais da cidade de Mossoró nos nossos ensaios, incluindo questões políticas. Nesta cidade do Rio Grande do Norte (que fica aproximadamente a 240 Km do município de Parelhas e do povoado

se expressar, dando sua opinião, o que é uma característica dos moradores do povoado. Além disso, há outras suposições em outras regiões sobre sua origem, como o exemplo do homem que vendia um “elixir milagroso” com uma cobra no pescoço, falando muito para convencer as pessoas a comprar sem questionar a eficácia do produto.

8 A herpes zóster, conhecida popularmente como “cobreiro”, é uma enfermidade viral que se manifesta por meio de lesões na pele, dor, coceira e formigamentos. É causada pelo vírus varicela-zóster (VVZ), o mesmo que provoca a catapora.

9 O blog foi criado pela professora Vânia Dantas com o intuito de levar notícias e informações de forma mais descontraída sobre o nosso povoado para as pessoas que moravam fora, na época. <https://cobreando.blogspot.com/2011/06/enquete-diz-povo-da-cobra-e.html>

10 Processo colaborativo sob a minha direção, com um elenco composto por Natalia Félix, Mayara Dalliane, Katheleen Teixeira, Rianny Morais,



Santo Antônio do Rio Cobra), notadamente, as pessoas votam com base na cor do partido; não escolhem o candidato nas eleições, mas a “família” que está se candidatando e não necessariamente pelas propostas apresentadas durante a campanha.

Em uma atividade pedagógica relacionada ao processo de criação do espetáculo *A Rixa*, os alunos foram incentivados a resgatar no corpo os elementos culturais que vivenciaram, sem o uso da palavra, expressando-se apenas através dos movimentos. Uma das alunas começou a demonstrar disputas com alguns colegas, enquanto com outros ela absorvia os movimentos, como se estivesse estabelecendo uma identificação, um sentimento de pertencimento.

Durante a roda de conversa, que sempre ocorria após os laboratórios, a aluna/artista compartilhou que havia participado de um Pastoril em Mossoró, que envolvia um duelo entre o cordão azul e o cordão encarnado. Ela explicou que, na improvisação, ao ver um colega com a cor do seu cordão, reproduzia os mesmos movimentos; ao se deparar com alguém do cordão oposto, encenava o duelo corporalmente, assim como ocorre na política, em que disputas e alianças são formadas em torno de identidades e ideologias. A partir das *narrativas (auto)biográficas* dela, eu apresentei as minhas.

Minhas memórias estavam diretamente relacionadas ao povoado Santo Antônio do Rio Cobra, onde também existiam Pastoris nas décadas de 70, de 80 e de 90, quando as mulheres se reuniam nos seus cordões para arrecadar dinheiro para a paróquia, expressão cultural presente em vários outros lugares do Estado.

Com base nestas memórias (auto)biográficas que convergiram, a criação da visualidade do espetáculo *A Rixa*, o cenário assim como o figurino de cada família representada foram compostos por signos e cores que as diferenciam e se associam a outros elementos da cultura de duelos, como o Pastoril¹¹.

Anderson Silva, Eduarda Soares, Gabriel Dickson, Pedro Eurisgleique, Junior Torres, Luiza Ferreira, Maria José, Gabriel Rocha, Washington, Victoria Yasmim (in memoriam), Emilly Larissa, Edgardo e Marckson Nascimento. O projeto envolveu a criação coletiva do cenário, figurino, dramaturgia e produção pelo próprio grupo.

11 É uma expressão artística popular brasileira, que se consolidou como uma manifestação cultural típica que envolve danças, músicas, cantigas e representações espetaculares que retratam temas religiosos e populares durante a performance dos dois cordões (azul e encarnado).



IMAGEM 1

Na cena, um integrante de cada família rival tenta passar literalmente por cima da outra família na tentativa de acabar com *A Rixa*.
Fonte: Acervo pessoal

Na mesma perspectiva, o espetáculo *O Povo da Cobra* teve o pastoril representado por meio da dança e do teatro durante a cena. Os figurinos do Pastoril, conforme a Imagem 2, possuem elementos juninos, remetendo à *Quadrilha Espalha Brasa*¹². Esse grupo explorou um tema que confronta “estilização e tradição”, incluindo uma disputa entre a Quadrilha tradicional matuta e a Quadrilha estilizada, tentando determinar qual era a mais animada dentro das celebrações do São João. No final, refletiu-se sobre a disputa entre os cordões do Pastoril como uma competição cultural, demonstrando que tanto a Quadrilha quanto o Pastoril mostram que a competição não necessariamente sobrepõem uma à outra, pois ambas representam de forma vívida a cultura popular brasileira, expressões distintas a partir da sua própria poética.

¹² A Quadrilha estilizada do Povoado existiu de 2007 a 2010 e retornou em 2024.



IMAGEM 2

Compilado de fotos da cena do pastoril do espetáculo *Povo da Cobra*. Fonte: Acervo pessoal.

Na encenação do *Povo da Cobra*, as atrizes – enquanto vestiam as roupas das personagens do Pastoril – mencionavam por meio do diálogo os nomes de pessoas do Povoado da Cobra que dedicaram parte de suas vidas ao ensino de dança e teatro, como Gorete Caldas¹³ e Tonheca Dantas¹⁴. Através das falas das personagens, como “nós passamos três meses ensaiando com Gorete, nosso pastoril tá lindo”. Ou como a resposta do outro cordão: “E você não viu? O nosso, Tonheca fez toda a organização, tá perfeito”. Dessa forma, o espetáculo prestou uma homenagem em vida e reconheceu o legado cultural e educacional dessas personalidades na dramaturgia do espetáculo, que ainda utiliza características da disputa do Pastoril dentro do contexto da cena.

Eu, como pesquisador do campo das Artes Cênicas, me vejo como uma semente plantada e semeada por eles, membros do meu povoado. Reconheço aqui o papel de pessoas como Gorete Caldas e Tonheca Dantas como detentoras de saberes, com notório conhecimento nas áreas da atuação cênica. Mesmo sem formação acadêmica na área, eles trabalham voluntariamente nas produções artísticas e culturais do Povoado da Cobra há mais de 30 anos. Essa fala na cena do espetáculo foi uma forma de reconhecer, dentro da própria comunidade, suas referências na transmissão de saberes e celebrações de expressões populares locais.

13 Hoje professora aposentada, Gorete Caldas foi organizadora de diversos espetáculos de dança e teatro no Povoado de Cobra. Por mais de 30 anos, esteve à frente de apresentações realizadas na igreja local, nas celebrações das datas comemorativas da escola e nos eventos sociais do clube da comunidade. Até hoje, ela ajuda voluntariamente nas atividades artísticas e culturais.

14 Mais conhecido como Tonheca Dantas, Antônio Arésio Dantas foi ex-coordenador do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), um dos líderes da classe artística do povoado há mais de 30 anos, ajudando no desenvolvimento sociocultural e artístico da localidade, tendo sido um dos fundadores da quadrilha Espalha Brasa. Atualmente, é diretor do grupo de teatro Nossas Raízes.

Já a representação do Pastoril na peça *A Rixa* (Imagem 3) incorporou elementos culturais como os leilões que ocorrem nas festas de padroeiro ou juninas, frequentemente disputados para mostrar maior poder aquisitivo, e a embolada, comum de encontrar em feiras livres e bares de Mossoró, que trazem confrontos e hostilidades em um estilo de música nordestina conhecido por suas disputas entre emboladores com melodia rápida e ritmo animado. Esses duelos são ágeis e divertidos, abordando temas cotidianos locais, fazendo críticas sociais ou compartilhando histórias engraçadas. Entretanto, refletimos, ao longo dos ensaios, que, às vezes, colocam o adversário em situações delicadas e opressivas.

Após o grupo compartilhar suas *narrativas (auto) biográficas*, relacionadas a elementos culturais, começamos a ampliar as concepções do diálogo na encenação com base em experiências pessoais, familiares e comunitárias. Percebemos que o duelo frequentemente estimulava a violência, levando-nos a meditar sobre maneiras de identificar elementos culturais que pudessem resolver esses conflitos e promover transformações positivas.

Então, durante uma improvisação realizada com o grupo, surgiu a ideia de que a figura de Diana (persona originalmente do universo do Pastoril) poderia realizar cenicamente uma possibilidade de união entre os cordões historicamente rivais.

Há no Pastoril uma disputa dos cordões vermelho e azul; essa disputa é mediada pela Diana... A peculiaridade dos cordões é mostrar a brincadeira, fomentar um discurso de rivalidade através da música, receber aplausos do público e revidar de forma alegre a cançoneta cantada pela mestra ou contramestra. A Diana é a mediadora dos dois cordões, e, ao final das jornadas, ambos agradecem ao público, a Deus e encerram a brincadeira prometendo voltar para aquele determinado lugar (Vieira, 2010, p. 93).



IMAGEM 3

Compilado de fotos da cena pastoril espetáculo "A Rixa".
Fonte: Acervo pessoal.



A solução cênica foi colocar em cena uma gravidez, fruto do amor entre integrantes das duas famílias adversárias. O nome da criança seria Diana, exaltando esse elemento cultural do Pastoril, que, na encenação, foi utilizado para transformar o duelo em aliança, ampliando a capacidade dos jovens de visualizarem a cultura por outro ângulo, passando literalmente por cima das rivalidades presentes na relação entre as duas famílias, conforme registrado pela Imagem 4.



IMAGEM 4

Cena final apresentando
Diana e o fim da rixa.
Fonte: Acervo pessoal.



A FUNÇÃO POÉTICA E METODOLÓGICA DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

Conforme Paulo Freire (2015), a transformação humana ocorre quando o educando é capaz de “ler o mundo”, um processo que está ligado à conscientização do seu próprio contexto cultural. Essa compreensão demanda que o indivíduo reconheça as diversas relações nas quais está inserido, percebendo-se como um ser cultural que se relaciona dentro de uma pluralidade de culturas. Essa percepção crítica da realidade é fundamental, pois somente assim o educando poderá exercer sua liberdade e autonomia, permitindo-lhe interpretar o mundo de forma significativa. A partir desse entendimento, a reflexão sobre sua história se torna essencial para que as práticas de transformação humana possibilitem condições de ações sociais e culturais que visem à mudança e ao empoderamento.

O que pode e deve variar em função das condições históricas, em função do nível da percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela loganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de ‘domesticação’. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato dessa libertação é transformá-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (Freire, 2015, p. 72).

Transformar a cultura é uma manobra até porque ela vai se transformando constantemente, por si só, nas relações dadas. Empregando na forma simbólica das memórias, dos casos corriqueiros, das festas que acontecem na cidade, nas idas aos espaços públicos como feira, participar de danças folclóricas como o pastoril, do papel da família em manter o poder que passa de geração em geração, ampliaram as discussões sobre os temas que apareceram nos processos montagens



com as contribuições das pessoas locais a fim de buscar um olhar mais abrangente e coletivo sobre a sociedade do lugar.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas contribuíram para experimentar a cultura local e da memória desde um campo micro, no que diz respeito às famílias dos alunos e suas histórias de vida e um macro campo, em que estão inseridas questões mais abrangentes, mas que também corroboram para afirmação da cultura e permitem refletir sobre a realidade, sobre a sociedade em que os sujeitos estão inseridos (Dantas, 2019, p. 73).

A primeira tentativa foi compreender a concepção da origem do local e do nome do povoado, que se deve à combinação de Santo Antônio, padroeiro local, e Rio Cobra, o nome do rio que atravessa a região. Há três versões sobre a origem do nome “Cobra” que intriga a população. Segundo a historiadora Maria de Fátima Medeiros, em entrevista feita para a presente pesquisa:

A primeira versão do nome Cobra vem do formato do rio que é de uma serpente com muitas curvas. A segunda que é sobre o ferro do gado de Manoel Noberto que era dono das terras do povoado e quando ferrava os bois nessa região com as iniciais do seu nome MN tinha a semelhança de uma cobra. E a terceira é a lenda do povo que vinha da Paraíba com rapadura, feijão, aí pararam no rio pra repousar e colocaram as cangalhas em um tronco pra descansar, pensava que era um tronco. E no dia seguinte as cangalhas estavam bem longe, porque não era um tronco era em cima de uma grande cobra.

Como professora de História do povoado, Maria de Fátima Medeiros foi responsável por disseminar essas versões da origem do nome “Cobra”, contribuindo para ampliar o conhecimento da população local sobre sua própria história. Isso foi evidenciado por meio de um projeto social liderado pelo advogado e poeta Adebald Ferreira Silva, em colaboração com o pintor Dedé Carnaúba, cujo objetivo era resgatar e preservar a história da comunidade. Na casa do poeta, as três representações das versões da origem do nome “Cobra” foram reproduzidas na parede, conforme pode ser observado na Imagem 5.



IMAGEM 5

Pintura com as três origens do nome do Povoado Cobra.
Fonte: Acervo pessoal.



Para representar no espetáculo as três versões da origem do nome “Cobra”, adotamos abordagens poéticas para estimular a imaginação do público. Na representação da lenda da cobra gigante, conforme a Imagem 6, utilizamos uma narrativa com suspense, permitindo aguçar o imaginário do espectador, descrevendo o ambiente ao redor do rio, onde os tropeiros paravam para descansar e tiveram suas cangalhas roubadas pela cobra.

Desse modo, a exploração das versões sugeridas associou o nome do lugar à geografia do rio que banha a região, conhecido por suas curvas sinuosas que se assemelham à forma de uma cobra. Para representar essa interpretação no contexto teatral, as atrizes utilizaram uma representação simbólica ao formarem uma escada humana (Imagem 7), simbolizando a serra próxima, e assim destacaram as dificuldades enfrentadas pelas pessoas ao tentarem alcançar vistas das serpenteantes curvas do Rio Cobra.

IMAGEM 6

Lenda da cobra gigante.
Fonte: Acervo pessoal.

Para retratar a prática de marcar os bois com as iniciais 'MN' de Manoel Noberto, introduzimos personagens que são guardiões da memória e do passado da região, como uma idosa que narrava como os bois eram marcados. Na cena (imagem 8), escolhemos incluir o boi da troça carnavalesca *O Povo, o Boi e a Cobra* de Adebai Ferreira, que acontece durante o carnaval para enfatizar a cultura popular local e estabelecer uma conexão direta com os bois marcados na história da comunidade.

De acordo com as entrevistas realizadas, ficou evidente que a maioria dos moradores do povoado está ciente das três versões existentes sobre a origem do nome "Cobra". No entanto, muito frequentemente tentam determinar e rotular qual delas é a "verdadeira" história e sabemos que não é realmente necessário esse debate, pois são concepções distintas e complementares. Apesar disso, a maioria reconhece que a versão mais difundida é a relacionada às cangalhas e à cobra gigante, como relatou a professora aposentada e moradora do povoado, Cila, que trabalhou com Paulo Freire em São Paulo, no final da década de 80. Ela era carinhosamente chamada por ele de "conterrânea", por também ser nordestina. Cila sempre gostou de compartilhar suas memórias, pois, assim como Paulo Freire, valorizava a memória local e a transmissão de saberes, destacando a importância da oralidade no diálogo e na aproximação com o conhecimento do outro.



IMAGEM 7

Versão do alto da serra.
Fonte: Acervo pessoal.



IMAGEM 8

Versão dos bois ferrados.
Fonte: Acervo pessoal.



Tem aquela história que o povo daqui gosta de brincar, *num* sei, mas acho que pode ser a verdadeira porque tem lógica, a dos tropeiros que vinham da Paraíba e passavam por aqui. E quando chegaram no pé de planta perto de onde hoje é a casa de Fátima de Fenelô, depois do rio, eles tiraram a cangalha e colocaram em cima de um pau e no outro dia quando acordaram perceberam que não tinha nada porque aquilo não era um pau, mas sim uma cobra (Cila, 2017, n.p.).

Dentro dessa perspectiva, Maurice Halbwachs (1990) considera que a memória individual (nossas lembranças) é relativa a momentos compartilhados com outras pessoas, seja na esfera familiar ou, numa escala ampliada em uma comunidade, cidade ou nação. É possível considerar que a memória individual é uma perspectiva da memória coletiva.

A existência de várias versões sobre a origem do nome Cobra – relacionadas ao formato do rio, marcação de gado e lendas dos tropeiros – revela uma complexidade na construção da memória coletiva. Enquanto os habitantes do Povoado Cobra reconhecem essa designação, há uma tensão entre o registro oficial (Santo Antônio do Rio da Cobra) e a preferência popular, levantando questões sobre autenticidade e autoridade na narrativa histórica. Esse fenômeno ecoa os conceitos de (Pollak, 1989) e (Halbwachs, 1990), que discutem a seletividade da memória como um processo de “negociação” para conciliar memórias individuais e coletivas.

Através das *narrativas (auto)biográficas* dos moradores, especialmente pela memória que se delineia a partir da transmissão oral, é possível explorar memórias individuais que se conectam e constroem uma base comum dessa memória coletiva, afirmativa de uma identidade cultural transformada ao longo do tempo conforme a trajetória percorrida.

Bourdieu (1998) enfatiza que, para compreender uma trajetória, é essencial primeiro construir os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou, considerando o conjunto das relações objetivas que ligam o agente (sujeito) em questão aos demais agentes envolvidos no mesmo campo, confrontados com o mesmo espaço de possibilidades.

Precisamos destacar que a produção dos espetáculos relatados não contou com financiamento formal de nenhum órgão público ou privado. Os grupos, formados pelos próprios alunos e sob minha orientação, realizavam diversas atividades para angariar recursos, como vendas de lanches,



doces, sorteios e bazares em suas respectivas escolas. Esses esforços possibilitaram o custeio dos materiais básicos, mantendo a simplicidade das produções, mas garantindo a viabilidade de levá-las à cena.

O papel das instituições escolares, nesse contexto, foi limitado à disponibilização de espaço para ensaios, alimentação quando os alunos precisavam ficar mais tempo na escola e apoio para atividades, sem que houvesse subsídios financeiros ou outros recursos substanciais. No entanto, o que nos impulsionava, tanto a mim quanto aos alunos, era a oportunidade de expandir os horizontes para além dos muros da escola, permitindo que eles se apresentassem em outros espaços e desenvolvessem sua prática teatral. Como professor, meu principal objetivo era fomentar o ensino do teatro, incentivando os alunos a se engajarem de forma criativa e colaborativa, mesmo com recursos escassos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que os trajetos dos dois projetos artísticos, aqui relacionados, envolvem sujeitos da comunidade local de forma ativa, tendo como objeto de investigação elementos da cultura popular, que circundam regiões do Rio Grande do Norte.

Observa-se que, por um lado, nos processos criativos do espetáculo *O Povo da Cobra*, os estudantes, sob orientação do professor, trabalharam realizando entrevistas e coletando histórias no povoado Santo Antônio da Cobra para a construção da proposta artística, investigando as origens do nome da comunidade, coletando narrativas no intuito de preservar essas tradições. Por outro lado, *A Rixa* remete a questões que configuram a comunidade de Mossoró, utilizando elementos culturais locais para desenvolver a dramaturgia e encenar o espetáculo através do diálogo dos alunos/artistas com a comunidade.



Apesar das diferenças de temática e contexto, tanto *O Povo da Cobra* quanto *A Rixa* compartilham um compromisso com o resgate e a valorização da cultura local através da Arte, utilizando a oralidade, ou seja, as *narrativas (auto)biográficas* e o envolvimento comunitário como pilares centrais de seus processos investigativos e criativos. Ambos os espetáculos, exaltando a cultura popular, utilizam as tradições locais como base e aguçam o senso de pertencimento comunitário nos educandos, que são elementos ativos do processo arte-educativo.

A principal questão, que norteou a pesquisa que lastreou as experiências enfocadas, envolve o campo de estudos narrativos: como preservar e valorizar narrativas que são fundamentais para a identidade local, enquanto se enfrenta o desafio da dispersão dessas tradições devido ao próprio processo de transmissão oral e a falta de registro formal destas? Destaca-se que, apesar disso, as comunidades em questão se reconhecem através da oralidade, sobrepondo-se ao impacto da presença de textos escritos.

Em associação com Ester Jean Langdon (1999), sobre o debate sobre o problema de como fixar a literatura oral para o texto escrito:

[...] Este “fixar” exige, para a análise de literatura oral, uma dupla preocupação em manter fidelidade ao texto linguístico e simultaneamente com a qualidade artística para invocar as sensações poéticas na leitura da tradução. Esta dialética de ser literal e literário permeia os estudos mais atuais sobre narrativa (Langdon, 1999, p.14)

Compreende-se que o que importa de fato nestes processos é o reconhecimento do povo que vive na comunidade e da sua cultura e, assim, o autorreconhecimento por parte dos educandos, que também se sentem pertencentes do mesmo universo. Os membros das comunidades detêm o poder de se reconhecer, legitimando dessa forma os seus próprios valores, independentemente de textos escritos e documentos oficiais. Este reconhecimento se dá através da percepção de uma memória coletiva, que constitui identidade cultural a ser preservada.

É bastante significativo, então, que, independentemente de documentos oficiais, entendimentos ou valores externos, a população da comunidade de Santo Antônio da Cobra ou do Povoado Cobra preferem ser chamados de cobreiros.



Cada estudante/artista vai concebendo sua trajetória no processo, a partir da sua relação com as perguntas norteadoras que movem a criação cênica, estabelecendo relações distintas com os elementos disponíveis nesse laboratório cênico.

As *narrativas (auto)biográficas* surgem no meu processo educacional como elemento, simultaneamente poético e metodológico para a realização das práticas artístico-pedagógicas aqui relatadas. Além da própria função poética dos relatos, eles ampliaram as discussões sobre os temas que apareceram no processo com outras pessoas da cidade a fim de buscar um olhar mais abrangente sobre a cultura.

REFERÊNCIAS

- » BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998: 183-191.
- » CILA, Maria Auxiliadora. **Entrevista concedida a Matheus Giannini Caldas Dantas**. Áudio iPhone 15 min. Entrevista realizada em 27 de junho de 2017. Povoado Cobra, Parelhas-RN
- » DANTAS, Matheus Giannini Caldas. **Narrativas autobiográficas: uma proposta dialógica para o ensino de teatro**. 2019. 80f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2019.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- » HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Vértice, 1990. (Capítulo 1, Memória coletiva e memória individual e Capítulo 2, Memória coletiva e memória histórica).
- » LANGDON, Ester Jean. **A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral**. *Horiz. antropol.* [online]. 1999, vol.5, n.12, pp.13-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v5n12/0104-7183-ha-5-12-0013.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.



- » MEDEIROS, Maria de Fátima. **Entrevista concedida a Matheus Giannini Caldas Dantas.** Áudio Iphone, 20 min. Entrevista realizada em 27 de junho de 2017. Povoado Cobra, Parelhas-RN.
- » POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989: 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- » SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- » VIEIRA, Marcilio de Souza. **Pastoril:** uma educação celebrada no corpo e no riso. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciência Social Aplicada. Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010.



POÉTICAS TEATRAIS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS CULTURAS DITATORIAIS

SIMONE CARLETO FONTES

É atriz, diretora e artista-pedagoga de teatro. Mestre, Doutora e pós-doutora em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Coordenou a Escola Viva de Artes Cênicas e o Programa Municipal de Fomento ao Teatro e à Dança, de Guarulhos. Professora do Curso Profissionalizante em Teatro do Centro de Artes Cênicas (CAC) Walmor Chagas, em São José dos Campos. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Artes da Unesp. Professora Formadora e Conteudista do curso de Licenciatura em Teatro a Distância da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora de teatro épico, teatro latino-americano, cultura e teatro populares e pedagogia teatral.

RESUMO

O artigo enfoca poéticas teatrais (dramaturgias, expedientes formais concernentes à estrutura e ao conteúdo dos espetáculos teatrais, formas de produção e recepção das obras) desenvolvidas na contemporaneidade por alguns grupos latino-americanos, que transitaram (e transitam), em sua produção artística, com a perspectiva do Teatro Coletivo/Colaborativo. A partir da concepção do espetáculo como experimento estético-histórico-social, em contextos considerados ditatoriais, pretende-se explicitar relações entre os modos de produção, relação com o público e modos pelos quais alguns grupos teatrais latino-americanos enfrentaram e enfrentam tempos de opressão. Para tanto, reafirmam-se as chamadas formas de produção coletivo-colaborativas dos teatros de grupo como alternativas ao modo de produção capitalista hegemônico. Desse modo, a construção e a partilha de espetáculos (aliadas a outras ações de formação, reflexão), por determinados grupos, a partir de diferentes arcabouços tático-estratégicos, sobretudo das formas populares de cultura e épicas, pressupõe-se a transformação das relações cotidianas nas chamadas encruzilhadas geográficas – históricas, culturais, sociais e subjetivas, que definem os territórios. O teatro épico-dialético refere-se a um sistema complexo que transpõe para a cena e sua forma de produção o conhecimento das dinâmicas sociais e de busca de alternativas para saltos de qualidade que superem as contradições sócio-relacionais a que estão sujeitas todas as pessoas. Assim, os chamados expedientes épicos tendem a garantir rupturas, destaques, questionamentos, experimentação de possibilidades de solução, comentários e re(a)presentação

de situações e cenas emblemáticas da história social, a partir do confronto de diferentes pontos de vista. Nesta perspectiva, parceiras/os de criação, nas mais diversas funções na elaboração da obra teatral, contribuem para que a obra – em suas dramaturgias de texto, encenação, atuação, construção das visualidades e da relação com o público –, promova a dramaturgia do espetáculo no sentido de imprimir a ele determinadas ordenações dialéticas. As contradições explicitadas fazem sentido com a partilha fenomenal fundamental ao experimento histórico-estético-social que é o teatro, completando sua especificidade dialética e processual, com as trocas reflexivas com o público. O estudo contempla a Pedagogia Teatral em seu aspecto amplo, abordando o teatro épico como forma de enfrentamento aos contextos ditatoriais no trabalho de alguns grupos, como o Teatro El Galpón e o Coletivo Dolores, e tais processos constituindo formas alternativas de produção e aprendizagens recíprocas nos territórios.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro de grupo. Produção coletivo-colaborativa. Teatro Épico. Teatro popular. Aprendizagem recíproca.

THEATRICAL POETICS AS PEDAGOGICAL PRACTICES FOR TRANSFORMATION OF DICTATORIAL CULTURES

ABSTRACT

Focus in this research on theatrical poetics (dramaturgies, formal devices concerning the structure and content of theatrical shows, forms of production and reception of works) developed in contemporary times by some Latin American groups, which transitioned (and continue to transit) in their artistic production with the perspective of collective-collaborative theater. From the conception of the show as an aesthetic-historical-social experiment, in contexts considered dictatorial, it is intended to explain relationships between the modes of production, relationship with the public and modes of permanence through which some Latin American theatrical groups faced and face times of oppression. . To this end, the so-called collective-collaborative forms of production of group theaters are reaffirmed as alternatives to the hegemonic capitalist mode of production. In this way, the construction and sharing of shows (allied to other training and reflection actions), by certain groups, based on different tactical-strategic frameworks, especially popular forms of culture and epics, presuppose the transformation of everyday relationships into so-called geographic, historical, cultural, social and subjective crossroads that define territories. Epic-dialectical theater refers to a complex system that transposes to the scene and its form of production the knowledge of social dynamics and the search for alternatives for leaps in quality that overcome the socio-relational contradictions to which all people are subject. Thus, the so-called epic expedients tend to guarantee ruptures, highlights, questions, experimentation

with possible solutions, comments and re(a)presentation of emblematic situations and scenes of social history, based on the confrontation of different points of view. From this perspective, creative partners, in the most diverse roles in the elaboration of the theatrical work, contribute so that the work – in its text dramaturgies, staging, acting, construction of visualities and the relationship with the public – promotes the dramaturgy of the show in order to print the determined dialectical orderings. The contradictions explained make sense based on the phenomenal sharing fundamental to the historical-aesthetic-social experiment that is theater, completing its dialectical and procedural specificity, in processes of reflexive exchange with the public. The study contemplates some roots of the historical subject group theater; epic theater as a way of confronting dictatorial contexts in the work of some groups such as Teatro El Galpón and Coletivo Dolores; and such processes constituting alternative forms of production and reciprocal learning in the territories.

KEYWORDS:

Group theater. Collective-collaborative production. Epic theater. Popular theater. Reciprocal learning.



INTRODUÇÃO

Compreender a contextualidade contemporânea como ditatorial corresponde à perspectiva segundo a qual a história se constrói em processos dinâmicos, diante dos quais cabe às e aos *sujeitas/os* da história atuar criticamente. O termo “culturas ditatoriais” diz respeito ao conceito desenvolvido pelos uruguaios Roger Mirza e Gustavo Remedi, em *La dictadura contra las tablas: teatro uruguayo e historia reciente* (Montevideo: Biblioteca Nacional, 2009), no qual os autores tratam de comportamentos ditatoriais que se instauram devido à determinada herança cultural, advinda de governos ditatoriais. Para além dos processos político-administrativos, que se impõem através de sistemas ditatoriais propriamente ditos, permanecem posturas autoritárias, coercitivas e antidemocráticas que são percebidas nos cotidianos das sociedades, como são os casos uruguaio e brasileiro, entre outros países da América Latina.

Considerando as trajetórias dos grupos Coletivo Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, em São Paulo, Brasil (no ano 2000), e Teatro El Galpón, de Montevideú, Uruguai (em atividade desde 1941), temos exemplares de atuação de resistência, devido à luta por permanência em atividades artísticas e pela abordagem assumidamente política, enraizada nos territórios em que atuam.

Ainda que de diferentes modos e especificidades, tendo em vista inúmeras singularidades, ambas as companhias contemplam modos de produção alternativos, espetáculos construídos de modo coletivo-colaborativo, inserção cultural nos territórios e busca de relacionamento com o público no conjunto de ações desenvolvidas. Do Coletivo Dolores, foram observadas quatro obras: *Rolezinho* (2019), *Saga do Menino Diamante* (2011), *Bóris não está pronto* (2022) e *Anas Miquitas Coras e Outras Mulheres* (2022). Do Teatro El Galpón, foi assistida a obra *Proyeto Galeano, latinoamericano*, cujo autor e diretor foi o brasileiro Aderbal Freire-Filho.

Na busca da identificação dos expedientes épicos nas citadas produções, são descritos alguns dos expedientes característicos utilizados, a partir dos conceitos: poéticas teatrais; dramaturgias no plural (de texto, encenação, atuação, construção das visualidades e da relação com o público); construção coletivo-colaborativa; e atoralidade, conforme abordados em *Processos de formação de intérpretes em consigna livre: práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de*



Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro, especialmente *O sujeito histórico teatro de grupo paulistano e os processos de criação coletivo-colaborativa e Processos de formação de intérpretes quanto às práxis da atoralidade*.

Também a percepção da complexidade das obras como pertencentes ao teatro épico-dialético, sistematizado por Bertolt Brecht, multiplica as facetas da observação, já que tal proposição concerne a uma epistemologia do fazer teatral que encaminha para a constituição de procedimentos de trabalho coerentes com a necessidade de reinvenção das formas, experimentando e criando estruturas e conteúdos em face dos debates proeminentes na contemporaneidade.

Diante da interseccionalidade, abarcando questões de classe, raça e gênero, além das importantes reflexões acerca da decolonialidade, as leituras de bell hooks (2017), Beatriz Rizk (1987) e Ileana Diéguez Caballero (2016) tornaram-se fundamentais e desdobraram-se em reflexões significativas para o aprofundamento do entendimento das Pedagogias Teatrais como poéticas desenvolvidas pelos grupos de teatro. Assim, retomando a função do teatro preconizada por Bertolt Brecht no binômio educar e divertir, relaciono os fazeres dos grupos a uma ampla configuração artístico-pedagógica.

Rizk identifica o chamado Teatro Novo como teatro político, teatro épico ou teatro popular, dentre outras denominações, o que reforça o entendimento sobre as formas épicas relacionadas às formas populares representacionais. Considerando como característica fundante dos teatros populares, a perspectiva adotada por Rosa Eliana Boudet, citada por Rizk (1987), segundo a qual uma das chaves que possibilitam considerar o teatro como novo “[...] está no método de elaboração dramática e a vinculação do coletivo com uma zona concreta da realidade” (Boudet, *apud* Rizk, 1987, p. 15), é possível relacionar o chamado teatro de grupo à sua raiz popular.

Já os estudos de Ileana Diéguez Caballero colaboram, de modo decisivo, para compreendermos também tendências contemporâneas lastreadas na história de manifestações populares. Se por um lado, certas manifestações culturais populares não foram elencadas anteriormente como teatrais, por outro, os processos de apropriação das formas populares de cultura, sem que suas fontes sejam reconhecidas, nos recolocam as reflexões acerca dos hibridismos e liminaridades. Por esses motivos e pelos processos em movimento constante por parte dos grupos, a reflexão desenvolvida abarca algumas raízes do sujeito histórico teatro de grupo, como o Teatro Livre,



Experimental, Independente e Novo; o trabalho envolvendo o teatro épico como enfrentamento aos contextos ditatoriais, desenvolvido pelos grupos Teatro El Galpón e Coletivo Dolores; e tais processos constituindo formas alternativas de produção, propostas culturalistas e aprendizagens recíprocas nos territórios, incluindo a partilha de modos de fazer teatro dos grupos nos territórios, em ações relativas à Pedagogia do Teatro.

O olhar produzido revela uma amostra de parte dos processos históricos de transformação da linguagem teatral e suas formas de produção, enfatizando a cena latino-americana como território múltiplo, em termos de resistência e inovação artística, política e cultural, exercida em contraponto a governos e contextualidades ditatoriais.

A PERSPECTIVA DAS FORMAS ÉPICAS COMO PEDAGOGIA TEATRAL

As opções pelas investigações em torno das formas épicas, tomando-as na amplitude do espetáculo teatral, como experimento estético-histórico-social, apontam para a tomada de perspectiva do teatro épico dialético como forma complexa, e que contempla as discussões contemporâneas em torno de processos de produção, socialização e recepção artística, bases de uma Pedagogia Teatral contemporânea.

Este enfoque se justifica pela necessidade de reiterar as proposições épicas, desenvolvidas e sistematizadas por Brecht, como estudos teatrais que possibilitaram reunir os expedientes que proporcionam às obras características evocadoras da participação crítica de seus e suas fazedores/as e espectadores/as.



Assim, para os processos de criação, são requeridas formas coletivizadas e que sejam dinâmicas – de acordo com as temáticas, com as referências, com as pesquisas estéticas, entre outros elementos das dramaturgias que se deseja construir. Cada uma dessas facetas desenvolve um significado na construtura da obra, sempre contextual, pertinente ao fluxo da obra cênica, com seus contrapontos, rupturas, evidenciando contradições, além de buscar afetar a noção coletiva das/os artistas envolvidos na criação e dos/as espectadoras/es; destacando que as funções de educar e divertir do teatro se apresentam em outros momentos além do espetáculo, em ações práxicas como os debates pós-espetáculo, ações culturalistas como debates, mesas de diálogos, publicações em livros, registros dos processos como documentários, entre outros.

Na contemporaneidade torna-se fundamental considerar as formas populares representacionais e as formas populares de cultura como manifestações cênicas que, anteriormente à existência da sistematização feita pelas fundamentações teóricas acerca do teatro ocidental, já eram praticadas no mundo.

Para essa discussão, serão utilizados basicamente textos e conceitos de Ileana Diéguez Caballero (2016), Beatriz Rizk (1987) e María Bonilla Picado (1988). E, com essa linhagem epistêmica, é possível preparar o terreno para estabelecer alguns percursos das formas épicas na América Latina. Em linhas gerais, o teatro emana duplamente os devires: pelos mundos alternativos que cria em cena, tornando-os imagináveis; e pela sua forma de produção alternativa ao modo hegemônico e artesanal, por produzir também poéticas, como formas de fazer.

No trilhar deste percurso estético-histórico-social, podem-se conceber as formas épicas atreladas a seus fazeres, suas sistematizações, reflexões e transformações, também como processuais e coletivos. Em diálogo com Fábio Resende, artista, pesquisador e professor, após a exibição do espetáculo *Terra de Matadouros* (a partir de *Santa Joana dos Matadouros*, de Bertolt Brecht), pela Brava Companhia, no Centro Cultural Santo Amaro, cidade de São Paulo, em julho de 2022, data em que foi lançado o quinto volume do *Caderno de Erros*, publicação que amplia o fenômeno teatral – em seus registros e reflexões acerca de seu processo de criação e partilha, foi comentado por ele que o *gestus* brechtiano trata-se de algo coletivo. Refere-se-se à contextualidade na qual o *gestus* é construído e por tratar-se de objeto de pesquisa práxica do sujeito histórico teatro de grupo. Fábio e a Brava inseriram no citado espetáculo uma canção criada pela Cia Antropofágica, e, ao utilizá-la, explicitam sua origem e autoria.



Ao defender essa proposição acerca da construção coletiva como algo ampliado e concernente ao teatro de grupo – como sujeito histórico, reitera-se a possibilidade aqui buscada de compreender os expedientes épicos também de forma ampliada aos procedimentos e processos característicos da forma de produção alternativa do teatro de grupo. Por esse motivo, adotamos a perspectiva do teatro épico como epistemologia praxica, utilizando para observar a produção dos grupos, o arcabouço geral desse teatro, o que pressupõe notar a conjuntura histórico-social, os aspectos simbólicos, a forma de produção, os processos criativos, as dramaturgias do espetáculo e elementos que propiciam o *estranhamento* e a reflexão crítica em face do fenômeno espetacular e das temáticas que abordam, o que se evidencia também em debates e em outras ações formativas e culturais.

POÉTICAS DESENVOLVIDAS POR ALGUNS GRUPOS DE TEATRO LATINO- AMERICANOS

Considerando a produção teatral na América Latina, podem ser encontrados lastros da história teatral relativa ao desenvolvimento do teatro épico em diversos países, notadamente Brasil, Colômbia, Cuba, Peru, Uruguai, Argentina, Costa Rica, entre outros. Para abordar o histórico dos grupos Teatro El Galpón e Dolores e suas obras, foram utilizadas anotações e reflexões a partir de espetáculos e debates assistidos, textos ou roteiros das obras quando acessíveis, registros dos grupos em seus meios virtuais e físicos de divulgação, escritos e estudos realizados por integrantes dos grupos e outras/os pesquisadoras/es, diálogos com integrantes do grupo, pessoas do público, notícias sobre os espetáculos, entre outros materiais que abordem o trabalho e as peças dos grupos.



Como resultantes do processo de pesquisa temos reflexões relativas às formas de produção alternativas ao modo hegemônico do sujeito histórico teatro de grupo latino-americano, envolvendo práxis, ações formativas, espetáculos e elaboração teórica. Para o teatrólogo Jorge Dubatti, denomina-se:

[...] *poiésis* ou ente poético aquela zona possível da teatralidade que define o teatro como tal, o diferencia de outras teatralidades *não poéticas*, e lhe outorga *status* ontológico de arte. A *poiésis* é objeto de estudo da Poética (com maiúscula), disciplina da Tetralogia, que propõe uma articulação coerente, sistemática e integral, da complexidade de aspectos e ângulos de estudo que exigem o ente poético e a formulação das poéticas. Se denomina Poética ao estudo do acontecimento teatral a partir do exame da complexidade ontológica da *poiésis* teatral em sua dimensão produtiva, receptiva e da zona de experiência que se funda na pragmática do convívio (Dubatti, 2009, p. 6, tradução nossa¹).

Essa contextualização é fundamental para situar um conceito-chave aqui aplicado, ao compreender a poética (com minúscula) como

[...] conjunto de componentes constitutivos do ente poético, em sua dupla articulação de produção e produto, integrados no acontecimento em uma unidade material-formal ontologicamente específica, organizados hierarquicamente, por seleção e combinação, através de procedimentos (Dubatti, 2009, p. 6, tradução nossa²).

Assim, a produção teatral nas periferias territoriais e sociais, por seus fazedores e fazedoras, à margem das produções comerciais, reivindica suas ancestralidades antes mesmo do que se consideraria teatro. As produções dos teatros de grupo, buscando relações em seus territórios, por meio de projetos e programações que promovem trocas, encontros e construções colaborativas de saberes, enfrentam também estruturas e comportamentos arraigados nas diversas instituições. Acredita-se, por esses trabalhos, e isso é um ponto de encontro comum entre essas fazedoras, que os projetos desenvolvidos nos territórios, em perspectiva sociocultural, tendem a transformar as relações no sentido de torná-las mais cooperativas e solidárias, e contribuir para se repensar as visões de mundo em coletividade.

1 “[...] *poiésis* o ente poético a aquella zona posible de la teatralidad que define al teatro como tal, lo diferencia de otras teatralidades *no poéticas*, le otorga estatus ontológico de arte. *La poiésis* es objeto de estudio de la Poética (con mayúscula), disciplina de la Teatrológica, que propone una articulación coherente, sistemática e integral, de la complejidad de aspectos y ángulos de estudio que exigen el ente poético y la formulación de las poéticas. Se denomina Poética al estudio del acontecimiento teatral a partir del examen de la complejidad ontológica de la poesis teatral en su dimensión productiva, receptiva y de la zona de experiencia que se funda en la pragmática del convívio”.

2 “[...] es el conjunto de componentes constitutivos del ente poético, en su doble articulación de producción y producto, integrados en el acontecimiento en una unidad materia-formal ontológicamente específica, organizados jerárquicamente, por selección y combinación, a través de procedimientos”.



Pensando nos desafios e enfrentamentos vividos em meio ao recrudescimento de visões e comportamentos autoritários relativos às tentativas de revivências das culturas ditatoriais, reproduzo a tradução para o poema de María Bonilla Picado, pesquisadora teatral costarriquenha:

NÃO TENHO geografia, tempo ou memória

que dê conta de mim.

Como León Felipe,

**sou de um lugar do qual
não posso escrever.**

**Não houve ruazinhas milenárias
com cantos empoeirados**

**nem mercados de frutas que guardaram
os cheiros de minha história;**

tampouco gerânios na casa de uma bisavó;

cozido de carne em uma tia com o

cabelo como farinha;

**ponte de madeira, rede ou
lençóis engomados.**

Não houve pátio de primaveras,

noites de caçarolas, murmúrios e segredos.

**Nunca minha mão deu uma colherada
de sopa a uma mãe doente.**

**Mas um anjo aleijado debaixo
do alecrim do jardim**



**me lembra que sou uma
extensa linha de mulheres**

**que revestem minha pele com os
desejos cicatrizados de seus corpos.**

(Bonilla Picado, 2020, p. 12, tradução nossa³)

Nos desafios cotidianos e continuados ao longo da história, faz-se importante a consideração de Bonilla Picado, para quem as criações do Teatro de Brinquedo, em 1927, no Brasil; Teatro de Ulisses, em 1928, no México; e o Teatro do Povo, em 1930, na Argentina, iniciam uma nova etapa no teatro latinoamericano (Bonilla Picado, 1988, p. 91).

A mencionada autora considera, frente à formação de muitos agrupamentos de teatro na América Latina, e dos diversos modos de organização, três aspectos relevantes: a criação de um movimento teatral, o desenvolvimento do ato teatral conformado pela unidade dos cinco elementos (autores, diretores, atores e atrizes, espaço cênico e público); preocupação pela escolha do repertório.

Guardadas as devidas proporções, os coletivos relacionados ao movimento teatro de grupo continuam esse legado, e diversificados são os exemplos em vários países da América Latina, assim como reivindicam, em seus fazeres, a presença dos temas e das questões de seus territórios/ populações, assim como dos aspectos macropolíticos, em suas obras e projetos de trabalho.

Um dos exemplos de maior longevidade no mundo é o grupo uruguaio Teatro El Galpón, que completou 70 anos de atividade. A atuação do grupo em núcleos, que criam diferentes espetáculos para diferentes tipos de público, tem na formação um dos pilares de sua permanência e constante arejamento, já que se integram ao grupos novos artistas que se formam na escola de teatro mantida pelo grupo.

Segundo Rizk (1987, p. 114-115), o grupo surge dentro do movimento de teatro independente na América Latina, sendo que, no Uruguai, os grupos estavam unidos às lutas populares contra a ditadura da época. Beatriz Rizk cita a influência da produção espanhola, sobretudo do grupo universitário La Barraca, liderado por Federico García Lorca (1898-1936), como precursor dos

3 “NO TENGO geografía, tiempo o memoria que dé cuenta de mí. Como León Felipe, soy de un lugar del que no puedo escribir. No hubo callecitas milenarias con rincones polvorientos; ni mercados de frutas que guardaran los olores de mi historia; tampoco geranios en la casa de una bisabuela; olla de carne en la de una tía con el pelo como la harina; puente de madera, hamaca o sábanas almidonadas. No hubo patios de buganvillas, ni macetas de albahaca y berenjenas, noches de cazuelas, murmullos y secretos. Nunca mi mano le dio una cucharada de sopa a una madre enferma. Pero un ángel lisiado bajo el romero del jardín, me recuerda que soy una larga línea de mujeres que cobijan en mi piel los deseos cicatrizados de sus cuerpos”.



grupos de criação coletiva, além do Teatro Proletário e a Companhia de Teatro Revolucionário, o Teatro do Povo de Casona (Rizk, 1987, p. 114).

Neste contexto, foram geradas experiências de criação coletiva, tendo como exemplos significativos o Teatro Mambí (citado por Rizk como antecedente a esses processos) e o Teatro Escambray, em Cuba; o Teatro Él Galpón, no Uruguai; Él Libre Teatro Libre de Córdoba, Argentina; o Grupo Aleph, no Chile; o Teatro de Arena, no Brasil; os grupos La Candelaria e Teatro Experimental de Cali, na Colômbia (Rizk, 1987), sendo este um dos referenciais ao articular processos criativos à formação artística.

Registra-se que em 1947 já existia a Federação Uruguaia de Teatros Independentes, formada por 17 grupos. O grupo Él Galpón nasce da fusão de integrantes do Teatro do Povo e A Ilha, que alugaram um espaço em setembro de 1949, e que se tornaria um galpão de teatro, com duas salas de teatro, como se pode conhecer atualmente. Com um histórico de produção de dezenas de espetáculos e ações culturais diversas, produziu obras da chamada dramaturgia universal e também latino-americanas, tais como Cervantes, Molière, Tchekhov, Bernard Shaw, Bertolt Brecht, García Lorca, Usigli, Dragún, J. C. Genet, Cuzzani, Daugenio-Benedetti. No exílio, entre 1976 e 1985, produzem obras de criação coletiva, como *Musicamérica* (1976), *História de uma liberdade* (1979), *Vozes de amor e luta* (1980) e *Artigas, general do povo* (1981).

A tendência a enfatizar a perspectiva latino-americana se manteve, sendo que *Proyeto Galeano, latinoamericano* interseccionou questões eminentemente latinas abordadas por Eduardo Galeano (1940-2015) em diversos livros, estudos e posicionamentos sociais; com a história da América Latina, bem como com um olhar sobre sua vida e obra e contribuições para se pensar os processos de enfrentamento às ditaduras e autoritarismo que delas permanecem. Aliado à abordagem dramatúrgica, a encenação excepcionalmente bem acabada pelas mãos de Aderbal Freire-Filho (1941-2023) mostrou a maestria do domínio da construção coletivo-colaborativa e do teatro épico, evidenciando as atoralidades e a apropriação do texto e das pesquisas teatrais por atores e atrizes do elenco. Realmente algo a destacar durante e após o espetáculo nos diálogos com o público. Outro ponto forte é a programação intensa do espaço, que abriga outros grupos de teatro, apresentações escolares, enfim, ações que demonstram o enraizamento do grupo no território.



De modo análogo, o grupo Dolores Boca Aberta Mecaetrônica de Artes desenvolve ações integradas no CDC (Clube da Comunidade) Vento Leste, no bairro Patriarca, Zona Leste de São Paulo. Os espetáculos dialogam com as realidades desse território e das periferias das cidades. Na peça *Rolezinho*, por exemplo, foi utilizada a linguagem teatral como expressão da juventude no enfrentamento do processo de periferização. Os “rolezinhos” foram ações da juventude das comunidades para se encontrar em locais públicos como parques e *shoppings*, nos quais havia hostilidades para as suas presenças. Ocorridos em São Paulo, em 2019, foram abordados de modo inventivo pelo grupo, que deflagrou temas como a situação de trabalhadores no contexto atual de trabalho escravo e retorno ao protocapitalismo, sem emprego, sem direitos trabalhistas, sem aposentadoria; a falta de oportunidades ao jovem e projeto de extermínio da juventude negra, pobre e periférica; entre outros, para os quais a resposta é a apresentação de um projeto cultural, como resistência e em busca de transformar o bairro em local do exercício do direito à cidade. As cenas traziam velocidade comunicativa pressuposta pela utilização de memes, revelando a adequação da forma ao público ao qual a obra é endereçada e a revisitação do épico como proposição estética capaz de abarcar os conteúdos que expressam profunda pesquisa dos modos de opressão atual.

Mais recentemente, o coletivo se dividiu em dois núcleos, tratando cenicamente o tema do machismo e do patriarcado, em uma perspectiva que reconheça essas estruturas como determinantes do sistema capitalista vigente. Um dos núcleos formado prioritariamente por homens encenou *Bóris não está pronto*; e o outro núcleo, formado majoritariamente por mulheres, encenou *Anas, Miquitas, Coras e Outras Mulheres*. De acordo com o grupo, “As Coras” é um núcleo de pesquisa que surgiu em meados de 2015, com o intuito de pesquisar a poética das escritoras Cora Coralina, Carolina Maria de Jesus, Pagu, narrativas e memórias relacionadas ao universo feminino. Propõe a investigação da feminilidade, contrapondo o sagrado feminino e apontando o feminismo como um diálogo possível e transformador para homens e mulheres”. O espetáculo finaliza com as falas “Meu Corpo é Feminista. Minha Voz é socialista. Meu Ventre Anti-racista. Meu Gozo Internacionalista”. Enquanto essas falas são proferidas, são partilhados, entre o elenco, um pão e uma taça de vinho. As cenas passam por subtemas como o mundo do trabalho, a construção social da mulher, a maternidade, o trabalho doméstico e sua invisibilidade, a sexualidade e a padronização dos corpos femininos. Também *Bóris não está pronto* traz inúmeras questões para pensarmos a contemporaneidade, no tocante à tentativa de problematizar em cena parte dos debates a respeito da masculinidade e do patriarcado que estão na ordem do dia. Num fio de navalha constante durante a encenação, vemos, num ringue imaginário montado sobre



uma lona de caminhão, o embate da construção dos referenciais hegemônicos de masculinidade pela qual passaram homens e mulheres.

Sobre os expedientes épicos, além daqueles mais conhecidos e divulgados, como recursos de narração, a alternância entre personagens e atores falando com o público diretamente, há outros expedientes mais complexos, exibidos em *Bóris não está pronto*. Toda a engenharia da peça pode ser considerada uma experimentação épica, considerando sua macroestrutura. Então as cenas se desenvolverem na lona em um contexto de luta de boxe, em que vários elementos desse universos estão presentes, como luvas e proteções, fazendo uma analogia com a luta insana pelas transformações culturais em face de um capitalismo ultradesenvolvido em nuances crueis de objetificação dos seres e banalização das vidas. Sobre esses elementos macro, bem como suas nuances comportamentais, o grupo prepara a continuidade de *A Saga do Menino Diamante*, na versão que contrapõe a geopolítica chinesa no contexto mundial com *A Saga do Menino Diamante Contra o Dragão Vermelho*, com estreia prevista para 2025.

POÉTICAS TEATRAIS COMO PROCESSOS FORMATIVOS

Os estudos sobre as relações das poéticas teatrais desenvolvidas por grupos de teatro e os processos formativos-pedagógicos nos territórios elucidaram ligações orgânicas entre o rastreamento do termo livre na história do teatro, a busca das raízes do sujeito histórico teatro de grupo, como o Teatro Livre, Experimental, Independente e Novo. O *Théâtre Libre* (Teatro Livre), coordenado por André Antoine em 1887, em Paris, inspiraria significativamente a criação do *Freie Bühne* (Cena Livre), por Otto Brahm, em 1889, em Berlim, a *Freie VolksBühne* (Cena Popular Livre), em 1889, organizada por artistas e não artistas antes ligados a Brahm, também em Berlim; o *Independent Theater* (Teatro Independente), de 1891, em Londres; o *Théâtre d'Art* (Teatro de Arte de Moscou – TAM), na Rússia de 1898.



Assim, considera-se que o surgimento da classe trabalhadora e as lutas por condições de vida e trabalho dignas permeiam a história do teatro, ou as histórias do teatro, que na atualidade assumem perspectivas múltiplas que continuam a evidenciar as disputas simbólicas pela hegemonia. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ganham força as lutas coletivas a favor do proletariado, radicalizando as encenações de Piscator e de Meierhold, no sentido do teatro político e de *agitprop*.

Abstrações e subjetividades trazidas para a cena teatral com o movimento simbolista, bem com as rupturas das vanguardas históricas europeias do século XX, dadaísmo, surrealismo, futurismo, expressionismo, cubo-futurismo, prosseguiriam experimentações múltiplas desconstruindo cânones relativos aos processos de produção e de recepção das obras de arte.

Nesse percurso, diferentes aproximações com as formas populares de cultura e representacionais se deram, o que também se relaciona às reflexões contemporâneas acerca das performances e performatividades. O teatro épico sistematizado por Brecht, assim como as contradições que explicitava, continua vivo desde a sua criação, e, sendo processual, mantém-se como importante forma de ler, fazer e refletir sobre o teatro e sua função social.

Na continuidade do teatro enraizado nas questões sociais, os teatros independentes se multiplicaram nos países da América Latina entre as décadas de 1930 e 1970. Segundo Beatriz Rizk, documentos registram a existência do chamado teatro independente sinalizada pela fundação do Teatro del Pueblo, de Leonidas Barletta, em 1931 (Rizk, 1987, p. 113). Em Montevideú, o movimento se inicia com a fundação do Teatro del Pueblo, em 1937 (Rizk, 1987, p. 113). A chamada renovação temática e estrutural no teatro se desenvolve a partir do contexto histórico e movimentos de enfrentamento social.

Embora em cada país os teatros independentes tenham características específicas, foram determinantes o mal-estar moral e econômico do pós-Segunda Guerra Mundial no Ocidente, a Revolução Cubana na década de 1950, evidenciando a luta de classes no contexto socioeconômico e político latino-americano na segunda metade do século XX, a desnacionalização da indústria crescente em favor do mercado exterior, as dívidas externas que postergam a saída de diversos países latino-americanos da situação de subdesenvolvimento e a estrutura classista.

O chamado teatro novo, segundo Rizk (1987, p. 41), teve procedência eclética, muito influenciado pelo teatro épico, que por sua vez recorria predominantemente à tradição popular, do teatro da



commedia dell'arte; do teatro elisabetano; o teatro do Século de Ouro Espanhol; o teatro *proletkult*, que foi influenciado pela Revolução Russa, esteve presente na União Soviética através dos anos 1920; além de sua contrapartida, o teatro *agitprop*, na Alemanha. Ambos desenvolveram formas de teatro de rua, circo, *vaudevilles*, que corresponderiam em seguida aos chamados “jornais vivos”, em que teatralizavam as notícias, abrindo-se à improvisação e ao comentário (Rizk, 1987, p. 41).

Em conformidade com Rizk, das diferentes nomenclaturas: teatro de identidade, teatro revolucionário, teatro comprometido, teatro histórico ou teatro da violência, teatro de crítica social ou documental, teatro de vanguarda; de todas essas, a que mais se aproxima da realidade é teatro popular. De modo que o teatro novo é basicamente teatro popular (Rizk, 1987, p. 19).

Assim sendo, a perspectiva pedagógica torna-se intrínseca e potencialmente significativa nos processos comunitários compreendidos como contextualidades populares de aprendizagem, nas quais são valorizados os repertórios de participantes e as construções coletivas de novos conhecimentos.

No Brasil, destacam-se, do ponto de vista das relações que poderíamos considerar nessa perspectiva popular, o Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPCs da UNE), Núcleo Teatro Independente, Teatro de Arena, Grupo Opinião, Teatro Paulista do Estudante, os Teatros Operários Anarquistas, Teatro Popular União e Olho Vivo, entre outros. Os grupos brasileiros pertencentes ao sujeito histórico teatro de grupo se configuram como continuidades dos processos coletivizados iniciados no século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos que correm no século XXI, as perspectivas decoloniais colocam em tela o debate das representatividades sociais e dos temas interseccionais de classe, raça e gênero. Inevitável que teses hegemônicas a respeito da história do



teatro sejam confrontadas com perspectivas outras, que, pelos mais variados interesses, ainda não foram suficientemente observadas em territórios latino-americanos.

Mesmo assim, predominam, nos meios teatrais, referências bibliográficas, teóricas e artísticas que expressam a multiplicidade de experiências desenvolvidas em diversos países, por exemplo os latino-americanos; enfim, são diversidades necessárias e que trazem experiências bastante significativas, singulares do ponto de vista de desenvolverem-se de modo absolutamente contextualizado, ao que Jorge Dubatti cita como encruzilhadas geográficas, históricas, sociais, culturais, subjetivas, caracterizando os territórios.

Ao pensarmos os percursos históricos que configuraram o surgimento das cidades, encontramos os processos de colonização, marcados por violência, genocídios, estupros e expropriações de vida. Documentos relativos às pesquisas na área teatral dão conta da existência de manifestações culturais populares, envolvendo aspectos comunitários e próprios das cosmologias ameríndias e africanas. Assim, no Brasil, a colonização portuguesa se utilizou do teatro para catequizar e dominar povos indígenas residentes no país, dominando inclusive a historiografia, no sentido de configurar-se como a fundação do teatro brasileiro.

O material produzido por equipe do Centro Cultural São Paulo, com coordenação de Maria Thereza Vargas (1982), apresenta um importante documento acerca das manifestações existentes no território brasileiro e de como houve apropriação de elementos destas para que os valores dos colonizadores pudessem ser mais efetivamente internalizados, a partir da descaracterização das intencionalidades das manifestações. Assim, ritos indígenas foram alterados, sendo inseridas letras católicas nas canções indígenas. Para configurar a vila como povoado, as manifestações evoluíram dos altares das igrejas para as ruas e praças, promovendo apropriação das manifestações populares e direcionando-as às ações dominatórias.

Este entendimento, atrelado às reverberações liminares adotadas por Ileana Diéguez Caballero (2016) e a formação das *communitas* como espaços de suspensão e devires, retoma a possibilidade de reconhecer como teatrais manifestações populares anteriormente excluídas desta categorização.

Considerando o exposto, ao focar o trabalho envolvendo o teatro épico como enfrentamento aos contextos ditatoriais desenvolvido pelos grupos Teatro El Galpón e Coletivo Dolores, nos



conectamos com as raízes dessa importante questão entre a Arte Teatral e a Pedagogia, em seu sentido amplo, abarcando suas implicações como visões de mundo, concepções políticas e práxis cotidianas que deflagram os comportamentos ditatoriais internalizados nos corpos e nas relações sociais.

E, assim, projeta-se um trajeto interessante na investigação de suas formas de produção, com base nos expedientes épicos, considerados como forma de conceber o mundo em transformação, em atitudes que a tornem possível e concretamente real. Convocando todas, todos e *todes* a se assumirem como pessoas *sujeitas* da história de tais processos, constituindo formas alternativas de produção, propostas culturalistas e aprendizagens recíprocas nos territórios.

Além das reflexões práxicas e das reverberações em trabalhos de direção teatral, três componentes disciplinares estão correlacionados a estes processos reflexivos práxicos, a partir da pesquisa que intersecciona fazeres dos grupos de teatro, as formas de produção coletivo-colaborativas e as reverberações nos públicos, em fruição de espetáculos ou ações culturais e pedagógicas: a disciplina “Pesquisa em Artes Cênicas: processos coletivo-colaborativos e atoralidades”, que fez parte do cronograma da Pós-graduação em Artes da Unesp nos anos de 2022 e 2024; “Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Teatro” e “Interdisciplinaridade no Ensino de Artes”, ambas ministradas no curso de Licenciatura em Artes Cênicas a distância da Universidade Federal da Bahia.

REFERÊNCIAS

- » BONILLA PICADO, María. **El Teatro Latinoamericano**: en busca de su identidad cultural. San José: Cultur Art, 1988.
- » BONILLA PICADO, María. **Erótica Maldita**. Nova Iorque: Nueva York Poetry Press, 2020.
- » BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- » DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e políticas. Uberlândia: EDUFU, 2016.



- » CARLETO, Simone. **Processos de formação de intérpretes em consigna livre: práxis e metodologias experimentadas** pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro / Simone Carleto. – São Paulo, 2017.
- » DUBATTI, Jorge. **Concepciones de teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009.
- » hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- » MIRZA, Roger; REMEDI, Gustavo. **La dictadura contra las tablas: teatro uruguayo e historia reciente**. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2009.
- » RIZK, Beatriz J. **El Nuevo Teatro Latinoamericano: una lectura histórica**. Minneapolis: Prisma Institute, 1987.
- » SÃO PAULO (Município) Centro Cultural São Paulo. Divisão de Pesquisas. **Da rua ao palco: notas sobre a formação do teatro na cidade de São Paulo**. Coordenação de Maria Thereza Vargas. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1982. (Cadernos,12).



CONTINUIDADE E PERIFERIA NA COMPANHIA DE TEATRO HELIÓPOLIS: entrevista com o diretor de teatro Miguel Rocha

ROSYANE TROTTA

Professora de Direção Teatral da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), atua no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, no campo de Processos de Criação. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, com projeto sobre o teatro das periferias. Dedicou-se à pesquisa sobre dramaturgia colaborativa e os sistemas de organização e criação em grupo. Faz pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão de Antônio Araújo, com projeto sobre o teatro de grupo nas periferias de São Paulo, sob a vigência da Lei de Fomento.

RESUMO

Este estudo, em formato de entrevista, enfoca o modo de produção da Companhia de Teatro Heliópolis, debatendo questões relacionadas à cultura periférica, ao teatro de grupo, às políticas públicas de cultura, às tendências e os desafios do teatro contemporâneo. A companhia foi fundada em 2000 por moradores da favela de mesmo nome, considerada a mais violenta da cidade de São Paulo, e ocupa uma casa no bairro vizinho que foi sendo gradativamente reformada e onde o grupo construiu um teatro para 80 pessoas. Durante a realização da pesquisa, após reunir dados e estudos sobre a companhia, assisti ao espetáculo *Cárcere ou porque as mulheres viram búfalos* e estruturei, para a entrevista com Miguel Rocha, questões voltadas aos temas em estudo, coletando dados qualitativos, que apresento como resultado parcial de investigação mais ampla. Ressaltamos que a companhia em questão integra uma teia de grupos que mudaram o panorama teatral da cidade de São Paulo, amparados por política cultural que prevaleceu entre 2002 a 2019. Além das fontes bibliográficas identificadas ao longo do texto, tais como Romeo (2022), Costa e Carvalho (2008), Desgranges e Lepique (2012) e Gomes e Mello (2014), temos como fonte oral deste estudo o artista em questão, que discorre sobre seus processos criativos e os impactos de políticas culturais (ou da ausência destas) nos coletivos que atuam na periferia, particularmente com teatro.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro de grupo. Direção teatral. Periferia. Política cultural.

CONTINUITY AND PERIPHERY AT THE HELIÓPOLIS THEATER

COMPANY: interview with Miguel Rocha

ABSTRACT

*This study, in an interview format, focuses on the production method of the Heliópolis Theater Company, debating issues related to Peripheral Culture, Group Theater, Public Cultural Policy, trends and challenges of Contemporary Theater. The company was founded in 2000 by residents of the favela of the same name, considered the most violent in the city of São Paulo, and occupies a house in the neighboring neighborhood that was gradually renovated and where the group built a theater for eighty people. During the research, after gathering data and studies about the company, I watched *Cárcere ou porque as mulheres viram búfalos* and structured, for the interview with Miguel Rocha, questions focused on the themes under study, collecting qualitative data, which I present as a result partial broader investigation. We emphasize that the company in question is part of a web of groups that changed the theatrical panorama of the city of São Paulo, supported by cultural policy that prevailed between 2002 and 2019. In addition to the bibliographic sources identified throughout the text, such as ROMEO, 2022; COSTA and CARVALHO, 2008; DESGRANGES and LEPIQUE, 2012; GOMES and MELLO, 2014, we have the artist in question as an oral source for this study, who talks about his creative processes and the impacts of cultural policies (or the lack thereof) on collectives that work in the periphery, particularly with theater*

KEYWORDS:

Group theater. Theater Direction. Periphery. Cultural Policy.



INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2024, fiz visitas a sedes de grupos de teatro da periferia de São Paulo, no intuito de investigar seus modos de produção e avaliar ou projetar os impactos sobre esses coletivos da restrição de seu acesso à lei originalmente feita para eles. É perceptível que a Lei 13.279/02, de Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo, foi o principal subsídio público destinado aos grupos de trabalho continuado voltados à descentralização cultural.

No entanto, a Rede de Produtores da cidade iniciou, em 2015, uma propaganda de difamação sobre a aplicação da referida Lei e, em 2021, com a conivência da própria Secretaria Municipal de Cultura, obteve, por via judicial, o direito de eleger seus representantes para a composição de metade da comissão julgadora, que é eleita e renovada a cada edital.

A consequência dessa usurpação foi que cerca de 70% dos projetos contemplados passaram a ser de produtoras, sem o núcleo de artistas e técnicos em continuidade, como indica a Lei – o que limita drasticamente a manutenção dos conjuntos.

Como já descrito e analisado por diversos estudiosos, tais como Romeo (2022), Costa e Carvalho (2008), Desgranges e Lepique (2012) e Gomes e Mello (2014), 2014, dentre outras referências, a Política Cultural que vigorou na cidade de São Paulo de 2002 a 2019 mudou a geografia cultural da cidade, promovendo o desenvolvimento de grupos nas periferias. Coletivo Estopô Balaio, Coletivo Negro, Os Inventivos, Brava Companhia, A Próxima Cia, Companhia de Teatro Heliópolis são alguns dos coletivos que visitei. Representantes de todos os grupos foram unânimes em repetir o que eu já havia lido a respeito da “geração fomento”: a partir da atuação desses conjuntos, criou-se na cidade não apenas um teatro de grupo que produz não só uma rede de intercâmbio e circulação pelas sedes, como também desdobramentos em eventos para a comunidade, com diversas manifestações de Arte e Cultura.

A Companhia de Teatro Heliópolis está entre os conjuntos que realiza anualmente um evento que convoca artistas e coletivos da periferia a apresentarem seus trabalhos, tanto na sede da companhia quanto nas ruas da comunidade de Heliópolis. A Mostra de Teatro de Heliópolis é uma



celebração a todos os artistas que estão à margem da sociedade. Invisíveis, eles se mobilizam de forma mais estratégica para subverter a lógica da exclusão”, escreveu o jornalista Luiz Vieira, em plataforma da internet¹.

Em fevereiro de 2024, estive na Casa de Teatro Maria José de Carvalho, sede da companhia, para assistir a seu último espetáculo. Desci na estação de metrô Sacomã e caminhei pouco mais de 1 Km por uma rua larga, repleta de lojas de comércio muito diversas, que iam desde roupas penduradas em cabides dentro de um espaço de garagem, até boutiques – com vitrines de vidro e ar condicionado, além de bancos, lanchonetes, ferragens, oficinas, mercados, um pouco de tudo. Quando cheguei na sede, os ingressos já estavam esgotados e havia uma fila de pessoas que aguardavam a possibilidade de que o coletivo disponibilizasse lugares extras.

O terreno onde foi construído teatro se divide em três partes: na frente, o sobrado antigo de chão de tábuas corridas, onde, no primeiro andar, há uma exposição de fotos do grupo e, no segundo andar, o escritório, a cozinha e o acervo; atrás da casa, se encontra um espaço ao ar livre e, ao fundo, a sala de espetáculos construída pelo grupo ao longo dos anos.



IMAGEM 1

Pátio da Casa de Teatro Maria José de Carvalho e a fila para entrar no teatro, à direita. Foto da Autora.

¹ @responderfazendo
(perfil no Instagram)



Em rápida conversa com o diretor Miguel Rocha, entendi que, como em outros grupos, o modo de criação era coletivo/colaborativo, partindo do tema para o estudo laboratorial de observação de aspectos da comunidade, de pesquisa de corporalidades, criação de cenas, até por fim trazer a dramaturga ou o dramaturgo para a sala de ensaio e dar início a uma etapa mais minuciosa de composição de partitura junto ao roteiro e ao texto propostos.

Na ocasião, o diretor afirmou que “a partir da presença da dramaturga, começa a haver um vai e vem de texto, da Dione para os atores, dos atores para a Dione”, referindo-se a Dione Carlos, que assina a dramaturgia, enquanto o grupo assina “idealização e produção”. Dos nove atores do espetáculo, três fazem parte do que chamam de “núcleo duro”, ou seja, os integrantes responsáveis por manter o grupo em funcionamento. As funções de direção, produção, assistência de direção, iluminação e produção executiva têm assinatura destes integrantes. O espetáculo, que já fez algumas temporadas, é fruto do projeto contemplado pela Lei de Fomento em 2020. Durante um ano, com a pandemia de covid-19, o processo se deu remotamente. A partir de 2021, começaram os ensaios presenciais e a estreia aconteceu no ano seguinte.

Volto à sede da companhia dois meses depois para uma conversa mais demorada com Miguel Rocha², da qual extraio o depoimento que se segue.

Rosyane Trotta – COMO A COMPANHIA DE TEATRO HELIÓPOLIS SE INSERE NO CONTEXTO DA ARTE DA PERIFERIA?

Miguel Rocha – A nossa pesquisa pensa na possibilidade de não reproduzir aquilo que se espera que a favela faça e isso está no modo como a gente organiza a cena. Em São Paulo, o teatro emergente da favela é associado à predominância do texto. Acho que parte dos créditos que a gente adquiriu na cena paulistana está ligado ao fato de nossa estética dar ênfase à imagem e ao corpo. O princípio que nos move é fazer um trabalho que comunica. Com o tempo, a gente foi entendendo como articular o discurso – de acordo com o nosso território, as nossas vivências. E como a gente se

² Natural de São Miguel Fidalgo, no Piauí, chegou a São Paulo em 1996. Quatro anos depois criou, junto com moradores locais, a Companhia de Teatro Heliópolis na qual dirigiu, entre outros: *Cárcere ou Porque as Mulheres Viram Búfalos* (2022), vencedor dos prêmios Shell de Dramaturgia e Música e do Prêmio APCA de melhor texto teatral; *Sutil Violento* (2017) e *A Inocência do que Eu (Não) Sei* (2015), ambos contemplados pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo. É formado pela SP Escola de Teatro.



articula cenicamente para trazer aquilo que nos constitui, como a gente se enxerga dentro dessa sociedade. A gente dialoga com os estereótipos de periferia, com a imagem de uma pessoa pobre. Nossas personagens geralmente são pessoas pobres, pessoas muito comuns.

OS ESPETÁCULOS DA COMPANHIA REJEITAM ESSES ESTEREÓTIPOS?

Miguel Rocha – Há uma questão muito contemporânea nos movimentos – falo dos movimentos sociais, do movimento negro, dos movimentos de gênero e sexualidade – que é construir outro imaginário para a personagem que não seja a reprodução dos estereótipos socialmente consolidados. A gente também trabalha nessa perspectiva, mas gosta de colocar um grau de complexidade para não romantizar as problemáticas. Um teatro de protagonistas bonzinhos fica pobre, não gera inquietação. Em *Injustiça*, a história era a de um menino que comete um assassinato involuntário – é involuntário, mas não deixa de ser um assassinato, com arma de fogo. Em *Sutil Violento*, dizemos que, aqui em Heliópolis, *não dizer* é dizer: se a gente chega na favela e ela está silenciosa, tem alguma coisa acontecendo. A gente sabe pelo clima. Silêncio, que é uma coisa tão boa e importante, no nosso território é medo. Em *Cárcere*, conversamos muito sobre a cena final, para focar essas mulheres que, no contexto de periferia, às vezes fazem travessia de um lado a outro, têm que lutar contra o Estado e contra o poder paralelo. Você está no meio.

VOCÊS TAMBÉM ESTÃO EM UMA FRONTEIRA? DIVERGINDO DAS SIMPLIFICAÇÕES, TANTO DE UM LADO QUANTO DE OUTRO, VOCÊS PARECEM SE ESTABELEECER EM UM “ENTRELUGAR”.



Miguel Rocha – Claro que nosso alvo maior é o Estado, mas temos de estar atentos para não romantizar o território. O Estado também somos nós. Nosso território tem um movimento social muito forte, que ajudou a construir essa comunidade. A favela de Heliópolis é conhecida internacionalmente por seus projetos ligados à Educação, à moradia e à transformação do território. Esse movimento social depois vai desembocar no artístico. Então nós temos referências locais que agem na constituição de imaginários. Como a gente organiza cenicamente a representação do território que não seja simplesmente a reprodução do imaginário veiculado pela televisão do que seria uma favela, do que seria uma periferia.

COMO VOCÊS FAZEM PARA EVITAR OS ESTEREÓTIPOS?

Miguel Rocha – Sempre se afastando da reprodução da ideia de favela, da ideia de pobreza, usando os elementos que o teatro nos dá – as cores, a música, a dança, a espacialidade. Quando eu olho para as minhas referências ancestrais e olho para África, eu vejo que o coletivo é um jeito de ser e de estar no mundo. Cantar, dançar, tocar é um jeito de ser e de estar no mundo. Em alguma medida eu tento colocar em cena. Nossas peças têm camadas. A favela tem uma coisa maravilhosa que é: todo lugar tem um mercadinho, tem uma sorveteria, uma padaria, muito próximos. Todo mundo se conhece, você pode pagar depois, tem essa coisa que ainda me lembra o Nordeste [do Brasil]. Tem isso da partilha, da confiança. Na favela há uma polifonia: o gás, o cachorro, o funk, o forró, a mãe gritando, a criança na bicicleta, a buzina... A gente procura trabalhar uma polifonia de vozes e de pontos de vista. Eles podem não entrar em atrito na relação, na ideia do drama, mas eles são atritosos na própria cena.



QUE INFLUÊNCIAS O TERRITÓRIO EXERCEU NA SUA FORMAÇÃO COMO DIRETOR?

Miguel Rocha – Eu venho do Piauí, de uma cidade muito pequena, aos quatorze anos, e me deparo com a violência brutal. De cinco em cinco dias eu via um corpo no chão. E aquilo pra mim foi se naturalizando, já não era uma questão. Talvez o fato de eu ser um diretor muito da imagem esteja relacionado a essa vivência. Hoje a violência já está instaurada no nosso imaginário, no nosso inconsciente. Existem códigos, regras estabelecidas. Existe ali um contrato que a gente já aceitou. Uma violência psicológica.

COMO VOCÊ PERCEBE ESSA VIOLÊNCIA NO SEU CORPO, NO SEU COMPORTAMENTO?

Miguel Rocha – Podia te dar vários exemplos. Vou narrar um acontecimento bem claro. Eu entrei no mercado e o dono estava fazendo um escândalo alegando que uma mulher tinha roubado um xampu. Na favela tem aqueles homens que ficam nas calçadas, bebendo, jogando, mas também observando, e eles vieram pra cima da mulher, ameaçando. Na favela não pode roubar. Era uma senhora em situação de rua que transita ali no território, mora nuns terrenos baldios. Você conhece as pessoas, pela imagem cotidiana. Eu não tive coragem de dizer um “a”. Quando saí de lá, ficou uma angústia ruim, de impotência, de covardia. Você termina sendo cúmplice, termina sendo conivente. Alexandre Mate chama isso de estratégia de sobrevivência. O que eu faço com isso? O máximo que posso fazer é levar pro teatro. Por isso não pode ser um teatro apaziguador.



OUVINDO VOCÊ FALAR, EU ME SINTO DIANTE DE UM ENCENADOR. OS PROJETOS NASCEM DAS SUAS PROPOSTAS, DAS SUAS CONCEPÇÕES?

Miguel Rocha – Eles não nascem só de mim. Muitas das descobertas são coletivas. É que a gente se apropria. Claro, eu e Dalva somos os que estão desde a fundação. Somos casados, temos filhos juntos. Entre os outros fundadores, tem quem foi ser enfermeiro, foi ser advogado, e tem quem foi preso também. As pessoas às vezes vêm com uma fala tipo: o teatro salva, o teatro faz isso e aquilo. Eu até concordo que faz. Mas a pessoa precisa deixar que o teatro faça.

IMAGEM 2

Miguel Rocha, em Heliópolis. Foto: produtora Lado Sujo da Frequência



NÃO ESQUECE DA MINHA PERGUNTA.

Miguel Rocha – Eu concordo que eu posso ser, sim, um encenador, mas imbuído das questões do coletivo. Nossos projetos são feitos à mão, todo mundo escreve suas ideias, suas propostas sobre como a gente deveria construir. A gente faz reuniões, debate, para definir qual vai ser o nosso próximo passo.

E DE ONDE NASCEM OS PROJETOS?

Miguel Rocha – Nossos próprios projetos anteriores vão indicando caminhos para o próximo. Porque, quando você realiza um projeto, há coisas que não ficaram resolvidas, inquietações que ficam pelo caminho e que funcionam como uma janela para o próximo. Tendo feito *Cárcere*, queremos agora falar do problema que vem depois, quando se sai da prisão. As pessoas têm conseguido se ressocializar? A sociedade as aceita? Eu gosto sempre de coisas polêmicas.

DOS FUNDADORES DO GRUPO, PERMANECEM APENAS VOCÊ E DALMA RÉGIA, QUE É ATRIZ E PRODUTORA, CERTO?

Miguel Rocha – Sim. No núcleo duro, as pessoas mais novas são de 2013 – Alex Mendes e Walmir Bess, que entraram para fazer o espetáculo *Medo*, e David Guimarães, que entrou em 2012. Fazer teatro não é um exercício fácil. E, quando você está numa situação de exclusão, com jovens que sofrem uma pressão enorme por parte dos pais para que trabalhem, ajudem na renda de casa, teatro não é prioridade. Muita gente fazia uma peça, gostava, mas tinha de sair. E aquilo me dava uma frustração! Foi quando veio a ideia de formar um núcleo duro. Em São Paulo, vários grupos se organizam desse modo. Dependendo do espetáculo que você vai fazer, você convida



peças pra compor. Mas na hora do vamos ver do teatro, não tem essa divisão, não tem isso; todo mundo tá junto pra construir o trabalho e todo mundo recebe igual.

QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS PARA CONVIDAR OUTROS ARTISTAS?

Miguel Rocha – A companhia já convidou atores de fora, porque queria certas características. Já fizemos também residências, convidamos pessoas de Heliópolis que tinham uma facilidade na dança ou que cantavam, que tivessem alguma afinidade com arte. Elas fizeram uma vivência com a gente de quatro meses – era dentro do Fomento, então recebia um valor pra isso – e, dentre seis pessoas, ficariam três ou quatro para compor o espetáculo. Como ouvi uma vez de Ariane Mnouchkine, o grupo não seleciona as pessoas, elas é que têm o desejo de estar e vão entrando. Porque teatro é igual a uma família.

IMAGEM 3

Da esquerda para a direita: Miguel Rocha, Dalma Régia, Walmir Bess, Alex Mendes e Davi Guimarães.
Foto: produtora Lado Sujo da Frequência





QUANDO FOI ESSA MUDANÇA DE GESTÃO, A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DURO?

Miguel Rocha – Foi em 2009. A gente passa por crises, no nosso processo de criação, no nosso processo de grupo, na questão financeira. A fase fundamental de amadurecimento artístico foi em 2009, que é o momento de virada.

FOI NESSE ANO TAMBÉM QUE VOCÊS OCUPARAM ESTA CASA, NÃO?

Miguel Rocha – Sim, a gente veio pra este espaço em 2009, em uma situação precária. O espaço estava cheio de lixo; ali no fundo tinha pés de mamona e ali pequenos ateliês. A gente quebrou pra fazer esse galpão. E foi mexendo aos poucos. Hoje a gente fica apresentando aqui três meses, quatro meses, o trabalho amadurece. Isso não é bom só para a municipalidade, mas também para o assentamento do nosso próprio trabalho.

ESTA CASA ESTÁ A MAIS DE DOIS QUILÔMETROS DA COMUNIDADE. COMO VOCÊS TRAZEM AS PESSOAS PARA CÁ?

Miguel Rocha – É um processo. Acho que são as relações que se estabelecem. Nossos projetos de pesquisa estão muito relacionados à Escola, então a gente visita, faz ações nas escolas públicas – oficinas, leituras de textos – em especial no EJA [Educação de Jovens e Adultos].

A DIVULGAÇÃO SE DÁ POR MEIO DE UMA INTERAÇÃO DIRETA COM OS MORADORES, É ISSO?

Miguel Rocha – É uma ferramenta de criação, um procedimento de colher o olhar do outro. A nossa percepção do território é viciada, por isso a gente gosta de trocar experiências.



A gente vai para captar não só o que ouve, mas também as imagens, os gestos, os corpos.

E HÁ TAMBÉM FORTE PRESENÇA AQUI DE UM PÚBLICO QUE VEM DE FORA, NÃO É?

Miguel Rocha – Quando a gente fez a nossa primeira mostra, em 2015, trouxe o Grupo Clariô. *Hospital da Gente* foi feito aqui neste quintal. O que é que move as pessoas a saírem de suas casas, atravessar a cidade, ir até o Taboão para assistir o Clariô? O que leva as pessoas até o Estopô Balaio? Duas, três horas do seu dia. Para ir lá no Pombas Urbanas. Ou nos meninos de Perus, o Grupo Pandora. O que motiva? Teatro é uma questão de construção de um público. O teatro que lida com o território pode ir se expandindo para a cidade pela maturidade do trabalho.

COMO SE DISTRIBUEM AS TAREFAS E AS FUNÇÕES NO GRUPO?

Miguel Rocha – Isso é uma luta, a relação do meu desejo com o desejo do outro. Uma luta política comigo mesmo. Eu tinha um imaginário do que seria um coletivo. Mas não existe coletivo sem indivíduo. Isso vale para todas as instâncias de luta, de lutas identitárias. O coletivo sou sempre eu em relação ao outro. É sempre nesse atrito, nesse aconchego. Não é nada confortável. Eu tinha um imaginário de que todo mundo fazia tudo junto. Só que você vai fazer teatro e descobre que nem todo mundo carrega o cenário. Não vai! E aí se você estabelece alguns critérios de coletivo a partir desse prisma, não vai haver coletivo. Isso eu entendi. Eu deixei de sofrer quando eu entendi isso. O outro não vai atender às minhas expectativas. Porque não pode ou porque não quer, sei lá! A gente precisa se



organizar politicamente para sobreviver, mas existem muitos modos de ser e de estar no mundo, não pode haver um modelo. O coletivo é o lugar da construção daquilo que nos move. O coletivo não é um lugar de imposição.

QUER DIZER QUE HÁ UMA NEGOCIAÇÃO CONSTANTE?

Miguel Rocha - A gente dialoga de maneira aberta, aprendemos isso. Quando você tem crises, são as guerras frias do coletivo, todo mundo sabe que tem um problema acontecendo, mas ninguém quer tratar da dificuldade. Aí quando a coisa vem, vira uma bomba, destrói tudo, por algo que poderia ter sido conversado, enfrentado, por mais doloroso que seja. Porque teatro é igual a uma família. Tem dificuldades, tem conflitos. Mas se a gente não é capaz de superar, não faz sentido. Se a gente não é capaz de dialogar, de se reorganizar a partir das questões que o outro traz, de se transformar, não faz o menor sentido.

PERCEBER A HORA DE TOCAR NO PROBLEMA REQUER SENSIBILIDADE DO DIRETOR?

Miguel Rocha - É um aprendizado. Se a gente não enfrenta, não consegue dar o próximo passo. Como diretor, eu tenho um lugar de observação. Eu tenho o primeiro movimento de observar, e o segundo, e o terceiro, pra não ser injusto. Em algum momento eu tenho que colocar a questão. Eu posso errar, claro que erro. Mas, como diretor, eu vou aprendendo a decodificar o que é preguiça, o que é má vontade, o que é dificuldade. A questão é não romantizar e entender que ali são relações humanas que vão sendo tecidas.



E QUEM CARREGA O CENÁRIO?

Miguel Rocha – Aí você estabelece funções que vão mudando. Na hora do vamos ver do teatro, não tem divisão, todo mundo tá junto pra construir o trabalho e todo mundo recebe igual. O espetáculo *Injustiça* tinha meia tonelada de terra. Antes do espetáculo, a gente tirava toda a terra, colocava nos sacos e limpava o linóleo. Todo mundo tinha que fazer. Era muito cansativo. Sempre tem alguém que vai fazer corpo mole. Mas isso faz parte da natureza do coletivo, não querer impor que a pessoa faça porque tem de fazer, não querer que ela responda às suas expectativas.

VOCÊ DISSE QUE ISSO É UMA LUTA POLÍTICA CONSIGO MESMO. NÃO SERIA UM EXERCÍCIO DE TOLERÂNCIA?

Miguel Rocha – É lidar com a diferença. O fato de a pessoa não afirmar aquilo que se quer, do modo que se quer, não significa que ela não seja, não queira, mas que são os modos dela, como ela entende, como ela se organiza. Você não pode cobrar do outro uma coisa que ele não pode oferecer naquele momento. Impor o coletivo ao indivíduo é tão violento quanto qualquer violência. Isso diz respeito ao teatro e também a todos os movimentos identitários, políticos, de organização de um coletivo.

ISSO NÃO SERIA UMA FUNÇÃO DE DIREÇÃO DE GRUPO, MAIS DO QUE UM DIRETOR DE ESPETÁCULO?

Miguel Rocha – Como assim?



ALÉM DE DIRIGIR OS ESPETÁCULOS, É VOCÊ QUE COORDENA O GRUPO?

Miguel Rocha – Dalma faz mais isso do que eu. Ela é a produtora, é ela que faz a agenda, cuida dos ensaios e de como a gente vai construindo as coisas. Como diretor, eu crio estratégias: eu procuro não ser invasivo. A convivência cotidiana abre as portas para lugares que não nos cabem, mesmo a gente sendo muito íntimo, conhecendo o outro. Não usar no trabalho de coisas que a gente sabe da vida pessoal. É muito complexo. Você se vale da experiência. Tudo aquilo que eu não quero pra mim eu não vou reproduzir na relação com o outro. Estou o tempo inteiro trabalhando, estou sempre em processo de transformação. Porque é difícil. As coisas vão ficando mais suaves quando você vai entendendo. Entende inclusive que dentro do coletivo tem aquelas pessoas que precisam voar, elas querem seu próprio projeto, querem alcançar outros lugares que o coletivo não vai dar conta.

O TRABALHO DA COMPANHIA VEM SENDO MANTIDO COM VERBAS PÚBLICAS?

Miguel Rocha – Sim. Nós buscamos as verbas públicas a que temos direito. Acabamos de escrever nosso próximo fomento. Estamos com problemas com a política pública. Mas isso é outra questão. Nós temos claro na companhia que nós não fazemos nosso trabalho de graça. Sem política cultural, a gente não existiria. Eu não tenho outro trabalho.



VOCÊS CONSEGUEM GARANTIR SALÁRIO AO NÚCLEO DURO?

Miguel Rocha – A gente consegue manter um pagamento, sobretudo quando está fomentado³, mas o custo de vida numa cidade como São Paulo é muito alto. Mesmo fomentado, um grupo paga em média 2, 3 mil reais. Você garante o básico, não banca as pessoas. Essa é a perspectiva do teatro de pesquisa. A gente recebe convites para trabalhos e, dependendo da nossa agenda, a gente vai. Eu não recrimino ninguém que saia para fazer televisão porque a gente sabe o que é ser pobre. Eu entendi que eu sou pobre. Se eu quiser me colocar na classe média vou ficar maluco, vou adoecer, porque já tenho muitas inquietações que são próprias do teatro.

ESSA É UMA CONDIÇÃO DO TEATRO, NÃO?

Miguel Rocha – Há um teatro em que as pessoas ganham dinheiro. Claro que alguém que tem uma experiência de televisão lota um teatro de 300 lugares com ingressos a 100 reais, rende uma boa bilheteria. Aqui, se a gente não colocar ingresso gratuito, muitas pessoas não vão conseguir vir. E sempre tem gente na plateia que nunca foi ao teatro.

VOCÊ TEM DE GARANTIR O PAGAMENTO DE TODAS AS PESSOAS ENVOLVIDAS SEM TER A BILHETERIA COMO RETORNO. NÃO FICA DIFÍCIL INVESTIR NOS RECURSOS TÉCNICOS DO ESPETÁCULO?

Miguel Rocha – Se eu tenho um teatro em que eu acredito, se eu defendo uma estética e entendo que o som é uma experiência, que o espaço é uma experiência, eu tenho que construir as condições para que o público passe por essa experiência. Se eu não construo, não vai acontecer. Se eu não cuido de todos

3 O entrevistado se refere à Lei Municipal de Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo, que subsidia aos grupos as atividades de um ano inteiro, cênicas e extra-cênicas.



os elementos, não vou conseguir oferecer essa experiência que está na minha cabeça, porque ela é prática. Por mais que ela possa ser teorizada, ela é concreta. Eu não posso fazer um espetáculo com um som ruim, com a caixa estourando, com equipamento falhando. Eu preciso criar as condições que o meu teatro exige.

VOCÊ MILITA?

Miguel Rocha – A minha militância é trabalhar com coerência, é usar a verba pública com responsabilidade, é multiplicar a verba pública. É me perguntar sempre por que estou fazendo isso, pra não entrar em cena pela metade. Eu escolhi estar ali. Eu quero receber por isso? Sim. Mas, antes de mais nada, tem algo que me move. Nossos trabalhos vêm do material que emana dos atores e das atrizes. Se eu tiver os atores e as atrizes imbuídos de sentido e de desejo, eu tenho 50 % ganho. É um movimento que eu não vou precisar fazer, que é uma coisa horrorosa pro diretor, de convencer sua equipe daquilo que ela tem que fazer. Todo mundo tem que vir com esse gás, com essa serpente interna. A militância está aí, fazer de verdade o que se propôs.

PARA FECHAR NOSSA CONVERSA, GOSTARIA DE SABER SE VOCÊ TEM ALGUMA ANÁLISE SOBRE O MODO COMO A CRÍTICA TEM LIDO O SEU TRABALHO, SE A LEITURA CONDIZ COM OS FUNDAMENTOS DO GRUPO.

Miguel Rocha – Eu aprendi com Marcelo Lazzarato que há que se respeitar a crítica. Eu não escrevo, então eu respeito. É o olhar do outro e eu aprendo com ele. Não é uma verdade absoluta, são outros pontos de vista, não dá para ter controle sobre isso. Esse apego, “ah, não entendeu meu trabalho”, não tem a ver.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Companhia de Teatro Heliópolis se insere entre os diversos grupos teatrais que, sediados na cidade de São Paulo, se desenvolveram sob a vigência da Lei nº 13.279/2002, que estabelece o Programa Municipal de Fomento ao Teatro, destinado a coletivos de continuidade em projetos de pesquisa e que apresentem contrapartida social. Essas disposições da lei fizeram surgir grupos nas periferias da cidade, mudando a geografia cultural: hoje há sedes com atividades abertas ao público nos extremos do perímetro urbano.

Entre as particularidades da Companhia de Heliópolis em relação às demais, destaca-se a presença contínua do diretor dos espetáculos, em uma concepção da função em que se agrega a encenação a processos colaborativos de criação e coletivização de projeto e linguagem. A entrevista com Miguel Rocha revela ainda a importância definitiva das políticas públicas de cultura para a descentralização geográfica, para a participação social do cidadão periférico e seu desenvolvimento educacional e cultural – coloca em evidência o grupo teatral como organismo capaz de transitar entre diversas fronteiras.

Com a interferência na aplicação da lei e a possibilidade de redução de seu escopo à mera produção de produtos, a maioria desses grupos se encontra hoje ameaçada de uma sazonalidade que beira a extinção das características essenciais de um grupo de trabalho artístico em continuidade.



REFERÊNCIAS

Fonte oral:

- » Miguel Rocha

Fontes bibliográficas:

- » COSTA, Iná Camargo e CARVALHO, Dorberto. **A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura:** os cinco primeiros anos da lei de fomento ao teatro. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.
- » DESGRANGES, Flávio e LEPIQUE, Maysa (Orgs). **Teatro e vida pública:** o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo, Hucitec, 2012.
- » GOMES, Carlos Antonio Moreira e MELLO, Marisabel Lessi de (orgs). **Fomento ao Teatro:** 12 anos. São Paulo, São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.
- » ROMEO, Simone do Prado. **Teatro e políticas públicas:** cartografia da cena paulistana através da Lei do Fomento, 2002-2012. Tese de doutorado. Orientação de Elizabeth Ferreira Cardoso Ribeiro Azevedo. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), 2022.
- » SÃO PAULO. **Lei Municipal no 13.279, de 8 de janeiro de 2002.** Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=7298>. Acesso em: 18 nov. 2018.



CORPO-TERRITÓRIO, CORPO- ATOR E CORPO-MEMÓRIA: a transposição da dor nos múltiplos corpos em cena no espetáculo *Nosso Chão*

VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS

Docente na Universidade Vale do Rio Doce/Univale. Coordenador do Projeto de extensão Teatro Universitário/Univale. Pedagogo e Ator. Doutorando em Educação na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil (UFMG) e pesquisador dos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar em Educação, Saúde e Direitos (NIESD/Univale) e Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil e Infâncias (NEPEI/UFMG). Bolsista CAPES.

PATRÍCIA FALCO GENOVEZ

Doutora em História (2003) pela UFF; pós-doutorado pela UFMG (2016). Professora Titular da Universidade Vale do Rio Doce, desde 2004, atuando na graduação, no Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território e no Observatório Interdisciplinar do Território (OBIT). Membro do Royal Anthropological Institute (Londres). Integra a equipe de dramaturgia do Teatro Universitário/Univale.

KARLA NASCIMENTO DE ALMEIDA

Mestra em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce/Univale e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (NIESD). Bacharel em Comunicação Social, pedagoga, professora do curso de Pedagogia da Univale e atriz do Teatro Universitário/Univale.

JOANA PAULA ATAÍDE

Mestranda em Gestão Integrada do Território-GIT na Universidade Vale do Rio Doce/Univale, graduada em Letras-português pela Universidade Federal de Lavras – UFLA e professora da Univale. Pesquisadora do Observatório Interdisciplinar do Território (OBIT) e membro do Grupo de Pesquisa Cultura Pop, Território e Processos Sociais. Integra a equipe de dramaturgia do Teatro Universitário/Univale.

RESUMO

Este artigo contém um relato analítico de experiência que possibilita a transposição da dor nos múltiplos corpos – *território, ator e memória* – como são reapresentados no espetáculo *Nosso Chão*. O objetivo do estudo é refletir sobre como os *corpos-atores* em cena incorporam as marcas de conflitos históricos e territoriais, expressando, por meio da performance, a resistência e a ancestralidade das comunidades que lutaram e lutam por seu espaço e por dignidade. A metodologia utilizada envolve a análise dos elementos cênicos propostos no espetáculo, incluindo a dramaturgia, a preparação do *corpo-ator*, a vivência no *corpo-território* e a caracterização cênica. As conclusões sugerem que, para reviver um passado marcado pela dor, é necessário curar o *corpo-território*, permitindo assim que o *corpo-memória* seja reescrito. A relevância deste estudo consiste na sua capacidade de vincular a experiência física do ator à memória coletiva e à dor social, revelando como o teatro pode ser um poderoso meio de denunciar e transformar realidades.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro Performativo. Corpo-território. Corpo-ator. Corpo-Memória. Luta pela Terra.

BODY-TERRITORY, BODY-ACTOR AND BODY-MEMORY: the transposition of pain in the multiple bodies on stage in the play *Nosso Chão*

ABSTRACT

*An analytical account of an experience that allows pain transposition in several bodies – territory, actor and memory – alongside with their re-presentation in the show *Nosso Chão* is the main issue of this article. The purpose of this study is to consider how the bodies-actors on stage embody the traits of historical and territorial conflicts, expressing also, through performance, the resistance and ancestry of the communities that fought and fight for their own space and dignity. Here the methodology puts together analysis of scenic elements came up with in the show, including dramaturgy, the leading up of the actor-body, the experience in the body-territory and the scenic characterization. To relive a past marked by pain, it is necessary to heal the body-territory, in such a way that it allows the body-memory to be rewritten is the main outcome of this research. The relevance of this study lying in its ability to link the actor's physical experience to collective memory and social pain, is the main relevance of this study. All ends up revealing how theater can be a powerful means of denouncing and transforming realities.*

KEYWORDS:

Performative Theater. Body-territory. Body-actor. Body-Memory. Ground-Fight.



CENA 1 – INTRODUÇÃO: QUE SE ABRAM AS CORTINAS

Eu sou mãe de uma filha e também já perdi um filho, ainda no ventre, mas era meu filho. Meus ancestrais se mesclam entre negros, indígenas e portugueses. Minha bisavó materna era indígena Puri. Desde que eu comecei a ler o texto da peça, um misto de sentimentos parece me sacudir desde o ventre e subir pelo meu peito, acelerando o meu coração e fazendo meus olhos molharem. Não tem um momento específico, pode ser dentro do carro, ou durante uma caminhada, ouvindo uma música... Eu leio o texto e vejo imagens, reais ou imaginárias... Eu falo do 'rio que era limpinho' e vejo meu pai chorando na beira do rio enlameado tentando salvar os peixes em 2015. Durante as cenas eu falo de 'minhas ancestrais escutando a terra' e vejo minhas avós, tias e mãe cultivando a terra e fazendo chás para nos curar. Eu vejo essa história e me sinto parte dela, como o fio de uma trama entretecida desde muito tempo... Eu sinto a força dessa ancestralidade correndo em minhas veias e em minha alma como as águas do rio, me movendo e me dizendo, o tempo todo, eu sou porque nós somos. E assim eu me sinto forte, mesmo na minha vulnerabilidade, transmutando dor em energia de cura, porque me sinto parte, como gota d'água, que não é só gota d'água, porque se sente todo rio, todo (a)mar (Depoimento de uma atriz do espetáculo, agosto de 2024).

O presente artigo explora a complexa relação exposta no testemunho acima, entre o corpo-território, o corpo-ator e o corpo-memória, enfatizando a transposição da dor nos múltiplos corpos que compõem o espetáculo *Nosso Chão*¹. A narrativa autoral do espetáculo entrelaça realidade e ficção, dando visibilidades a histórias de vida daqueles que habitaram, por anos, as terras do Vale do Rio Doce, uma região marcada por conflitos e disputas territoriais no leste de Minas Gerais.

¹ Espetáculo produzido por um grupo de Teatro Universitário da cidade de Governador Valadares – MG, cuja dramaturgia foi escrita a partir de pesquisas realizadas pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada de Território da Universidade Vale do Rio Doce e com inspiração no livro *Nas terras do rio sem dono*, de Carlos Olavo Pereira da Cunha. O espetáculo teve como apoio a Lei de Incentivo à Cultura, Lei complementar 195 de 8 de julho de 2022 – Lei Paulo Gustavo, e encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jsz7shyBbJE>. O projeto contou com o apoio da Capes, Fapemig e Univale.



A partir da análise cênica, buscamos refletir como os corpos-atores, em cena, carregam memórias das marcas de conflitos históricos e territoriais, expressando, por meio do espetáculo, a resistência e a ancestralidade de comunidades que lutaram e lutam por seu espaço e reconhecimento. A relevância deste estudo está na sua capacidade de vincular a experiência física do ator à memória coletiva e à dor social, revelando como o teatro pode ser um poderoso meio de denunciar e transformar realidades.

Por se tratar de um estudo analítico de um espetáculo/dramaturgia, que emerge de um vórtice interdisciplinar envolvendo as Artes Cênicas, a História, a Sociologia e a Geografia, optamos por dividir as seções deste texto em forma de cenas. Cada ato parte da percepção/reflexão da dramaturgia que, inicialmente, se desenha fundamentada na poética corporal individual do personagem para, posteriormente, se transportar e traduzir nos corpos-atores. Dessa maneira, compreendemos que o corpo-ator, quando vivido no corpo-território, é veículo para o corpo-memória, tornando-se mais uma parte das memórias enraizadas nesse território.

Portanto, este texto é estruturado em cinco cenas principais. A primeira apresenta nossa proposta de estudo. A segunda discute o corpo-território como suporte de dor, apresentando a trama e o corpo-território no qual ela se desenvolve. A terceira cena é dedicada à metodologia que orientou a construção cênica do espetáculo. Em seguida, na quarta cena, abordamos a dor vivida, destacando como ela se manifesta no corpo-ator e no corpo-memória, criando uma narrativa que vai além da simples representação, que pode tocar o público de maneira profunda e visceral. Por fim, apresentamos como o teatro, a partir dos corpos em cena, não apenas narra, mas também vivencia e compartilha as experiências de dor e superação de comunidades historicamente silenciadas.



CENA 2 – O CORPO- TERRITÓRIO COMO SUPORTE DE DOR

O município de Governador Valadares, situado no Médio Rio Doce, Leste do estado de Minas Gerais, com seus 86 anos de existência, ainda tem impregnado em sua história um grito abafado e sofrido que revela dois processos dramáticos: aquele que quase levou à extinção os povos originários, e outro, que de fato extinguiu a Mata Atlântica nativa. No primeiro caso, a quase extinção dos povos originários teve início com uma “Guerra Justa” promovida pela Coroa Portuguesa, intensificada pela Monarquia brasileira no século XIX, com episódios de extermínios ou assimilação forçada pontuais em populações remanescentes de Krenak, Pataxó, Naknenuk, Pojichás e Maxakali, que ainda habitavam o território nas primeiras décadas do século XX (Espíndola, 2005).

Podemos considerar que esse grito ecoou para além de Governador Valadares, município polo de toda a região, infringindo às populações originárias circundantes um destino muito semelhante, senão igual: a violência, o silenciamento e a marginalização. O segundo processo, intensificado a partir dos anos 1930, foi mais rápido e, em pouco tempo, os interesses minero-siderúrgicos em busca de carvão vegetal ergueram grandes madeireiras, alterando drasticamente a paisagem da região (Marinho Júnior, 2022).

Esse espaço, tomado neste artigo como desvelador de um destino comum, apresentava-se, desde o início do século XX, recortado por inúmeras relações de poder que projetaram múltiplos territórios (Haesbaert, 2021). Deles afluíram, junto com as madeiras de lei extraídas da Mata Atlântica (em geral transformadas em carvão para alimentar os fornos da Belgo Mineira) a partir da década de 1930, as glebas de terra com grande capacidade agricultável e, mais tarde, na década de 1940, as pedras semipreciosas e outros minerais (em especial a mica).

Um processo histórico avassalador, cuja culminância teve uma duração média de pouco mais de meio século, que marcou o território em seu aspecto físico com o desmatamento desenfreado,



a urbanização e o rápido crescimento demográfico alimentado ocasionalmente por aqueles que se desgarraram das levas populacionais que afluíam principalmente das regiões Norte e Nordeste para as grandes capitais do Sudeste e Centro do país (Espíndola, 1998). Esse período histórico impactou profundamente nos corpos, que, uma vez imersos no todo geográfico, também se tornaram a expressão mais íntima da dominação territorial estabelecida; constituindo-se *corpos-territórios*, reproduzindo e, ao mesmo tempo, expressando a multiplicidade de relações de poder assimétricas, em articulação intrínseca com a terra que os acolhia.

Corpos-territórios que, uma vez submetidos à racionalidade capitalista dos grandes latifúndios e da minero-siderurgia, foram tidos como vulneráveis e descartáveis. Ameaçados, violentados, amordaçados e, posteriormente, *amnesiados*, passaram a viver sob opressão. Para encontrá-los é preciso retomar Walter Benjamin e “escovar a história a contrapelo”, em sua discussão sobre o progresso numa denúncia performática às vésperas da II Guerra Mundial, atento àquelas histórias marginalizadas (Benjamin, 1987, p. 225). Desenterrar esses corpos-territórios é retirá-los do silêncio da violência que os vitimou e, ao mesmo tempo, expor as entranhas do patriarcado que ainda vigora nos dias atuais².

Marcada pelo patriarcado, pelo coronelismo e pelo conservadorismo, a sociedade valadareense e seu entorno preferem enterrar o passado e pautar uma narrativa privilegiando uma plateia elitista sem integrar os emaranhamentos de dor que emergiram da luta pela terra em toda a região (Vilarino; Genovez, 2019). Não obstante, a história se repete por meio de movimentos sociais de luta pela terra ou, em seu pior pesadelo, pelo soterramento do único rio que banha a cidade (o rio Doce)³, invadido pelas lamas de rejeito de minério de ferro que fez e faz com que pessoas não usufruam do rio, e pior, faz com que os legítimos donos da terra, os povos originários ainda existentes, percam o espírito do *Watu*⁴ e passem a não utilizar o rio para suas vivências e rituais, quiçá, sobrevivência (Facury *et al.*, 2019)⁵.

Diante deste cenário catastrófico, a arte surge não só como um grito, mas também como uma palavra de esperança para romper com esse ciclo de *amnesiamento*. Nessa perspectiva, o Teatro Universitário da Universidade Vale do Rio Doce, por meio do espetáculo *Nosso Chão*, desperta essas memórias desvelando as múltiplas camadas de uma história que há muito tempo clama por ser contada, a partir de um outro olhar.

2 Conferir parte da história no documentário *Na lei ou na marra*. Disponível em: <https://youtu.be/ei-ZW-5BOeqg?si=KbD7SA-quoKHmjojN>

3 Em novembro de 2015, ocorreu o maior desastre/crime ambiental do país, em que bilhões de litros de rejeitos de minério foram despejados na bacia do Rio Doce por meio do rompimento da barragem da mineradora Samarco. Conferir em: <https://www.greenpeace.org.br/riodoce>.

4 Os povos Krenak reverenciam o Rio Doce como um ente sagrado denominado “Watu”, o mesmo que “Rio Grande”.

5 Vide a história documentada em *Krenak, sobreviventes do vale do Rio Doce*. Disponível em: <https://youtu.be/6o-Gj-gC15vE?feature=shared>.



Ao longo da história da cidade, nenhum grupo teatral da região ousou narrar seu surgimento, enraizado em traumas sucessivos do quase extermínio dos povos originários, destruição da Mata Atlântica, soterramento do rio Doce e no silenciamento de outras vozes e entes que aqui habitavam. *Nosso Chão* é, portanto, mais do que uma peça teatral; trata-se de um manifesto estético, poético e político. A primeira obra a emergir desse solo carregado de dor, resistência e possibilidades de (re)existência. O espetáculo convida o espectador a confrontar o passado, a reconhecer as feridas que ainda latejam e a enxergar na arte um caminho possível para a cura e para a transformação, num testemunho urgente e necessário das vozes que foram caladas ao longo dos anos.

Os fios dessa trama narram o encontro de um jovem casal cujas vidas estão profundamente enraizadas nas terras do Vale do Rio Doce. A jovem carrega em seu corpo as marcas de uma ancestralidade que remonta aos povos originários, cujas conexões com a terra e com o cosmos escapam às lógicas opressivas da modernidade. Esse legado, profundamente espiritual e (re) existente, ecoa como uma memória viva, inscrevendo na história da cidade uma narrativa até então esquecida, ou melhor, deliberadamente *amnesiada*, em prol de um discurso patriarcal e conservador (Haesbaert, 2021).

O jovem homem, por sua vez, é aquele que lavra a terra, transformando-a em sustento para sua família. Ele simboliza a força e a esperança, bem como o sofrimento que advém do esgotamento dos recursos naturais e da chegada do grileiro – o invasor que, com suas práticas predatórias, personifica a exploração, a espoliação e a destruição (a racionalidade moderna). A terra, espírito de Gaia, já cansada e exaurida, se recusa a produzir, e a família, diante da perda iminente, vê sua própria essência se desintegrar.

Perder a terra é, para essa família, perder também a alma. A peça retrata esse momento de ruptura, de dor profunda, senão também de uma esperança renovada, na busca por um novo chão, um novo começo. Essa busca é, ao mesmo tempo, uma viagem em direção ao resgate da memória, ao enfrentamento do esquecimento imposto por uma sociedade que, durante anos, tentou silenciar as vozes dissidentes.



CENA 3 – METODOLOGIA: O CORPO-ATOR COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA

O corpo-ator, no contexto do espetáculo *Nosso Chão*, é tanto um veículo de expressão artística, quanto um território de memória, no qual as histórias de luta, resistência e a dor dos antepassados se entrelaçam com as vivências pessoais dos intérpretes. Cada movimento, gesto ou palavra carrega em si as marcas deixadas pela violência histórica sofrida pelos povos originários no Vale do Rio Doce. A metodologia, dividida em quatro categorias – Dramaturgia; Preparação do corpo-ator; Vivência no corpo-território; e Caracterização cênica – empregada neste estudo, buscou explorar uma profunda conexão com o corpo-ator, por meio das vivências corpóreas e das memórias coletivas que ele incorpora, revelando como o teatro pode evocar e preservar histórias.

DRAMATURGIA

A construção dramaturgica foi marcada por uma busca pela autenticidade, tendo a ficção se entrelaçando com a realidade vivida. Cada cena foi criada para refletir a dualidade entre a história coletiva e as experiências individuais, permitindo que o público se conecte emocionalmente com as narrativas encenadas. A escolha dos textos, a composição das cenas e o desenvolvimento dos diálogos foram orientados pela intenção de trazer à tona as vozes daqueles que, ao longo dos anos, resistiram e lutaram pela terra no Vale do Rio Doce, transformando o palco em um espaço de memória e resistência.



PREPARAÇÃO DO CORPO-ATOR

A preparação do corpo-ator foi fundamental para a construção dos personagens e para a autenticidade das performances. Esse processo incluiu uma série de jogos teatrais, oficinas e vivências que permitiram aos atores mergulharem profundamente na história encenada. Um dos momentos mais significativos deste processo foi a leitura dramática do texto à beira do Rio Doce, em que os atores puderam conectar-se diretamente com o ambiente, com as energias dos elementos da natureza e com as histórias que emergiram do contato direto com a terra. Os pés no solo, os exercícios vocais e o caminhar conforme a personagem, ajudaram os atores a internalizarem as emoções e a história que seus corpos iriam transmitir em cena.

VIVÊNCIA DO CORPO- TERRITÓRIO

A vivência do corpo-território foi um elemento essencial na preparação do corpo-ator. Para uma das atrizes, que cresceu com as mãos enfiadas na terra e correndo descalça por quintais que se misturavam aos pastos e às cachoeiras, essa conexão com a terra foi visceral. “Eu sou terra,” ela afirma, refletindo sobre como sua experiência pessoal e sua ancestralidade, que inclui raízes indígenas, negras e portuguesas, influenciam profundamente sua atuação, conforme se observa na imagem 1 e no texto que abre este artigo.

Durante o processo de preparação, ela acessou uma mistura de sentimentos que a sacudiam desde o ventre até o peito, acelerando seu coração e trazendo lágrimas aos olhos, especialmente ao lembrar das águas límpidas do Rio Doce e das mãos de seus familiares cultivando a terra. Essa fusão de memória pessoal e coletiva permite que o corpo-ator se torne um verdadeiro território de memória, em que a história e a dor dos antepassados ganham vida no palco.



IMAGEM 1

Corpo-ator

Fonte: Arquivo pessoal do
Teatro Universitário Univale
(T.U), agosto de 2024.



CARACTERIZAÇÃO CÊNICA

A opção por um cenário minimalista, composto por elementos naturais como terra e folhas secas, reforça essa conexão profunda com o território. Tal escolha permite que o espaço cênico atue como uma extensão do corpo do ator, um conceito alinhado com a orientação de Brook (2015), que sugere que o espaço cênico seja um terreno onde as emoções podem se expandir ou se retrain, dependendo da interação entre o corpo e o ambiente.



IMAGEM 2

A perda. Fonte:
Arquivo pessoal do
T.U, agosto de 2024.



Conforme podemos observar na imagem 1, a iluminação, como componente cênico, atua de forma preponderante com a luz âmbar para reforçar as cores da terra, com jogos de luz e sombra que têm por objetivo evidenciar as emoções e as tensões vivenciadas pelos corpos-atores. O algodão cru é o tecido principal do figurino, escolhido por ser um material resistente, típico da região. A trilha sonora complementa a trama encenada pelos corpos-atores, com voz, violão e instrumentos de percussão tocados ao vivo, para ecoar no tempo presente emoções e tensões que emergem das memórias e histórias. Mais do que a sonoridade melódica, as letras das músicas pulsam no ritmo do coração, buscando a reconexão com a terra, a ancestralidade, os elementos da natureza e a espiritualidade.

CENA 4 – O CORPO- MEMÓRIA: A TRANSPOSIÇÃO DA DOR EM CENA

A metodologia empregada nessa produção revela como a dor, ao ser canalizada pelos corpos-atores em cena, ultrapassa as fronteiras do verbal, tornando-se uma vivência sensorial e emocional intensa para o público. A partir da dramaturgia, que entrelaça memória e história, passando pela preparação do corpo-ator e pela vivência profunda do corpo-território, contribuiu-se para amplificar a expressão corporal da dor e da resiliência.

No contexto da performance teatral, o corpo-ator pode ser compreendido como um verdadeiro corpo-memória, um lugar onde as experiências, histórias e ideologias se manifestam de forma visceral e tangível para o público (Nunes, 2022). O corpo passa a ser um meio de expressão, bem como um repositório vivo de memórias e experiências que se revelam e se transformam em cena, permitindo que o público acesse uma dimensão mais profunda da narrativa performática.



O corpo é o espaço da memória do performer, o lugar onde os sentidos se constituem perante o público. As ações compõem a sua linguagem, história e ideologia (todos têm uma). O espaço da memória é um lugar de trânsito de ideias e sentimentos, um lugar de subjetividades, de revelação da interioridade do performer na razão direta da sua exterioridade (Lopes, 2009, p. 137).

Nessa perspectiva, o corpo do ator, ao se colocar em cena para interpretar a violência que permeia os corpos soterrados pelo processo de territorialização no Vale do Rio Doce, torna-se um instrumento potente de memória e resistência, permitindo-se elaborar e internalizar, enquanto corpo-território, as inumeráveis relações de poder e assimetrias que compõem seus personagens. Em *Nosso Chão*, a corporeidade dos atores e atrizes – muitos dos quais vivem no próprio contexto retratado na peça – carrega não apenas a narrativa ficcional, mas também a experiência real e coletiva de dor, perda e luta. Esses corpos em cena se entrelaçam com a história e a terra que representam, sendo, ao mesmo tempo, veículos de expressão e testemunhos vivos das injustiças que continuam a se perpetuar na região.

A performance corporal dos atores transcende a mera representação, sendo uma forma de reencenar e, de certo modo, reviver os traumas *amnesiados* pelo silenciamento histórico. Essa dificuldade de trazer à tona, por meio do corpo, uma dor que foi suprimida, é um desafio tanto psicológico quanto físico. Segundo Barba (1994), o corpo-ator é um “corpo extracotidiano,” que ultrapassa os limites da expressividade diária para se tornar um corpo dilatado, capaz de conter em si as tensões e os conflitos de toda uma comunidade. No caso de *Nosso Chão*, essa dilatação envolve um profundo processo de imersão e resignificação, e que o corpo-ator se torna um elo, religando a plateia ao passado histórico *amnesiado*.

A interpretação de violência e trauma, especialmente em um contexto no qual o ator compartilha uma relação íntima com a realidade retratada, demanda uma abordagem que reconheça a complexidade e a profundidade desse encontro com os escombros de um passado que evoca uma multiplicidade de corpos: corpo-ator/corpo-território/corpo-memória. O corpo em cena se torna um meio de explorar as dimensões do tempo e do espaço de maneiras transcendentais ao texto escrito. A dor, quando corporificada na performance, torna-se uma experiência sensorial compartilhada com o público, permitindo que a memória soterrada seja reativada e reconhecida.



No entanto, essa exposição da corporeidade ao trauma amnesiado exige cuidado e sensibilidade. O corpo-ator não é apenas um meio de comunicação, mas um campo de afetos e intensidades, que pode ser profundamente impactado pelo processo de reencenar traumas coletivos. Conforme pontua Almeida (2019), o corpo do ator/atriz pode trazer à tona tanto o poder transformador quanto os riscos de reviver os sofrimentos associados à história que se pretende contar.

Em *Nosso Chão*, os corpos dos atores se tornam, assim, um corpo-território alimentado pela memória, na qual se inscrevem as marcas da violência histórica. Eles operam como um arquivo vivo, um espaço onde as histórias silenciadas podem ser contadas por meio da palavra e também da carne, do movimento, da presença física. Esse processo, embora catártico, é também desafiador, pois requer que o ator navegue pelas tensões entre a necessidade de expor o trauma e a dificuldade de torná-lo visível em uma sociedade que, por muito tempo, tentou apagá-lo.

Os corpos-atores, ao vivenciarem cada personagem em seu contexto histórico, além de expressarem a dor em cena, também retratam a resiliência vivida, especialmente quando eles encontram forças em suas



IMAGEM 3

A luta. Fonte: Arquivo pessoal do T.U, agosto de 2024.



raízes ancestrais ou em sua comunidade. Durante os ensaios do espetáculo e das oficinas de preparação corporal, a conexão dos corpos com o rio, conhecido ancestralmente como *Watu*, e com os elementos naturais terra, água, fogo e ar, foi central para o processo de criação e performance do espetáculo. Esses elementos foram invocados não só como recursos cênicos, mas também como forças vivas que proporcionaram uma profunda ligação entre os corpos-atores e o território que habitam, transcendendo a fisicalidade presente, permitindo o resgate e a canalização da ancestralidade impregnada no corpo-território.

Essa abordagem permitiu que os corpos dos atores se tornassem veículos de uma memória ancestral, na qual o passado e o presente se entrelaçam. Esse processo de conexão com a natureza e com a ancestralidade possibilitou que os atores e as atrizes expressassem de forma autêntica a dor e a resiliência de seus personagens, conforme argumenta Pavis (2003), para quem o corpo que performa a dor não se limita a ser um objeto de compaixão, mas sim um agente de transformação, capaz de converter sofrimento em força.



IMAGEM 4

Ancestralidade. Fonte: Arquivo pessoal do T.U, agosto de 2024.



CENA 5 – ATO FINAL, OU, O RECOMEÇO...

Criar um espetáculo teatral vai além da simples concepção dos elementos técnicos; é mergulhar em um diálogo profundo com o contexto histórico, social e emocional. Nesse processo, revela-se a íntima conexão entre os múltiplos corpos – *território, ator e memória*. Ao desvelar as camadas da história da região, é como se despertássemos as memórias inscritas nos tecidos da pele do corpo-ator, confrontando-nos com uma dor ancestral, que transcende o tempo e o espaço.

Despertar a ancestralidade que pulsa no corpo-território é trazer à superfície as vivências do passado, sentindo no corpo as tensões sociais, econômicas e políticas das lutas pela terra. O ambiente cênico, impregnado de história e sofrimento, evoca essa memória corporal e ancestral que, ao se movimentar nas cenas, do caos do vazio, o elenco resgata a dimensão da perda gravada nos corpos, por meio da fala ou do silêncio. Esse vazio cênico intensifica a sensação de desolação e ausência, permitindo que o público sinta o peso da história e da memória soterrada, silenciada e esquecida.

Nesse contexto, o teatro se transforma dualmente: um meio de denúncia das injustiças e do sofrimento que marcaram a história do Vale do Rio Doce e, ao mesmo tempo, um anúncio das possibilidades de cura para o nosso corpo-território, por meio da escrita – individual ou coletiva – de uma nova história, vivida e compartilhada em *Nosso Chão*.

REFERÊNCIAS

- » ALMEIDA, Adriana Ribeiro de. O estado corpóreo do intérprete e a relação com o espaço cênico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n.



- 6, p. 132-149, jun. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/%20arte/estado-corporeo>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- » BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
 - » BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
 - » BROOK, Peter. **O espaço vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.
 - » ESPINDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação socio-econômica urbana: Governador Valadares. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 6, p. 27-39, nov. 1998.
 - » ESPINDOLA, Haruf Salmen. **Sertão do Rio Doce**. Bauru: EDUSC, 2005.
 - » FACURY, Daniel Machado; BRITO DE CARVALHO, Victor José Brey-Gil; COTA, Guilherme Eduardo Macedo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Pereira; BARRROS, Luiz Fernando de Paula. Panorama das publicações científicas sobre o rompimento da Barragem do Fundão (Mariana-MG): subsídios às investigações sobre o maior desastre ambiental do país. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 29, n. 57, p. 307-333, 2019.
 - » HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/ de(s)colonial na América Latina. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.
 - » LEHMANN, Hans-Thies – Teatro Pós-dramático, doze anos depois. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/39703>. Acesso em: 8 ago. 2024
 - » LOPES, Beth. A performance da memória. **Sala Preta**, São Paulo, v. 9, p. 135-145, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57397>. Acesso em: 09 ago. 2024.
 - » MARINHO JÚNIOR, Lenício Dutra. **A fronteira do carvão**: impactos socioambientais da siderurgia no Vale do Rio Doce, século XX. 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
 - » NUNES, João Vítor Ferreira. Confluência entre corpo, memória e narrativas nas artes da cena: Caminhando para si. **O Mosaico**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 173-188, 2022. Disponível em:



<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/6797>. Acesso em: 13 ago. 2024.

- » PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- » VILARINO, Maria Terezinha Bretas; GENOVEZ, Patrícia Falco. **Os caminhos da luta pela terra no Vale do Rio Doce: conflito e estratégias**. Governador Valadares: Editora Univale, 2019, v.1. Disponível em: <https://editora.univale.br/caminhos-da-luta-pela-terra-do-vale-do-rio-doce/>. Acesso em: 13 ago. 2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATRIZ CANTANTE: experimentação cênica, entrelaçando o Cabaré e as antigas canções de amor

ANGELA DALTRO

Rosangela Souza Daltro dos Santos. Nome artístico Angela Daltro. Autora do trabalho aqui compartilhado. Atriz de Teatro desde 2005; Mãe e Pai de duas meninas e discente da Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro/ Universidade Federal da Bahia (UFBA), desde 2021. Atuou na Cia de Teatro da UFBA, em *Vozes de sangue negro*; na Residência Pedagógica-CAPES, com publicação em Anais, e no PIBExA com a Experimentação cênica *Eclipse de Amor*.

LÍVIA SUDARE DE OLIVEIRA

Lívia Sudare. Coautora. Artista e pesquisadora de Cabaré; Doutora em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, atualmente, é Professora Adjunta na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo o compartilhamento do processo de construção da experimentação cênica, fruto de uma pesquisa realizada com o apoio do Programa Institucional de Experimentação Artística-PIBExA, da Universidade Federal da Bahia. Realizada no segundo semestre de 2023, a criação cênica teve por propósito investigar a possibilidade da criação de uma cena teatral a partir da utilização de técnicas de contação de histórias, em direto diálogo com canções de amor do cancionário popular brasileiro e com a linguagem do Teatro de Cabaré. O relato apresenta o caminho percorrido para que o projeto se concretizasse, evidenciando as etapas decisórias, bem como questões técnicas enfrentadas durante o processo formativo/criativo.

PALAVRAS-CHAVE:

Canções de amor. Teatro de Cabaré. Contação de História.

EXPERIENCE REPORT OF A SINGING ACTRESS: Scenic Experimentation Interweaving Theater, Cabaret, and Old Love Songs

ABSTRACT

The aim of this article is to share the process of constructing a scenic experimentation, the result of research conducted with the support of the Institutional Program of Artistic Experimentation (PIBExA) at the Federal University of Bahia. Carried out in the second semester of 2023, the scenic creation sought to investigate the possibility of creating a theatrical scene by using storytelling techniques, in direct dialogue with love songs from the Brazilian popular songbook and the language of Cabaret. The report presents, I discuss the path taken to bring the project to fruition, highlighting the decision-making stages, as well as the technical challenges faced during this process.

KEYWORDS:

Love songs. Cabaret Theater. Storytelling.



INTRODUÇÃO

Um palco à meia luz estampado com rendas vermelhas e outros tecidos diáfanos que deixam passar a luz que vem do fundo. Entre a luz e a sombra, é possível ver uma mulher, uma dama de vermelho que, assim, um pouco eclipsada pelo carmim daqueles panos, conversa ao telefone com um amor que não corresponde a seus sentimentos. Ali, baixinho, a melodia de amor nos lembra que, posicionada em cena, uma musicista toca seu violão. Artistas da noite que são, as duas mulheres se encontram para fazer o show daquela noite. Afinal, o show deve sempre continuar, apesar dos corações partidos. Em meio a relatos de encontros e desencontros, a Dama da Noite despeja seu coração em canções de amor.

A descrição acima poderia ser a sinopse da experimentação cênica *Eclipse de Amor*, uma pesquisa artística realizada no segundo semestre de 2023, que contou com o apoio do Programa Institucional de Experimentação Artística – PIBExA. O resultado artístico final deste trabalho foi apresentado em diversos espaços da cidade de Salvador, quais sejam: o Teatro Boca de Brasa, junto à comunidade de Valéria; o Teatro da UNEB, com a comunidade do Cabula, a convite do Festival ÍYÁ’S de Mulheres; no Teatro Experimental da Escola de Dança da UFBA; e dentro da programação do Seminário Estudantil em 2023, no Teatro Martim Gonçalves, como parte do 1º Festival Ocupa ETUFBA, já no ano de 2024.

Apresentamos aqui este relato de experiência, por compreender que a construção do conhecimento, ainda mais quando falamos de arte, dá-se também a partir das vivências dos próprios artistas, e em consonância com os seus processos criativos. Mônica Ramos Daltro e Anna Amélia de Faria (2019) destacam a importância do relato de experiências como “mais uma possibilidade de criação de narrativa científica, especialmente no campo das pesquisas capazes de englobar processos e produções subjetivas, como é o caso da psicologia e das ciências humanas aplicadas, entre outras” (Daltro; Faria, 2019, p. 223).

Na visão de Larrosa (2015, p. 18), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada acontece”. E esse acontecimento que nos toca é subjetivo, singular, ressoando para cada participante de forma distinta. Aqui, o caminho foi imprevisível,



neste lugar de imersão, que possibilitou uma abertura para o novo com sensibilidade, reflexão, medo e gozo; sendo, desse modo, um caminho de transformação para cada participante.

Ricardo Mussi, Fábio Flores e Claudio Almeida (2021) entendem a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem; nesta perspectiva, relatos de experiência permitem a “apresentação de crítica, de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais” (p. 60).

Assim, no presente relato de experiência, que evidencia o processo de criação da discente (a atriz Angela Daltro) e elementos do seu trajeto formativo, utilizou-se uma metodologia qualitativa, apresentando, além do relato, imagens coletadas ao longo do trajeto criativo, bem como de apresentações. A pesquisa cênica se fundamenta nas contribuições de Bertolt Brecht para o gênero, bem como estabeleceu um diálogo com as investigações e contribuições acadêmicas de Christina Streva, Armindo Bião e Livia Sudare.

DO SURGIMENTO DA IDEIA AO LEVANTAMENTO DE PERGUNTAS

A primeira fagulha criativa para a criação desse projeto surgiu durante uma aula da disciplina de Técnicas Básicas – Escola de Teatro da UFBA, quando a professora, Ana Paula Penna, solicitou que os discentes buscassem músicas ou poemas que pudessem funcionar como disparadores para o início da criação de uma cena. Escolhi uma canção que ouço minha mãe cantar desde a infância: “Fica comigo esta noite”, na voz de Núbia Lafayette, imortalizada por Nelson Gonçalves. Intrigada com o processo, distanciei-me do grupo para ouvir a música e logo me veio a imagem de uma artista da noite chegando para trabalhar, impulsionada pelo desejo de ver ou ficar com alguém especial. Divaguei sobre essa



ideia e a identidade da personagem/persona foi ficando mais clara para mim: “E se ela fosse uma cantora de Cabaré?”

Nesse ponto, lembrei-me do artigo *A Nova Mulher: inquietações masculinas e burlas femininas no cabaré berlinense*, da professora e pesquisadora Lívia Sudare, no qual ela investiga a performance feminina no Cabaré¹ e sua forte relação com a execução de *chansons*. Segundo ela, a *chanson* trata-se de

[...] um estilo polifônico de canção com versos repetidos que nasceu por volta de 1400 nas tavernas francesas e foi muito utilizada como uma forma de registro e crítica do cotidiano. Fortalecida pelo uso da sátira, a *chanson* também foi utilizada como forma de protesto. Para Wolfgang Ruttkowski (2001, p.45), mais do que um tipo de música, a *chanson* de cabaré demanda uma performance intencional (Sudare, 2021, p. 7).

As canções de amor também estão presentes no Cabaré. Foi a partir dessa constatação que surgiu a inspiração para a cena, com a possibilidade de desenvolver um diálogo com alguns elementos desta linguagem. Naquele momento em sala de aula, planejei a cena com uma mesa que delimita o espaço de um camarim-palco. Chegando no camarim, a personagem liga para o seu objeto de afeto e, ao se sentir dispensada, dispara a sequência que vai se seguir na cena. E nessa construção, ao pisar no palco e cantar a canção “Fica comigo esta noite”, e é com surpresa que, após a apresentação desse improviso, fui questionada pelos colegas sobre a canção, desconhecida pela maioria.

Percebi, assim, que muitos dos nossos grandes artistas do cancionário popular brasileiro são desconhecidos para os jovens de hoje. Enxerguei, então, a possibilidade de trazer um pouco dessas histórias de amor e desamor contidas nestas canções para a cena. Busquei na memória, histórias contadas por minha mãe e minha avó, memórias afetivas que para mim sempre estiveram conectadas às músicas cantadas por ambas durante a minha infância. A pergunta que balizou este processo criativo inicial foi: Como criar uma cena teatral do zero, sem texto dramático, tendo como ponto de partida a música popular brasileira e as histórias femininas de amor e de desilusões herdadas de minha linhagem feminina?

¹ Como gênero do teatro, *Cabaré* indica espetáculo realizado em cafés, tavernas, casas noturnas, anfiteatros, cabarés (espaço físico) composto por improvisações; canções; esquetes cômicas; cenas burlescas; sátiras; marionetes; mágica; acrobacias; discursos; manifestos.



No atual cenário, é necessário manter viva as memórias, ressaltando a relevância dos grandes artistas que fizeram história em nosso país, dando visibilidade internacional à música popular brasileira e ao nosso fazer teatral, que caminham juntos. A pesquisa, então, une as linguagens para falar de relacionamentos, de amor, da sociedade, e atravessa as histórias femininas de amor e desamor, tão frequentes na atualidade. Relacionamentos líquidos, em uma sociedade que se desfaz em sua flacidez. Para Bauman (2004, n. p.), “A era da modernidade líquida em que vivemos – um mundo repleto de sinais confusos, propensos a mudar com rapidez e de forma imprevisível – é fatal para nossa capacidade de amar, seja esse amor direcionado ao próximo, nosso parceiro ou a nós mesmos”.

Atualmente, as relações sociais têm sido cada vez mais mediadas pelas redes sociais, criando um distanciamento que não privilegia as relações interpessoais pautadas no contato direto e presencial. Ademais, vivenciamos um cenário pandêmico recente, que nos confinou ainda mais no ambiente digital (redes sociais, plataformas, canais, aplicativos, sites) e os impactos dessa vida mediada pela tecnologia têm sido sentidos em várias esferas da vida. Nos idos de 2020 e 2021, até mesmo o nosso fazer artístico esteve segregado aos limites das telas, instaurando reflexões profundas acerca do que é teatro e qual a sua relação com a ideia da presença.

AS INFLUÊNCIAS DO TEATRO DE REVISTA E DO CABARÉ NESTA INVESTIGAÇÃO CÊNICA

As canções que selecionei para essa experimentação cênica destacam-se no cancioneiro popular brasileiro. A relação entre a música popular brasileira (MPB) e o teatro de revista foi historicamente significativa e multifacetada, apresentando, ao longo das décadas de convívio, uma interação simbiótica. Um formato de teatro musicado,



o teatro de revista teve seu auge no Brasil entre final do século XIX e meados do século XX e caracterizou-se por sua estrutura fragmentada composta por esquetes humorísticos, sátiras políticas e números musicais. Nesse contexto, a música desempenhou um papel crucial, tanto como forma de expressão artística quanto como elemento de crítica social. A MPB e o teatro de revista dialogaram de várias formas, com o teatro frequentemente servindo de plataforma para o surgimento e a popularização de canções que se tornaram emblemáticas da nossa cultura. Artistas de renome, como Chiquinha Gonzaga, Lamartine Barbo e Ary Barroso, iniciaram suas carreiras ou consolidaram sua fama através de suas participações no teatro de revista, contribuindo para a incorporação de elementos da música popular ao imaginário coletivo nacional.

Em seu artigo “Cabaré ou Revista? aproximações, distanciamentos e hibridismos” incluído no *Dossiê Cabaré, burlesco e outros teases* da Revista Cena, do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a professora Lívia Sudare apresenta as origens do cabaré enquanto linguagem artística e do teatro de revista enquanto um subgênero de teatro musicado, enraizando ambos em sua origem comum: o teatro popular. Mas afinal de contas, o que seria então o teatro popular? Para Joel Schechter (2003, p. 4) a expressão faz referências “àqueles trabalhos que tem apelo físico e visual, que podem ser transmitidos oralmente, que são de compreensão imediata, de fácil itinerância, que não fazem concessões ao poder e à tirania, e que tem o apoio do público”. De acordo com Sudare (2024, p. 3), dentre os tipos de teatro popular estão o o circo, o *vaudeville*, a pantomima, a palhaçaria, a comédia física, o teatro de marionetes, o cabaré, o teatro de revista e o melodrama. Herdeiros da mesma origem, cada manifestação artística mencionada seguiu seu caminho investigativo, desenvolvendo suas especificidades cênicas e seus *modus operandi*².

Atualmente, no Brasil, houve uma retomada de montagens espetaculares que se intitulam cabaré ou teatro de revista, ou ainda cabaré-revista; um fenômeno que pode ser observado durante o período da pandemia de covid-19 e que segue tendo suas reverberações na cena brasileira até o momento. Isso acontece, segundo a professora Lívia Sudare, porque

As fronteiras entre a linguagem artística cabaré e o teatro de revista enquanto gênero de teatro musicado são identificáveis, mas em tempos de crise, elas se borram. As infiltrações revisteiras na cena cabareteira, seja na figura da vedete, seja na celebração de uma brasilidade tropical, contraditória e festiva, nos

² Para maiores informações sobre diferenças conceituais entre teatro de revista, cabaré e outros gêneros de variedades, consultar Sudare (2024).



mostram que apesar/por conta das distopias – parafraseando Francisco Mallmann (2018) – ‘haverá festa com o que restar’. Se hoje um programa de cabaré se intitula também de revista, é porque há nele a celebração e a provocação de nossas raízes. O teatro de revista se propôs antropofágico antes mesmo deste conceito ganhar corpo e como um ouroboros consome a sua própria cauda apenas para ressurgir em diálogo quando clamado pelos tempos. De seu relacionamento com o cabaré nasceram e nascerão várias quimeras (Sudare, 2024, p. 11).

Para essa investigação cênica, quis entender, para além de possíveis diferenças conceituais, as aproximações entre cabaré e teatro de revista, no intuito de identificar quais mecanismos cênicos e elementos históricos eu poderia utilizar como ponto de partida para meu processo criativo. O luxo decadente das vedetes, a intensidade com que as canções de amor eram interpretadas, a dramaturgia fragmentada, a liberdade criativa da performer, todas essas influências podem ser localizadas tanto na história do teatro de revista quanto na do cabaré.

A CANÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DE CONSTRUÇÕES CÊNICAS

A escolha pelo uso da canção em cena deu o pontapé inicial para a investigação cênica, sendo que as letras serviram como inspiração para o desenvolvimento da história e da personagem Dama da Noite. Nesse ponto, a busca por informações sobre a música popular brasileira foi de extrema importância para entender as mudanças sociais e as permanências na contemporaneidade. No palco faço uma reverência a artistas do passado como Chiquinha Gonzaga, Nelson Gonçalves, Núbia Lafayette, o compositor Bolinha e homenageio a saudosa Marília Mendonça, que ousou cantar a sofrência em nosso tempo.



A escolha artística de trabalhar com as *chansons* me conduziu pelos caminhos da pesquisa sobre cabaré e teatro de revista. Assim, ainda sem maiores pretensões, deparei-me com a tradição de diálogo que o teatro brasileiro tem estabelecido com o teatro musicado. Conforme aponta Livia Sudare,

O Brasil possuiu uma relação de longa data com o teatro musicado e os gêneros ligeiros. Das casas de ópera construídas no século XVIII aos cabarés que vêm surgindo nos últimos anos em algumas capitais brasileiras, ‘o antes e o depois do teatro brasileiro é intrinsecamente ligado ao teatro musicado, aos diversos tipos de teatro musicado popular’, como defende Larissa de Oliveira Neves em seu artigo ‘Uma ode ao teatro musical nacional em quatro etapas, um prólogo e um epílogo’ (Neves, 2021, p. 4). De tempos em tempos, os mecanismos e as referências do teatro de revista e do cabaré são retomados por importantes grupos no cenário teatral brasileiro (Sudare, 2024, p. 2).

A historiografia aponta para uma relação de benefícios mútuos entre o teatro musicado e a música popular brasileira. Como bem aponta Neyde Veneziano (2012, p. 437), “A ligação entre Teatro de Revista e a música popular estreitava-se cada vez mais, pois o teatro exercia o papel de divulgador da música popular, já que o rádio só seria instalado e popularizado tempos depois”. Nos palcos do teatro de revista, eram lançados os futuros sucessos musicais.

Vale realçar também a performance, e sua contribuição nessa pesquisa em aliança com as linguagens utilizadas na cena, enfatizando a força da presença, das ações e dos gestos no estabelecimento de conexão com o público. Na visão de Josette Ferál (2008, pg. 209), “[...] No teatro performativo, o ator é chamado a ‘fazer’ (doing), a ‘estar presente’, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo” .

O trabalho artístico que tem como guia a linguagem artística do cabaré não é, segundo Livia Sudare (2021, p. 9), “regido pelas regras do papel dramático” ou como aponta Bertolt Brecht, em seus *Diálogos de Messingkauf*, ‘não é a peça, mas sim a performance que é o verdadeiro propósito de todo o esforço’” (Brecht, 1994, p. 74). Em cena se estabelece o que Christina Streva (2017, p. 131) chamou de Paradoxo Personagem-Persona. Segundo a pesquisadora, os atores e atrizes transitam por diferentes personagens ao longo de uma performance de cabaré.



Em meu processo criativo, criei a personagem/persona “Dama da Noite”, que é uma cantora de cabaré, mas também é, ao mesmo tempo, um conjunto de lembranças minhas das cantorias realizadas por minha mãe e por minha avó, a soma das dores e dos sabores dos amores de tantas outras mulheres, incluindo ainda sonhos íntimos, memórias e lembranças minhas.

E nesse processo, é fundamental pensar a relação com o público e as potencialidades de sua interação com a cena. Assim, a concepção cênica se sustentou em uma estética que potencializa a presença e a relação artista-espectador, tendo os devidos cuidados com gestos e símbolos, e sua importância na cena. De acordo com Ferál (2008, p. 209), “[...] A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma estética da presença se instaura (*se met en place*)”. Livre dos limites estabelecidos pelo personagem dramático, a minha pesquisa se deu de forma mais livre e independente, fortalecendo-se com uma forte conexão com o social e o individual.

Conforme já foi mencionado, a semente desta investigação cênica surgiu a partir de uma memória afetiva com relação a minha mãe e a música “Fica comigo esta noite”, que escutava na radiola e em disco de vinil. Durante o tempo previsto para o exercício, debrucei-me sobre a letra da canção, levantando questões como: “Quem seria a(o) personagem?”, “O que faz e o que sente?”, “Em que espaço está?”, “De onde fala?”, “Com quem e para quem fala?”. Fui em busca dos sentimentos evocados pela canção não só de quem a ouve, mas também dos da persona que expõe seu coração com a música. Tentei entender a sua personalidade, como veste, anda, fala, seu comportamento social e todas as perguntas necessárias para essa construção, e ação desse corpo na cena.

O ator deve utilizar a imaginação com parcimônia. O ator constrói a figura progredindo frase por frase, como se devesse se certificar do que sabe a seu respeito em cada fala que ela diz, ouve ou capta, reunindo confirmações e contradições cena a cena. Ela impregna esse processo *passo a passo* na memória, para que no término de seu estudo esteja em condições de representar a figura, no seu desenvolvimento *passo a passo*, para o espectador. Esse *passo a passo* precisa ser constante não só em função das transformações pelas quais a figura passa nas situações e acontecimentos da ação, mas também em função do seu desvelamento da sua própria construção



diante do espectador. Assim, serão asseguradas as surpresas, por vezes minúsculas, mas importantes, que a figura reserva ao espectador, que é mantido desse modo na postura de quem reaprende descobrindo [...] (Brecht, 2022, p. 44 e 45).

A construção se remeteu para além do repertório já concebido de vivências anteriores em grupos, cursos, oficinas na UFBA, e atravessou a pesquisa da professora Lívia Sudare sobre o cabaré, como já citado. Foi definido o espaço de cena como um palco italiano, mas com um diferencial: além do espaço espetacular, haveria também um camarim em cena, desnudando uma ideia de bastidores, local onde o espectador vê a chegada da personagem para trabalhar no cabaré. A ideia era transmitir um pouco mais da intimidade da artista antes da sua entrada no palco, processo esse que o público costumeiramente não vê. E, então, finalmente ela entra em cena, para compartilhar suas histórias de amor e desamor com o seu público, forçando-o a refletir sobre a fragilidade das relações amorosas na contemporaneidade, uma provocação que ecoa Zygmunt Bauman.

E assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a 'experiência amorosa' à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço (Bauman, 2004, p. 18).

E ainda em reflexão sobre as construções dessa personagem que fala e sente essas promessas de amor, em uma cultura que está cada dia mais rápida em construir e desconstruir, o trabalho foi construído com a urgência poética de não esconder, e sim mostrar a persona em sua intimidade. Assim sendo, o palco ficou sendo a representação da máscara teatral representando a dualidade das emoções. Uma mesa (penteadeira) e uma cadeira simulam um camarim e, ao pisar em um determinado limite desse espaço, a personagem se encontra com o seu público no sagrado palco.



A cena tem início quando ela chega para trabalhar em um cabaré e, após acomodar suas coisas e começar a se arrumar, liga para alguém. Em seguida, depois de uma decepção amorosa, ela já não vai entrar só para cantar; ela quer desabafar e incentivar uma reflexão sobre os relacionamentos na atualidade e estimular o público a sofrer junto com ela. Aqui, a cena seria apenas cantar, mas, ao observar o público-discente no processo em sala de aula, improvisei, na performance, uma história que minha avó contava sobre desamor, antes da canção. Como já mencionado, os discentes mais novos não conheciam nem a canção nem muitos dos nossos grandes artistas. Percebi aqui a importância de ampliar a pesquisa e a criação, com essas histórias de amor e desamor contadas por eles.

AS MUSAS SE ENCONTRAM: O TEATRO E A MÚSICA EM ECLIPSE DE AMOR

Após a experiência em sala de aula, decidi enveredar pela pesquisa artística, incentivada pelo lançamento do Edital 2023 lançado pelo PIBExA. Devido ao meu interesse em utilizar elementos da linguagem do teatro de Cabaré, entrei em contato com a professora Lívia Sudare, convidando-a para ser minha tutora nesse processo.

Inicialmente, dei à experimentação cênica o nome de “Lua Branca”, porém, durante conversas com a professora, ao trocarmos ideias sobre cenários e figurinos, e ainda na escrita do projeto, foi sugerido o nome “Eclipse de Amor”, por tudo que estava contemplado na proposta. O texto falava de amor, antigas canções, história de vó e falava sobre a lua durante quase todo o seu percurso, a lua e os amantes. Eu sabia, desde o início, que, se o projeto fosse aprovado, gostaria de estabelecer conexões com a Escola de Música da UFBA, motivo pelo qual contemplei, em minha proposta orçamentária, uma verba de bolsa para a contratação de um discente dessa unidade.



Com a aprovação e a disponibilização da verba, Laiane Borges, musicista soteropolitana e discente do curso de Música Popular da UFBA, juntou-se ao projeto. Disponibilizei ainda duas bolsas para pesquisa em produção, contando com os bolsistas Thalita Balmes e Giulivan Santana, discentes da Licenciatura em Teatro. Com o grupo formado, apresentei o projeto e começamos o nosso processo investigativo. Os ensaios aconteceram nas salas do PAF V da UFBA, na Avenida Milton Santos, ex-Adhemar de Barros no bairro de Ondina, na Escola de Música da mesma universidade, e no Espaço Xisto Bahia, no bairro dos Barris, em Salvador.

Nesse primeiro momento, consciente da importância de saber um pouco mais sobre as antigas canções, e por sugestão da professora Maria Eugênia Millet, inscrevi-me na disciplina de Música Popular Brasileira da Escola de Música da UFBA, ofertada pelo professor Wellington Mendes. Lá encontrei um ambiente rico em aprendizados sobre grandes artistas brasileiros, conhecendo músicas encantadoras que contavam histórias pessoais e de épocas distintas. Aprendi mais sobre o período da Bossa Nova, que trouxe as canções cantadas em sussurros, num tempo em que as pessoas passaram a se reunir em boates e apreciar canções ao pé do ouvido, com bebidas, comidas, histórias de amor, e muita trama, e esse sussurrar foi contemplado na experimentação cênica em processo de criação. Conhecer mais sobre as diversas formas de cantar presentes ao longo da história da música popular brasileira, bem como de que forma a música comunica e debate o seu tempo, contribuiu para que eu pensasse a respeito do que gostaria de transmitir com a minha cena.

Percorri diversos períodos da história da música a fim de selecionar os títulos que executaria em “Eclipse de Amor”. Comecei com a escolha de “Lua Branca”, composta por Chiquinha Gonzaga para a burleta *Forrobodó* de 1912. A canção “Fica comigo esta noite”, de Adelino Moreira e Nelson Gonçalves, em 1961, mas gravada na minha memória a partir da interpretação de Núbia Lafayette, não poderia ficar de fora, visto que foi a minha relação afetiva com a canção o disparador para o início dessa investigação artística. Segui pelos caminhos da desilusão amorosa com a canção “Boneca Cobiçada”, de 1956, do compositor Euclides Pereira Rangel, o Bolinha, gravada por diversos artistas brasileiros, tais como Carlos Galhardo, Millionário e José Rico, Palmeira e Biá, dentre outros. Finalizei a experimentação com a canção “Eu sei de cor”, de Marília Mendonça, por sugestão da professora Lívia Sudare, sendo que, nessa canção, tentei utilizar a técnica *diseuse* ou o canto falado, *criado* pela cantora de Cabaré Yvette Guilbert no final do século XIX na França. De acordo com Sudare (2021, p. 8), *diseuse* consiste em uma “técnica de suspensão do ritmo [que] envolvia o abandono temporário da métrica em detrimento da expressão e do conteúdo, abrindo espaço para a aceleração ou desaceleração das palavras, intercalando canto e fala”.



Além da pesquisa sobre história da música brasileira, teatro de revista e cabaré, a contação de história fez parte do processo e, entre uma canção e outra, a Dama da Noite conta histórias que ouviu de mulheres ao longo da sua vida. Na visão de Ângela Café (2020), o contador de história passa a existir dentro de cada um quando abrimos bem os ouvidos para um conto. Histórias de amor e desamor não só foram pesquisadas através da oralidade das mulheres mais velhas de minha família, mas também trouxe histórias que foram lembradas durante a caminhada com escuta de outras mulheres. Conforme Bauman (2004, p. 15), “Nem no amor nem na morte pode-se penetrar duas vezes – menos ainda que no rio de Heráclito. Eles são, na verdade, suas próprias cabeças e seus próprios rabos, dispensando e descartando todos os outros”. Não se ama da mesma forma e, assim, a Dama da noite, a cada história, compartilha um novo olhar sobre os sentimentos.

O PASSADO TROUXE NÃO APENAS REFERÊNCIAS ESTÉTICAS, MAS TAMBÉM PARCERIAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

Durante o processo de elaboração de uma visão estética do cenário e do figurino, lembrei-me de um apontamento do pesquisador/artista Armindo Bião (2009, p. 222), que disse: “Assim é o teatro, como a vida coletiva, da qual é metáfora preciosa e reveladora; e espelho translúcido: todos juntos fazemos o espetáculo e a vida social”. Ou seja, compreendi, desde o início, que essa etapa da criação seria coletiva. *A priori* fui em busca de



profissionais da área que pudessem colaborar. E o cenógrafo, figurinista, artista visual e produtor cultural, Edy Ribeiro, com quem eu já havia trabalhado no passado, interessou-se pela pesquisa. Após nossos diálogos e a partir de conversas com a professora Lívia Sudare, o profissional apresentou um desenho do cenário que contemplou a linguagem do cabaré e a minha vontade de ter um camarim em cena. O seu ateliê cenográfico foi fundamental para a concretização da estética da cena que propunha. O cenógrafo contribuiu ainda com indicações de uma profissional para a confecção do figurino da personagem, conduzindo-me até Guida Maria.

A designer de moda e figurino, Guida Maria, trabalha no centro técnico Teatro Castro Alves como Coordenadora Administrativa do setor de figurino; atuando como estilista, modelista, costurando para espetáculos de teatro, dança, para cinema, apresentações da orquestra sinfônica e shows musicais, compondo o corpo de costureiras do Teatro Castro Alves. Em relação aos figurinos da musicista Pérola, e do apresentador Hans, surgidos ao longo do processo, estes foram construídos pelos próprios artistas a partir de peças de roupas que já possuíam.

Importante ressaltar que a parceria com Edy Ribeiro resultou ainda em um estreitamento de laços com o Espaço Boca de Brasa, localizado na comunidade de Valéria, onde realizei uma apresentação do trabalho. A pesquisa, que nasceu pequena e simples, foi se ampliando junto com a equipe, e outros espaços foram se abrindo para apresentações. Desse modo, surgiu a necessidade de fortalecer parcerias com outros profissionais que não estavam discriminados na proposta inicial da pesquisa. Assim, juntaram-se à equipe um iluminador e um técnico de som, aumentando assim o número de reuniões,

IMAGEM 1

Foto: Juliana Santos
(Teatro Boca de Brasa)





ensaios e as possibilidades de experimentações. Cresceram também as demandas administrativas de solicitação de pautas, para conhecimento de novos espaços, preenchimento de documentos, organização da logística dos artistas até os teatros, bem como para a reflexão sobre questões de segurança.

Outro aspecto sobre o qual tive que me debruçar foi a questão da divulgação, visto que os valores solicitados para a execução do serviço não estavam contemplados na pequena verba orçamentária que o projeto tinha.

A divulgação também foi de grande relevância no processo. Para a construção do *card*, peça de divulgação nas redes sociais, os valores não dialogavam com o que dispunha a proposta. Então, investi na internet, criando uma página no Instagram, em que publiquei *cards* e cartazes, além de solicitar a Thalita que fizesse a impressão de alguns para colocar em determinados locais de visibilidade, como na UFBA e em espaços de apresentação como o Boca de Brasa. Com isso, o projeto artístico foi convidado a se apresentar em outros eventos e, ao todo, fizemos apresentações no Espaço Cultural Boca de Brasa, no 7º Fórum Negro de Arte e Cultura da UFBA, através do Festival Ìyás, realizado na UNEB (Universidade do Estado da Bahia), e no Seminário Estudantil-UFBA.

A experimentação artística enriqueceu toda a equipe, com aprendizados incalculáveis. Conhecemos mais sobre encenação, música e as potencialidades do diálogo entre linguagens. As experiências que tivemos com as apresentações nos desafiaram a todo momento. A versatilidade do cenário foi posta à prova nos diversos espaços, já que cada local apresentava uma disposição diferente. A delimitação do palco italiano teve que ser feita a partir do uso dos tecidos. Além disso, durante o processo, nasceu uma atriz, já que Laiane Borges, discente da Escola de Música, não só atuou como preparadora de voz e violonista, como também assumiu a personagem/persona de Pérola, parceira artística de Dama da Noite que se delineou ao longo do processo de pesquisa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se, aqui, a importância da existência de editais de fomento à pesquisa artística na esfera acadêmica, como o PIBExA. Graças ao apoio financeiro garantido pelo edital e ao apoio humano fornecido pelos professores Maria Eugênia Millet e Wellington Mendes, além de Lívia Sudare, foi possível construir um processo investigativo importante para a minha trajetória artístico-científica que teve ramificações significativas, alcançando outros discentes da UFBA e um público diversificado.

O retorno que recebemos como equipe artística foi enriquecedor. Percebi que falar sobre histórias de amor suscita memórias afetivas nos espectadores, que operam tanto na esfera individual quanto na coletiva. Em seu artigo “Teatralidade e Performatividade na cena contemporânea” (2011), João Tadeu de Oliveira Rios identifica algo semelhante:

No entanto, no caso da performance, a materialidade das ações e a corporeidade dos atores dominam os atributos semióticos. O evento envolve performers e espectadores em atmosfera compartilhada e espaço comum que os enreda, contamina e contém, gerando uma experiência que ultrapassa o simbólico. O resultado é uma afetação física imediata que, para a ensaísta, causa uma ‘infecção emocional’ no espectador (Rios, 2011, p. 17).

Saio afetada por toda essa experiência e muito grata por ter vivenciado a criação de um espaço criativo autônomo, no qual pude criar em conjunto com outros colegas e experimentar todas as fases de um processo artístico, desde a ideia inicial até a estreia do trabalho no palco.



REFERÊNCIAS

- » BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- » BIÃO, Armindo. **Teatro de cordel e formação para a cena**: textos resumidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- » BRECHT, Bertolt. **The Messingkauf Dialogues**. London: Methuen, 1994.
- » BRECHT, Bertolt. **Sobre a profissão do ator**. 1ª edição. Organização Werner Hecht. Tradução, introdução e notas de Laura Brauer e Pedro Montavani. São Paulo: Editora 34, 2022.
- » CAFÉ, Ângela Barcellos. **Princípios e Fundamentos para o Contador de histórias aprendiz**. 1ª edição. São Paulo: Editora Lisbon. 2020.
- » DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Revispsi 2019, 223-237. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- » FÉRAL, Josette (2008). **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. *Sala Preta*, 8, 197-210. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- » LARROSA, Jorge. **Tremores: escrita sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- » LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC. 1996.
- » MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- » RIOS, João Tadeu de Oliveira. (2011). Teatralidade e Performatividade na cena contemporânea. Sílvia Fernandes. **Repertório** (16). 2011. 11-23. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5391>>. Acesso em: 19 jun. 2024.



- » STREVA, Christina. **Por um ator-provocador e um professor-criador: uma pesquisa sobre a performance de cabaré.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- » SUDARE, Lívia. **Cabaré ou Revista?** Aproximações, distanciamentos e hibridismos. *Cena*, 42(1), 01–09. 2024. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/135479>>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- » SUDARE, Lívia. A Nova Mulher: Inquietações masculinas e burlas femininas no cabaré berlinense. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1–21, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0105. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20573>>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- » SUDARE, Lívia. **Som e Fumaça:** Um estudo sobre o cabaré Berlinense durante a república de Weimar. Tese de doutorado em teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT-CEART/UDESC). Florianópolis, 2017. Publicado em 12 de janeiro de 2022.
- » VENEZIANO, Neyde. **O Teatro de Revista.** História do teatro brasileiro, volume I: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC-SP, 2012, p. 436–454.



DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA E A CENOGRRAFIA: aulas e experimentação nos Ambientes Digitais

JOSIVANDO FERREIRA DA CRUZ

Mestre em Educação pela UFRN. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela UNILAB. Discente do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas pelo IFES. Pedagogo pela UECE. Graduando em Teatro pelo IFCE. Formação em Danças Urbanas e Teatro pela Rede Cuca.

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

Professor do Departamento de Artes da UFRN. Pós-doutor pelo Instituto de Artes da Unesp e Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Doutor e Mestre em Educação pela UFRN. Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e em Educação Física pela UFRN.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a interface entre Dança e Cenografia. De caráter qualitativo, natureza bibliográfica e empírica, os processos investigativos, teórico-metodológicos relacionados se realizaram através do uso de plataformas digitais. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Strazzacappa (2003), Porpino (2018), Marques (1998), Silva (2007), Almeida (2013) e outros que articulam o conhecimento entre a Dança e a Cenografia. Os experimentos formativos correlacionados, por meio do ensino remoto, promoveram diálogos entre as áreas artísticas em evidência, produzindo conhecimentos relevantes para o campo das Artes Cênicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Dança. Cenografia. Cenografia para a Dança. Formação Artística.

DIALOGUES BETWEEN DANCE AND SCENOGRAPHY: Classes and experimentation in Digital Environments

ABSTRACT

The article aims to reflect on the interface between dance and scenography. Qualitative in nature, with a bibliographic and empirical approach, the related investigative, theoretical-methodological processes were carried out through the use of digital platforms. The theoretical foundation is based on authors such as Strazzacappa (2003), Porpino (2018), Marques (1998), Silva (2007), Almeida (2013), and others who articulate knowledge between dance and scenography. The formative experiments, through remote learning, promoted dialogues between dance and scenography, producing relevant knowledge for the field of Performing Arts.

KEYWORDS:

Dance. Scenography. Scenography for Dance. Artistic Training.



INTRODUÇÃO

O estudo apresenta reflexões sobre Dança e Cenografia a partir de experiências formativas desenvolvidas por meio do uso das tecnologias digitais. As iniciativas ocorreram no âmbito do curso denominado “Dança – Cenografia”, promovido pelo projeto Arte Urgente: a Cultura como Farol do Ceará¹, que fomenta a formação artística e técnica de artistas e estudantes que estejam interessados não apenas pela área mencionada, mas também pelas demais linguagens da arte.

A ampliação de conhecimentos relacionados ao universo da arte, mais especificamente na área da Dança, teve origem em estudos teórico-metodológicos desenvolvidos inicialmente durante a graduação em Pedagogia, no ano de 2017, e continuou até os dias atuais. Essa trajetória pessoal de aprendizados transcendeu o ambiente universitário, incluindo atividades como o curso “Dança – Cenografia”, que proporcionou uma experiência formativa significativa. Posteriormente, essa experiência foi associada a atividades da linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, ao qual estamos vinculados.

Considera-se que as contribuições formativas provenientes dessa experiência possam estimular discussões atuais e futuras sobre a temática investigada, em benefício do campo das Artes Cênicas.

Ao compartilharmos reflexões sobre as concepções de dança, destacamos também a exposição de uma breve introdução sobre cenografia e suas interligações com o processo de criação de espetáculos. Outro ponto relevante a ser enfatizado é que as formações artísticas ocorreram por meio das plataformas digitais, configurando-se como um experimento que reflete novas condições de execução do processo de ensino e de aprendizagem mediado pela internet, como veículo, e por seus ambientes digitais, canais, sites, aplicativos e plataformas.

Sabe-se que, desde o período em que foi decretada a quarentena no Brasil, em março de 2020, diversas medidas preventivas foram implementadas, incluindo a adoção do ensino remoto para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias de desenvolvimento associadas ao curso foram configuradas como iniciativas experienciais para

¹ Site do projeto “Arte Urgente: a Cultura como Farol do Ceará”: Disponível em: <<https://arteurgente.com.br/>>. Acesso em: 1 ago. 2024.



o ensino tanto da Dança, quanto da Cenografia, utilizando plataformas digitais/virtuais. Essas ações visaram inicialmente assegurar o bem-estar de estudantes e docentes, em conformidade com as medidas de prevenção contra a propagação/disseminação do vírus que causava a covid-19. Posteriormente, artistas e estudantes puderam verificar as potencialidades desses ambientes para a formação artística.

A partir das medidas preventivas, as formações progrediram gradualmente por meio de plataformas digitais, resultando na realização de estudos teóricos e práticos relevantes na formação dos sujeitos que atuam e/ou possuem interesse no campo artístico. Diante do exposto, o objetivo do estudo é, sobretudo, refletir sobre as interfaces entre Dança e Cenografia.

DESENVOLVIMENTO – TECER TEÓRICO- METODOLÓGICO

Conforme dito anteriormente, o estudo foi realizado como resultado das atividades desenvolvidas no curso denominado “Dança – Cenografia”, promovido pelo projeto Arte Urgente: a Cultura como Farol do Ceará, por meio da chamada pública do Programa de Formação e Qualificação para o Setor Artístico/Criativo do Ceará², durante o período de 22 de março a 2 de abril de 2021. As ações formativas centraram-se em Ateliês de Criação destinados a estudantes e artistas interessados em agregar conhecimentos artísticos e técnicos para o aprimoramento da qualificação acadêmica, artística e profissional já exercida ou almejada. As formações ocorreram no turno da manhã, de segunda a sexta-feira, ao longo das duas semanas. O curso, no total, conferiu uma certificação de 40 horas/aula, distribuídas entre encontros síncronos e assíncronos mediados por docentes através de plataformas/canais/sites, como Google Meet, YouTube, Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online – SciELO, dentre outros.

² Site da Chamada Pública N° 06 – Arte Urgente: Ateliês de Criação – Alunas/os, Formação Técnica: <<https://arteurgente.com.br/resultado-chamada-publica-n-06-arte-urgente-atelies-de-criacao-alunas-os-formacao-tecnica-cursos-21-de-marco/>>. Acesso em: 2 ago. 2024.



Desse modo, o estudo se configura como um experimento formativo desenvolvido por meio das tecnologias digitais. Iniciativas preventivas eram necessárias para assegurar o bem-estar dos participantes, restringindo-os dos perigos provocados pela circunstância do período pandêmico da covid-19, especialmente no que se refere à propagação do vírus. Como uma iniciativa organizacional, a pesquisa é estruturada com base nos encontros virtuais ocorridos nas duas semanas de curso, destacando brevemente os experimentos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo das aulas.

Na primeira semana, abordamos concepções de dança e de cenografia, os processos de criação em Dança, os desafios na montagem de cenários, a relação das linguagens artísticas com propostas de cenografia, e as manifestações artísticas e seus desdobramentos no contexto popular e no ambiente escolar. Os diálogos nos encontros versaram sobre a Dança, como manifestação de cunho social, voltada a atender às necessidades humanas na perspectiva de emancipação.

Partindo disso, foram abordados brevemente temas como dança popular e outras ideias que se entrelaçavam com as necessidades e os interesses apresentados pelos participantes do curso. Assim, com a mediação e o acompanhamento da professora e da assistente responsáveis pela turma, promoveram-se discussões sobre a Dança atrelada a uma visão da cenografia que dialogasse com o contexto dos estudantes, ou seja, que considerassem a realidade de vida dos participantes.

As discussões também abordaram a relação entre dançarino, diretor e cenógrafo, ressaltando a importância da comunicação entre eles para garantir uma boa articulação de ideias no desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Outro ponto destacado nas discussões foi a historicidade em torno das diversas tipologias de palcos. Nesse contexto, a professora apresentou, por meio de um *slide*, exemplos imagéticos de diferentes modelos, tais como: Elisabetano/Isabelino; Italiano; Semi-Arena; Anfiteatro; Subpalco; Flexível; Espaço Livre; Palco Arena; Arquitetônico Alternativo, entre outros³.

Na segunda semana, os encontros foram constituídos também por práticas experimentais envolvendo a cenografia em consonância com a Dança, o Teatro e a Música. Os experimentos culminaram na proposta cênica que se configurou na criação e apresentação de *nanodanças*⁴. Durante essas atividades, foi necessário pensar em noções de movimentação e sincronização corporal,

3 Compartilhamos os endereços eletrônicos de alguns exemplos imagéticos de modelos dos palcos citados. Teatro Arena: <<https://circularte.com.br/wp-content/uploads/2020/05/TEATRODEARENA.jpg>>; Teatro Elisabetano: <<https://slideplayer.com.br/slide/1433724/3/images/6/Teatro+elisabetano.jpg>>; e Palco Italiano: <<https://slideplayer.com.br/slide/1433724/3/images/8/PALCO+ITALIANO.jpg>>. Acesso em: 1 ago. 2024.

4 O termo pode ser associado à ideia de dança dos dedos ou arte do movimento de pequenas partes do corpo (Carnieri, 2013) e (Mey; Dormael, 2012).



buscando apresentar coerência nos gestos expressos através das mãos. O desafio também se estendeu à criação de cenários, levando em consideração as possibilidades relacionadas à realidade de vida de cada estudante, ou seja, considerando as condições materiais e de espaço disponíveis para cada um.

Os estudos promoveram discussões também sobre os diferentes tipos de ângulos e enquadramentos relacionados aos conhecimentos cenográficos elaborados por meio dos ambientes virtuais, como nivelamentos (níveis alto, médio e baixo) e angulações (horizontal, vertical, entre outras). A partir disso, foi problematizado o impacto das condições de vida na atualidade, que estão sendo moldadas pelo uso das tecnologias digitais, devido ao contexto de isolamento social. Assim, as discussões abordaram um trabalho direcionado para as câmeras na captura de cenas, em imagens congeladas ou em movimento.

Os encontros finais foram reforçados, também na abordagem teórica, fornecendo à turma fundamentos que compõem a base dissertativa desta pesquisa. As leituras ocorreram de forma individual e coletiva, com inspiração em autores/as como Strazzacappa (2003), Porpino (2018), Marques (1998), Silva (2007), Almeida (2013) e outros/as que abordaram as interfaces entre Dança e Cenografia. Assim, as relações teóricas e práticas realizadas foram problematizadas, contextualizando os significados das aprendizagens discutidas ao longo do curso.

Diante do exposto, destaca-se que as experiências formativas abrangeram um caráter interdisciplinar, pois colocaram em pauta relações de conhecimentos teóricos e práticos nos campos técnico, artístico e cultural. Outro ponto relevante, refere-se à associação dos temas abordados com a realidade de vida dos participantes do curso, uma vez que as teorias foram ressignificadas a partir do campo de experiência apresentado por eles. Nesse contexto, os desdobramentos das experiências formativas dialogam com os princípios de uma pesquisa qualitativa, assim como suas fundamentações teórico-metodológicas, que reforçam a compreensão de conceitos indissociáveis, como a relação entre teoria e prática por meio de um estudo bibliográfico e empírico.



INTERFACES ENTRE DANÇA E CENOGRAFIA – DANÇA

O marco teórico que constitui o estudo, no que diz respeito à compreensão da concepção de Dança, apresenta reflexões que corroboram o processo de busca e alcance do conhecimento almejado. O entendimento atravessa concepções que dialogam com a arte, pois a ideia de dança se desdobra enquanto uma linguagem artística que se consolida através da corporeidade em movimento.

Com base nisso, para o estudo em questão, percebemos a necessidade de aprofundar os conhecimentos corporais como manifestação intrínseca ao universo da dança. Desse modo, ao discutir sobre Dança, refletimos sobre a concepção do corpo, ou melhor, corpo em movimento, o que se torna indispensável para a compreensão delineada.

[...] Que tipo de saber encontramos no movimento da dança? O que sabemos sobre e através deste movimento? Por outro lado: como impacta o movimento e o que este efetua em nosso saber e na ciência do ser humano? A primeira questão é fascinante e possui amplas ramificações – bailarinos e coreógrafos bem como filósofos fenomenológicos e neurocientistas perguntam: em que consiste o saber específico da dança? Outro saber daquele que estamos acostumados de aceitar enquanto saber racional, técnico ou discursivo. O lugar para expor esse outro saber é o corpo em movimento. O saber que se mostra e transmite em danças e coreografias é dinâmico: um saber corporal-sensorial e implícito. Ele se transmite de modo cinético e cinestésico (Brandstetter, 2012, p. 104).

Além disso, pode-se dizer que se trata da relação do dançarino consigo mesmo, com os demais sujeitos ao seu redor e também com o meio em que se encontra inserido. Conforme Porpino (2018), a compreensão da Dança é caracterizada como expressões corporais que possibilitam



trocas de conhecimentos para além da oralidade e da escrita, ou seja, diálogos estabelecidos por meio das relações e interações do corpo em movimento.

A autora também enfatiza que é importante ressaltar que o entendimento sobre a Dança não se limita apenas à expressão corporal, pois essa linguagem configura-se também como uma forma de expressão dos sentimentos do dançarino. Diante disso, pode-se problematizar os diferentes modos de pensar a dança, refletindo, assim, em diferentes abordagens para a sua compreensão. Sua apreensão desdobra-se também em sentidos associados às manifestações culturais, as quais, por sua vez, desempenham um papel significativo no processo de formação que envolve o sujeito/dançarino.

A dança, apesar de ser também expressão de sentimentos, não pode se resumir a tal fenômeno fora do contexto em que ocorre, ou fora das formas de expressão criadas pelo homem, haja vista que a dança é manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade (Porpino, 2018, p. 102).

Assim, Porpino (2018) destaca passagens que ressaltam a relevância da Dança na sociedade, no processo de formação das pessoas, chegando até mesmo a conceituá-la como um processo de educação desenvolvido através do corpo. Tais concepções fomentam a sensibilização dos sujeitos para a dança, assim como a superação da lógica dicotômica imposta à compreensão de corpo e mente, prática e teoria, enquanto instâncias integralmente articuladas.

Em diálogo com essa linha de pensamento, Katz (1994) enfatiza a importância de refletir sobre a ideia de um corpo plural, sempre sujeito ao processo de transição e em diálogo com o meio, com outros corpos e com realidades temporais e atemporais. A autora problematiza, em oposição ao pensamento errôneo e dicotômico destinado à ideia de corpo e mente como instâncias à parte, uma vez que corpo-mente se articulam intrinsecamente em função das necessidades do ser humano.

Ainda segundo Katz (1994), a questão da transitividade corpórea remete à ideia de movimento, movimento esse que ora pode ser preciso, ora impreciso, mas indispensável para a ação humana e, no caso desta pesquisa, fundamental para o universo da Dança. Desse modo, a transição e/ou movimentação da corporeidade se ajusta às necessidades do indivíduo e do ambiente/contexto, o



que é explicitado pela autora quando destaca: “O movimento faz o contexto e, ao mesmo tempo, dele depende. Contexto-volúpia que devora e se entrega a cada movimento” (Katz, 1994, p. 25), o que justifica que corpo-mente, enquanto instâncias associadas, encontram-se em constante dialogicidade com o meio.

Marques (1998) elenca discussões sobre a temática e, em seus escritos, faz alusão à dança como uma prática de liberdade. Assim, ao aprofundar-se em fontes reflexivas sobre as concepções de Dança, a autora reforça as contribuições de Isadora Duncan⁵ nesse processo de compreensão dos sentidos dessa linguagem, apontando as iniciativas emancipatórias como marco.

[...] Acima de tudo, Duncan prezava a liberdade e seu corpo/dança era uma maneira não somente de manifestar sua crença, mas principalmente de viver este princípio. Com Duncan, perpetua-se o discurso de que ‘dança é vida’, relacionando-a intimamente à natureza. O corpo, assim, como ‘parte da natureza’ é também a expressão ‘natural e espontânea’ do Homem, a manifestação de sua ‘essência’ (Marques, 1998, p. 73).

As relações estabelecidas entre sujeito e natureza explicitam a necessidade de discussões sobre a importância do meio e dos fatores externos no processo de criação de espetáculos. O fazer, o ser e o sentir a dança podem ressignificar a compreensão do artista em relação à obra, assim como do artista em face à realidade em que se encontra inserido. De fato, a comunicação proposta é uma necessidade intrínseca do ser humano para interagir uns com os outros e também com o meio em que se encontra. A Dança possibilita esse diálogo de forma integradora, uma vez que trabalha o indivíduo através de conhecimentos psíquicos, corpóreos, afetivos e outros.

Embora o processo criativo derive de uma manifestação individual, a dança se realiza a partir da coletividade, pois sua composição é constituída pela relação entre vários corpos em diálogo, com trocas de conhecimentos que remontam a um passado refletido no presente. Desse modo, percebe-se que o processo de criação se constitui perante a lógica em que corpo-mente se complementam gradativamente em função da obra ou fenômeno artístico, reforçando o pensamento de que teoria-prática são indissociáveis para a consolidação da dança, rompendo com ideias de caráter tecnicista, como no caso de atribuir uma função assistencialista à Dança e colocá-la em segundo plano diante de outras áreas do conhecimento.

5 Nome artístico de Dora Angela Duncanon, que nasceu no dia 27 de maio de 1877, em São Francisco, Califórnia, Estados Unidos, e morreu em Nice, na França, no dia 14 de setembro de 1927. Isadora Duncan foi uma bailarina considerada pioneira da dança moderna, contribuindo com a criação de uma dança livre das técnicas do balé clássico, apresentando-se com trajes esvoaçantes, cabelos soltos e pés descalços (Frazão, 2020).



Esse caráter tecnicista estabelece um estado de hierarquização dos conhecimentos no meio social, por exemplo, no contexto escolar, no qual o ensino da dança assume um papel assistencialista de suporte para o alcance dos objetivos de outras disciplinas, como Português, Matemática etc. (Strazzacappa, 2003). Com base nisso, percebe-se que a Dança fica em segundo plano no contexto educacional, pois esta, por sua vez, não está diretamente ligada à lógica dominante, em função da exploração para a manutenção do sistema capitalista.

O desvio do corpo em função de práticas mecanicistas, conduzidas a partir de uma alienação imposta pela classe dominante em prol dos interesses do capital, impulsiona a negação da Dança no contexto educacional, refletindo-se conseqüentemente no meio social. Conforme destaca Marques (1998), o corpo não deve se limitar a um mero instrumento do capital.

Strazzacappa (2003) salienta reflexões sobre o lugar da Dança na sociedade, criticando as hierarquizações que permeiam as áreas do conhecimento em função do alcance de uma formação mercadológica. A autora pontua que é difícil discutir sobre a dança em um contexto em que a mesma é negligenciada, sendo frequentemente considerada como algo complementar em cena.

Apesar disso, iniciativas de resistência, por meio de estudos e do ensino da Dança, são reverberadas no meio social, buscando reforçar e alcançar o reconhecimento dessa linguagem na sociedade. À medida que a sociedade evolui, suas concepções de mundo também avançam, revelando não apenas a importância de determinadas áreas do conhecimento, mas também a relevância de todas elas de forma igualitária na formação do sujeito. As discussões sobre dança são pertinentes, uma vez que a corporeidade constitui as ações e relações sociais, já que o ser humano se envolve na sociedade por meio da comunicação e interação, sendo o corpo um elemento em constante movimento para assegurar isso.

A partir da discussão proposta, percebe-se que a ideia de corporeidade, em que corpo-mente/teoria-prática se ressignificam enquanto elementos indissociáveis, está em diálogo para a promoção de uma dança integradora, que proponha e reforce também a relação do sujeito com os outros e com o meio em que está inserido, de modo gradativo e harmonioso. No que diz respeito à relação do sujeito com o meio, noções de conhecimentos sobre cenografia são indispensáveis, uma vez que o meio colabora com a Dança na construção da mensagem a ser compartilhada nos espetáculos criados e apresentados.



INTERFACES ENTRE DANÇA E CENOGRRAFIA – CENOGRRAFIA

Ao discutir sobre cenografia, imaginam-se ações de formação e composição de cenários e, de certo modo, é isso que é inicialmente partilhado para sua compreensão, como consta no próprio *Dicionário de Língua Portuguesa*: “a arte de preparar os cenários de um palco, de uma paisagem” (Scottini, 2017, p. 86). No entanto, o conceito de cenografia não se restringe apenas a essa compreensão, e, no contexto deste estudo, algumas leituras contribuíram para a agregação de mais conhecimentos sobre as ramificações da cenografia na Dança. Assim, a discussão propõe articular brevemente algumas concepções sobre cenografia em consonância com a linguagem da Dança.

O que é exposto de forma sintetizada é que a cenografia possui como finalidade a preocupação com a montagem do cenário, a ambientação que fará parte da composição do espetáculo. Com o traçar das pesquisas, essa visão vaga foi sendo ressignificada à medida que estudos e reflexões avançam e reforçam a relevância da cenografia no processo tanto de criação quanto de execução de espetáculos, como aponta Silva:

A cenografia evoluiu de um simples elemento de adorno para ter um significado essencial e autônomo devido à sua qualidade pictórica, podendo, inclusive, ser admirada por si própria. Ao lado dessa concepção cenográfica decorativa, outra corrente começa a se formar e a defender o design de cena estrutural em lugar de puramente pictórico (2007, p. 24).

Com base nisso, percebem-se avanços no que tange às repercussões da cenografia no meio social, possibilitando novas formas de se pensar sobre a temática. A autora ainda contribui com reflexões para além do sentido técnico/assistencialista, apresentando concepções que definem a “[...] cenografia como um corpo vivo no espaço, com um jogo rítmico próprio” (Silva, 2007, p. 24).



Entrelaçando as concepções de cenografia para a Dança, percebe-se a ampliação dos sentidos destinados às suas atribuições. Sabendo que Cenografia e Dança se articulam em diálogo com os interesses dos sujeitos envolvidos (artista, diretor, cenógrafo etc.), remetendo a uma autorreflexão sobre a necessidade da comunicação em cena.

A cenografia na dança apresenta, em seu contexto, um envolvimento que vai além da composição de um cenário. É como remeter à associação do sujeito consigo mesmo, com os objetos/seres ao seu redor e também com o meio em que está inserido. Assim, em se tratando da ambientação, esta, por sua vez, deve dialogar com os propósitos da dança proposta.

A concepção cenográfica para espetáculos de dança, por outro lado, precisa atender a demandas específicas, uma vez que o espaço cênico vai ser definido a partir dos padrões criados pela coreografia. O design de cena para a dança precisa oferecer bastante espaço vazio para que os dançarinos tenham amplas possibilidades de movimentação em todas as direções. O Ballet Clássico, mais ainda que a Dança Moderna ou Contemporânea, objetiva fazer o corpo do dançarino crescer em cena e tornar-se livre. O cenógrafo precisa ajudar a criar essa ilusão de liberdade e amplidão (Silva, 2007, p. 22).

Desse modo, percebe-se que os cuidados para/com o espaço devem ser pensados cautelosamente, propiciando uma ambientação cenográfica que dialogue com o objetivo da dança, do espetáculo artístico. A ideia apresentada tende a enriquecer o processo de criação. Assim, o cenógrafo deve exercer sua função considerando as relações entre artista, objetos e espaço.

O espaço é quem determina o que a cenografia e a ambientação vão ser, mas não limita as condições de uma dinâmica criativa de projeto e composição. Assim, espaços serão os pontos de partida para um projeto capaz de trabalhar e direcionar as sensações para dentro da proposta elaborada pelo designer de interiores... (Almeida, 2013, p. 5).

Desse modo, o caráter interdisciplinar toma conta do processo criativo, uma vez que o diálogo é indispensável entre o cenógrafo e o artista, a fim de estabelecer uma troca de ideias que facilite e enriqueça a proposta artística. Com base nisso, percebe-se que tanto a produção artística, no



contexto deste estudo, a Dança, quanto a produção cenográfica são relevantes na construção do espetáculo, pois as trocas de conhecimentos são necessárias para fortalecer o processo de criação, com ênfase no progresso de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos desafios repercutidos durante o período do curso, identificou-se que, embora a conjuntura social estivesse passando por momentos difíceis, como o estado de calamidade pública decorrente da covid-19, o ser humano foi e continua sendo capaz de se reinventar, buscar e alcançar estratégias de resistência para enfrentar situações inesperadas. Desse modo, os experimentos formativos por meio do ensino remoto possibilitaram iniciativas teóricas e práticas para/com o processo de ensino e aprendizagem em dança e em cenografia, e na relação entre as duas áreas, assegurando a continuidade da reverberação de conhecimentos tão relevantes para o campo das artes cênicas.

A experiência formativa vivenciada, uma vez mediada pelo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, nos remete às ideias dos estudos de Dubatti (2011), quando reflete sobre as influências tecnológicas no campo das artes cênicas. De acordo com o autor, a arte da cena se concentra especialmente na ação física do encontro convivial entre os sujeitos, artistas e espectadores, estabelecendo-se uma troca de energias em torno do objeto ou fenômeno artístico. No caso da nossa experiência, por se tratar de uma iniciativa formativa oriunda do período pandêmico, o contato físico era inviável por questões de segurança (saúde). Assim, nos aproximamos do que o autor denomina *tecnovívio*, enquanto fundamentação conceitual atrelada às nossas ações formativas mediadas pelas tecnologias digitais.

O tecnovívio é a cultura vivente desterritorializada pela intermediação tecnológica. Distinguimos duas grandes formas de tecnovívio: o tecnovívio interativo (o telefone, o chat, as mensagens de texto, os jogos em rede, o *skype*,



etc.), e o tecnovívio monoativo, no qual não se estabelece um diálogo de ida e volta entre duas pessoas, mas a relação de uma ou de um grupo de pessoas com um objeto ou dispositivo cujo gerador se ausentou. Esse tipo de tecnovívio é o que propõe as tecnologias do livro, do cinema, da televisão ou do rádio (Dubatti, 2011, p. 22).

Ao destacar as duas formas de *tecnovívio*, podemos identificar os enlaces delas em nossas vivências formativas por meio das tecnologias digitais. No caso do *tecnovívio interativo*, utilizamos a plataforma Google Meet para o desenvolvimento das aulas síncronas. Também contamos com um grupo no WhatsApp para diálogos e repasses de informações sobre o curso e as aulas, o que incluía recursos como textos, áudios, imagens etc. No que tange aos momentos atrelados ao *tecnovívio monoativo*, pode-se mencionar os momentos formativos assíncronos, como sugestões de vídeos no YouTube sobre documentários e espetáculos a serem assistidos pela turma, leitura de livros digitais e outros materiais que, posteriormente, seriam discutidos nas aulas síncronas.

Diante do exposto, dialogamos com essa ideia de modo a considerar que, durante o período de calamidade pública por conta da covid-19, o tecnovívio assegurou a possibilidade de estabelecer relações entre os cursistas que, até então, estavam isolados em casa. Outro ponto relevante a destacar é que, apesar da distância territorial, em nível local, regional ou nacional, foi possível fomentar relações tecnovivenciais no âmbito de uma formação conjunta sobre Dança e Cenografia, havendo trocas de ideias, partilhas de histórias e desenvolvimento de criações cênicas entre os cursistas.

As aprendizagens atreladas ao universo da Dança corroboraram na ampliação de conhecimentos que já faziam parte das vivências formativas da turma, a qual aprimorou seu olhar sobre a linguagem estudada. Reflexões críticas fomentaram o posicionamento compromissado dos sujeitos envolvidos para/com a Dança, os quais enfrentaram ideias que desprivilegiam a Dança no contexto atual, como o caso de sua subordinação ao capital, ou seja, a utilização da Dança enquanto meio de reprodução de modismos da televisão ou da internet, sem caráter sensível/crítico em função do consumismo mercadológico (Strazzacappa, 2003).

Ainda em diálogo com as contribuições da autora, a turma problematizou sobre os fins das produções artísticas em dança diante de um cenário de mercantilização de tudo que compõe a



sociedade. A complexidade atrelada à influência da dança no setor mercadológico se dá diante do seu caráter subjetivo, ou seja, a dança não apresenta em si um produto palpável, pois a sua concretização/materialização se configura em uma produção cênica, como reforça Strazzacappa (2003, p. 82) ao ressaltar que o “[...] trabalho técnico de dança é cênico”.

Partindo desse preceito, salienta-se que os entrelaçamentos entre Dança e Cenografia reforçam a relevância dessa associação no processo de criação e de produção de espetáculos. Silva (2007, p. 31) evidencia que tal associação é pertinente, pois “[...] a cenografia estabelece metáforas interessantes que enriquecem a leitura da obra e, em última análise, também revelam a visão de mundo do autor, do coreógrafo ou do diretor”.

Através das experiências, percebemos também novos modos em que uma cenografia para a Dança pode progredir a partir da sua relação com as tecnologias digitais. Sobre esse avanço, Silva salienta:

Mais recentemente, com a utilização de alta tecnologia em cena, podemos perceber o enriquecimento da cenografia para dança com a utilização de vídeo projetado pelos e nos dançarinos, de ângulos os mais variados, como, por exemplo, projetado do teto para o chão, sobre os dançarinos (2007, p. 31).

Para além dos benefícios que as tecnologias digitais apresentam para o campo cenográfico, é importante frisar suas influências na dança, no corpo. Partindo da compreensão da Dança como linguagem artística expressa através do corpo em movimento, torna-se necessário explicar brevemente sobre sua ressignificação perante o fenômeno cultural da convergência de meios e linguagens em ambientes digitais, pois, ao passo que o uso das tecnologias enriquece o trabalho do cenógrafo, deve-se pontuar também suas atribuições ao artista/dançarino e ao diretor/coreógrafo. Tal discussão torna-se indispensável para problematizar conceitos que remetem à ideia de distanciamento do corpo físico em detrimento do meio virtual.

Este distanciamento do corpo físico tem-se dado também em função das influências das mídias tecnológicas que nos dias de hoje colocam em questão a própria corporeidade e os significados do corpo através de um esfacelamento das fronteiras físicas e limites intelectuais que antes o corpo representava para



o ser humano (Shilling, 1993). Assim, o corpo virtualizado apresenta desafios tanto para o mundo da dança quanto de seu ensino. Se, com Pierre Lévy (1996), considerarmos que o virtual se opõe ao atual, e não ao real, perceberemos que 'a virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade' (p. 18). Desta forma, a possibilidade de vivermos nossos corpos virtualmente, ao contrário de muitos argumentos, somente estaria ampliando nossas experiências, pois "cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado" (*ibid.*, p. 31) (Marques, 1998, p. 77).

A partir do reconhecimento das vantagens das tecnologias digitais, torna-se mais fácil desenvolver trabalhos atrelados à cenografia e à dança. O ser humano é capaz de se reinventar, assim como de adequar suas criações às diferentes condições de vida enfrentadas no dia a dia. A Dança, enquanto uma criação humana, pode e deve inovar-se e assumir um papel revolucionário em diferentes contextos.

Acredito que nosso desafio, hoje, esteja centrado justamente na possibilidade de convivência entre os nossos corpos físicos e virtuais. Temos que reconhecer e de aceitar este corpo fragmentado, mundializado, sem limites, desenraizado e disperso trazido pelas novas tecnologias (Lévy, 1996), percebendo o quanto esta relação está também transformando nossos corpos físicos. O desafio para a educação é fazer com que as experiências virtuais não acabem com o corpo físico, mas sim ampliem suas possibilidades de performance, expressão, comunicação, percepção, criatividade, sensação etc., através das experiências hoje possíveis através das máquinas... (Marques, 1998, p. 77).

Desse modo, o reconhecimento da relevância da Dança e da cenografia no meio social ganhou destaque na experiência, contribuindo no processo de qualificação dos cursistas. Salienta-se também a pertinência dos assuntos entrelaçados à necessidade de adequação da sociedade tanto aos momentos de entaves, como no caso da pandemia, quanto aos momentos de avanços, enquanto uma era gerida pelo uso das tecnologias digitais.

É importante compreender que a pandemia potencializou os diálogos entre meios e linguagens, mas que essa convergência é parte de uma transformação cultural, que vem modificando a



sociabilidade em diversos aspectos. A Dança como linguagem, a Arte como forma de conhecimento fazem parte, inevitavelmente, desse diálogo.

Embora tenhamos identificado as vantagens do uso das tecnologias no contexto artístico-educativo, o percurso formativo traçado tanto pela professora quanto pelos cursistas não foi fácil, e as aprendizagens foram instigadas pelo desejo de conhecer o diferente diante de um contexto de isolamento social. Por se tratar de uma novidade no que diz respeito à oferta do ensino remoto em decorrência da pandemia, a professora, junto à turma, lançou-se rumo ao desconhecido, pois, no período pandêmico, ainda não havia familiarização com os ambientes digitais como forma de promover o curso formativo em questão. Desse modo, percebemos a ressignificação do uso dos meios tecnológicos para a promoção do ensino e da aprendizagem, e que os sujeitos envolvidos, quer professores, quer cursistas, assumiram uma postura ativa na construção do conhecimento.

Essa ressignificação do uso das tecnologias digitais, de forma que não limita o sujeito a ser um mero receptor (passivo) de informações, faz alusão à Teoria da Convergência defendida por Henry Jenkins (2009, p. 29), que destaca em suas reflexões introdutórias: “Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”.

Desse modo, o autor revela, em seus estudos, que com o avanço das tecnologias digitais na sociedade, surgem também novas formas e finalidades para o seu uso. Ele ressalta que a cultura da convergência midiática se desdobra em três conceitos: “convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva” (Jenkins, 2009, p. 29).

No que tange à ideia de convergência dos meios de comunicação, o autor ressalta que:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (Jenkins, 2009, p. 29).



A convergência dos meios de comunicação, enquanto resultado dos avanços da capacidade criativa do ser humano, reflete em transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, estando sujeita a mudanças contínuas, como um estado de transição e/ou movimentação rumo a novas descobertas. No caso da expressão cultura participativa, o autor destaca:

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais (Jenkins, 2009, p. 30).

Nesse sentido, os sujeitos (usuários) dos meios tecnológicos ressignificam seu papel, passando de receptores passivos a agentes ativos, responsáveis também pela promoção de ideias, ações e inovações no modo de pensar e agir. Nessa circunstância, todos os sujeitos são participantes; no entanto, cada um com suas peculiaridades, interesses e modos de se relacionar com os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, assim como com as demais pessoas envolvidas em seu círculo de relações virtualizadas.

No caso do termo inteligência coletiva, o autor elabora uma argumentação mais extensa e reforçada para o entendimento do conceito.

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. Essas conversas geram um burburinho cada vez mais valorizado pelo mercado das mídias. O consumo tornou-se um processo coletivo – e é isso o que este livro entende por inteligência coletiva, expressão cunhada pelo ciberteórico francês



Pierre Lévy. Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático. Estamos aprendendo a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência (Jenkins, 2009, p. 30).

Com base no explicitado, a inteligência coletiva compreende a construção do conhecimento em conjunto. Cada pessoa, considerando seu campo experiencial, pode contribuir significativamente para a construção do saber. Nesse sentido, o uso das tecnologias, fundamentado na Teoria da Convergência, tende a evoluir conforme o avanço da inteligência humana e como consequência das transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais.

A Teoria da Convergência atrela-se às experiências formativas em Dança e em cenografia discutidas ao longo deste estudo, por se tratar de uma experimentação de ensino e aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias digitais. No início do curso, surgiu um certo medo de como proceder com o ensino remoto, pois havia incerteza e insegurança, já que não sabíamos muito sobre como utilizar os recursos digitais para fins artístico-técnico-pedagógicos. Entretanto, ao longo das aulas, fomos aprendendo coletivamente e encontrando soluções para os desafios que surgiam e, aos poucos, passamos a compreender a lógica do ensino remoto e a sentir segurança em nossas ações educativas. Assim, o medo foi substituído pela coragem e pela vontade de aprender e recriar novas formas de pensar os rumos da Dança e da cenografia, considerando o contexto em que estávamos inseridos, o que nos fez refletir sobre a importância da persistência do ser humano enquanto sujeito crítico, reflexivo, criativo e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências, aqui relatadas, propiciaram uma formação mais consolidada sobre a temática proposta para estudo. As concepções de Dança



e de Cenografia foram trabalhadas por meio de formas diversificadas, como textos, imagens e musicalização no caso dos experimentos cênicos, *nanodanças*, refletindo em discussões sobre corpo, objetos, espaço e outros elementos relacionados ao campo investigado.

Considera-se que a articulação dialógica entre Cenografia e Dança pode favorecer a criação de espetáculos de qualidade. A promoção de iniciativas teórico-metodológicas expressas por meio do corpo em movimento reforça o papel do artista no decorrer do processo de criação, conscientizando-o da sua relação com seu ser interior, com os demais sujeitos à sua volta e, também, com o espaço em que está inserido.

Desse modo, torna-se relevante promover processos criativos que potencializem a influência da cenografia na concepção de espetáculos de dança, contribuindo na personificação/representação do espaço em diálogo com a proposta coreográfica.

Para pensar em cenários, faz-se necessário acessar a uma gama de conhecimentos específicos, atrelados à formação tanto técnica, quanto artística. Os sujeitos envolvidos devem estar comprometidos com o processo de criação de espetáculos, associando sensibilidade e técnica.

Discussões desse tipo instigaram as trocas de experiências entre a professora, a assistente e os cursistas, resultando em reflexões sobre a inserção e a valorização da Dança no meio social, assim como a relevância da cenografia nos procedimentos de desenvolvimento de espetáculos. Outro fator importante a frisar acerca da produção de espetáculos é que, essa, por sua vez, deve ser articulada em conformidade com a realidade dos sujeitos envolvidos (artista/dançarino, diretor/coreógrafo e cenógrafo), considerando suas condições objetivas e subjetivas no processo de criação.

Em relação ao contexto (quarentena) no qual o estudo discorreu, as concepções de Dança e Cenografia mediadas e praticadas por meio de plataformas digitais revelaram que é possível desenvolver um processo educativo de forma remota. Mostrou também que, seja em caráter presencial, seja remotamente, pode-se desenvolver um trabalho de qualidade e comprometido com uma educação inovadora.

Salienta-se, por fim, que a oportunidade de fazer e partilhar momentos tão enriquecedores simboliza uma satisfação de cunho pessoal nos artistas/pesquisadores, desdobrando-se em



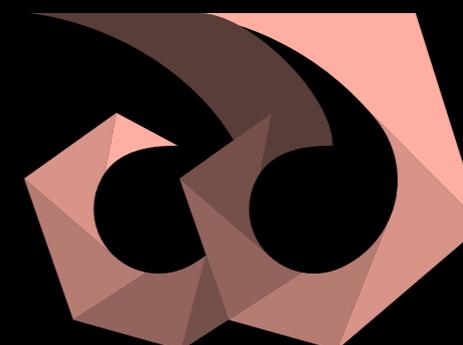
interesses sociais para a ampliação de estudos sobre a temática investigada. Os conhecimentos agregados foram e são contribuições significativas na qualificação profissional (de cunho técnico e artístico) dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- » ALMEIDA, Anderson Diego da S. O design de interiores e a cenografia: relação e análise plástica do espaço habitado. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, nº. 000010, 2013. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/o-design-de-interiores-e-cenografia-relacao-e-analise-plastica-do-espaco-habitado>>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- » BRANDSTETTER, Gabriele. Dança como cena-grafia do saber. Tradução de Stephan Baumgärtel. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 101-111, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3195>>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- » CARNIERI, Helena. Um festival quase internacional. **Gazeta do Povo**, 2013. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/um-festival-quase-internacional-d6od957b0zawh2vo971j058fy/>>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- » DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. *In*: CARREIRA, André Luiz; BIÃO, Armando; TORRES NETO, Walter Lima. **Da cena contemporânea**. Congresso Abrace, ANAIS, Cnpq, 2011. Disponível em: <https://portalabrace.org/impessos/4_da_cena_contemporanea.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.
- » FRAZÃO, Dilva. **Isadora Duncan**: Bailarina norte-americana. Site ebiografia, 2020. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/isadora_duncan/#:~:text=Isadora%20Duncan%20\(1877%2D1927\),a%20dar%20aulas%20de%20dan%C3%A7a.](https://www.ebiografia.com/isadora_duncan/#:~:text=Isadora%20Duncan%20(1877%2D1927),a%20dar%20aulas%20de%20dan%C3%A7a.)>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- » JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução Susana L. de Alexandria. – 2º ed. – São Paulo: Aleph, 2009.



- » KATZ, Helena. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. (Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21162>>. Acesso em: 12 out. 2024.
- » MARQUES, I. A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70–78, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- » MEY, Michèle Anne De; DORMAEL, Jako Van. Kiss and Cry. *In: A Coreografia Belga Contemporânea*. Produção Maison de la danse. Site Numeridanse, 2012. Disponível em: <<https://www.numeridanse.tv/en/dance-videotheque/kiss-cry>>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- » PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. 2. Ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.
- » SCOTTINI, Alfredo. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2017.
- » SILVA, Eliana Rodrigues. Encenação e Cenografia para Dança. **Revista Diálogos Possíveis**, Salvador, v.10, 18–32, 2007. Disponível em: <<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/issue/view/82>>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- » STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: Discutindo Questões Básicas e Polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, 73–86, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55>>. Acesso em: 7 fev. 2024.



Cad. GIPE-CIT, Salvador, BA, Brasil.

ISSN eletrônico: 2675-1917

ISSN impresso: 1516-0173

Este periódico está
licenciado com
Creative Commons –
Atribuição-Não Comercial
4.0 Internacional.