



XXIII COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

“Léa Garcia, Aderbal Freire Filho
e José Celso Martinez Corrêa: Eurídice,
Apolo e Dionísio das Artes Cênicas Brasileiras.”



27 de novembro a 01 de dezembro de 2023

XXIII COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

“Léa Garcia, Aderbal Freire Filho
e José Celso Martinez Corrêa: Eurídice, Apolo
e Dionísio das Artes Cênicas Brasileiras.”

27 de novembro a 01 de dezembro de 2023



Coordenação:

Prof. Dr. Leonardo Ramos Munk Machado
Profa. Dra. Ana Bernstein

Organização do Livro

Bruna Felix do Nascimento
Daniela de Castro Lima
Giovana Vicchione Mariz Sarmento
Mariana Rosa e Silva Santos

Comissão Organizadora do XXIII Colóquio do PPGAC-UNIRIO

Ana Karenina Riehl
Branca Temer
Bruna Felix do Nascimento
Carolina Caldas Nunes
Daniela de Castro Lima
Enamar Ramos
Giovana Vicchione Mariz Sarmento
Mariana Rosa e Silva Santos

Projeto Gráfico e Revisão

Maria Rosa Gebara

Fotógrafa Mesas de Abertura e Homenagens

Caroline Cruz

Fotos da Capa: 1. Uma homenagem a Léa Garcia (Foto: Caroline Cruz);
2. Mostra Artística Online - MERDA (da autoria de Roberto Lima);
3. Integrantes da Mesa de encerramento em homenagem a Zé Celso (Foto: Caroline Cruz).

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Da esquerda para direita, de cima para baixo:
Ana Karenina Riehl, Branca Temer, Bruna Felix, Carolina Caldas, Daniela Lima, Enamar Ramos, professora do programa e integrante da comissão organizadora, Giovana Vicchione e Mariana Rosa.



DADOS DE CATALOGAÇÃO

XXIII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (23. : 2023 : Rio de Janeiro, RJ)
XXIII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas [livro eletrônico] : Léa Garcia, Aderbal Freire Filho e José Celso Martinez Corrêa : Eurídice, Apolo e Dionísio das artes cênicas brasileiras / [organizadores Bruna Felix do Nascimento...[et al.] ; coordenação Leonardo Ramos Munk Machado, Ana Bernstein]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Daniela de Castro Lima, Giovanna Vicchione Mariz Sarmento, Mariana Rosa e Silva Santos.
Bibliografia.
ISBN 978-65-01-17715-1

1. Artes cênicas 2. Dramaturgia 3. Teatro brasileiro I. Nascimento, Bruna Felix do. II. Lima, Daniela de Castro Lima. III. Sarmento. Giovanna Vicchione Mariz. IV. Santos, Mariana Rosa e Silva. V. Machado, Leonardo Ramos Munk. VI. Bernstein, Ana. VII. Título.

24-231185

CDD-791

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes cênicas : Artes da representação 791

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	08
2. CENOTÉCNICOS, DISPOSITIVOS E ESPAÇOS CÊNICOS	17
2.1 Luiz Alexandre Guimarães Mendonça - Vislumbrando Possibilidades: Projetos e Aplicativos Open Source, Máquinas Cnc e Aplicações Possíveis em Adereços, Bonecos e Cenografia	18
2.2 Izabel Araújo – A Arquitetura Efêmera, Território de Ambivalências e Afinidades entre o Espaço Teatral e os Espaços de Exposições	25
2.3 Priscila de Souza Chagas do Nascimento - Formação e Ofício: Estudos Iniciais sobre a Formação Profissional Cenotécnica no Brasil	32
3. CORPOS EM MOVIMENTO NAS ARTES CÊNICAS	39
3.1 Denise Delatim Ortiz - Historiografias Dançadas: Gesto, Memória e Citação da Dança Contemporânea Sul-Mato-Grossense	40
3.2 Isabella Souza - Onde Dança O Invisível? Tato, Gestualidade, e Mundo Interno em Nise da Silveira	47
4. DRAMATURGIA EM CONTEXTOS	54
4.1 Felipe Aquino - Dinâmicas da Composição Cênica e O Problema da Figura no Teatro de Tadeusz Kantor.....	55
4.2 Rodrigo Batista Moura - A Experiência da Escrita de Bernard-Marie Koltès: Pragmática e Performativo	61
5. ENTRE O TEATRO E A PALHAÇARIA	68
5.1 Elisa Socorro Cavalcante Botelho Neves - Gags, Clacs E Cascatas: Uma Biomecânica da Palhaçada	69
5.2 Evellyn Rufino - Que Palhaçada É Essa? Um Encontro Expressivo entre uma Palhaça, uma Professora e seus Alunos	74
5.3 Guilherme Miranda - O Branco e o Augusto: Por uma Relação Não-Violenta da Tradicional Dupla Cômica de Palhaços	79
5.4 Julia Cruz Schaffer - Entre Afetos e Presenças: Encontros Virtuais entre Palhaços, Palhaças e Crianças Hospitalizadas	84
6. EXPERIÊNCIA CÊNICA E PERCEPÇÃO	90
6.1 Dayse Pozato - O Impacto Da Força Do Círculo Em Montagens Teatrais	91
6.2 Mariana Rosa e Silva Santos - Atores e Espectadores Transportados: Relações Com A Empatia	97
6.3 Natali da Costa Leite Barbosa - O Sujeito da Experiência: Metodologias A Partir da Escuta em Espaços de Privação de Liberdade	103
7. EXPERIÊNCIAS DO TEATRO BRASILEIRO MODERNO E CONTEMPORÂNEO	110
7.1 Carlos Cardoso Martins Moreira - Participação, Jogo e Tragicidade nas Experiências Teatrais Abertas de Hélio Oiticica	111
7.2 Daniela de Castro Lima - Leilah Assumpção: Dramaturga-Produtora Na Década de 1970	117

8. HISTÓRIAS DO TEATRO BRASILEIRO: PERSONALIDADES, EXPERIÊNCIAS E LEGADOS	124
8.1 Antonio Gilberto Porto Ferreira – O Homem Que Viu O Disco Voador: Anotações Sobre A Direção de Aderbal Freire Filho	125
8.2 Arnaldo Marques Da Cunha - Grisolli, Indomável em Cena: Experimentos no País Divino-Maravilhoso Onde Canta o Sabiá	131
9. LINGUAGENS E PERCURSOS NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO CÊNICA	137
9.1 Beatriz Magno Alves De Oliveira- Desdobramentos Do Conceito De Obra De Arte Total No Modernismo Teatral Alemão: Um Breve Estudo De Caso Sobre O Großes Schauspielhaus Berlin	138
9.2 Vanessa Dias - Objetos Capturados: Construção De Memória A Partir Do Teatro De Objetos Documentais ...	144
10. MEMÓRIAS, IDENTIDADES E PERFORMANCES	151
10.1 Ana Beatriz Pestana - Grupos Teatrais Indianos na Contemporaneidade: Contextualizações Históricas, Socioculturais, Artísticas e Políticas	152
10.2 Walquiria Pereira Batista - História em Perspectiva Decolonial: A Guinada do Testemunho na Produção do Conhecimento	159
11. MOSTRAS ARTÍSTICAS	166
11.1 Alberto Marinho - Quadrilha Junina: Cantar, Dançar e Batucar	167
11.2 Livia Prado - PRETA VELHA - DONA GIGI: A Máscara Teatral Afro Diaspórica como Veículo Artístico Espiritual de (In)corporação Performática	173
12. MULHERES ARTISTAS: GÊNERO E FEMINISMO NAS ARTES CÊNICAS	179
12.1 Daidrê Thomas - Sob O Olhar Delas: Processos Cênicos-Dramatúrgicos De Artistas Mulheres ...	180
12.2 Letícia F. B. Machado - Maria Spelterini e Ella Zuila: Atravessamentos entre O Circo e O Teatro no Rio De Janeiro do Século XIX	186
13. NARRATIVAS LITERÁRIAS E TEATRAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	193
13.1 Andreza Bittencourt - Literatura Infantojuvenil Negra e Artes Cênicas - Possibilidades para uma Educação Antirracista	194
13.2 Charles Asevedo Luciano - Memória (de) (que) Afet(o)(a)	200
13.3 Chayene Torres De Souza - A Contação de Histórias no Fazer Teatral: Entre Narrativas e Musicalidades de uma Artista Docente	206
13.4 Raphael Pompeu - Narrativas Antirracistas: A Sala de Aula como um Cenário de Rpg	213
14. O TRABALHO SOBRE SI E AS POÉTICAS DE CURA EM PROCESSOS FORMATIVOS E CRIATIVOS NAS ARTES CÊNICAS	219
14.1 Elze Maria De Oliveira Barroso - O Mito De Obaluaê Como Potências De Cura E Construção Cênica ..	220
15. PEDAGOGIAS TEATRAIS NAS SALAS DE AULA	227
15.1 Helena Borschiver - Diários - A Guerra e o Vírus - Uma Conversa entre Anne Frank e um Jovem Pandêmico..	228

15.2 Maria Carolina Ramos Assenção - A Arte do Brincar como Ferramenta Educativa: Teca-Teca Amarelinha Africana no Jogo da Construção de Caminhos Cênicos	235
15.3 Thaís Corrêa Dos Santos De Paiva - Sufoco: Uma Peça De Teatro-Fórum Da Vila São José	241
16. PENSAMENTO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NAS ARTES CÊNICAS	248
16.1 Ana Paula Penna - A Noção De Silêncio Em Beckett A Partir De Uma Perspectiva Decolonial	249
16.2 Danielle Martins De Farias - O Documento Na Cena: Experiências Norte-Americanas	255
17. PRÁTICAS DE ENSINO E MODOS DE TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL	261
17.1 Ana Lúcia Brasil Malecha - Ensino Do Teatro Como Espaço Contra-Hegemônico Na Escola ..	262
17.2 Fátima Verônica Santos - Toda Escola É Um Centro Cultural Ocupa Escola: Política Cultural Nas Escolas Públicas Do Rio De Janeiro	268
17.3 Igor Andrade - O Papel Do Docente No Processo De Ensino Democrático-Colaborativo	275
17.4 Lindomar da Silva Araújo - Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles: Experiências e Saberes Docentes no Ensino de Teatro	281
17.5 Maira Lima - Ocupa Ciep 220: Experimentações Cênicas em uma Escola Pública	288
18. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PREPARAÇÃO, A FORMAÇÃO E O TRABALHO ATORAL ...	294
18.1 Amanda Brum - A Cosmvisão Como Poética De Resistência	295
18.2 Tomaz Barroso - Espontaneidade e Repetição - Um Diálogo entre Keith Johnstone e Sanford Meisner ...	302
18.3 Whiverson Reis - O Ator, O Pensamento E A Artesania Atoral: Um Diálogo Acerca Da Noção De Ação Física Na Contemporaneidade Brasileira	309



1. APRESENTAÇÃO



Mostra Artística Presencial.
À esquerda: Quadrilha Junina: Cantar, Dançar
e Bataucar (da autoria de Betinho Marinho).
À direita: Embalo (da autoria de Andrea Jabor).

É com grande alegria que estamos lançando o livro do XXIII Colóquio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO, evento ocorrido quase totalmente presencial depois de três edições online e que foi articulado a fim de aproximar o diálogo entre pesquisadores para além das mesas, nos corredores e nos encontros antes e depois das apresentações, fortalecendo as relações entre indivíduos e coletivos.

As edições anteriores aconteceram no modo online devido a uma pandemia avassaladora do vírus SARS-CoV-2, mal gerenciada por um governo que menosprezava a importância do conhecimento produzido nos espaços universitários e das suas autonomias para construção intelectual e expressão artística.

O evento acolheu, também, os discentes que só puderam apresentar suas comunicações e trabalhos artísticos à distância, entendendo que podemos incluir e cultivar a conexão dos nossos mundos desta maneira, considerando as circunstâncias atuais de cada artista-pesquisador.

Neste ano nós recebemos mais de 100 inscrições que foram distribuídas em 13 mesas de comunicação oral presenciais, 3 mesas de comunicação oral online, e 9 apresentações artísticas além de lançarmos a novidade “Colóquio Indica”, que teve o papel de divulgar as produções artísticas e bibliográficas dos discentes e docentes do programa, reforçando ainda mais o que desejamos deste colóquio: compartilhar os saberes.



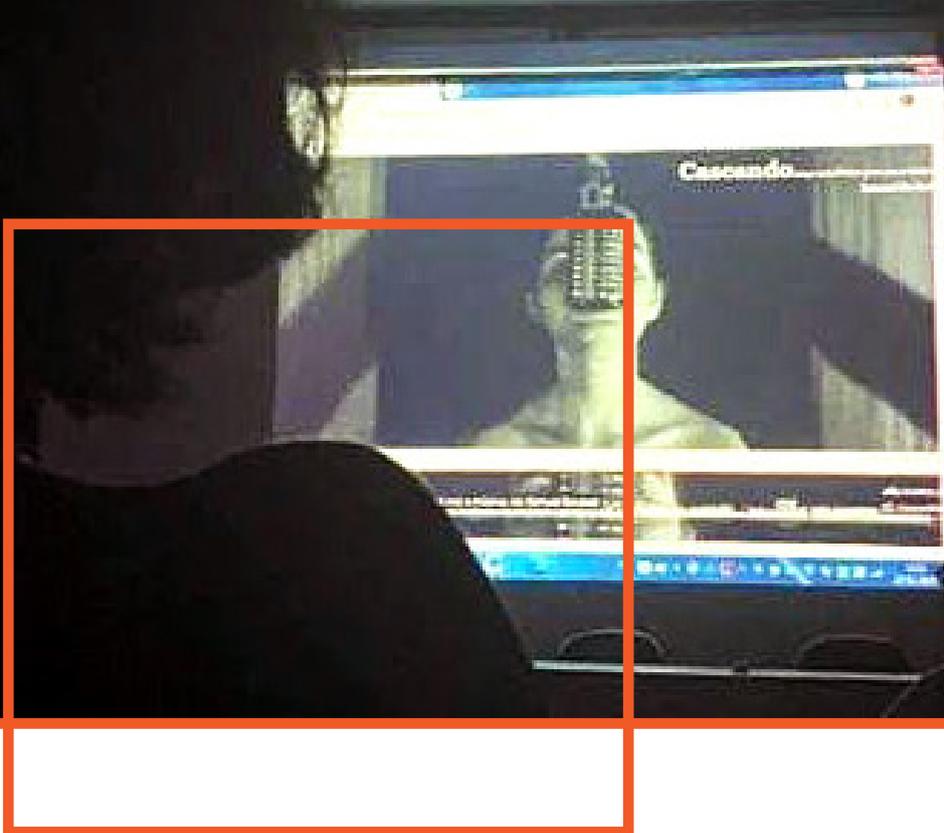
Com este intuito discutimos amplamente sobre o tema, passando pelas ideias de "alteridade, perspectivas, modos de fazer/pensar, pontos-de-vista, multiplicidade de visões, entre outros". Cogitamos que o título do colóquio seria: "Pontos-de-vista e vistas de um ponto: alteridade e perspectivas nas artes cênicas" porque é este o caminho que a comissão entende como salutar para sujeitos e sociedade, no reconhecimento da potência de sermos múltiplos e singulares.

Em um determinado momento, surgiu-nos como se fosse uma extensão desses pensamentos, a proposta de homenagear três artistas brasileiros neste ano falecidos: Léa Garcia, Aderbal Freire Filho e José Celso Martinez Corrêa - Zé Celso. Abraçamos o tema entendendo a necessidade de prestar uma reverência a estes artistas, celebrar suas obras, celebrar suas vidas de luta, fé, devoção à arte, coragem para re-existir. Se olharmos para cada passo que estes artistas deram, encontraremos neles um espelho que pode inspirar a nossa própria vida pessoal e artística.

A frase de Saidiya Hartman "Pode a beleza fornecer um antídoto à desonra, e o amor uma maneira de 'exumar gritos enterrados'?" foi norteadora na tessitura desta poética.

Léa Garcia foi uma memorável atriz e ativista social. No TEN, grupo que integrou, atuou pela valorização do protagonismo negro no teatro brasileiro. "A minha tribuna é o palco", nos ensinou Léa, afirmando-se na confluência entre a poética cênica e o engajamento político. Sua autonomia e altivez nos encantam, nos animam. Léa Garcia foi, afinal, escritora de uma outra história para o teatro brasileiro. É Mira, Serafina, Rosa, Tia Neguita, Jerusa. Evocamos a voz de Eurídice como a nossa sincera homenagem à Léa: nela percebemos a justiça e a sabedoria. Eurídice: "aquela em que a justiça é sábia". Léa-Eurídice, divindade feminina que repousa agora nos Campos Elísios, ressoa como uma inspiração especial para nós, mulheres que compõem esta comissão. Na peça Orfeu da Conceição, lemos: "Tudo é Eurídice. Todas as mulheres são Eurídice".





Mostra Artística Presencial:
Cascando – Peça para Voz e Música
(da autoria de Maria Clara Coelho).

Prestamos saudações também pela memória do teatro nordestino e apolíneo de Aderbal Freire Filho. Aderbal valorizou a palavra no teatro, colocou o romance em cena em movimentos de construção e demolição de seus sentidos. Como Apolo, guardião das artes e do sol, luz da verdade, Aderbal buscou, em extrema fidelidade às obras que adaptou, “descobrir dentro do romance uma dramaturgia (...) atuar como um decifrador que tenta (...) revelar uma língua invisível”. Quando encenou “Incêndios”, desejou proporcionar aos espectadores de hoje uma experiência catártica como ele imaginou que aconteceu com os gregos ao assistirem Medeia, Antígona. Se o teatro é o “lugar de onde se vê”, quis que cada um de nós olhássemos pelas nossas próprias retinas, ouvíssemos por nossos próprios ouvidos. Nas palavras de Aderbal, “teatro é uma arte do presente e de todos os pontos de vista”.

Celebramos o rito dionisiaco-festivo-latino-americano de José Celso Martinez Corrêa. Zé Celso, “o anarquista coroadado” quis “encarnar a revolução permanente de Os sertões”, de Euclides da Cunha, e encarnou de fato. O poder do teatro, em Zé, é corporificação e transmutação, revolução e festa. Zé e Dionísio se encontram como afluentes de um mesmo rio, o rio Desejo, porque são muitos ao mesmo tempo. E transbordam em constante estado de dança contra o desaparecimento. Pois nessa dança que adia a queda e mata a sede, Zé, como boa fênix, se transmuta em infinitude, guardião do fogo criador.

Dedicamos a Léa, Aderbal e Zé, o nosso afeto.

O XXIII Colóquio PPGAC UNIRIO foi realizado com o intuito de festejar o encontro de muitos Brasis.

Para concretizar este propósito, o evento foi composto com as seguintes atividades:

1. Mesa de Abertura Léa Garcia, Aderbal Freire Filho e José Celso Martinez Corrêa: Eurídice, Apolo e Dionísio das Artes Cênicas Brasileiras. Prestamos nossa homenagem a estes artistas, com a presença e reflexões dos Professores Zeca Ligiéro, André Paes Leme, Leonardo Munk e Marina Henriques Coutinho.

2. Mesa Uma Homenagem a Léa Garcia, composta por Marcelo Garcia e Julio Claudio da Silva, e mediação de Carla Costa.

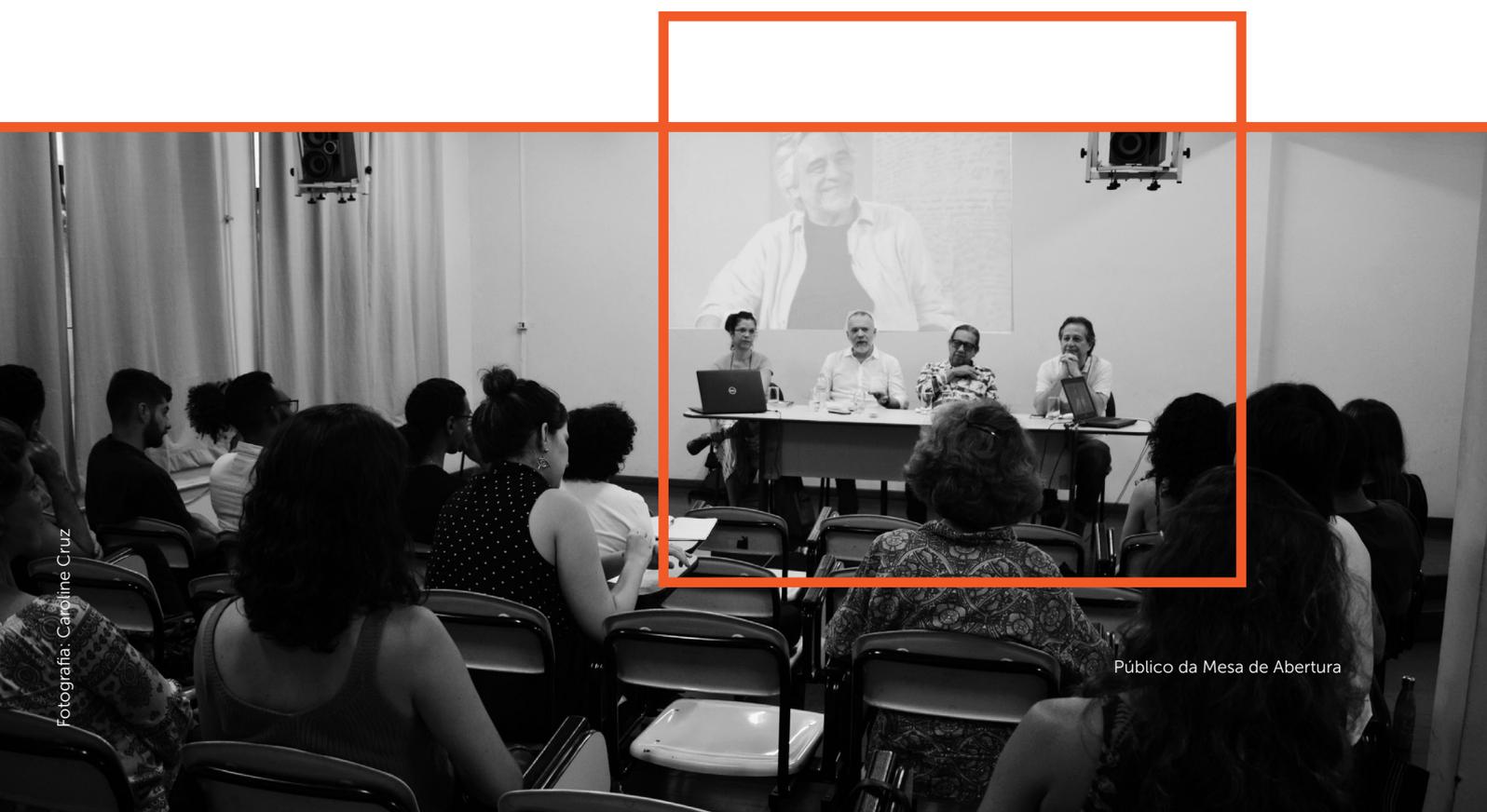
3. Mesa Uma Homenagem a Aderbal Freire Filho, com a participação de Moacir Chaves, Marcio Freitas e mediação de Marina Vianna.

4. Mesa Uma Homenagem a Zé Celso, com a presença de Marcelo Drummod, Carila Matzenbacher, e mediação de Luiz Henrique Sá.

5. Apresentação das pesquisas dos discentes do Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC), divididas em 13 mesas presenciais, e 3 mesas online.

6. Mostras Artísticas, onde os discentes apresentaram trabalhos artísticos no Palcão, Sala Audiovisual, jardim do CLA e pelo canal do youtube do PPGAC.

7. Colóquio Indica, iniciativa de divulgação de peças teatrais, documentários, lançamento de livros, eventos científicos organizados e/ou com a participação de discentes e docentes dos programas.





Apresentação da mesa de abertura. Em destaque, à esquerda, Mariana Rosa, aluna de doutorado do PPGAC e membro da comissão organizadora.



Professores do programa compondo a Mesa de abertura. Da esquerda para a direita: Marina Henriques Coutinho (Coordenadora do PPGAC), Leonardo Munk (Coordenador do PPGAC), Zeca Ligiéro (Decano do CLA) e André Paes Leme (Diretor da Escola de Teatro da UNIRIO)



Para a realização do evento contamos com o apoio da CAPES, a cobertura audiovisual realizada pelo NIS¹, e a colaboração de intérpretes de LIBRAS.

O evento foi idealizado e produzido pelas discentes do PPGAC, do mestrado e do doutorado: Ana Karenina Riehl, Branca Temer, Bruna Felix, Carolina Caldas, Daniela Lima, Giovana Vicchione e Mariana Rosa, e contou com a generosa parceria da professora Enamar Ramos.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Comissão Organizadora XXIII Colóquio PPGAC-UNIRIO

1. Acontece na UNIRIO:

Homenagem a Léa Garcia: <https://www.youtube.com/watch?v=1wK4ErFPxY>

Homenagem a Zé Celso: <https://www.youtube.com/watch?v=VSbWdTVeh5Q&t=28s>



Apresentação da Mesa em homenagem a Léa Garcia. Em destaque, Bruna Felix, aluna de doutorado do PPGACe membro da comissão organizadora.



Integrantes da Mesa em homenagem a Léa Garcia. Da esquerda para a direita: Julio Claudio da Silva (Professor do CESP-UEA e do PPGH-UFAM e pesquisador da trajetória da atriz), Carla Costa (Professora da UNIRIO) e Marcelo Garcia (Empresário, diretor de produção e filho da atriz Léa Garcia).

Integrantes da Mesa e seus convidados.



Público da Mesa em homenagem a Léa Garcia.



Fotografia: Caroline Cruz

Apresentação da Mesa em homenagem a Aderbal Freire Filho. Em destaque, à direita, Ana Karenina Riehl, aluna de doutorado do PPGAC e membro da comissão organizadora.



Fotografia: Caroline Cruz

Público da Mesa em homenagem a Aderbal Freire Filho

Integrantes da mesa em homenagem a Aderbal Freire Filho. Da esquerda para a direita: Moacir Chaves (Professor da UNIRIO), Marina Vianna (Professora da UNIRIO) e Marcio Freitas (Professor da UNIRIO).



Fotografia: Caroline Cruz

Fotografia: Caroline Cruz

Reações do público da Mesa em homenagem a Zé Celso.

Fotografia: Caroline Cruz



Integrantes da Mesa de encerramento em homenagem a Zé Celso. Da esquerda para a direita: Marcelo Drummond (ator e diretor no Teatro Oficina), Carila Matzenbacher (artista antropófaga, arquiteta, urbanista, figurinista, aderecista e integrante da Associação de Teat(r)o) e Luiz Henrique S (Professor da UNIRIO).

Reações do público da Mesa em homenagem a Zé Celso.

Fotografia: Caroline Cruz

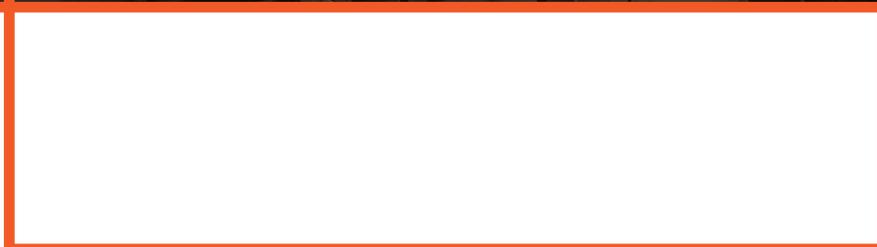


Integrantes da Mesa em homenagem a Zé Celso, membros da comissão organizadora, convidados e público.

Fotografia: Caroline Cruz



2. CENOTÉCNICOS, DISPOSITIVOS E ESPAÇOS CÊNICOS



MENDONÇA, Luiz Alexandre Guimarães. **Vislumbrando possibilidades: projetos e aplicativos open source, máquinas cnc e aplicações possíveis em adereços, bonecos e cenografia.** PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos de Criação Cênica (PMC); Mestrado Acadêmico; Orientação: Lidia Kosovski; <https://orcid.org/0009-0008-8460-1968>

Vislumbrando possibilidades: projetos e aplicativos open source, máquinas cnc e aplicações possíveis em adereços, bonecos e cenografia.

Resumo: O texto a seguir se refere a apresentação de uma pesquisa que aborda através de práticas em confecção de bonecos as aplicações da impressora 3D FDM RepRap, que se popularizou no movimento “*maker*” graças aos softwares livres, como ferramenta para cenógrafos, figurinista e alunos de graduação em cenografia. Com o objetivo de comprovar a hipótese de que tais impressoras são ferramentas potentes para processos práticos em artes cênicas.

Palavras-chave: Impressão 3D; Movimento “*maker*”; Bonecos; Cenografia; Artes cênicas.

Abstract: The next text refers to a presentation of this research addresses through puppet making practices applications for RepRap FDM 3D printer, born in the “*maker culture*” and in the free software community developers, its possibilities as tool for scenographer, costume designers and scenography students. With the aim to prove a hypothesis that 3D printers are powerful tools for practical processes in performing arts.

Keywords: 3D printing; Maker culture; Puppets; Scenography; Performing arts.

Com o intuito de confirmar a hipótese de que as impressoras 3D são potentes ferramentas para cenógrafos, figurinistas, bonequeiros e demais profissões das artes cênicas que precisam construir, ou criar, algo. A apresentação da pesquisa é aberta expondo um espetáculo de 2015, ocorrido no Canadá, como algo sem precedentes na história do teatro. A partir desse relato, feito pela Professora norte-americana Anne E. McMills em seu livro “*3D Printing basics for entertainment design*”, a narrativa subsequente da apresentação segue por um caminho otimista quanto às possibilidades da introdução dessa máquina em processos teatrais. Toda novidade técnica possui um início experimental, e é a prática que a constitui. A impressão 3D é capaz de trazer para processos artesanais, como o do teatro, a precisão industrial de manufatura. Isso permite o desenvolvimento dos detalhamentos, agiliza processos, e abre novas possibilidades e aplicações para a cena teatral.

A esse respeito, as inovações técnicas sempre acompanharam os espetáculos teatrais, conforme diz a professora Dra. Ana Bernstein em seu texto para a revista Sala Preta, “Performance, tecnologia e presença: The Builders Association”:

Também as vanguardas históricas exploraram largamente a tecnologia, como atestam as experiências teatrais de Oskar Schlemmer na Bauhaus, a exaltação da máquina pelos Futuristas, o uso do cinema no teatro por Erwin Piscator e por Serguei Eisenstein, em sua encenação de *Um homem sábio* (1922). A própria etimologia da palavra técnica, do grego *tekhnē*, que significa habilidade ou conhecimento prático, evidencia a estreita ligação entre arte e tecnologia [...] (BERNSTEIN, 2017, Pág. 402)

Entendendo que as tecnologias sempre fizeram parte do universo teatral, por que não acrescentar as novas tecnologias digitais de manufatura à cena? Nos últimos anos, as impressoras 3D se popularizaram na forma das chamadas impressoras 3D FDM RepRap. Tais impressoras depositam material fundido em camadas sobrepostas e são auto replicáveis, exatamente como as siglas FDM (*fused deposition material*) e RepRap (*Replicating Rapid Prototyper*)¹ sugerem. Além disso, possuem baixo custo de manutenção, insumos e fabricação. É citado aqui o custo de fabricação pois, em alguns casos, os usuários de máquinas tecnológicas são obrigados a construir do zero ou montar kits pré fabricados, e os custos são sempre um fator importante na avaliação dos prós e contras. Contudo, o movimento *maker* e as facilidades que tal iniciativa comunitária dissidente do movimento *Do It Yourself*, ou DIY, promoveram para a construção de impressoras 3D obrigou a indústria a se adaptar e reduzir os custos de suas máquinas para usuários comuns.

¹ “Deposição de material fundido” tradução de “Fused deposition material”; e “Prototipadora rápida e replicadora” tradução de Replicating Rapid Prototyper.

Seguindo por esse viés de popularização e desenvolvimento comunitário, podemos afirmar que a facilidade de customização de produtos por meio de impressoras 3D na indústria, seria outra forma de popularizar possibilidades de desenvolvimento de processos pra quem não tem acesso à orçamentos de projeto em cenografia, e afins, mais elevados. Foram justamente estes processos consideravelmente mais caros da indústria 4.0, proveniente da quarta revolução industrial que vivemos hoje, que permitiram a construção de uma escultura gigantesca, com cerca de 7 metros de altura, encomendada ao escultor Victor Ochoa para a Ópera de Montreal no Canadá. Esse foi o trabalho sem precedentes mencionado na abertura deste texto.

Pode-se dizer que foi a visão de um artista plástico espanhol, que já havia tido contato com esculturas impressas em 3D, que foi o verdadeiro marco para esse experimento cênico. As artes visuais flertam com a impressão 3D desde os anos 90. A internet trouxe grandes facilidades de comunicação e aprendizado, e alargaram o universo da manufatura digital, outro nome para impressão 3D, permitindo para estes artistas, assim como para os integrantes do movimento *maker*, a possibilidade de experimentar a impressão 3D. É justamente esse tempo alargado de experimentações de processos práticos que garantem às artes visuais hoje alguma evolução no domínio das impressoras 3D como meio digital de fazer arte. Precisamos seguir esses mesmos passos nas artes cênicas. Coletar processos conturbados e problemáticos, até que se possa, com um boa coleção de sistemáticas em processos, acessar soluções para tais problemas. Assim, garantindo a evitabilidade deles no futuro.

Por isso recorrer à ideias que popularizam meios para a incorporação dessas máquinas aos ateliês de aderecistas, cenotécnicos, cenógrafos e figurinistas é uma boa tática. Contudo, assim como ocorreu em meu ateliê pessoal, pode-se dizer que as práticas colaborativas dos movimentos “*open source*” e posteriormente o “*free software*” idealizados por Richard Stallman, são um caminho certo para essa proposta de popularização. Esse ambiente, que está igualmente ligado ao movimento *maker*, realmente ascendeu graças à facilidade de acesso à internet. Foi justamente a potencialização da troca de informações que a internet promoveu que permitiu a disseminação das impressoras 3D FDM RepRap pelo mundo. Pessoas comuns, com nenhum, ou quase nenhum, conhecimento de computação, programação e eletrônica podem hoje adquirir conhecimentos práticos para dominar suficientemente o assunto para construir em casa uma impressora 3D. Basta que para isso, essa pessoa tenha força de vontade e paciência.

É justamente essa paciência que está guiando os esforços que levaram meu ateliê para o âmbito das artes digitais. As experimentações, devidamente catalogadas e organizadas na

busca pela construção de um método que estão guiando esta pesquisa, e está dividida em três partes, conforme o indicado a seguir:

Primeira parte; para deixar o leitor minimamente localizado no tempo e espaço, foi feito um levantamento historiográfico mínimo da trajetória das máquinas de impressão 3D até os dias de hoje. Desde a idealização da primeira máquina em 1981 pelo japonês Hideo Kodama, que só conseguiu executá-la três anos depois por falta de tecnologias que o permitissem realizar a ideia. Do norte-americano Chuck Hull, que não só pensou em uma máquina capaz de trabalhar com resina foto reagente com o uso de laser, como fundou a primeira empresa de serviços em impressão 3D do mundo. Ele ficou mundialmente conhecido por registrar a primeira patente mundial de uma máquina de impressão 3D. Contudo, quase 20 anos depois as patentes de métodos e máquinas de impressão 3D começaram a cair. Justamente quando Adrian Bowyer implementou na universidade de Bath, Inglaterra, a primeira impressora auto replicável com livre desenvolvimento, englobando na máquina a ideia colaborativa por trás do software livre, ou *free software*, de Richard Stallman. Assim, pessoas interessadas em tecnologia, que posteriormente seriam conhecidas como o movimento *maker*, passaram a desenvolver máquinas de impressão 3D FDM RepRaps dos mais variados tipos. Isso afetou a indústria, que ao se adaptar a esses movimentos abriu a possibilidade de desenvolvimento comunitário para seus produtos de chão de fábrica.

Nesse ponto existe uma convergência ideológica com a prática teatral. Cada indivíduo trabalha em função de um resultado comum. Buscando um objetivo que seja instrutivo e contundente para nossa sociedade. Seguindo pelo recorte da pesquisa que está centrada em experiências artísticas em confecção de bonecos do ateliê da Cia que sou integrante, a trajetória que encaminhou essas experiências artísticas até aqui também precisou ser exposta. Onde, a busca por uma determinada qualidade de movimento expressivo dos bonecos foi o principal motivador da incorporação da pesquisa sobre as impressoras 3D FDM RepRap.

Segunda parte; Experimento prático de ensino de impressão 3D. Motivado pela investigação anterior sobre como incorporar a impressora 3D FDM RepRap à práticas de confecção de bonecos, foi inevitável perguntar por quais motivos as impressoras 3D não foram incorporadas em cursos regulares de graduação em artes cênicas. Essas máquinas são ótimas ferramentas para facilitar, ou incrementar diversos processos que são ensinados em escolas de cenografia e indumentária. Nos anos de pesquisa em busca de uma sistematização para processos envolvendo bonecos, soluções foram sendo agregadas a um repertório prático. E por isso, compartilhar esse repertório pareceu necessário. Principalmente depois do contato com a tese do professor da UFPE Natal Anacleto Chicca Junior, “O processo de materialização de bits

em átomos através da impressão 3D FDM aplicada no ensino de design”, que trata da implementação de um laboratório de impressão 3D com máquinas tipo FDM RepRap na Escola de Design da UFPE. Com esse trabalho como guia, foi possível pensar na elaboração de um plano de aulas para ser ministrado juntamente à professora Lidia Kosovski, que é orientadora desta pesquisa, no LINCE (Laboratório de Investigação Cênica). A iniciativa foi muito bem recebida pelos alunos do curso de graduação em cenografia, e promoveu resultados animadores quanto ao aproveitamento da produção prática do curso. Para tal, uma das impressoras do meu ateliê pessoal foi trazida para o LINCE, e disponibilizada para os alunos que puderam, de forma prática, aprender a utilizar os softwares livres de modelagem digital, além dos softwares livres específicos para utilização das impressoras 3D. Essa reprodução, em ambiente acadêmico, da estrutura que foi desenvolvida para os processos de confecção de bonecos do meu ateliê foi um sucesso. Todos os alunos conseguiram realizar peças coletivas e individuais impressas em 3D. Parte desse material encontra-se atualmente no LINCE, e a outra parte está de posse de cada um dos alunos. Além disso, um formulário com perguntas foi elaborado para ser preenchido no fim do curso, visando entender a receptividade desses alunos ao curso, e para compreender a necessidade da incorporação da impressora 3D em cursos de cenografia. Algumas das respostas, favoráveis e unânimes, abrem caminho para essa discussão nos quadros docentes da UNIRIO.

A terceira parte; nesta última parte da pesquisa, será apresentado e analisado o processo prático melhor documentado da Cia De La Mancha. A websérie *Optiké: O que você vê?* Neste espetáculo, que foi desenvolvido durante a pandemia, o vídeo foi a principal forma de interação para os integrantes da equipe de criação e produção. Por isso, acabamos acumulando dezenas de horas de material de ensaios, experimentações, e o processo de construção do boneco principal da websérie. Esse material ainda precisa ser devidamente reagrupado para servir a essa pesquisa. Porém, foram editados três curta metragens, de 20 minutos aproximadamente, com todo o processo de confecção do boneco principal da série, além dos episódios da série, que já se encontram publicados abertamente para todos na plataforma de vídeos YouTube.

Esse material presente na rede já serve como um bom material de apreciação ilustrativa de como desenvolver um processo com impressoras 3D. Nos vídeos sobre a construção do boneco pode-se acompanhar etapa por etapa da produção e planejamento dos desenhos analógicos e digitais, as experimentações de peças e encaixes de peças em ambiente virtual, entre várias outras coisas como tratamentos para pintura e acabamento de peças impressas em 3D.

Na apresentação oral desta pesquisa foi exibido um vídeo com parte dos dados práticos catalogados para a pesquisa, além de algumas imagens de personalidades e assuntos que

abordarei durante o processo de escrita do texto final. Tal vídeo, que contém uma narração mais curta dos assuntos apresentados anteriormente, ficará disponível na plataforma de vídeos YouTube no link a seguir: <https://youtu.be/8fVeRm3Dako>. Assim como o link para o canal com os vídeos abertos da série Optiké: O que você vê? Está disponível a seguir: https://www.youtube.com/channel/Ucj_yAmVOdsuyGH_perH2sxA.

Referência Bibliográfica:

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus Duplos: máscaras bonecos objetos**. 2ª edição. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

BERSTEIN, Ana. **Performance, tecnologia e presença: The Builders Association**. Revista sala preta, Vol. 17, n. 1, 2017.

FEITOSA, Charles; FERRACINI, Renato. **A questão da presença na filosofia e nas artes cênicas**. Ouvirouver, Uberlândia, v. 13 n. 1 p. 106-118, jan./jun. 2017.

FERREIRA, Claudio Lima; FREIRE, Rodrigo Argenton; MONTEIRO, Evandro Ziggiatti. **Desafios do Open Design: da teoria à prática**. Revista DATJournal v.3 n.2 pág. 353, 2016; Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1188834>>.

FETTIG, Hansjürgen. **Rod puppets and table top puppets**. DaSilva Puppet books, Grã Bretanha, 1997.

GAY, Joshua; LESSIG, Lawrence. **Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman**. Boston, GNU Press, 2002.

IWISAKI, Eliane Yumi. **Movimento open source: a importância da comunicação e da relação entre empresas e comunidades para o mercado**. Monografia apresentada à Faculdade Cásper Líbero, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Marketing, sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Amadeu da Silveira. São Paulo, 2008.

JUNIOR, Natal Anacleto Chicca. **O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DE BITS EM ÁTOMOS ATRAVÉS DA IMPRESSÃO 3D FDM APLICADA NO ENSINO DE DESIGN**. Ano 2017. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Design. Linha de pesquisa: Design, Tecnologia e Cultura.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. 2ª edição. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. 1ª edição. São Paulo, Editora. 34, 1996.

MCMILLS, Anne E. **3D printing basics for entertainment design**. 1ª edição, Routledge, New York, 2018.

MORANDINI, Moisés Miranda; VECHIO, Gustavo Henrique Del. **Impressão 3D, tipos e possibilidades: uma revisão de suas características, processos, usos e tendências**. Revista Interface Tecnológica V.17 n.2 (Faetec – Faculdade de Tecnologia - Taquaritinga – SP), 2020. Disponível em:

<<https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/866>>.

MUCELLI, Tadeus. **A pesquisa em arte tecnológica: O artista-pesquisador, a informação e o laboratório**. PÓS: revista do programa de pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.19: mai.2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/21581>>.

SAMPAIO, Cláudio Luís Marques. **Guia Maker de Impressão 3D: teoria e prática consolidadas**. Version 0.99.3, Msc, 2017 disponível em:

<https://www.academia.edu/40256064/GUIA_Teoria_e_Pr%C3%A1tica_Consolidadas>.

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**. S/ edição, Cologny/Geneva, World Economic Forum, 2016. Introdução disponível em:

<https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Fourth_Industrial_Revolution.pdf>.

ARAÚJO, Izabel. **A Arquitetura Efêmera: território de ambivalências e afinidades entre o espaço teatral e os espaços de exposições.** PPGAC UNIRIO; Processos e Métodos da Criação Cênica (PMC); Mestrado Acadêmico; CAPES; Orientação: Leonardo Munk; beliaraujocontato@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7270-5654>

A Arquitetura Efêmera: território de ambivalências e afinidades entre o espaço teatral e os espaços de exposições.

Resumo: O teatro e o cinema abrangem desde suas origens a cenografia como um instrumento auxiliar na construção de suas narrativas teatrais e cinematográficas. Os museus, no entanto, desenvolveram abordagens diversas com a cenografia, de acordo com a sua tipologia. As diferentes exposições são desvinculadas de seus modos específicos, enquanto espaços fundamentalmente cenográficos. Esse trabalho pretende fazer uma análise da cenografia a partir de uma perspectiva histórica, apontando para o seu desenvolvimento no teatro e seu emprego na museologia contemporânea.

Palavras-chave: Cenografia; Teatro; Espaços; Museologia; Museu.

Abstract: Theater and cinema have embraced scenography since their origins as an auxiliary tool in the construction of their theatrical and cinematographic narratives. Museums, however, have developed different approaches to scenography, depending on their typology. The different exhibitions are disconnected from their specific modes as fundamentally scenographic spaces. The aim of this paper is to analyze scenography from a historical perspective, pointing out its development in theater and its use in contemporary museology.

Keywords: Scenography; Theater; Spaces; Museology; Museum.

A cenografia, as artes visuais e a arquitetura estão interligadas pelo espaço, que é o lugar da experiência. Dentro do processo de criação do cenógrafo, pode-se destacar o entendimento e o desenho do espaço, a localização dos elementos visuais nesse espaço, a adequação, a composição, a colocação da cor, o trabalho em parceria com o iluminador na criação do projeto de iluminação, até algum tipo de argumentação ou colocação sobre o figurino, tudo isso feito com base em um texto ou num argumento apresentado para que se faça um espetáculo, dentro de uma proposta estética oferecida pelo diretor ou encenador. Trata-se de um propósito extenso, onde a especialidade do profissional de cenografia é ampla, pois ele está ligado a um diálogo com o argumento, as visualidades, a ação, a recepção, a presença de atores, um lugar em questão e o espectador. No seu ofício, o cenógrafo lida com elementos que estão diretamente ligados ao ambiente do ser humano dentro de sua conjuntura.

Uma grande diferença entre as artes visuais e a cenografia teatral ocorre porque normalmente o artista visual não está presente fisicamente, melhor dizendo, não há o encontro entre o artista e o espectador, o que o representa no caso é a sua obra. Se nesse encontro se fizer necessário essa presença, provavelmente, estamos falando de uma outra classificação artística que recebe o nome de *performance*, que vem a ser uma linguagem de relevância onde há uma aproximação entre teatro e as artes visuais. A *performance*, no âmbito das artes, é uma prática expressiva que se caracteriza pela apresentação ao vivo de uma ação, evento ou experiência diante de um público. Ela abrange um vasto espectro de práticas artísticas, que compreendem dança, música, literatura, teatro e artes visuais, entre outras. Se diferencia das artes tradicionais, como a pintura ou a escultura, por seu destaque na ação e na interação direta ou de um objeto físico que seja capaz de ser exteriorizado ou contemplado em seguida. Uma característica da *performance* é a centralidade do corpo humano enquanto canal de expressão artística. Gestos, movimentos, expressões faciais, em alguns casos vocalizações e até contatos físicos com o público, com a intensão de difundir seu comunicado ou explorar conceitos e temas específicos.

Significativo salientar que a *performance* é efêmera, ou seja, ela não pode ser reproduzida precisamente da mesma forma como foi executada. Toda apresentação é única, configurada pelo contexto, interações e pela energia do momento. Essa peculiaridade certifica à *performance* uma aura singular, assim como uma sensação de genuinidade e familiaridade que podem cativar o público.

Não é necessário estar num teatro para se executar a apresentação de uma *performance*, pelo contrário, os lugares favoritos já foram as galerias e os museus, mas hoje podem ser realizadas em espaços híbridos; ou seja, em qualquer lugar onde se tenha vontade de realizá-

las, de forma previamente organizada. O teatro contemporâneo também já não está mais circunscrito aos edifícios teatrais, também podendo trabalhar em espaços híbridos.

Atualmente, o mais importante é que os ambientes escolhidos sejam devidamente favoráveis à presença do artista, do público e, principalmente, à progressão da encenação. As artes cênicas desvendaram, através do teatro, a caixa cênica, que antes estava atrás, camuflada. Trouxeram para o espectador a infraestrutura e toda a maquinária, deixando o equipamento de luz, as manobras da caixa, tudo a mostra sem truques, revelou um universo cheio de realidade, imaginada e repleta de simbolismos, tudo isso laureado pela abstração. Sob essa ótica, a ideia de cenografia pode ser correlacionada com conceitos da linguagem teatral e das artes visuais administrados juntamente com as seleções formais para a manifestação do conteúdo de uma exposição. O conceito de expografia tem como função dentro dos museus ou dos locais assim estabelecidos a aplicação da pesquisa na melhor forma de expressar uma linguagem, a mais autêntica possível para a explanação da exibição de uma exposição. Nela está englobada a ótica da elaboração técnica e metodológica para o seguimento da idealização e materialização com o objetivo de alcançar a mais acertada forma de se comunicar com o público.

Mesmo estando direta e intimamente vinculada ao teatro, a cenografia tem uma estreita ligação entre a arquitetura e as artes visuais. Nos dias de hoje, a cenografia não pode mais ser considerada simplesmente como um artefato que tem o objetivo de destacar os lugares, os espaços e os objetos, ou seja, se comportar como efeito meramente decorativo, e tampouco ser vista com um objetivo que se limita à sua fonte de origem: à linguagem teatral. Ela vai muito mais além! Cada vez mais os museus ou os lugares que se dispõem a agregar exposições estão adotando os espaços de museografias flexíveis, no sentido de sair da convenção das paredes totalmente brancas, e fazendo cada vez mais o uso da cenografia como um alicerce que oferece condições com grandes possibilidades de adequações e a capacidade de remodelação para a ambientação de cada projeto vigente ou nova proposta curatorial. Fazendo uma composição espacial e agregando elementos, por vezes lúdicos ou tecnológicos que podem muito enriquecer o teor da proposta curatorial.

O espaço especificamente determinado para a representação cênica pode ser definido com o conceito de espaço geométrico, onde há uma distância específica entre objetos, que podem ser os atores, o cenário ou elementos de cena. Nesse caso, há uma definição que pode ser feita através da trajetória dada de acordo com a proposta conceitual, que vai além do tempo real. Esse lugar pode ser definido pela narrativa, pela trajetória de uma determinada ação ou várias ações, uma espécie de roteiro, que vai se desenrolando até a sua conclusão final.

A expressão “lugar” aparece aqui com caráter antropológico, somando um conjunto de elementos, que podem ser de ordem relacional, histórica ou identificadora. O etnólogo e antropólogo francês Marc Augé, em seu livro *Não lugares* (1985), cunhou o termo para definir locais que considerou transitórios, de passagem e sem significado suficiente para receberem a figura de linguagem: lugar. Como exemplo, ele cita um quarto de hotel e um aeroporto, pois são ambientes nos quais o significado não tem importância e há muito pouca identidade espacial definida.

Pode-se ter uma ideia muito clara do mundo contemporâneo por meio do aprendizado que se acumula no dia a dia e da vivência adquirida através dos sentidos, são informações que, somadas, reproduzem o conhecimento que se manifesta em forma de linguagem. O exercício da profissão de cenografia lida com a criação e o desenvolvimento de espaços, ambientes, lugares e imagens, requer do profissional cênico além de habilidade, também competência para compreender e saber fazer uso de linguagens que vão muito além da cultura, da geografia e de limites históricos. As necessidades representativas são fundamentais para o desenvolvimento e a execução de um projeto de cenografia e se encontram acima de referenciais históricos, além de adaptar-se com códigos próprios, de ordem visual e espacial. Os conceitos perceptivos, psicológicos e estéticos fazem parte da construção dos sentidos humanos, evoluem de acordo com a sociedade em que estão inseridos. Da mesma forma que os signos que se adequam ao sentido do espaço real, a pintura, a arquitetura e as artes visuais, os signos da cenografia se alteram no tempo, tanto na sua forma, quanto no seu conteúdo.

A cenografia contemporânea projeta e elabora novos espaços para serem vividos pela experiência direta do corpo. A ideia é que cada vez mais ela seja pensada como a criação de espaços que possam permitir uma ocupação, uma habitação, de maneira dinâmica, diferente das criações e concepções clássicas com modelos de cenografias estáticos. O cenógrafo considera o espaço físico da exposição como uma tela em branco. Ele utiliza as características do espaço, como paredes, colunas, janelas e outros elementos arquitetônicos, para criar uma interação interessante entre as obras e o ambiente. O cenógrafo desempenha um papel fundamental na exposição, sendo responsável por criar a atmosfera e o ambiente físico que irá valorizar as obras de arte e proporcionar uma experiência significativa ao público. Ele também é responsável por conceber a disposição espacial das obras, ao levar em consideração a narrativa visual que deseja transmitir. Porém, ainda se preserva no senso comum uma ideia da clássica e arcaica cenografia, um modo de ver compreensível, visto que muitos artistas importantes vêm contribuindo para manter ileso o preconceito histórico sobre a cenografia através de seus trabalhos e,

especificamente, na sua entrada em áreas diferentes e distantes do teatro. Os artistas e curadores têm um objetivo, argumentado e desejado, que muitas vezes permanece sendo o do espaço com o menor número de elementos que possa causar interferência, assim como a utilização de um pé direito alto e paredes simétricas e perfeitamente niveladas fazem parte do conjunto de elementos articulados que harmonizam uma leitura do espectador alvo, realçando o olhar nas obras que estão expostas.

A parceria entre cenógrafos, artistas e curadores é de grande importância, pois eles são fundamentais nessa colaboração para a compreensão da mensagem por trás das obras, além do apoio à criação de um ambiente que acentue e reforce essa narrativa. Através da disposição espacial estratégica, o cenógrafo busca valorizar as obras de arte, destacando sua singularidade, beleza e significado. Ele utiliza técnicas de *design* e conhecimentos sobre a percepção visual para criar espaços que direcionam a atenção do público para as obras, garantindo que elas sejam apreciadas em sua plenitude. O cenógrafo também considera a integração entre as obras e o ambiente físico, buscando harmonia e equilíbrio para valorizar tanto as obras individuais quanto o conjunto da exposição.

Em se tratando de uma experiência imersiva, que tende de alguma forma mexer com questões emotivas do público, o cenógrafo tem o desafio de trabalhar com elementos sensoriais, como a iluminação, o som, a textura para o toque, os aromas, e até mesmo como elementos palatáveis, para criar uma atmosfera que estimule os sentidos e provoque emoções. Isso pode ser alcançado a partir de uma cuidadosa seleção e posicionamento delicadamente estudado dos elementos de cenografia que contribuam para o envolvimento do público de forma profunda com o objetivo de criar uma conexão emocional com as obras expostas.

Exposições estimulantes podem inspirar o público, despertando sua criatividade e imaginação. Ao ver obras de arte excepcionais ou vivenciar instalações inovadoras as pessoas podem se sentir motivadas a explorar novas ideias, perspectivas e possibilidades em suas próprias vidas. Uma exposição estimulante pode provocar reflexões profundas no público. Poder estar perto de obras de arte que abordam questões sociais, políticas ou filosóficas pode levar as pessoas a repensarem suas próprias visões de mundo, a questionarem padrões estabelecidos e a refletirem sobre temas importantes. Obras de arte tem o poder de despertar emoções fortes no público. Uma exposição estimulante pode evocar uma ampla gama de emoções, desde alegria e admiração até tristeza e contemplação. Emoções essas que, ao criarem uma conexão profunda entre o público e as obras, tornam a experiência de estar numa exposição memorável e significativa. Exposições estimulantes podem ajudar a aumentar a conscientização

sobre questões sociais, culturais ou ambientais. Ao abordar temas relevantes e urgentes, as exposições podem educar o público e incentivá-lo a refletir sobre seu papel na sociedade e no mundo, pois têm o potencial de provocar transformações pessoais. Ao serem expostas a ideias e perspectivas diferentes, as pessoas podem desenvolver uma nova compreensão do mundo e de si mesmas. Essas transformações podem ter um impacto duradouro na forma como as pessoas pensam, agem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Tem-se quase sempre uma ideia de que a cenografia desenvolve um espaço ficcional para as exposições de obras de arte, o que pode gerar uma concorrência visual e inclusive causar certa depreciação da obra por colocá-la em segundo plano. A cenografia, por outro lado, pode não só apresentar como também criar um acesso ao conteúdo da exposição, enaltecendo as obras expostas com suportes que as valorizem e criando um ambiente que enriqueça a experiência do público, tornando a visita à exposição mais envolvente, educativa e prazerosa.

A cenografia segue desempenhando uma prática fundamental tanto no teatro, assim como nos museus, auxiliando para a organização de narrativas visuais e para o desenvolvimento de experiências sensoriais de impacto.

Bibliografia

FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo** - Arte Conceitual no Museu. São Paulo -SP. Editora: Iluminuras. 1999. ISBN: 85-7321-096-6

O'DOHERTY, Brian. **No Interior do Cubo Branco** – A ideologia do Espaço da Arte. São Paulo –SP. Editora: Martins Fontes. 2002. ISBN: 85-336-1686-4

CASTILHO, Sonia Salcedo del. **Arte de Expor** – Curadoria como exopoesis. Rio de Janeiro – RJ. Editora: NAU. 2014. ISBN: 978-85-8128-040-0

DUARTE, Paulo Sérgio, curador geral da 5ª Bienal do Mercosul. (2005- Setembro). Texto extraído do catálogo da mostra: **Rosa-dos-Ventos, Histórias da Arte e do Espaço; Posições e Direções na Arte Contemporânea**. Fundação Bienal do Mercosul - Porto Alegre.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares** – Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas – SP. Editora: Papirus. 2012. ISBN: 978-85-308-029102

SARTORELLI, César Augusto. **Arquitetura de Exposições** – Lina Bo Bardi e Gisela Magalhães. São Paulo –SP. Editora: Sesc SP. 2019. ISBN: 978-85-9493-086-6

NASCIMENTO, Priscila de Souza Chagas do. **Formação e ofício: estudos iniciais sobre a formação profissional cenotécnica no Brasil.** PPGAC-UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Doutorado Acadêmico; Orientação: Vanessa Teixeira de Oliveira; Coorientação: Berilo Luigi Deiró Nosella; Bolsista PROEX-CAPES; priscilachagasn@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4514-174X>

Formação e ofício: estudos iniciais sobre a formação profissional cenotécnica no Brasil

Resumo: O presente trabalho trata-se dos primeiros materiais de análise levantados na pesquisa de doutorado intitulada *Cenotecnia, os saberes e o fazer na cena: um estudo sobre a transmissão e institucionalização dos conhecimentos do ofício cenotécnico*, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa em História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Teixeira de Oliveira, coorientação do Prof. Dr. Berilo Luigi Deiró Nosella e apoio CAPES. Partindo da compreensão inicial que, a formação profissional da cenotécnica acontece, em sua maioria, pela transmissão oral dos conhecimentos durante o exercício do ofício, percebemos que a busca para a organização social de um espaço formal de ensino na formação de novos profissionais não deve se distanciar dessa dinâmica. Para tais considerações, analisamos o currículo do curso *Técnico em Cenografia*, presente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos elaborado pelo MEC (2008-2021) e as atividades descritas na Classificação Brasileira de Ocupação do MTE (2002). A leitura desses documentos é realizada com base nos conceitos do materialismo histórico-dialético e cultural, ao qual entende-se as determinações sociais e econômicas presentes na organização social dos ofícios, na formação e nos interesses para a cenotécnica.

Palavras-chave: Cenotecnia; Formação profissional; Técnico em cenografia; Ofício tradicional.

Abstract: The present work is about the first materials of analysis raised in the doctoral research *Scenotecnia, the knowledge and the making in the scene: a study on the transmission and institutionalization of the knowledge of the scenotechnical craft*, developed within the scope of the research line History and Historiography of Theater and Arts (HTA), under the supervision of Profa. Dr. Vanessa Teixeira de Oliveira and co-supervision of Prof. Dr. Berilo Luigi Deiró Nosella. Starting from an initial understanding that the professional training of scenotechnics happens, for the most part, through the oral transmission of knowledge during the exercise of the trade, we realize that the search for the social organization of a formal teaching space for these professionals should not be distant from this dynamic. For such considerations, we analyzed the Technical Course in Scenography, present in the National Catalog of Technical Courses prepared by MEC (2008-2021) and the activities described in the Brazilian Classification of Occupation of the MTE (2002). The reading of these documents is based on the concepts of historical-dialectical materialism, which is understood as the social and economic determinations present in the social organization of the craft, in the training and in the interests of the scenotechnics.

Keywords: Scenotecnia; Vocational training; Scenography technician; Traditional craft.

Este trabalho apresenta estudos iniciais do projeto de pesquisa de doutorado intitulado *Cenotecnia, os saberes e o fazer na cena: um estudo sobre a transmissão e institucionalização dos conhecimentos do ofício cenotécnico* desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa em História e Historiografia do Teatro e das Artes do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa de Oliveira Teixeira, coorientação do Prof. Dr. Berilo Luigi Deiró Nosella e apoio da Capes¹. O projeto propõe como objetivo central, investigar como ocorre a institucionalização da formação profissional na área da cenotécnica diante do histórico político, social e econômico do ofício no Brasil. Neste primeiro momento dos estudos, compreendemos conceitos como educação e trabalho, ensino de ofícios, formação e educação profissional apoiando-se nos pesquisadores brasileiros, como: Luiz Antônio Cunha (2005) que trata do impacto gerado pelo sistema escravocrata na formação do trabalho; e Silvia Maria Manfredi (2016) que reconhece as tensões e desafios nas relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização gerados por diferentes agentes e interesses.

É importante apresentar que a investigação sobre a organização e divisões do ofício cenotécnico (Nosella e Nascimento, 2023) se inicia no projeto de mestrado e tem como primeiro resultado a dissertação *Cenotecnia, a criação dos operários da cena: Um estudo sobre as funções dos trabalhadores cenotécnicos da cidade de São Paulo* (Nascimento, 2022), desenvolvida e defendida no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei, sob orientação do Prof. Dr. Berilo Luigi Deiró Nosella e, também, com apoio Capes. Nesse primeiro momento, com o objetivo de compreender a cenotécnica e suas atividades, realizamos entrevistas com profissionais atuantes na capital paulista que iniciaram suas carreiras na década de 1970. A elaboração dessas entrevistas possibilitou que a investigação compreendesse o que constitui a cenotécnica enquanto ofício profissional para além das literaturas e descrições encontradas em registros legais. Portanto, tal investigação considerou três documentos fundamentais em busca de entender como acontecem e compreendemos as atividades executadas em nome da cenotécnica, sua organização e divisões: a) materiais bibliográficos que tratam da cenotécnica e buscam organizar os mecanismos práticos do ofício; b) decretos e leis federais, estaduais e municipais; c) narrativas orais de trabalhadores cenotécnicos atuantes e profissionais de áreas relacionadas (cenografia e arquitetura cênica).

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A produção e análise do documento *c* orientou essa nova fase da pesquisa que tem como objetivo central tratar sobre a cenotécnica no Brasil, diante da história e da cultura que permeia esse ofício. O recorte sobre os profissionais selecionados para a pesquisa tratou de fatores como tempo, experiência e permanência. Dialogando com os documentos legais de regulamentação das categorias profissionais de espetáculos e diversão (Lei n. 6.533 e Decreto n. 82.385, ambos de 1978), esses profissionais acompanharam e fizeram parte do reconhecimento legal da categoria ao qual ocupam, e hoje são os profissionais mais experientes (mestres), com quase 50 anos de carreira dedicada ao desempenho do trabalho cenotécnico.

As questões tratadas nas entrevistas abordaram os fazeres: como se faz, como se organiza, quais os acordos etc., porém, como ponto de partida todos os sete entrevistados responderam como iniciaram suas trajetórias na cenotécnica. Como já se esperava-se, por tratar de um ofício tradicional, todos responderam que aprenderam com um outro profissional já experiente em espaços de produção de cenários como galpões, teatros e espaços de eventos diversos. A forma que os conhecimentos para o trabalho da cenotécnica é aprendido por seus profissionais lembra as guildas medievais (corporações de ofícios) em que por meio das hierarquias de mestres, jornaleiros (oficiais) e aprendizes tinham “a cópia como aprendizado” (Sennett, 2021, p. 72). Como exemplo, temos o caso de Aníbal Marques (Pelé)² que foi indicado pelo seu pai Geraldo Marques (Batucada)³, para aprender o ofício de cenotécnico na oficina do José Antônio Gomes Pupe⁴ (Nosella; Nascimento, 2022). Pelé relata que foi com o Pupe que aprendeu a ler plantas e desenhos técnicos de um cenário, conhecimento este que julga ser fundamental para a execução do ofício.

Experiências narradas por Aníbal Marques, Ermelindo Terribele Sobrinho, Francolino Manoel Gomes, Frandelton Vieira Nunes e Jorge Ferreira Silva, trazem para a investigação a presença da voz dos trabalhadores e nos apontam novas questões e desafios sobre a dinâmica do ofício cenotécnico, principalmente ao tratar do processo formativo para o trabalho ao qual esses profissionais passaram. Assim compreendemos as relações entre trabalho e formação em conflito para a regulamentação do ofício conquista no século passado no Brasil.

Por que, dentro das pesquisas acadêmicas, nos livros, não existia a preocupação em se veicular a visão dos trabalhadores e a voz dos trabalhadores no campo da educação em geral, seja na educação escolar, seja na educação do trabalho?⁵

² Chefe de cenotécnica do Theatro Municipal de São Paulo.

³ Foi maquinista do Theatro Municipal de São Paulo.

⁴ Foi cenotécnico e cenógrafo, um dos poucos que mantinha uma oficina de produção cenográfica na década de 1970-80.

⁵ Transcrição do vídeo *Mesa 6 – Relações e tensões entre trabalho, escola e profissionalização*. Disponível em: https://youtu.be/XMJNPd_k11U?si=-ZSY5TmTqTXUh_T8&t=478 Acessado em 14 de jan. de 2024.

Para a pesquisadora Silvia Maria Manfredi (2016) entre os atores e protagonistas sociais do campo da educação profissional no Brasil estão o Estado (MEC/MTE); os empresários (sistema “S”); e os trabalhadores (sindicatos, movimentos sociais e sociedade civil) que formam o jogo de disputa fortemente ativo e, por ela analisado, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2012). A partir da reconstrução histórica sobre as complexidades e problemáticas entre trabalho, escolaridade e profissionalização, Manfredi investiga os projetos de políticas públicas para a educação profissional nos dois governos tendo como metodologia a rede de determinações, mediações e tensões das esferas da sociedade econômica, social, política e cultural. Tendo por princípio as relações entre os protagonistas de tais iniciativas, compreende o sistema de educação escolar como uma ordem econômica-social e político-cultural com tensões e desafios.

Sendo assim, a relação entre trabalho e escola recebe, inicialmente, duas visões: I) que subestima a importância da escola e supervaloriza a experiência, os saberes adquiridos no trabalho; e II) que superestima a importância da escola como vínculo de formação e ingresso no mercado, e separa escola do mundo do trabalho.

As relações entre trabalho e escola, por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas. De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir faire* adquiridos no mundo do trabalho; de fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua “a verdadeira escola”. De outro lado, estão as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista uma separação entre o que é ensinado na instituição escolares e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho. (Manfredi, 2016, p. 19)

Essas relações entre *trabalho e educação* são constantemente investigadas nos campos da educação, sociologia, antropologia e história, um outro autor em destaque é Luiz Antônio Cunha (2005), professor e pesquisador de educação brasileira. Cunha direciona sua análise para os fatores históricos determinantes na construção política-ideológica da formação para o trabalho, com a presença do passado escravocrata na compreensão do sistema educacional no Brasil e o entendimento da gênese e desenvolvimento das instituições educacionais.

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persiste de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes. (Cunha, 2000, p. 2)

Cunha (2005) compreende que a divisão social do trabalho no Brasil tem outro fator importante a ser pontuado que é a relação que o trabalho braçal remete ao período escravistas e as atividades feitas por escravos. Nesse sentido, o preconceito contra o trabalho manual não é por completo, obedece apenas a aqueles difundidos como tal, portanto, acompanha uma outra demarcação entre o trabalho socialmente aceitável ou valorizado (por exemplo, do cirurgião) e o trabalho vil (aquele que remete ao escravo).

No livro *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (2005), Cunha distingue a educação artesanal, educação manufatureira e educação industrial:

Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo em termos pedagógico. É o caso de processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. (Cunha, 2000, p. 3)

Inicialmente compreendemos que a cenotécnica está representada na educação artesanal, porém ao tratarmos os espaços estruturados que servem as produções de espetáculos musicais, identificamos a forte relação com a educação manufatureira. Os espaços de produção cenotécnica possuem uma dinâmica setorizada, porém fluida entre as equipes. Separados entre oficinas de marcenaria, oficina de serralheria e ateliê de pintura, durante a produção é possível observar que o transido de uma área para outra é constante, não apenas pelas peças que serão produzidas, mas, também, pelos trabalhadores presentes (Nascimento, 2022). Um profissional cenotécnico pode atuar em diferentes frentes no decorrer de sua carreira, e será essa dinâmica que permitirá que ele se classifique como cenotécnico. Entender como essa dinâmica reflete na formação e aprendizado dos trabalhadores é o objetivo desta pesquisa.

Tais análises sobre a história e historiografia da educação profissional no Brasil possibilitam elaborar métodos para leituras dos documentos que a atual pesquisa propõe decorrer. O Catálogo Nacional e Cursos Técnicos (CNCT) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), possui, no *Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design*, o curso *Técnico em Cenografia*, para a qualificação profissional de ocupações de Contrarregra, Iluminador Cênico e Auxiliar de Cenotecnia previstas na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego e regulamentadas pela Lei n. 6.533 de 24 de maio de 1978, Decreto n. 82.385 de 5 do mesmo ano e da Lei n. 4.641 de 27 de outubro de 1965.

Além das disputas elencadas por Manfredi (2016) postas no campo da educação profissional, o ofício cenotécnico também enfrenta disputas nos desafios que permeiam o

campo das artes, as “culturas criadoras” (individualizada e amparada pela universidade) e “culturas de massa” (produção de mercado e bens de consumo). O trabalho cenotécnico ganha complexidade sobre sua estrutura quando sai da esfera artesanal e ganha espaço na esfera manufatureira, diante de altas produções e demandas de espetáculos. Isso modifica a dinâmica de trabalho, assim como, o processo formativo tradicional e geracional o qual sempre foi amparado.

Referências Bibliográficas

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 4ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Lei n. 4.641, de 27 de maio de 1965. Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mai. 1965.

BRASIL. Lei n. 6.533, de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mai. 1978.

BRASIL. Decreto n. 82.385, de 5 de outubro de 1978. Regulamenta a Lei n. 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1978.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: MEC, 2023.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NASCIMENTO, P. S. C. **Cenotecnia, a criação dos operários da cena: Um estudo sobre as funções dos trabalhadores cenotécnicos da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei - MG, 2022.

NOSELLA, B. L. D.; NASCIMENTO, P. D. S. C. D. O martelo e o edifício: o encontro entre ofício e espaço pela experiência de um trabalhador cenotécnico no Theatro Municipal de São Paulo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, dez. 2022. 1-23.

NOSELLA, B. L. D.; NASCIMENTO, P. D. S. C. D. Operários da cena: a divisão e organização do trabalho cenotécnico. **Revista Sala Preta**, São Paulo, 2023. 277-302.

SENNETT, R. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 10ª ed. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021a.

3. CORPOS EM MOVIMENTO NAS ARTES CÊNICAS



ORTIZ, Denise Delatim. **Historiografias Dançadas: Gesto, Memória e Citação da Dança Contemporânea Sul-Mato-Grossense**. PPGAC-UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Mestrado Acadêmico; Orientação: Joana Ribeiro da Silva Tavares; CAPES; denise.delatim@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0003-7653-0198>

Historiografias Dançadas: Gesto, Memória e Citação da Dança Contemporânea Sul-Mato-Grossense

Resumo: Esta pesquisa se propõe a pensar outras metodologias de historiografar o campo da dança contemporânea, mais especificamente do estado do Mato Grosso do Sul. Para isso, são apresentados como os conceitos de citação e reencenação levantam questões estéticas/políticas no campo da história e da memória da dança, mais especificamente na pesquisa que foi realizada em estágio de docência junto com alunas/os/es da graduação em Atuação Cênica da UNIRIO na disciplina de Dança Moderna e Contemporânea no primeiro semestre de 2023.

Palavras-chaves: Historiografias dançadas; Dança contemporânea; Citação; Reencenação.

Abstract: This research proposes to think about other methodologies of historiography in the field of contemporary dance, more specifically in the state of Mato Grosso do Sul. To this end, it is presented how the concepts of citation and reenactment raise aesthetic/political questions in the field of history and memory of dance, more specifically in the research that was carried out during a teaching internship together with undergraduate students in Performing Acting at UNIRIO in the discipline of Modern and Contemporary Dance in the first semester of 2023.

Keywords: Danced historiographies; Contemporary dance; Quote; Reenactment.

Introdução

Na pesquisa de mestrado proponho realizar uma historiografia dançada da dança contemporânea do Mato Grosso do Sul, ou seja, propor uma abordagem historiográfica feita no/pelos corpos que dançam. Para tanto, proponho estudar três trabalhos coreográficos de dança contemporânea de três companhias diferentes do estado (*Poracê* da Cia Dançurbana de Campo Grande, *Delírios – Traços Dançantes em Lídia Baís* da Cia Theastai de Dourados e *Cultura Bovina?* da Cia Ginga de Campo Grande) e, a partir deles, propor uma pesquisa de recriação partindo dos conceitos de citação¹ proposto pela pesquisadora Isabelle Launay² e reencenação proposto pelo pesquisador André Lepecki³.

Primeiramente, é importante ressaltar a importância de pesquisar dança fora do eixo Rio/São Paulo – cidades onde se tem mais pesquisa, fomento e visibilidade no campo das artes – e criar deslocamentos, diálogos e pesquisas sobre algumas possíveis histórias das danças feitas no/pelos corpos no centro-oeste do Brasil, mais especificamente em algumas cidades do Mato Grosso do Sul.

Já é sabido que por muitas questões políticas, econômicas, sociais, geográficas e outras, o estudo das Artes Cênicas vem se concentrando mais profundamente no que é chamado eixo Rio/São Paulo. Por muito tempo essa concentração acabou desencadeando afastamentos entre esse ‘eixo’ e os outros estados do país, culminando em antagonismos nos entendimentos e práticas em arte como, por exemplo, a designação de profissional (que seriam aquelas realizadas no Eixo Rio/SP) e arte amadora ou regional (relegada ao “restante” do país). O pesquisador e artista sul-mato-grossense Fabrício Moser diz que:

Entre o século XVIII e o século XIX, quando se forma um sistema teatral brasileiro, ocorre uma mudança na perspectiva da história do teatro no Brasil, que passa de um ângulo de visão abrangente, no qual se relacionam dados sobre essa arte nos Estados, então Capitâneas e Províncias, à um estudo polarizado na capital, o Rio de Janeiro, e após a metade do século XX, e em obras publicadas desde então, em São Paulo, compondo um Eixo, o Rio/SP. Além dessa dualidade do tipo eixo-periferia, esse paradigma fortaleceu outra cisão antagônica, na medida em que considerou para a estruturação do modelo desse sistema teatral apenas a produção que é considerada profissional. Baseado na completa ausência de participação na história do teatro

¹ É o momento preênsil do corte de um elemento que se extrai, e portanto expulso de seu contexto inicial, agora alterado. Citar uma dança a desfaz e a liberta de seus significados primários – o significante excede, portanto, os significados. Ela pode ser então, em um terceiro momento, copiada, isto é, analisada, imitada depois incorporada. Em um último momento, essa incorporação implica uma transferência ou uma forma de conversão, em um contexto cinestésico, espacial, temporal, geográfico e histórico completamente diferente” (LAUNAY, 2019, p.28).

²Isabelle Launay Professora de História e Estética da Dança Contemporânea – Departamento de Dança da Universidade de Paris 8.

³ Professor e pesquisador da dança e da performance, atualmente professor titular da New York University (NYU).

brasileiro, resta desde o século XVIII aos demais Estados do país, como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, um estigma de dependência e amadorismo artístico (MOSER, 2011, p.12).

Mesmo que o panorama das pesquisas em Teatro e Dança tenha se ampliado para todo o país e esta perspectiva redutora já seja bastante questionada nos estudos historiográficos das artes cênicas para além do eixo Rio/SP, ainda são menos comuns as iniciativas acadêmicas que ofereçam modelos analíticos adequados a real extensão geográfica do Brasil.

Além disso, nas escritas da história da dança no ocidente vem preponderando há anos um modelo historiográfico unificado, cumulativo, determinista e progressivo. Launay aponta como o ponto de vista positivista influenciou fortemente para que história da dança moderna no ocidente fosse contada de uma maneira linear e levanta questionamentos importantes sobre o que se aborda quando se faz história da dança:

Quando um historiador se propõe de fato a fazer história da dança, como ele define seu objeto de estudo? Em outras palavras, o que a história da dança historiografa? É a história dos coreógrafos? A história dos dançarinos? A história de passos e figuras que se organizam numa cena? A história das condições de produção das obras? Ou a história de uma experiência corporal e de um saber sensível que se propõe também como espetáculo? De quais relações singulares ao presente e ao passado uma dança que se diz contemporânea testemunha? Cada uma dessas perspectivas não se inscrevem dentro de diferentes durações? (LAUNAY apud CAMARGO, 2012, p.162).

Deste modo, nesta pesquisa é proposto pensar em abordagens historiográficas que contribuam para complexificar os estudos historiográficos⁴ da dança contemporânea no Mato Grosso do Sul. A proposta é focar nos corpos que dançam e nos espetáculos selecionados nesta pesquisa, investigando os conceitos de citação e reencenação como maneiras de abrir possibilidades para a criação de histórias múltiplas, singulares, móveis e em transformação. A pesquisadora Christine Greiner diz: “a dança, de certa forma, sempre soube este ofício de narrar cartografando memórias, uma vez que as suas histórias sempre foram histórias do corpo, do movimento e das singularidades das formas de vida” (GREINER, 2016, p.10).

⁴ Para Barros “a palavra historiografia é frequentemente usada como sinônimo de história, mas sua dimensão se aplica, com mais coerência, ao exame crítico do que foi produzido pelos historiadores até hoje” (BARROS, 2014, p.10).

Metodologia

Para viabilizar a pesquisa, estão sendo coletados materiais sobre os espetáculos e as cias selecionados como vídeos, entrevistas, matérias de jornais, informações em sites, entre outros. Porém, como a pesquisa aponta para caminhos de propor historiografias dançadas da dança contemporânea do Mato Grosso do Sul, até mesmo como uma prática pedagógica, os conceitos de citação e reencenação citados anteriormente foram trabalhados na disciplina de Dança Moderna e Contemporânea na qual realizei um estágio de docência com alunos do 5º período da graduação em Atuação Cênica da UNIRIO, no primeiro semestre de 2023. Esses conceitos levantam questões acerca da memória/história no campo da dança, possibilitando entendê-los pelos gestos, pelos corpos que dançam, com o intuito de pesquisar outras maneiras de fazer e ensinar História da Dança.

Portanto, além dos alunos que cursam essa disciplina na UNIRIO no Rio de Janeiro conhecerem um pouco da dança e do estado sul-mato-grossenses pelas obras coreográficas, citar e recriar esses espetáculos implica em questionar maneiras de historiografar e ensinar a história da dança como eventos lineares, entendidos muitas vezes progressivamente, estancados no passado, imóveis, além de fazer emergir novas questões políticas e estéticas nesse processo que o trabalho em dança “original” não apresentou. Sobre pensar reencenações em dança, Lepecki diz:

Em vez de pensar nas reencenações como molduras conceituais para os esforços “inevitavelmente” falhos de um coreógrafo para conseguir copiar integralmente um original, gostaria de propor a vontade de reencenar como um modo privilegiado de efetivar ou atualizar o campo imanente de inventividade e criatividade de uma obra (LEPECKI, 2020, p.132).

Os espetáculos selecionados na pesquisa apontam em comum questões identitárias que permeiam a configuração do estado. Questionam pela dança o contexto social, econômico, político e como essas questões se dão no/pelos corpos e nas relações. Para fazer um recorte para o XXIII colóquio do programa de pós-graduação em artes cênicas da UNIRIO, trago especificamente algumas informações sobre o espetáculo *Cultura Bovina*?⁵ da Cia Ginga de Campo Grande, juntamente com alguns relatos de alunos das aulas que ministrei durante o estágio de docência, nas quais foram experimentados os conceitos aqui abordados. Além dos autores citados anteriormente, são trazidas as pesquisadoras Diana Taylor e Leda Martins para

⁵ O espetáculo pode ser visto na íntegra pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=uuNZBoWcY8c>

que seja possível conceituar gesto, corpo, arquivo e repertório na dança, apontando possíveis caminhos para pesquisar historiografias dançadas.

Resultados

Ministrei as aulas como parte do estágio de docência nos dias 12 e 18 de junho de 2023, apresentei brevemente por slides o contexto histórico da dança contemporânea sul-mato-grossense, focando nas companhias, grupos e nos trabalhos artísticos que estão sendo pesquisados no projeto de mestrado.

Foram apresentadas dinâmicas nas quais os alunos experimentassem maneiras de mover, observassem e provassem os movimentos dos colegas. Esses exercícios foram importantes pois poderiam prepará-los para citar e recriar o espetáculo, já que foram propostas várias gradações de repetir, espelhar e lembrar os movimentos dos e com os colegas. Como escreveu o aluno Vinicius Rocha Resende no relato⁶ pedido a todos sobre as aulas: “Percebemos como é possível deixar movimentos criados por outros ganharem corpo em nós.” Ao final, foi pedido que recriassem partes do espetáculo *Cultura Bovina?* previamente selecionadas por mim.

Durante os exercícios propostos antes de citarem especificamente o espetáculo, os alunos já fizeram muitas leituras interessantes sobre a questão de recriar o movimento dos outros. Vinicius Rocha Resende escreve que:

A partir daí o trabalho de criação ganhou traços de leitura gestual com a imitação do movimento do outro e da criação de um repertório do grupo, em que percebemos que, com o passar do tempo no jogo, o repertório ia diminuindo. Me parece que, com o tempo, o trabalho de leitura do movimento do outro perdeu uma certa qualidade de detalhamento e ficaram apenas os movimentos que mais marcaram o grupo. Talvez por uma dificuldade de manter a pesquisa a todo momento e não se contentar com uma primeira percepção do movimento do outro.

Ao meu ver, ele fala sobre os processos de criação que acontecem quando falamos em reler um gesto e/ou uma sequência de movimentos, mesmo quando tentamos imitá-los. O processo de citação, repetição e transmissão do gesto dançado nunca se faz por uma cópia exata, já que já é sabido que isso é impossível quando falamos de corpo e dança, ou seja, citar sempre é um processo de reinvenção e criação. “Pode-se dizer, a título de hipótese geral, que a

⁶ Foi pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre as aulas do dia 12 e 18 de Junho. Primeiramente, foi pedido que falassem sobre suas percepções, sensações, elaborações sobre o aquecimento e as dinâmicas de releitura de movimentos propostos nas aulas e, em um segundo momento, sobre recriar algumas partes do espetáculo *Cultura Bovina?*. Esses relatos foram enviados para mim e para minha orientadora Joana Ribeiro.

“transmissão” na dança não existe. Ela só ocorre mediante transformações, transduções, traduções, alterações” (LAUNAY, 2013, p.90).

Dias antes da aula do dia 12 solicitei aos alunos que assistissem as partes selecionadas do espetáculo da Cia Ginga e pedi que anotasses as palavras, percebessem o que chamava a atenção nos gestos, nas dinâmicas, velocidades, nas interpretações, nas imagens que surgissem, níveis espaciais. Também fiz um lembrete de que não era necessariamente uma cópia exata da dança (mas que poderia ser também). Martins diz que: “dupla repetição de uma ação já repetida provisória, sempre sujeita a revisão, sempre passível de reinvenção; repetição que nunca se oferece da mesma maneira, mesmo quando sustentada pela constância da transmissão” (MARTINS, 2020, p.97).

Neste ponto se faz importante conceituar arquivo, para explicitarmos maneiras de propor historiografias dançadas. Taylor conceitua arquivo e também repertório dizendo que o primeiro está relacionado a arquivos de materiais supostamente duradouros como textos, documentos, edifícios, ossos. Já o segundo diz sobre ações/práticas, conhecimentos e memórias incorporadas e efêmeros como língua falada, dança, esportes, ritual (2013, p.48). André Lepecki discorda desse entendimento de Taylor e discorre sobre reencenação em dança entendendo arquivo e corpo sem distinções nesse processo. “O corpo é arquivo, e o arquivo, corpo” (LEPECKI, 2020, p.120) e complementa falando sobre “vontade arquivística” como uma expressão performativa:

É a invenção, em todos os seus poderes, que me leva à necessidade de substituir palavras carregadas de significados psicanalítico – como “impulso” (Hal Foster) ou “pulsão” (Jessica Santone) -, como qualificadoras do desejo artístico de arquivar, pela expressão mais performativa “vontade arquivística”. Prefiro “vontade” porque dá nome à força diferencial de aumento indissociavelmente ligada à criação, graças ao fato especificamente coreográfico de re-tornar (LEPECKI, 2020, p.133).

Leda Martins complementa esse pensamento quando pensa o corpo e a voz como “portais de inscrição de saberes de vária ordem” (2020, p.97). Diz que o corpo em performance não representa uma ação mas é, em si, local de inscrição de conhecimento que se dá no/pelo gesto, pelo movimento, pela coreografia. Neste sentido, é possível entender o *Cultura Bovina?* como fragmentos de memórias incorporadas da história do estado e também os alunos que citam-no como criadores de historiografias em movimento. Launay (2019, p.29) continua dizendo que certos modos de retomar uma dança e citá-la podem revelar potenciais estéticos e políticos imprevisíveis, justamente pelo entendimentos de corpo e arquivo aqui trazidos.

Cada aluno experimentou as citações individualmente, em dupla e depois em grupos de 4 e 5 pessoas. Foi pedido para que apresentassem uma cena a partir deste exercício em grupo, no qual todos aprendiam as citações de todos. Neste momento, elementos do *Cultura Bovina?* aparecem mais como uma lembrança, ou seja, conforme mais pessoas foram se agrupando, mais as qualidades de movimentações individuais construídas a partir do espetáculo se transformam e levantam outras questões. Foi também o começo desse laboratório de criação, daqui por diante será preciso aprofundar essas pesquisas.

Referências Bibliográficas

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História**. Edição 3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, Volume IV.

CAMARGO, Andréia Vieira Abdelnur. **Cartografias midiáticas: o corpomídia na construção da memória da dança**. 2012. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2012.

GREINER, Christine. Por uma Contradisciplina da História. In: VICENTE, Ana Valéria Ramos; MARQUES, Roberta Ramos. **Acordes e Traçados Historiográficos: a Dança no Recife**. Recife: Editora UFPE, 2016, p.9-11. Disponível em: <https://www.academia.edu/33510810/acordes_e_tracados_ebook_pdf>. Acesso em 02 de Março de 2022.

LAUNAY, Isabelle. **As Danças de Depois**. Revista *Aspas*, São Paulo, v.9, n.1, p.24-42, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/159042/155356>>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2022.

LEPECKI, André. O Corpo Como Arquivo: A Vontade de Reencenar as Sobrevivências das Danças. In: BRYAN-WILSON, Julia; ARDUI, Olivia (org.). **Histórias da Dança: Vol.2 Antologia**. Edição 1. São Paulo: MASP, 2020, p.116 – 134.

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: Corpo, Lugar da Memória. In: BRYAN-WILSON, Julia; ARDUI, Olivia (org.). **Histórias da Dança: Vol.2 Antologia**. São Paulo: MASP, 2020.

MOSER, Fabrício Goulart. **Aspectos do Teatro no Oeste do Brasil: Notas para a História do Teatro Sul-mato-grossense**. 2011. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

TAYLOR, Diana. **O Arquivo e o Repertório: Performance Cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SOUZA, Isabella. **ONDE DANÇA O INVISÍVEL? Tato, gestualidade, e mundo interno em Nise da Silveira.** PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Nara Keiserman; Bolsa CAPES; isabelladuviviersouza@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6981-4246>

ONDE DANÇA O INVISÍVEL? Tato, gestualidade, e mundo interno em Nise da Silveira

Resumo: É possível uma leitura do pensamento e da metodologia de Nise da Silveira a partir de uma abordagem somática do corpo como criação? Esta investigação se concentra na manifestação da sensibilidade tátil, na manualidade e no gesto, como interação mediadora do mundo interno, do imaginário e da emoção, no pensamento e na terapia ocupacional artística de Nise da Silveira, intitulada: "Emoção de Lidar".

Palavras-Chave: Nise da Silveira; Tato; Gesto; Mundo interno; Somática.

Abstract: Is it possible to read Nise da Silveira's thought and methodology from a somatic approach to the body as creation? This research focuses on the manifestation of tactile sensitivity, manual skills and gestures, as a mediating interaction of the internal world, the imaginary and emotion, in Nise da Silveira's thought and artistic occupational therapy, entitled: "Emotion of Dealing".

Keywords: Nise da Silveira; Touch; Gesture; Inner world; Somatics.

Introdução

É possível uma leitura do pensamento e da metodologia de Nise da Silveira a partir de uma abordagem somática do corpo como criação? Esta questão surge como mediadora/problema da pesquisa durante a residência de criação em dança e somática que realizei em 2023, no Instituto Municipal Nise da Silveira, a partir da experiência do ateliê de somática e dança, *Ateliê do Gesto e do Imaginário* onde desenvolvi junto aos clientes do Museu de Imagens do Inconsciente, um campo de pesquisa e prática somática. Neste resumo apresento uma descrição e análise, a partir da entrevista em vídeo concedida pela Dra. Nise da Silveira ao cineasta Leon Hirszman, das passagens que justificam a importância fundamental de se abordar o tato, o gesto e o mundo interno, no pensamento e na criação da metodologia de Dra. Nise da Silveira frente a uma leitura somática profunda.

No primeiro capítulo: *O mundo interno*, contextualizo um breve percurso da formação da Dra. Nise da Silveira e de sua atuação na saúde mental. Apresento o conceito de "mundo interno", como uma instância basilar de seu pensamento e abordagem crítica à volta do cartesianismo behaviorista alienante. No segundo capítulo: *Tato e manualidade na "Emoção de Lidar"*, relato o percurso do pensamento e da pesquisa de Nise da Silveira, referindo-se à manualidade e a expressividade do gesto como uma porta de entrada ao mundo interno, junto a importância do sensível e da sensorialidade tátil em sua prática e criação de uma metodologia clínica, artística, e terapêutica. E suas reflexões sobre saúde mental e classe trabalhadora.

Esta investigação se concentra na manifestação da sensibilidade tátil, na manualidade e no gesto sensível como interação mediadora entre o espaço interno e externo no pensamento de Nise da Silveira. A hipótese é que a perspectiva somática desempenha um papel central na abordagem da terapia ocupacional artística criada e instaurada por Nise da Silveira, intitulada: "Emoção de Lidar". O objetivo é trazer à superfície a discussão das inter-relações das variantes na metodologia e no pensamento de Nise da Silveira, analisando-as através de uma perspectiva somática.

A metodologia proposta para este estudo é a transcrição e a síntese da entrevista em vídeo, SILVEIRA, Nise da. Médica Psiquiatra. Entrevista realizada em 1986. *Imagens do Inconsciente*. Dirigido por Leon Hirszman. Colaboração Luiz Carlos Mello, 1988. Junto à revisão bibliográfica da obra: SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2015.

Mundo Interno

Do sedimento denso das experiências, imaginações e emoções coletivas é que destaca vagarosamente o indivíduo único. O impulso instintivo impele cada ser a diferenciar-se do lastro comum de sua espécie. É um processo natural do crescimento, também vivido por vegetais e animais. No ser humano, porém, do inconsciente emerge o consciente em grau e qualidade que talvez lhe sejam peculiares. (...) Então fenômenos intrapsíquicos muitas vezes desencadeiam-se com tanta força que vem produzir efeitos devastadores no mundo externo. As emoções que não encontram forma adequada de expressão, introvertem-se, rasgando sulcos subterrâneos até alcançar a estrutura básica da psique (SILVEIRA, p. 115 e 118, 2015).

Nise da Silveira (1905-1999), nasceu em Maceió, Estado de Alagoas, formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1926. Chegou ao Rio de Janeiro em 1927, se especializou em psiquiatria em 1933, e no mesmo ano iniciou sua jornada no Serviço de Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental do Hospital da Praia Vermelha. Em 1936 foi presa pela ditadura de Getúlio Vargas no presídio Frei Caneca por 18 meses, acusada de implementar ideias comunistas, em 1944 voltou a atuar no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, no Engenho de Dentro, atual Instituto Municipal Nise da Silveira.

Dra. Nise da Silveira pesquisou, desenvolveu e aplicou ao longo de sua vida uma metodologia revolucionária de terapia ocupacional, interdisciplinar e inter-relacional, entre a Arte e a Psicologia Profunda ¹, denominada “Emoção de Lidar”, sendo esta nos dias de hoje a abordagem mais inovadora e a principal referência no campo da saúde mental nos procedimentos da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Sua metodologia propõe trazer à superfície através de Ateliês Artísticos, substâncias imaginárias e inconscientes, que povoam o mundo interno dos clientes em sofrimento psíquico grave, que através da técnica de "Leitura de Imagens", podem ser atendidos, frente a construção de um "Prontuário Imagético" mito-poético.

A "Emoção de Lidar" atua através do Ateliê Artístico que tornou-se referência fundamental de sua metodologia, e inspirou e orientou a Dra. Gina Ferreira a implementar o primeiro programa de desinstitucionalização para usuários de longas internações, o Centro de Atenção Psicossociais (CAIS), idealizado e executado inicialmente pela Dra. Gina, em Parati no projeto "De volta para Casa" (1990), e mais adiante incorporados em diversas instituições do SUS como o disparador da reformulação do fim do modelo asilar. A "Emoção de Lidar"

¹ A psicologia profunda de Jung refere-se à abordagem psicológica desenvolvida pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung. Essa perspectiva busca explorar o inconsciente profundo, incluindo elementos individuais e coletivos, arquétipos, símbolos e o processo de individuação.

metodologia de Nise é atualmente o modo de fazer e pensar a política pública de atendimento ao usuário do serviço de saúde mental nos atuais Centro de Atenção Psicossociais (CAPS). Embora ainda estejamos, segundo a Dra. Gina Ferreira, em processo de implementação desta utopia.

Os Ateliês Artísticos sob a diretrizes da "Emoção de Lidar" seguem nos dias de hoje em pleno funcionamento no Instituto Municipal Nise da Silveira, especificamente no Museu de Imagens do Inconsciente e na Instituição Casa das Palmeiras. Atualmente o Museu de Imagens do Inconsciente², sob a direção e curadoria de Luiz Carlos Mello, abarca em seu acervo aproximadamente 400 mil obras de clientes, acervo este que não para de crescer, sendo o próprio Museu um organismo vivo da expressão de Nise.

Em 1986 Nise da Silveira em uma das suas últimas entrevistas, cedida a Leon Hirszman (1986-2014), entre 15 e 19 de abril, com a colaboração de Luiz Carlos Mello, em sua casa narra para o vídeo, entre outras questões, o percurso que a levou a criação de sua metodologia "Emoção de Lidar". Durante a entrevista, transformada em uma série documental, ela explica as inquietações e as pesquisas que irão motivar sua forma de trabalhar e conceber o tratamento da loucura através dos ateliês de trabalhos artísticos, e conta sobre o surgimento do nome "Emoção de Lidar". Inicia sua fala em 1988 alertando sobre a retomada da perspectiva cartesiana, nos espaços de tratamento psiquiátricos, e sinaliza o perigo de uma nova ascensão do Behaviorismo, pensamento da psicologia que acredita não haver no ser humano uma instância que possamos classificar como "mundo interno". Nise coloca que a consequência deste movimento é a completa alienação da essência humana.

Em seu modo de fazer, Nise trabalha no sentido de procurar dentro das coisas e dos fenômenos um substrato científico, e se possível mais abaixo ainda, e mais profundamente, um substrato filosófico. É na pergunta sobre o gesto - onde o gesto é capaz de dizer mais sobre uma pessoa do que a própria pessoa consegue falar sobre si - que Nise afirma poder acessar o mundo interior e seu substrato imaginário. Desta forma, o estudo e a observação do gesto apontam na metodologia de "Emoção de Lidar", uma porta de entrada para a interioridade, que traz para a discussão a sensorialidade tátil. Nise aprofunda as questões relacionadas à impressão, recepção e percepção do tato, junto a elaborações sobre gesto, expressividade e o tecido imaginário presente no inconsciente do ser movente em coreografias espontâneas, entrelaçando carne e psique.

² Fundado por Nise da Silveira em 1952, o museu abriga uma notável coleção de obras de arte criadas por usuários do serviço de saúde mental Localizado no Rio de Janeiro, o Museu de Imagens do Inconsciente é reconhecido por seu papel inovador na integração da psiquiatria e das expressões artísticas.

Eu não sei mesmo trabalhar de outra maneira, senão procurar até mesmo em uma coisa simples, um substrato científico e embaixo ainda, o que eu alcançar dentro de minhas limitações, um substrato filosófico. Do mesmo modo que um trabalho de agulha permite que você conheça certas coisas das pessoas, como um cineasta que estuda o seu personagem. Vê como ele move as mãos? Minha gesticulação deve estar dizendo muito aqui, talvez mais do que eu estou conseguindo falar (SILVEIRA, 1986).

Tato e manualidade na "Emoção de Lidar"

A expressão "Emoção de Lidar" surge do encontro de Nise da Silveira com um de seus clientes, e vai nomear a sua metodologia instaurada a partir da aposta de que o mundo interno está corporificado na qualidade expressiva gestual do ser no mundo. Nise conta que um dia caminhava pelos ateliês, e um dos cliente que participava de uma oficina de trabalhos manuais, provavelmente tapeçaria, ao manusear o material em suas mãos olhando para doutora Nise profere a sentença: "Isso aqui é a emoção de lidar".

Um doente que chegou à mesma intuição de Bachelard, que trabalhava na oficina de trabalhos manuais, fazia tapeçaria, e então me disse: "Isso aqui é a emoção de lidar. Então ele disse que o trabalho dele na oficina era a emoção de lidar. A emoção de lidar com o material de trabalho. Então eu comecei a prestar atenção maior a isso, à maneira mais expressiva, ou comunicativa, comecei a tentar mergulhar um pouco mais nisso. Na emoção de lidar com o mole, com o duro. (SILVEIRA, m. 10:10, 1986)

Para além da feitura de um objeto de arte este cliente revela no âmbito processual, a transferência da carga somática entre soma-psique na "emoção de lidar" com as suas esculturas de mundo, isto é, imprimir por meio de suas mãos e do tato a carga relacional de seu encontro com o material de trabalho. Desta forma, Dra. Nise leva atenção para esta carga emocional sensível tátil, entre a manualidade e o material de trabalho, a partir da vinculação dos clientes com as diferentes substâncias que estes manipulam. A emoção que surge ao lidar com materiais moles, ou a emoção que surge ao se lidar com materiais duros, onde o ser se torna por meio das manualidades um escultor de suas vivências interiores, revelando um mundo interno em constante fricção com materiais da superfície.

Inspirada por uma história narrada por Jean-Paul Sartre (1905-1980), sobre um homem que juntava papéis sujos na rua e os amassava e rasgava, sucessivamente. Em um determinado momento este homem se vira para Sartre e fala: "Como seria bom polir um pedaço de madeira". Nise se volta a Bachelard, que sentencia: "A saúde mental está em suas mãos". E conclui frente a perspectiva filosófica de Bachelard, que a saúde mental-emocional,

tem uma relação direta com os trabalhos manuais, e em sua pesquisa segue algumas referências do médico Philippe Pinel (1745-1826).

Pinel foi enviado no final do século XVIII para visitar um hospital na Espanha onde ficavam, segundo Nise, "doentes de todas as categorias", e emite um relatório em seu retorno à França. Ele faz uma análise entre saúde mental, cronicidade e cura, onde aborda a oligarquia e o campesinato. Ele escreve que os nobres que não trabalhavam e eram acometidos pela loucura, pagavam com a cronicidade de suas doenças a sua inatividade manual. Enquanto os camponeses que trabalhavam no campo tinham um índice de cura mais elevado.

Para Nise da Silveira o trabalho não é algo servil, e sim exprime a alma da pessoa, e frente a isso Nise inicia uma série de observações de campo na Praia Vermelha, onde permanece por bastante tempo estudando as jardineiras que ali recolhiam as folhas caídas no chão e nos jardins. Havia jardineiras que apanhavam as folhas "com carinho" e outras que eram mais "agressivas" ao executar o seu trabalho. Nise pontua que a qualidade singular com a qual cada uma das jardineiras executava aparentemente a mesma ação, deflagrava aspectos internos também singulares de suas emoções e histórias.

A insurgência de um gesto de mão

Ao olhar de Nise da Silveira existia algo precioso e intrigante nos movimentos dos "doentes", substância que a afetava profundamente. Ela pontua que o mundo interno deste ser subalternizado e desumanizado a fascinava na insurgência de um gesto de mão, ou um movimento que ao observá-lo lhe saltava a percepção. Ela apresenta como exemplo o caso do cliente chamado Rafael, internado e segundo Nise, doente desde os dezesseis anos, e que frequentemente repetia o mesmo gesto. Entretanto, no meio desta coreografia muitas vezes repetida havia algo na qualidade e na intensidade deste mover que a capturava.

Então o que eu queria, o que me fascinava, era o que acontecia dentro da cuca do esquizofrênico debaixo daquele aspecto miserável, de demenciado, de alienado, era de repente um gesto de mão de Rafael, que estava doente desde os 16 anos, que urinava no chão e esfregava as mãos na urina. Mas ele fazia de repente um gesto. Eu dizia: "tem que ter alguma coisa por trás disso." (SILVEIRA, m. 15:50, 1986)

Nise revela o trânsito entre o profundo da psique que se expressa na carga energética sensível incorporada, que irrompe em poética e fascínio estético, no que podemos chamar, de certas dramaturgias gestuais. Desta forma, Nise estabelece com estas composições uma experiência

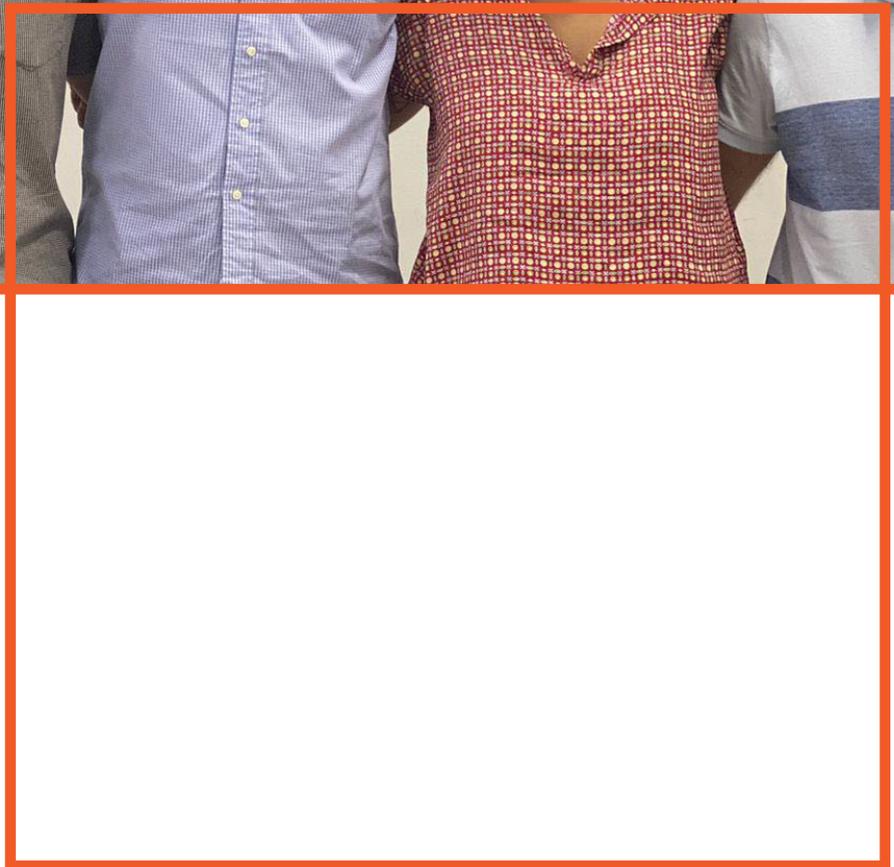
estética, que vai afetá-la a compreender o mundo interno e suas forças como uma instância somática profunda encarnada em qualidades de expressões sensíveis do movente, sendo a "Emoção de Lidar" a experiência relacional emotiva e sensorial incorporada no tato, na manualidade e na gestualidade do ser humano.

Referências Bibliográficas

SILVEIRA, Nise da. Médica Psiquiatra. Entrevista realizada em 1986. *Imagens do Inconsciente*. Dirigido por Leon Hirszman. Colaboração Luiz Carlos Mello, 1988.

SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2015.

4. DRAMATURGIA EM CONTEXTOS



AQUINO, Felipe. **Dinâmicas da composição cênica e o problema da figura no teatro de Tadeusz Kantor**. PPGAC-UNIRIO; Poéticas da Cena e do Texto Teatral (PCT); Doutorado Acadêmico; Orientação: Angela Materno de Carvalho; felipexavieraquino@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5734-6414>

Dinâmicas da composição cênica e o problema da figura no teatro de Tadeusz Kantor

Resumo: Minha pesquisa se propõe a pensar o problema da figura no teatro de Tadeusz Kantor (1915 – 1990) a partir da análise das dinâmicas composicionais de alguns de seus espetáculos. Dinâmicas relacionadas ao espaço, ao tempo e, mais especificamente, aos movimentos de retorno, repetição, acoplamento, empacotamento e reenquadramento – movimentos constitutivos da cena de Kantor. Busca-se realizar um estudo comparativo dos diferentes modos como a noção e a operação da figura são propostas, pensadas e tensionadas nos seguintes espetáculos: *O Retorno de Ulisses* (1944), *A Classe Morta* (1975), *Wielopole, Wielopole* (1980), *Que morram os artistas!* (1985), *Eu nunca mais retornarei* (1988) e *Hoje é meu aniversário* (1991). Neste momento, o enfoque foi dado ao espetáculo *Que morram os artistas!* (1985), a partir do recorte de uma sequência de movimentos cênicos e de figurações do Eu, tais como Eu-morrendo, Eu-autor, Eu-quando-tinha-seis-anos e a própria presença física de Kantor enquanto uma figura de seu teatro. Objetiva-se observar como a noção de figura pode ser pensada em relação com modos de operar, no espaço, diferentes ritmos e temporalidades. Pretende-se, assim, construir uma análise do trabalho cênico de Kantor em sua multiplicidade e complexidade artística.

Palavras-chave: Tadeusz Kantor; Teatro; Figura; Imagem; Escrita cênica.

Abstract: My research proposes to think about the problem of the figure in the theater of Tadeusz Kantor (1915 – 1990) based on the analysis of the compositional dynamics of some of his plays. Dynamics related to space, time and, more specifically, movements of return, repetition, coupling, packaging and reframing – movements that constitute Kantor's scene. The aim is to carry out a comparative study of the different ways in which the notion and operation of the figure are proposed, thought and tensioned in the following plays: *The Return of Odysseus* (1944), *Dead Class* (1975), *Wielopole, Wielopole* (1980), *Let the artists die!* (1985), *I Shall Never Return* (1988) and *Today Is My Birthday* (1991). In this moment, the focus was on the play *Let the artists die!* (1985), based on a sequence of scenic movements and figurations of the Self, such as I-dying, I-author, I-when-I-was-six-years-old and Kantor's own physical presence as a figure of his theater. The aim is to observe how the notion of figure can be thought of in relation to ways of operating, in space, different rhythms and temporalities. It is intended, this way, to construct an analysis of Kantor's scenic work in its multiplicity and artistic complexity.

Keywords: Tadeusz Kantor; Theater; Figure; Image; Scenic writing.

Em minha pesquisa de doutorado, proponho-me a pensar uma teoria da figura no teatro de Tadeusz Kantor (1915 – 1990). Essa teoria que se busca formular parte da análise de alguns espetáculos do encenador polonês – desde um de seus primeiros, *O Retorno de Ulisses* (1944), até o seu último, *Hoje é meu aniversário* (1991) – e das dinâmicas composicionais envolvidas nos processos de criação e de compreensão da cena de Kantor. Dinâmicas relacionadas a espacialidades, temporalidades e, mais especificamente, aos movimentos de retorno, repetição, duplicação, aparição/desaparição, acoplamento e reenquadramento.

A indagação acerca da figura foi o modo pelo qual me aproximei do teatro de Kantor como objeto de estudo. Um teatro cuja linguagem cênica possui um alto grau de tensão, recusando qualquer conformação semântica prévia. A cena de Kantor problematiza as expectativas do espectador, força-o a observar um mesmo núcleo imagético que se repete a cada espetáculo com pequenas variações. As figuras cênicas desse teatro serão então compreendidas, nessa pesquisa, como aquilo que retorna, que reaparece. Mas retornam também em diferença, em outras relações, em outras situações cênicas e com variações, às vezes mínimas, de seus aspectos.

Inicialmente, a noção de figura apresentou-se em meus estudos pela dificuldade de designar as criaturas do teatro de Kantor no decorrer da análise de seus espetáculos. Minha hesitação em me referir a elas como personagens deparou-se com a oscilação do próprio Kantor em seus escritos. Por vezes, ele de fato as trata como personagens. Mas a noção de figura traz implicações mais amplas e mais complexas do que apenas uma tensão com a noção de personagem. Ela pode ser pensada de várias perspectivas: como forma plástica, figura de linguagem, elemento ficcional, formas visuais e sonoras, figuras históricas, entre outras. E a própria historicidade desta noção pode ser pensada no projeto artístico de Kantor.

É recorrente, em suas partituras cênicas, que Kantor se reporte diretamente aos atores e atrizes. Sujeitos que constroem figuras da linguagem do Teatro Cricot 2, com seus gestos repetidos, restos acumulados, expressões coaguladas. Pode-se citar os atores gêmeos, Waclaw e Leslaw Janicki, que estabelecem jogos de duplicação nas diferentes situações cênicas em que são inseridos. Assim, a tensão entre figura e personagem se complexifica, pois não se pode ignorar que a singularidade cênica de cada ator e atriz está implicada no problema da figura.

Os jogos de duplicação constituem uma via pela qual a tematização do “eu” passa a estar presente em sequências cênicas. E ao longo de sua trajetória artística, o próprio Kantor se torna uma figura de seu teatro. Isso ganha maior ênfase a partir de *Wielopole, Wielopole* (1980), em

que há elementos biográficos operados cenicamente. Como se sabe, Kantor esteve presente em cena na maior parte de seus espetáculos. Se por um lado sua presença física remete a uma figuração do encenador, por outro ela instaura situações em que o próprio Kantor se torna um elemento ficcional. Como exemplo disso, buscarei aqui comentar um breve fragmento do espetáculo *Que morram os artistas!* (1985), em que há uma sequência de movimentos e de figurações do “eu”, tais como Eu-morrendo, Eu-autor, e Eu-quando-tinha-seis-anos. Essas nomeações, contudo, não são pronunciadas. Elas estão disponíveis na partitura da peça, em que Kantor escreve a imagem cênica, quase como um duplo do espetáculo. E no fragmento que se segue, a apropriação feita por Kantor da duplicação física dos atores gêmeos mostra-se como um procedimento cênico de duplicação do “eu”. Essa duplicação, ou multiplicação, parte, sempre, de uma cisão em que as criaturas aparecem associadas, nos processos de nomeação e composição, a procedimentos de ação, objetos, ritmos e temporalidades. Assim, o “eu” está sempre acoplado a uma certa instância do “eu”.

Descrevo, então, um fragmento de *Que morram os artistas!*: três paredes pretas, chão claro. No fundo da parede central, uma porta, feita de tábuas de madeira despedaçadas. Do lado direito há três cruces de madeira, uma cadeira e uma cama com travesseiro e lençóis brancos e amarrotados. Do lado esquerdo, duas cruces e duas cadeiras. Kantor está sentado em uma delas, ao lado de uma abertura para o bastidor, única saída da cena além da porta localizada e centralizada no fundo do espaço. Algo em comum entre todos esses objetos são as rodas em suas bases, que possibilitam que eles sejam movimentados como pequenos carros. Kantor, que permanece sentado no canto esquerdo do espaço cênico, aparece, ficcionalmente, cindido em duas figuras geminadas, o Eu-morrendo e o Autor, figuras essas que são representadas pelos atores gêmeos mencionados, Leslaw Janicki e Waclaw Janicki, vestidos com trajes pretos e chapéu-coco. Ao abrir a porta, entra o primeiro ator gêmeo, num passo exageradamente enrustido, uma espécie de trote que dissimula, talvez, uma fuga ou uma intenção de se esconder. Ele para diante do público. Há um espanto impresso em sua face. Após uma rápida olhadela para a porta, que permanece aberta, ele tira do bolso um pano branco e, só depois de olhá-lo, começa a tossir excessivamente e usa o pano para cobrir a boca. É quando entra o outro ator gêmeo, num passo simétrico, mas para logo atrás do outro quando o vê, e diz: “Oh, então eu já estou lá? Eu posso sair então”, e sai lenta e dissimuladamente pela porta, atraindo o olhar do primeiro, que já estava em cena, e que diz, também saindo pela porta: “Eu saí? Mas por que eu saí?”. Retorna o segundo, aponta para o local exato onde estava o primeiro e exclama: “Eu não estou lá. Eu saí?”. Volta, pela porta, o primeiro, que vê o segundo onde esteve há pouco: “Oh,

aqui estou eu... Eu posso sair”, e sai, mas não antes de ser notado pelo segundo que, jocosamente, segue o primeiro: “Oh, então eu estou saindo”. Este jogo se repete até que ambos já não conseguem mais passar pela porta, pois ora notam a saída um do outro, ora notam sua própria presença diante do público, trocando de lugar repetidamente, até que um se cansa e se deita na cama. Aqui já vemos que o “eu” não parece coincidir com aquele que diz “eu” – ele só pode ser vislumbrado de fora, saindo, em fuga, e adquire um contorno instável em um outro “eu”.

O Autor senta-se diante da cama, atento ao Eu-morrendo, que suplica arquejante: “O carrinho! O carrinho!”. Quando a porta é aberta, ao som de uma marcha fúnebre, surge uma criança, ou, como Kantor nomeou, o Eu-quando-tinha-seis-anos. Com trajés cinzas e uma boina que cobre seus olhos, Eu-quando-tinha-seis-anos (Michał Górczyca) avança da porta para a frente da cena em um carrinho de madeira, que funciona por um movimento de empurrar e puxar com as mãos uma espécie de guidom – este movimento assemelha-se aos avanços do tronco do Eu-morrendo nos momentos em que ele desperta no leito de morte. Eu-quando-tinha-seis-anos retorna pelo mesmo caminho e na mesma velocidade, desaparecendo para além da porta.

“O carrinho! O carrinho!”, repete o Autor. E retorna a criança com o carrinho, agora seguida por uma figura quase idêntica a ela, porém adulta. Com trajés iguais, ela caminha lentamente com os braços para trás, como em um desfile. A figura adulta, enigmática, é nomeada por Kantor como Sabemos-quem (Maria Stangret), quase que por uma recusa em nomeá-la. Mas há um não-saber em torno dessa figura que, ao mesmo tempo, não deixa de constituir, pela semelhança visual e pela diferença gestual e de tamanho, um jogo entre modelo e cópia, cujas posições das figuras nesse jogo são também incertas, pois é a criança que parece ter controle sobre a figura adulta, que surge como um desdobramento da segunda aparição do Eu-quando-tinha-seis-anos. Esse jogo pode remeter ao momento em que Erich Auerbach, ao realizar uma história conceitual de figura em seu ensaio *Figura*, comenta que, na doutrina de Lucrécio, “só figura pode servir para o jogo entre modelo e cópia”, citando como exemplo a semelhança fisionômica entre pais e filhos. E é também em Lucrécio, de acordo com Auerbach, que a palavra “figura” é, pela primeira vez, “empregada no sentido de “visão de sonho”, “imagem de fantasia”, “fantasma”. E nos vários exemplos comentados por Auerbach, a noção de figura aparece várias vezes relacionada a uma operação, a um jogo, a uma dinâmica, “com um sentido mais próximo à atividade de fabricar do que a seu resultado” (1997, p. 13). Essas considerações são profícuas para analisar as dinâmicas de composição cênica em jogo nas figuras do teatro de Kantor.

A sequência de “eus” em *Que morram os artistas!* é marcada pelas instâncias da morte, da infância, da memória e do sonho. Se há uma proximidade entre os movimentos de acordar e adormecer do Eu-morrendo e os de avançar e recuar com o carrinho de Eu-quando-tinha-seis-anos, a infância aparece como uma dimensão fantasmática, como algo que retorna, *revenant*. A figura infantil aparece a partir de uma desapareição e na iminência de um novo desaparecimento. Levando em consideração a diferença que Georges Didi-Huberman estabelece entre visível e visual em *O que vemos, o que nos olha*, a iminência do desaparecimento é o que configura a visualidade dessas figuras e as operações imagéticas que as dinamizam. Pois, para Didi-Huberman, o visível seria o lugar da evidência, do que está expostamente manifesto, enquanto o visual seria da ordem de um movimento, de um ritmo que dialetiza o visível e o não visível, o aparecimento e o desaparecimento. E as imagens, especialmente as imagens da arte, implicam uma visualidade e não uma visibilidade. Assim, o visível se refere à aparência (aos aspectos evidentes, reconhecíveis) e o visual, à aparição, que é um movimento, um ritmo.

Para pensar uma dialética da imagem e da visualidade, Didi-Huberman retoma o jogo do *Fort-da*, teorizado por Freud em *Além do princípio do prazer*, e desdobra a potência imagética da “cisão ritmicamente repetida” (2018, p. 79) do aparecimento e do desaparecimento do carretel, a partir de um fundo da ausência materna. Por uma brincadeira de fazer o carretel desaparecer, lançando-o para longe e enunciando “*Fort*”, e aparecer, puxando-o de volta pelo cordão e dizendo “*da*”, o netinho de Freud inventou um jogo no qual ele brincava de dominar a experiência de ser abandonado, de ser deixado (por sua mãe), a partir de um objeto que ele mandava embora e que retornava por um comando seu. Esse jogo, criado a partir de uma impotência, de uma impossibilidade de controlar a ausência da mãe, funcionou como um lugar sobre o qual ele tinha o domínio de um movimento semelhante ao dessa experiência de perda. E a sobreposição, no texto de Freud, do lastro da destruição da 1ª Guerra Mundial e do jogo infantil, nomeado como *Fort-Da*, dá a ver um dos movimentos constitutivos do sujeito, segundo Didi-Huberman: “o jogo risonho talvez se mostre aqui como um além do pavor, mas não pode deixar de ser lido, ao mesmo tempo, e em sua exposição mesma, como um *repor em jogo o pior*” (Ibid., p. 80).

A partir da análise da visualidade de *Que morram os artistas!*, o jogo do *Fort-da* parece estar implicado nas figuras do “eu” aqui comentadas, na medida em que se constituem como dinâmicas de um jogo cênico. Retornar pela porta, avançar e recuar, adormecer e despertar são movimentos implicados na repetição rítmica de algo que aparece de um desaparecimento, ou que reaparece na iminência de um novo desaparecimento. E se a todo momento Kantor observa

o espetáculo, ele integra a imagem cênica assistida pelo espectador. Ao mesmo tempo em que parece estar extraído do jogo cênico, sua posição e sua presença no palco constituem uma espécie de enunciação, ou uma das instâncias de enunciação do espetáculo. Cabe lembrar que na ficha técnica de *Que morram os artistas!* seu nome não aparece apenas como diretor do Teatro Cricot 2, mas também consta na listagem das personagens e de seus respectivos atores, aparecendo como “Eu em pessoa”. Um “eu” nada coeso que já não comporta um solo estável e que sofre uma passagem de sujeito que fala para o ser falado, para o ser lançado da porta para o espaço, a partir de um fundo de ausência, para desaparecer novamente, sob o risco de uma última vez.

Referências bibliográficas

AUERBACH, E. *Figura*. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2018.

KANTOR, T. *Écrits (2): De « Wielopole, Wielopole » à la dernière répétition*. Traduzido do polonês para o francês por Marie-Thérèse Vido-Rzewuska. Besançon: Les Solitaires Intempestifs, 2015b.

Referências filmográficas

LILENSTEIN, N. (realization); KANTOR, T. *Niech szczytną artyści* [Let the Artists Die]. La Sept FR 3 Paris 1987, 80'.

MOURA, Rodrigo Batista. **A experiência da escritura de Bernard-Marie Koltès: pragmática e performativo**. PPGAC – UNIRIO (Brasil) e EDSHS – UPJV (France); Poéticas da Cena e do Texto Teatral (PCT); Doutorado Acadêmico em Cotutela Internacional de Tese; Orientação: Vanessa Teixeira de Oliveira e Christophe Bident; CAPES: PROEX; rmoura.artes@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4598-7753>

A experiência da escritura de Bernard-Marie Koltès: pragmática e performativo

Resumo: Essa comunicação apresenta pontuais observações sobre o projeto de tese “A experiência da escritura de Bernard-Marie Koltès: Pragmática e Performativo”, que propõe refletir sobre o pensamento e a linguagem dramaturgical do autor francês Bernard-Marie Koltès (1948-1989). O objetivo principal deste projeto é entender as experiências performativas dessa dramaturgia, em particular aquelas que buscam em sua escritura a potência afetiva de um evento e envolvem a recepção sensivelmente no desdobramento de sua realização no mundo. A metodologia do estudo associa a Pragmática, como área da Linguística, com o Método *Biografemático* de Roland Barthes, na qualidade de desenvolver uma análise da genética textual e poética da escritura koltésiana. O estudo espera contribuir com a divulgação da dramaturgia de Bernard-Marie Koltès, especialmente em seu devir contemporâneo.

Palavras-chave: Bernard-Marie Koltès; Teatro; Pragmática; Performativo; Experiência.

Abstract: This communication presents some observations on the thesis project “The Experience of Writing by Bernard-Marie Koltès: Pragmatics and the Performative”, which proposes to reflect on the thought and dramaturgical language of the French author Bernard-Marie Koltès (1948-1989). The main objective of this project is to understand the performative experiences of this dramaturgy, particularly those that seek in their writing the affective power of an event and involve the reception sensitively in the unfolding of its realization in the world. The study's methodology combines Pragmatics, as an area of Linguistics, with Roland Barthes' Biographical Method, to develop an analysis of the textual and poetic genetics of Koltesian writing. The study hopes to contribute to the dissemination of Bernard-Marie Koltès' dramaturgy, especially in its contemporary development.

Keywords: Bernard-Marie Koltès; Theatre; Pragmatics; Performative; Experience.

Diante de uma escrita teatral como a de Bernard-Marie Koltès, é impossível não pensar em “uma arte menos propensa a realizar obras que a propor experiências”¹, a qual, parafraseando Reinaldo Laddaga, parece ter abandonado o apego à tradição do grande teatro e se coadunado a um devir próprio da arte contemporânea.

É como se naquela altura a escritura teatral já instaurasse, portanto, uma performatividade no limiar entre o ficcional e a vida, o artificial e o artificial, o encenado e o experienciado, o sentido e o autorreferencial.

Um exemplo desse ponto de vista por ser encontrado, por exemplo, na “indistinção” própria da dramaturgia koltésiana, “e o efeito de estranhamento” que ela induz, articulam o movimento do espaço interior à experiência de uma percepção “crua, derrota do arsenal interpretativo”². Triau acrescenta:

Quando as coisas se tornam irreconhecíveis, ou escapam às condições ordinárias de percepção, a própria estranheza assim produzida articula o envolvimento do espectador - ativação da imaginação, de 'pensamentos íntimos', atração pelo mistério.³

Neste caso, compreender este tipo de dramaturgia será menos importante do que as experiências produzidas, das quais podem brotar uma realidade que não será meramente interpretada, mas antes de tudo experimentada.

Esta perspectiva pode ser encontrada tanto em péri-textos (entrevistas e correspondências) como nos paratextos (notas de encenação, textos de programas e didascálicas) do autor francês. Um exemplo viria do texto de apresentação de “Les Amertumes”:

O âmbito deste espetáculo se situa no imediato - na experiência imediata - e, como tal, deve proibir, creio eu, qualquer tipo de avaliação, no sentido de que a experiência terá ou não tido lugar. Para além disso, nada vale a pena considerar.⁴

¹ “um arte menos propenso a realizar obras que a diseñar ‘experiências’”. Reinaldo Laddaga. *Espectáculos de realidade*. Beatriz Viterbo, 2007, p. 09, tradução nossa.

² Um exemplo desse ponto de vista por ser encontrado, por exemplo, na “l'indistinction” propre a la dramaturgie koltésienne, “et l'effet d'étrangeté qu'elle induit, articulent la mise en branle de l'espace intérieur à l'expérience d'une perception "brute", défaite de l'arsenal interprétatif”. Christophe Triau. “Fiction, impression, perception dans le théâtre de Koltès”, in Christophe Bident, Christophe Triau, Arnaud Maïsetti et Yannick Butel, eds., *Koltès maintenant et autres métamorphoses*, Berne, Peter Lang, 2010, p. 268-269, tradução nossa.

³ “Lorsque les choses deviennent méconnaissables, ou échappent aux conditions ordinaires de perception, l'étrangeté même ainsi produite entraîne l'implication du spectateur - activation de l'imagination, des pensées intérieures, attirance pour le mystère”. Ibid., p. 268-269, tradução nossa.

⁴ “La portée de ce spectacle se situe dans l'immédiat, — dans l'expérience immédiate — et, de ce fait, devrait interdire, je crois toute espèce d'appréciation, en ce sens que l'expérience aura eu lieu ou n'aura pas lieu. En dehors de cela rien ne vaut la peine d'être envisagé.” Bernard-Marie Koltès, *Les Amertumes*, Minuit, 1998, p. 10, tradução nossa.

Yannick Butel, ao desdobrar novos aspectos de *Dans la solitude des champs de coton*, no artigo Koltès, *Capitalisme et Dramaturgie* (2014), enfatiza também não o produto desta escrita, mas os processos que ela é capaz de produzir para a recepção, relacionando a linguagem e o desejo evocados ao conceito de "máquinas desejanças" de Deleuze e Guattari.

Não devemos esquecer que, segundo Deleuze e Guattari, se o “desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade”⁵

Podemos entrever, assim, apontamentos sobre um tipo de dramaturgia processual dedicada à criação de efeitos de realidade, uma espécie de “efeitos de presença” e não apenas “efeitos de sentido”. Isto é, uma dramaturgia que não produz uma noção reconhecível da realidade tratada, mas uma vivência concreta e transformativa.

Ora, não podemos esquecer aqui que os textos teatrais de Bernard-Marie Koltès são muitas vezes carregados de referências reais, às vezes de sua própria vida. Essas referências podem ser cifradas, de modo que só são perceptíveis se acompanhadas de informações específicas.

O que implica, de modo não contraditório, ainda que paradoxal, que possam, por outro lado, ocorrer, simplesmente, como no caso de *Roberto Zucco*, onde as imagens reais do assassino *Roberto Succo* impactaram o autor francês, motivando-o a redigir esse texto teatral, bem como a refletir acerca das imagens através das quais ele caracteriza o protagonista.

Essa ficcionalização das vivências reais de Bernard-Marie Koltès e do mundo permitiriam discussões sobre um tecido dramático no limite entre a ficção e a vida, especialmente por instaurar uma experiência de desconfiança marcada pela obscuridade do real.

Um exemplo mais concreto cabe ser considerado aqui. Entre os personagens do texto teatral *Les Amertumes* de Bernard-Marie Koltès temos a persona de Alexis. Vale observar que este é um dos primeiros textos criados pelo autor francês, entre o outono e inverno de 1969 a 1970. É uma “adaptação” do romance *Enface* de Maxime Gorki. A peça estreou em 8 de maio de 1970 no Théâtre du Pont-Saint-Martin, em Estrasburgo.

Christophe Bident, no *Dictionnaire Bernard-Marie Koltès*, observa que Alexis tem um papel muito particular no texto teatral de Bernard-Marie Koltès: ele não aparece na lista de personagens que tradicionalmente está no início de um texto dramático, não fala e nem aparece na didascália.

No entanto, Alexis está constantemente presente no palco e na tensão dos

⁵ Gilles Deleuze; Félix Guattari. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010, p.42.

acontecimentos da peça. “O ator interpretando o papel de Alexis”, segundo Bident, “atua no papel de mediador entre a ação e o público”⁶. Segundo Bernard-Marie Koltès:

a personagem de Alexis está fora da ação, uma vez que a ação só existe em oposição a ele. Mas é através dele que o espectador pode entrar nos limites da experiência, descobrindo com ele e à medida que ele "cresce" tanto na essência do jogo e na fragilidade das convenções sobre as quais ele se estabelece⁷.

[...].

Ele é a testemunha, aquele sem o qual a ação não passaria de uma movimentação vã e nojento, aquele pela qual cada deglutição, cada gargalhada, cada crime se transformam num ato pesado e desproporcionado para aquele que o executa; aquele cuja revolta final e irracional é a realização de tudo o que (fora dele) o precedeu. Ele não é mencionado em nenhum momento, mas está sempre presente. Observa, afasta-se, intrmete-se, opõe-se, encoraja, sem que os fatos se transformem, sem que as personagens o reconheçam e, ao mesmo tempo, se apercebam da importância de quem são e do que fazem. Não tem idade, sem peso ainda, situa-se longe da irrealidade, mas ainda mais longe do enxame ardente e colorido em que se insere⁸.

Consoante a Bident, podemos encontrar facilmente na obra de Koltès diferenças perceptíveis entre o que está escrito no texto e o que é encenado, bem como "a presença de personagens que pouco ou nada falam, mas que assombram a ação e acabam por dominá-la", naquilo que o investigador francês conceitua como "alphas" da dramaturgia koltésienne: "depois de Alexis, Abad (Quai Ouest) e Alboury (Combat de nègre et de chiens)"⁹.

O que importa, para a presente reflexão, é o duplo paradoxo da cena em *Les Amertumes*, onde temos a convivência simultânea de três realidades, aquela conduzida pela cena, enquanto reprodução da realidade, a de Alexis, na tensão entre a ficção e a realidade, e a presença real da plateia.

Embora o ator que faça Alexis possa se transvestir de um personagem, abrindo a

⁶ “L’acteur interprétant le rôle d’Alexis”, segundo Bident, “joue donc le rôle de médiateur entre l’action et le public”. Florence Bernard (dir.). Dictionnaire Bernard-Marie Koltès. Paris, Honoré Champion, coll. "Dictionnaire et références", 2022, tradução nossa

⁷ “le personnage d’Alexis se situe hors de l’action, puisque l’action n’existe qu’en opposition à lui. Mais c’est par lui que le spectateur peut entrer dans les limites de l’expérience, découvrant avec lui et au fur et à mesure de son “grandissement” autant l’essence du jeu que la fragilité des conventions sur lesquelles il est établi”. Bernard-Marie Koltès, *Les Amertumes*, Minuit, 1998, p. 10, tradução nossa.

⁸ “C’est le témoin, celui sans lequel l’action ne serait qu’un vain et écœurant gigotement, celui par lequel chaque déglutition, chaque ricanement, chaque crime devient un acte lourd et démesuré pour celui qui l’accomplit; celui dont la révolte finale et irrationnelle est l’accomplissement de tout ce qui (extérieurement à lui) l’a précédé. Il n’est mentionné à aucun moment, mais il est toujours présent. Il regarde, se détourne, s’introduit, s’oppose, encourage, sans que jamais les faits soient transformés, sans que jamais les personnages ne le reconnaissent et, du même coup, ne se rendent compte de l’importance de ce qu’ils sont et de ce qu’ils font. Il est sans âge, sans pesanteur encore, situé loin de l’irréalité, mais plus loin encore du grouillement brûlant et coloré dans lequel il est placé”. Ibid., p. 15, tradução nossa.

⁹ “la présence de personnages qui ne prennent pas ou prennent peu la parole mais hantent l’action et finalement la dominant”, naquilo que o pesquisador francês conceitua como “alphas” da dramaturgia koltésienne: “après Alexis, Abad (Quai ouest) et Alboury (Combat de nègre et de chiens). Florence Bernard (dir.). Dictionnaire Bernard-Marie Koltès. Paris, Honoré Champion, coll. "Dictionnaire et références", 2022, tradução nossa

possibilidade de o aparato ficcional emergir, a sua própria posição de testemunha entre a cena e a plateia o coloca num corpo a corpo com o espaço e tempo real do jogo e do acontecimento teatral.

Instala-se neste *entre-lugar*¹⁰, através de Alexis, um espaço de irrupção do real na cena, onde haveria o deslocamento do eixo espetacular, isto é, do mostrar para o experimentar.

Assim, podemos associar esta ideia com o desejo de Bernard-Marie Koltès de produzir experiências verdadeiras que favoreça a utilização de formas de atuação na primeira pessoa cuja verdade remete às confissões e testemunhos pensados como dispositivos de enunciação e de presença.

Este dispositivo dramaturgico, como vimos, reposiciona a figura do ator (e certamente do espectador) em relação ao teatro como lugar de experimentação de vivências que se dão no contexto de um jogo e de um evento performativo.

Com efeito, não podemos subestimar a potência da escritura koltésienne de estar no limite do campo semiótico, onde a semiologia torna-se pragmática e onde os efeitos da performance substituem a representação do sentido.

Assim, estamos falando da realidade do que o texto teatral faz e não do que representa, não renunciamos à representação, mas o que nos interessa é o que acontece em função da sua gestão.

O projeto de tese intitulado – A experiência da escritura de Bernard-Marie Koltès – é o princípio desta reflexão, e, a comunicação apresentada ao XXIII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro pretende expor os caminhos teóricos e metodológicos dessa pesquisa de doutorado.

Como questionamento desta trajetória teórica sobre o teatro de Bernard-Marie Koltès, nos perguntamos sobre quais seriam os indícios de uma escritura e de experiências dramaturgicas no limite da representação e que lançam mão de estratégias de performance e agenciamento à procura de efeitos e afetos no processo integral de sua realização.

Neste sentido, o estudo de tese se caracteriza pela busca de um intenso diálogo, a partir dos textos teatrais de Bernard-Marie Koltès, especialmente de *Les Amertumes* (1970), *La Nuit juste avant les forêts* (1977), *Dans la solitude des champs de coton* (1985), *Coco* (1988) e o roteiro de cinema *Nickel Stuff* (1984), além de pontuais observações sobre as suas respectivas encenações consagradas, propondo possíveis aproximações com leituras artísticas e filosóficas tendo como temas centrais a questão do fazer pragmático e performativo.

¹⁰ a partir do conceito de Silvano Santiago

Não à toa, os dois temas que tensionam este estudo são a pragmática e o performativo. O primeiro termo relacionado a metodologia de análise linguístico e o segundo como um conceito desta metodologia e da *performance art*.

Concomitantes a estas referências teóricas, estamos diante, aqui, de uma palavra muito importante para o nosso estudo – a experiência, ou melhor, a experiência da escritura de Bernard-Marie Koltès.

A experiência que constrói uma escritura que, por sua vez, propõe uma experiência. Logo, a partir do fazer pragmático e do performativo das obras koltésianas, estamos interessados nos aspectos contextuais e nas experiências que constroem a escritura, além das experiências que esta escritura promove.

A tese é dividida em duas perspectivas interdependentes: a primeira parte é dedicada à análise dos processos de criação de Bernard-Marie Koltès, principalmente das obras escolhidas para este estudo de tese.

A partir de biografemas pontuais sobre o autor francês, investigaremos os gestos das escrituras koltésianas, na qualidade de delimitar as suas estratégias de expressão à luz da pragmática e do performativo.

Logo, a obra não dramática do autor francês, tais como as entrevistas, as cartas, as notas de encenação, os textos de programas e as didascálicas são de suma importância para a nossa pesquisa.

A segunda parte é dedicada à análise das obras de Bernard-Marie Koltès, tendo em vista não as leituras dos conteúdos e das características de discurso e estilo, mas ao fazer pragmático, seus efeitos e a sua performance.

A teoria linguística da pragmática será abordada neste trabalho menos enquanto aporte teórico do que premissa temática. As próprias escrituras koltésianas inventariam instrumentos e metodologias para à análise textual.

No entanto, em certa medida, não deixaremos de recorrer às teorias da linguagem em uso, onde algumas perspectivas de Roland Barthes, Maurice Blanchot, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Érika Fischer-Lichte podem ser frutíferas e complementares para nossa pesquisa.

Desse modo, pesquisar a arte das palavras do teatro hoje significa encontrar uma linguagem afeita aos limiares, cada vez mais expandida, contorcida entre o real e o ficcional, entre palavras disposta na página do livro e as palavras que abrolham para fora do texto teatral com toda a sua força em propor experiências. Elas também configuram uma dramaturgia que presume uma tarefa crítica fora da zona de conforto, posto que é arriscada de partida.

Referências Bibliográficas

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, v.8, 2006.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon, 1962 [1955].

BERNARD, Florence (dir.). **Dictionnaire Bernard-Marie Koltès**. Paris, Honoré Champion, coll. "Dictionnaire et références", 2022

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The transformative power of performance: a new aesthetics**. London; New York: Routledge, 2008.

KOLTÈS, Bernard-Marie. **Les Amertumes** (1970). Paris: Les Editions de Minuit, 1998.

LADDAGA, Reinaldo. **Espectáculos de realidad. Ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las últimas décadas**. Buenos Aires, 2007.

PERNA, Cristina; Goldnadel, Marcos; Molsing, Karina. **Pragmáticas – vertentes contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016

TRIAU, Christophe. “**Fiction, impression, perception dans le théâtre de Koltès**”, in Christophe Bident, Christophe Triau, Arnaud Maïsetti et Yannick Butel, eds., **Koltès maintenant et autres métamorphoses**, Berne, Peter Lang, 2010

5. ENTRE O TEATRO E A PALHAÇARIA



NEVES, Elisa Socorro Cavalcante Botelho. **Gags, clacs e cascatas: uma biomecânica da palhaçada.** PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Ana Lúcia Martins Soares (Ana Achcar); elizabneves@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8474-3674>.

Gags, clacs e cascatas: uma biomecânica da palhaçada

Resumo: A presente pesquisa está voltada à investigação da operação de princípios da Biomecânica Teatral de Meyerhold para a produção de comicidade física no jogo do palhaço. Com uma metodologia teórico-prática, visou o treinamento e experimentação das ferramentas biomecânicas para a criação de repertório físico, com gags e cascatas. Através da experiência metodológica de uma biomecânica teatral para a Palhaçada, foram recolhidas no trânsito comum pelo universo das máscaras teatrais, ferramentas para a potencialização do corpo de palhaços e palhaças como veículo de expressão primordial para a cena. Afinal, o palhaço, descendente direto da Commedia dell'Arte, pode encontrar nos princípios biomecânicos de distorção do centro de gravidade, ritmo como suporte dos movimentos, espacialização, excitabilidade, estados psicofísicos, ênfase no desenho do corpo e gesto expressivo, um retorno às leis fundamentais do seu jogo de atuação. Assim, a pedagogia organizou uma proposta metodológica elaborada a partir de quatro eixos principais: (1) treinamento dos princípios da biomecânica teatral; (2) a transmissão de gags tradicionais de palhaços de circo; (3) a transmissão de estudos biomecânicos; (4) improvisação e criação.

Palavras-chave: Vsévolod Meyerhold; Biomecânica teatral; Palhaço; Máscara teatral; comicidade física.

Abstract: This research is focused on investigating the operation of Meyerhold's Theatrical Biomechanics principles for the production of physical comedy in the clown game. With a theoretical-practical methodology, it aimed at training and experimenting with biomechanical tools to create a physical repertoire, with gags and cascades. Through the methodological experience of theatrical biomechanics for Palhaçada, tools for enhancing the bodies of clowns as a vehicle of primordial expression for the scene were collected in common transit through the universe of theatrical masks. After all, the clown, a direct descendant of Commedia dell'Arte, can find in the biomechanical principles of distortion of the center of gravity, rhythm as a support for movements, spatialization, excitability, psychophysical states, emphasis on body design and expressive gesture, a return to fundamental laws of your acting game. Thus, the pedagogy organized a methodological proposal based on four main axes: (1) training in the principles of the theatrical biomechanics; (2) the broadcast of traditional circus clown gags; (3) the transmission of biomechanical etudes; (4) improvisation and creation.

Keywords: Vsevolod Meyerhold; Theatrical biomechanics; Clown; Theatrical mask; Physical comedy.

“BIOS” significa vida, e “mecânica” é o ramo da física que estuda o equilíbrio e o movimento dos corpos. O que Meyerhold está chamando de *biomecânica* são as leis do corpo-em-vida, o mesmo que, dez anos antes, ele chamava de grotesco.¹

Esquadrinho a partir daqui, a experiência metodológica de uma biomecânica teatral para a Palhaçada. Recolho, no trânsito comum pelo universo das máscaras teatrais, ferramentas para a potencialização do corpo de palhaços e palhaças como veículo de expressão primordial para a cena. Partimos assim, da concepção meyerholdiana do corpo como um sistema de engrenagens capazes de ativar mecanismos de contraste para fazer surgir o grotesco em seus traços excêntricos. Do exercício de distorção do centro de equilíbrio a partir da instabilidade da base até a busca pelo gesto preciso, um longo caminho de treinamento é percorrido através das leis biomecânicas. Amparados por esse Vsévolod Meyerhold interessado nos corpos disformes de sua época - da fase simbolista à construtivista -, olhamos esta pedagogia Biomecânica através, agora, da máscara do palhaço, para investigar nas ferramentas que outrora inspirou, uma instrumentalização para a produção de sua comicidade física.

O estágio de docência foi realizado na turma de Jogo do Palhaço I e II² entre os meses de Maio a Dezembro de 2022, totalizando 23 encontros com duração de 80 minutos cada um. As aulas cumpriram a primeira etapa de uma disciplina de 4 horas e organizaram uma proposta metodológica elaborada a partir de quatro eixos principais: (1) treinamento dos princípios da biomecânica teatral; (2) a transmissão de *gags* tradicionais de palhaços de circo; (3) a transmissão de *études* biomecânicos; (4) improvisação e criação. Os módulos foram desenvolvidos por meio de exercícios inspirados na metodologia aplicada por Morgana Martins durante cursos e oficinas de treinamento dos princípios da biomecânica teatral, oferecidos no espaço da Unirio e fora dela. Resultam, portanto, de notas cujas nomenclaturas e descrições de exercícios e etapas foram elaboradas a partir de meu olhar e percepção sobre a prática. Dessa forma, as proposições incluem algumas releituras pré-elaboradas para aplicação em sala de aula e outras, oriundas da vivência inaugurada com esse grupo de trabalho. Assim, acessamos essa pedagogia que verticaliza sua metodologia na investigação de aspectos mecânicos do movimento para que, dominada a técnica, pudesse desembocar no terreno criativo.

¹ BARBA; SAVARESE, *Op. Cit.*, 2012, p. 145.

² Junto às disciplinas Palhaço de Hospital e Criação em Palhaço, elas integram um eixo de disciplinas optativas que integram o Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa Enfermaria do Riso. O Programa foi criado em 1998 no Departamento de Interpretação da Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenado pela Prof^a Ana Achcar, ele integra projetos nas três instâncias da formação em nível superior: a extensão social, o ensino acadêmico e a pesquisa institucional.

As aulas eram organizadas de maneira a atravessar dois ou mais eixos por dia através de uma metodologia que visou, todo o seu tempo, o trabalho contínuo sobre a percepção da distorção do centro de gravidade; o ritmo como suporte dos movimentos; a espacialização; a excitabilidade; trabalho com estados psicofísicos e a construção do gesto expressivo. Além destes aspectos, o imprescindível treinamento de sete princípios fundamentais para a construção da ação para a biomecânica teatral: *Otkaz, Posyl, Totchka, Stoika, Rákurs, Gruppirovka e Tórmoz*.

O primeiro eixo³ teve o foco de sua pedagogia voltada à transmissão desses princípios através da aplicação de exercícios de conscientização do movimento pelo ponto de vista articular. Despertamos assim, a percepção das relações de causa e efeito entre as diferentes partes do corpo, uma vez que cada “exercício organiza a desmontagem e a remontagem de todas as engrenagens do corpo” e neste sentido, “a biomecânica mostra a infraestrutura”.⁴ Para além disso, visitamos ainda, alguns exercícios para fortalecimento muscular, menos no intuito de uma preparação física e mais para fazer entender no corpo, a importância da ativação do abdômen e de toda a musculatura para a sustentação de seu eixo de equilíbrio. Neste sentido, uma preparação física que privilegie esse fortalecimento é muito importante para a biomecânica teatral, mas na experiência em questão, esse aspecto ficou em suspenso a fim de privilegiar a verticalização sobre os princípios fundamentais desta pedagogia. A tomada da consciência mecânica sobre o movimento é gradual e resultado de treinamento e, por isso, um aspecto constantemente apontado durante todas as fases da pesquisa.

O segundo eixo, que se deu paralelamente à grande parte da metodologia, trouxe as *gags* circenses para treinamento diário. *A priori*, copiar e repetir para aprender a tropeçar, esbarrar e cair com mestria e segurança para, então, investigar o riso através de reações e tempos cômicos. Nessa caminhada, fomos buscando, gradativamente, amparo e relação nos princípios da biomecânica teatral experimentados dia após dia de trabalho. A transmissão desse repertório é resultado de experiências múltiplas e, portanto, atravessada por diversos olhares encontrados em cursos e oficinas de palhaço. Destaco, entretanto, o acesso empreendido através da atriz e palhaça Martha Paiva, aprendiz de Leris Colombaioni e Fernando Sampaio.⁵

³ Todos os exercícios deste eixo da pesquisa foram extraídos das oficinas de treinamento realizadas com Morgana Martins e procuram realizar com máxima fidelidade a aplicação de sua metodologia.

⁴ PICON-VALLIN, *Op. Cit.*, 2013, p. 143.

⁵ Pesquisadora de comédia física, estudou com grandes nomes da área como o inglês Jown Mowat, o projeto Mygra - Argentina, e com o Italiano Leris Colombaioni. Participou no núcleo de pesquisa em dança contemporânea Basirahzinho em Brasília. Além de ter estudado com diversos mestres brasileiros durante sua formação na Eslipa. Sua pesquisa resultou em dois espetáculos solos de rua que mescla a linguagem da palhaçaria, teatro, música e humor físico. Leris Colombaioni é um palhaço italiano descendente das famílias Delacqua e Travaglia, de grande

No terceiro eixo, a transmissão dos *études* meyerholdianos. Iniciando pelo *Lançamento da Pedra*, passamos ao estudo de *A Bofetada* e *O Arqueiro*. Complexos, esses exercícios condensam todos os princípios investigados ao longo do semestre e por isso chegam por último à sala de aula. Dos mais difundidos através dos cursos de treinamento promovidos por Gennadi Bogdanov, Aleksey Levinsky e Claudio Paternó,⁶ *O Lançamento da Pedra* e *A Bofetada* estreiam o acesso às *études* como metodologia de treinamento. Ambas chegam a mim através da transmissão direta de Morgana Martins, enquanto a terceira é resultado de um trabalho autônomo de cópia e identificação dos princípios em cada frase de ação. Tomo como referência principal, as demonstrações de Bogdanov registradas em vídeo e disponíveis em canal do *Youtube*.⁷

O quarto eixo desemboca, enfim, na improvisação e criação de ação física. Constante, ele se deu através de um treinamento energético desenvolvido a partir do estudo rigoroso sobre a base dos pés e a manipulação do vocabulário de movimentos dos *études* para a construção de *gags*. Voltamos-nos aqui, à arqueologia de impulsos e fluxos corpóreos para o levantamento de uma série de partituras de ações físicas por cada aluno pesquisador, bem como sua transmissão para o grupo. Ao fazer dessa oportunidade um espaço de criação para a construção de um repertório comum, proponho a experimentação dessa tradicional forma de transmissão de saber, essencial ao circo e à própria biomecânica teatral.

Este foi um convite ao atravessamento de propostas que pretenderam ser um convite ao corpo em brincadeira, para que, na possibilidade da apropriação de um sistema organizado a partir de seus próprios vestígios, a palhaçada reconheça nele, mais alguns passos de sua trajetória.

tradição da *Commedia dell'Arte* na Itália. É um importante transmissor das *gags* de seus antepassados. É filho de Nani Colombaioni, considerado um dos maiores palhaços de todos os tempos. Fernando Sampaio é um ator e palhaço brasileiro, fundador do grupo *LaMínima*, em São Paulo.

⁶ Gennadi Nikolaevic Bogdanov é ator formado no Moscow State Academy. Estudou biomecânica teatral de Meyerhold com Nikolai Kustov – antigo colega de Meyerhold e professor de biomecânica na escola GosTIM, nos anos 30. Desde a década de 90 passou a colaborar com universidades e centros teatrais de 20 países e é um dos mais destacados mestres descendentes diretos da biomecânica teatral de Meyerhold. Alexey Levisnkiy é ator, diretor e professor. Formado no *GITIS Higher Directors' School*, também estudou a biomecânica teatral com Nicolai Georgyevich Kustov. Cláudio Máximo Paternó é ator e junto a Gennadi Bogdanov, fundou o Centro Internacional de Estudos em Biomecânica Teatral de Meyerhold em Perugia, Itália.

⁷ MEYERHOLD BIOMECHANICS CENTRE PERUGIA. El Teatro de Meyerhold y la Biomecánica pt.2. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tf5XDFeiRE&list=PLaauliPMCINxkM90AVxgy2n8kYQW25xo&index=15> > Acesso em: 02 nov de 2022.

Referências Bibliográficas

Livros:

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOUISSAC, Paul. *The semiotics of clowns and clowning: rituals of transgression and the theory of laughter*. New York: Bloomsburry Academic, 2015.

KAYSER, Wolfgang. *O Grotesco: configuração na Pintura e na Literatura*. Editora Perspectiva: São Paulo. 1986.

MEIERHOLD, Vsévolod. Sobre o teatro. Tradução de Maria Thais e Roberto Mallet. Colaboração de Gabriela Itocazo. In: THAIS, Maria. Na cena do Dr. Dapertutto: poética e pedagogia em V. E. Meierhold: 1911 a 1916. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PICON-VALLIN, Béatrice. *Meierhold*. Tradução de Fátima Saadi, Isa Kopelman, Jacó Guinsburg e Marcio Honorio de Godoy. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

RÉMY, Tristan. *Entradas clownescas - Uma dramaturgia clown*. São Paulo: Sesc, 2016.

RUIZ, Borja. *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezblai S.L., 2008.

SANTOS, Maria Thais Lima. *Na Cena do Dr. Dapertutto: poética e pedagogia em V. S. Meierhold (1911 a 1916)*. São Paulo: Editora Perspectiva, FAPESP, 2009.

FREIXE, Guy. O clown no ensino de Jacques lecoq. Tradução de Clóvis D. Massa. *Revista Cena*, [S. l.], n. 24, 2018, p. 37-45.

_____. A Commedia Dell'Arte no Estúdio de Meyerhold: um trabalho sobre o corpo. Tradução de Ana Achcar, Claudia Câmara, Cláudia Lage, Eliane França. *Cadernos de texto sobre a máscara*, Rio de Janeiro: Núcleo do Ator – Investigação e Documentação Teatral/Unirio, 2001, p. 18-25.

RUFINO, Evellyn. **Que palhaçada é essa? Um encontro expressivo entre uma palhaça, uma professora e seus alunos.** PPGEAC-UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Paulo Melgaço da Silva Junior; evellynrufino23@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0001-5354-4947>

Que palhaçada é essa? Um encontro expressivo entre uma palhaça, uma professora e seus alunos

Resumo: O palhaço age em diversas frentes, desde hospitais, empresas e até em zonas de conflito e, além disso, é evidente como esse artista consegue afetar, a começar, pela sua própria presença (ACHCAR, 2016). Por exemplo, uma enfermaria, outrora, era um espaço indiferente ao riso, mas a presença do palhaço tem sido aceita como parte no tratamento de pacientes. E geralmente na escola, conforme o estudante cresce, o riso é marginalizado, a rigidez e seriedade compõem a nova rotina e o colorido da infância dá lugar à monocromia. E assim, nasce uma inquietação dessa professora-palhaça: Seria o riso inadequado ao ambiente escolar? O brincar está restrito às crianças? O objetivo dessa pesquisa, é investigar em que medida a linguagem do palhaço, como proposta pedagógica, poderia contribuir para as aulas de artes cênicas no ensino fundamental de uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A partir disso irei discorrer sobre o “reaprender a brincar” (CORREIA, 2020) e por meio do palhaço vivenciar o sensível, o afeto, a criatividade e o erro. E pretendo também expandir o conhecimento sobre o palhaço como uma figura que gera impactos no ambiente de ensino, com a promoção do lúdico para além da infância.

Palavras-chave: Palhaço; Brincar; Ensino; Adolescentes; Artes cênicas.

Abstract: The clown operates in various settings, from hospitals and companies to conflict zones, and it is evident how this artist can impact, first and foremost, through their own presence (ACHCAR, 2016). For instance, a hospital ward, once indifferent to laughter, now accepts the clown's presence as part of patient treatment. In schools, as students grow, laughter tends to be marginalized, replaced by rigidity and seriousness, transitioning from the colorful realm of childhood to monochrome. This prompts a concern for this teacher-clown: Is laughter inappropriate in the school environment? Is play restricted to children? This research aims to explore to what extent the clown's language, as a pedagogical approach, could contribute to drama classes in the elementary school of a public school in the West Zone of Rio de Janeiro. I will delve into the concept of "relearning to play" (CORREIA, 2020) and, through the clown, experience the sensory, affection, creativity, and error. Additionally, I aim to broaden the understanding of the clown as a figure that impacts the learning environment by promoting the playful beyond childhood.

Keywords: Clown; Play; Teaching; Adolescents; Performing arts.

Para começar uma história

Nosso enredo conta a trajetória de uma menina com seus onze anos de idade, ela era tímida, sem amigos e tinha dificuldades para se comunicar com as pessoas, mas era criativa, curiosa e amava a natureza. Ela estava diante de grandes mudanças, o que era um tanto assustador, e uma dessas modificações foi ser encaminhada para um lugar frio, sem a vivacidade dos jardins gramados e sem as charmosas árvores dançantes. O que a menina enxergava eram portões de grades, basculantes com vidros embaçados e também gradeados o que impedia o contato com qualquer coisa do mundo lá fora, apenas a luminosidade conseguia adentrar, mas com certo esforço. A protagonista julgava estar numa prisão.

A nossa menina teve medo ao ver pessoas encarceradas com os braços estendidos pelo gradil pedindo por algo que vinha de fora, elas desejavam doces ou guloseimas e suplicavam aos ambulantes do lado de lá.

Ao passar dos dias, ela se viu confinada, privada da liberdade infantil e sendo punida, mas por quê? Qual seria o motivo dessa punição? Quais crimes, ela e seus colegas, haviam cometido para merecer ficar naquele lugar? Qual era a culpa afinal? Por que eles mereciam esse castigo tão sufocante? Será que o delito foi crescer?

Esses encarcerados, e também a menina da nossa história, eram quase crianças quase adultos e foram retirados abruptamente das salas multicoloridas, dos jardins, das brincadeiras, das cantigas e da recreação, e naquele instante viviam na monocromia de corredores deprimidos, salas rígidas e grades opressoras onde a existência estava sendo recodificada.

O indivíduo “bom” era aquele que tinha o corpo dócil, domesticado e com os impulsos infantis suprimidos, afinal, diziam os adultos que para ser alguém na vida era preciso amadurecer e parar com as “coisas” de criança.

E retomando a menina da história, ela não aguentou um mês na hostilidade daquele lugar, e após lamentos e choros diários, ela foi transferida para outro cárcere, um pouco menos ameaçador.

Então, após doze anos com os quiproquós e reviravoltas da vida, a menina virou moça, e aos vinte e três anos de idade, retornou ao antigo presídio, mas surpreendentemente como carcereira. A moça-artista tinha em suas mãos algo que poderia atenuar a pena daqueles encarcerados; ela carregava as chaves que representavam a possibilidade desses sujeitos vivenciarem o mundo. A que mais usava era a grande chave, a chave-mestra do teatro que abria os caminhos para o novo. Viveu aventuras recorrendo à chave da dança e, por vezes, conseguiu, graças a ela, sair com os aprisionados, e até já experimentou a chave mágica do cinema, envolta de mistérios, que encantava os sujeitos com seus incríveis mecanismos tecnológicos.

Depois de onze anos como carcereira, a menina-moça-artista, professora, descobriu uma nova chave realmente desafiadora, essa que talvez possa resgatar: a criatividade, a imaginação, o brincar, o riso e a humanidade, ou seja, tudo aquilo que os sujeitos encarcerados, os seus alunos, perderam quando foram domesticados. Essa chave é a nobre arte da palhaça e do palhaço.

A carcereira-professora, é essa pesquisadora que lhes narra. São onze anos que leciono para esses adolescentes, e uso as artes cênicas para amenizar a “pena” e atualmente tenho a curiosidade de investigar o quão instigante pode ser uma proposta pedagógica baseada na linguagem do palhaço, e experienciar como ela pode afetar as relações e tornar esse ambiente hostil, – a escola –, em lugar sensível, criativo e mais humano.

A grande questão

A motivação da pesquisa parte da indagação: - Em que medida aplicar uma “pedagogia do palhaço” nas aulas de teatro pode resgatar o brincar na adolescência, e quais seriam os efeitos nas relações?

A expressão "pedagogia do palhaço" é uma área de estudo ainda muito recente e poucos autores definem os seus procedimentos como uma pedagogia propriamente dita. Cito alguns pesquisadores-palhaços como Eliza Neves, Marcelo Colavitto e Aramis Correia, que atuam em sala de aula apresentando em seus trabalhos um processo de ensino sistematizado e aplicável, diferentes metodologias que podem formar novos palhaços, ou descobrir dentro do contexto da Educação Básica, novas abordagens. O meu propósito como docente e artista, a partir desses pesquisadores e de outras referências, é elaborar uma proposta pedagógica equivalente à realidade que leciono: alunos da rede pública, adolescentes que em sua maioria não usufruem e não produzem artes cênicas.

Mas por que esse negócio de palhaço na escola?

A escola onde será realizada a pesquisa em questão é uma instituição pública de ensino integral, centrada na aquisição de um conteúdo mínimo e focada nos resultados (LIBÂNEO, 2016). Não há grande preocupação na formação completa do adolescente, e o meu desafio como docente-artista é não figurar as aulas de artes cênicas como um depósito de informações, mas sim favorecer o encontro desses alunos com a arte, que é um direito humano (CRUZ, 2021).

A ideia de experienciar o palhaço na educação surgiu a partir do voluntariado como palhaça em hospitais, um lugar onde posso observar o poder do riso no estado da plateia, geralmente pessoas debilitadas que com os gracejos da palhaça podem ver algo para além da

enfermidade, e surpreendentemente, degustei a repercussão dessa arte na construção da identidade do próprio artista. Outro fato de inspiração foi refletir sobre as relações que meus alunos adolescentes vivenciam em sua rotina, tais como: baixo auto-estima, bullying, assédio, racismo, homofobia, intolerância, etc. E tudo isso ampliado por uma comicidade violenta dentro do cotidiano escolar e do ambiente virtual.

Uma das premissas que suponho interessante a essa pesquisa, aprendi com algumas trupes em aulas de palhaçada, que o rir de si mesmo pode transformar, porém, o rir do outro destrói, tenho visto que essa última afirmação é comum no dia-a-dia desses discentes, por vezes em forma “memes” ou “pegadinhas”. Adquiri o entendimento de que a arte do palhaço se constrói nas relações e na descoberta de si, e essa linguagem artística pode ser uma abertura para discussão sobre uma comicidade sadia e necessária. Por fim, a intenção é que meus alunos, através dessa nova linguagem, experimentem o riso, o sensível, a escuta, o afeto, a criatividade e a grandiosidade do erro e do fracasso, e se possível, que rejeitem os corpos dóceis e recodificados, como aponta Foucault (1987).

E como vai ser isso?

Inicialmente a estrutura da pesquisa, em andamento, está atrelada a três procedimentos que se correlacionam e não seguem, necessariamente, uma ordem cronológica. Um tem caráter teórico, de levantar outras pesquisas com mesma temática, ou propostas metodológicas e pedagógicas sobre o ensino da palhaçada. O outro está ligado a minha preparação como docente-artista, e tem a intenção de observar como nascem novas palhaças e palhaços; este procedimento envolve a participação em oficinas, cursos e seminário para investigar a formação desse artista cômico. E por fim, investigar a aplicabilidade da linguagem do palhaço no ensino das artes cênicas.

O desfecho mais que esperado

A educação e as artes são vivas e constantes. Cogito que os frutos desse estudo não terão um fim, talvez um “to be continued” ou uma trilogia, quem sabe? Então, vou usar esse último momento para transmitir um dos meus anseios como pesquisadora por meio desta singela carta escrita pela aluna Laura que me afetou:

“(…) Você não sabe o quanto você me ajudou na timidez, na insegurança e comparações. Você ensinou que pessoas vão querer acabar com nossas alegrias, mas temos que ser fortes. Eu era bem insegura com exatamente tudo, mas depois de tudo, essa insegurança timidez, e comparações sumiram. Você nos ensinou a ter respeito não importa a cor, cultura e religião seja o que for, ensinou que precisamos ser um

pouco mais maduros, mas sempre brincou, e fez todos rirem, sempre sendo otimista, mas realista, sempre sendo divertida (...)”

Separei esse trecho e muito do que ela diz é o que me impulsiona a seguir usando as chaves que tenho em minhas mãos, e aceitar o desafio de usar essa nova chave, e assim, abrir o caminho para o nascimento das minhas futuras palhaças e palhaços.

Referências Bibliográficas

ACHCAR, Ana; MAIA, Dadá. **Palavra de palhaço**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2017.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Uns fazem palhaçadas; outros, palhaçarias**. CIRCOS – Festival Internacional SESC de Circo, de 09 a 18 de junho de 2017, publicado em 26.07.2017. São Paulo SP.

CRUZ, H. **Práticas artísticas comunitárias e participações cívica e política: ações de grupos teatrais no Brasil e Portugal**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 11, n.1, p. 3–22, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

LIBÂNEO, José. Carlos. **“Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”**. Cadernos de Pesquisa, vol.46, n.159. Fundação Carlos Chagas, 2016, pp. 38–62,

SANTOS, Aramis David Correia dos. **Brincar, Atuar: A linguagem do palhaço no ensino das artes cênicas**. Doutorado em ARTES CÊNICAS: Instituição de Ensino: UNIRIO: 12/10/2020. Biblioteca Depositária: setorial da UNIRIO, 335 f.

MIRANDA, Guilherme. **O BRANCO E O AUGUSTO: por uma relação não-violenta da tradicional dupla cômica de palhaços.** PPGEAC-UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas; Orientação: Ana Lucia Martins Soares (Ana Achcar); guimiranda@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-8880-501X>

O BRANCO E O AUGUSTO: por uma relação não-violenta da tradicional dupla cômica de palhaços

Resumo: Várias gerações de palhaços aprendem a "fórmula" exaustivamente explorada em reprises e cenas cômicas onde o riso é resultado de uma relação abusiva e de opressão entre os pares. Esta dissertação investiga um meio de fazer rir nos dias de hoje, cuja abordagem se inspira no conceito de "comunicação não-violenta" aplicada à relação da dupla cômica tradicional de palhaços: branco e agosto. A partir da relação dos palhaços, figuras universais da comédia e arquetípicas da sociedade como um todo, pretendo lançar propostas para a formação de novos artistas, onde a graça esteja comprometida com nosso tempo e com responsabilidade artística e social. Do que as pessoas riem hoje? O conflito necessário à construção da dramaturgia cômica precisa, necessariamente, passar pela agressividade ou opressão? Quais os possíveis caminhos e responsabilidades do humor, especialmente na palhaçada?

Palavras-chave: Palhaços; Branco e Augusto; Não-violência.

Abstract: Several generations of clowns learn the "formula", exhaustively explored in clowns performances and comic scenes where laughter is the result of an abusive and oppressive relationship between peers. This dissertation investigates a way of making people laugh nowadays, whose approach is inspired by the concept of "non-violent communication" applied to the relationship between the traditional comic duo of clowns: Branco and Augusto. Based on the relationship between clowns, universal figures of comedy and archetypal figures of society as a whole, I intend to launch proposals for the training of new artists, where grace is committed to our time and artistic and social responsibility. What do people laugh at today? Does the conflict necessary for the construction of comic drama necessarily involve aggression or oppression? What are the possible paths and responsibilities of humor, especially clowning?

Keywords: Clowns; White clown and Auguste; Non-violence.

Meu nome é Guilherme Miranda, tenho 47 anos, 1,71m de altura, sou homem cis, me considero branco segundo os padrões brasileiros. Quando tinha cabelos eles eram pretos. Os poucos que me restaram em minha careca já começam a ficar grisalhos. Tenho barba relativamente longa e grisalha, uso dois brincos de argola, um em cada orelha, e um óculos bem redondo, verde e laranja. Sou palhaço, ator, professor, diretor musical e de espetáculos e agora inauguro a minha faceta pesquisador com meus colegas do PPGEAC da UNIRIO. Começo então esse texto lembrando a todos (e me lembrando) que a inclusão é importante, necessária. Apesar dos esforços, ainda estamos engatinhando nessa questão.

E incluir a todos também no riso, é importante? É importante que todos riam juntos, ou vale a pena a zombaria, a chacota? A “liberdade” da comédia permite tudo? Será que as pessoas que se sentirem ofendidas por qualquer piada não “aguentaram o tranco”, não entenderam a graça, enfim... são “chatos”? Mas, pensa comigo... alguém deve “aguentar” uma piada? Qual a diferença evidenciada do riso e da derrisão. Aqui invoco George Minois (2003) em seu livro **“História do Riso e do Escárnio”**. Do que rimos hoje? Vale a pena rir de alguém se todos não compartilharem o mesmo entendimento?

Minha pesquisa por enquanto chama-se: **O BRANCO E O AUGUSTO**, por uma relação não-violenta da tradicional dupla cômica de palhaços. É provável que este título venha a sofrer alterações... sou libra com gêmeos afinal... Os termos “Branco e Augusto” estão aqui postos no masculino por tratar-se, a meu ver, de duas formas de jogar o mesmo jogo. Uma palhaça joga no lugar de “Branco” ou “Augusto” mas o que isso quer dizer? Para que todos se familiarizem com estes termos. “Branco” é a palhaça com ar de sabida. Fala bem, anda e veste-se com elegância. Já a palhaça que joga no “Augusto” é desajeitada, procura entender as coisas mas nem sempre consegue, anda e tropeça e por aí vai... Dito assim, cada pessoa desta plateia certamente se identifica mais com um do que com outro, não é? Qual a história dessas duas figuras? Qual a origem ou quais as origens catalogadas até agora?

Quem estuda ou já estudou palhaços no Brasil, sempre acaba (ou começa) com Mário Fernando Bolognesi e seu livro “Palhaços” (2003), então lá vai:

“A polarização formou-se em torno de um tipo dominante (Clown Branco) e de um dominado (Augusto). Nesse momento, em torno dos anos 1870 e 1880, a comédia serviu de motivação à criação dos clowns. Assim, a arte do palhaço pôde extrapolar o restrito universo das habilidades circenses da qual estivera até então dependente.” (BOLOGNESI, Mário Fernando. 2003. p.71)¹

¹ Notem bem, Bolognesi fala: um “dominante” e um “dominado” evidenciando a diferença de "status" entre a dupla, marcado pela demonstração do poder e obediência.

Agora vamos para outra referência bastante famosa: “O Elogio da Bobagem”, da pesquisadora Alice Viveiros de Castro. Diz Alice:

“Quando Tristan Rémy descreve o clown branco como o dominador autoritário que desconta todas as suas frustrações no pobre idiota do augusto, tem como modelo a genial dupla formada pelo inglês Tudor Hall (1864 – 1921) e pelo cubano Raphael Padilla (1868 – 1917): Footit e Chocolat.”(CASTRO, Alice Viveiros de. 2005, p.76).

A maior parte dos autores creditam aí o início da dupla cômica de palhaços. O Augusto de Chocolat era ludibriado pelas artimanhas do Branco Footit e acabava caindo em tropeços, cascatas, e expulso da lona do circo por chutes, socos e empurrões. A diferença de Status nas figuras é marcante. Tem uma cena maravilhosa no filme que retrata a história desta dupla (“Chocolate”2016, dirigido por Roschdy) na qual Chocolat propõe para Footit: “E se a gente trocasse? Se eu te batesse? Qual seria a diferença?” Footit não concorda, mas Chocolat faz o teste definitivo em cena, mesmo assim, aplicando-lhe um golpe a certa altura. Faz-se um silêncio constrangedor em toda a plateia (branca) que os observava. A inversão do papel do opressor parecia não ter graça...²

Bom, essas eram as figuras dos palhaços tradicionais que aprendemos a sonhar. Admiramos os Colombaioni, Tortel Poltrona, e a maneira como tiram o riso de uma simples briga, cheia de golpes falsos e hilários que parecem a forma mais pura de encontrarmos o riso. Estudamos suas técnicas e falas em oficinas e queremos replicá-las em nossa atuação, só que... trabalho como palhaço e coordeno (juntamente com Julia Schaeffer) um grupo de artistas em setores pediátricos de hospitais públicos - grupo Roda de Palhaço. Percebi, ao longo desses últimos anos, que o efeito de determinados atos em minhas intervenções estavam paulatinamente sofrendo alterações na recepção do público a quem elas se destinam (crianças internadas e seus acompanhantes). Por exemplo: Um palhaço que “brinca” de ofender seu companheiro (principalmente se estiverem trabalhando em casal) ao chamar sua dupla de feia, burra, careca, já não me faz querer rir. Quando a dupla briga com tapas falsos e empurrões, levanta a voz (principalmente se for homem e mulher) expõe, talvez sem pensar, situações de violência para um público que possivelmente vive em suas casas os mesmos abusos e opressão, e essa ação pode dar gatilho, suscitar o medo. É preciso entender politicamente um humor mais adequado ao nosso tempo e saber-se responsável enquanto artista por isso. É possível que os palhaços tenham uma relação compassiva, não-violenta e, mesmo assim, divertir a plateia?

² Não posso deixar de ressaltar que Footit era branco e Chocolat, negro. A plateia toda composta por brancos não aplaude. O componente de preconceito racial está certamente presente e complementa esta distinção, mas merece ser tratado com calma em outro estudo voltado para o tema.

Aqui, volto ao termo utilizado em minha proposta de título – a não-violência. Utilizo como base o livro de Marshall Rosenberg (2006) “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais” que, por sua vez, replica o emprego do termo utilizado por Gandhi, que entende como não-violência: “o estado natural de compaixão quando a violência minguia no coração”. E o que é a compaixão? Achei uma expressão linda com outro colega, o palhaço Claudio Thebas, que diz em seu livro (2011, p.44) “Ser bom não é ser bonzinho. Compaixão é um caminho até a humanidade do outro”.

Então posso estar sonhando, ser ingênuo, mas penso que mudar a relação de Branco e Augusto pode ajudar a mudar nosso mundo, ensinar que, sim, pode ser possível ser diferente e continuar engraçado, continuar vivo? Trago pra conversa bell hooks (2021) em seu livro, “*Ensinando comunidade uma pedagogia da esperança*”:

A cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do Eu que humaniza, que torna o amor possível. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta pelo fim da dominação, no esforço de entender os elementos que resultaram em movimentos bem-sucedidos por justiça social em nossa nação. (hooks, 2021, p.161).

Tive contato através de minha colega e agora Mestre pelo PPGAC, Eliza Neves, de um texto de Carlos Eduardo Alves Santos (2016), sobre palhaços soviéticos que explica como eles receberam e adaptaram a relação Branco e Augusto logo após a revolução formando o que chamavam de *Clowns-tribunos*.

Até a Revolução de 1917, portanto, os clowns seguiam os paradigmas já trabalhados pelos palhaços mais a oeste. A maquiagem exagerada, o figurino, os tapas e gags, assim como o repertório, era praticamente tudo importado. Isso, para os clowns e os pesquisadores soviéticos, era visto com maus olhos, pois essas práticas não estavam de acordo com o modo de vida dos trabalhadores soviéticos. (SANTOS, 2016, p.25.)³

Então quero pesquisar a partir da visão das palhaças e dos palhaços do Brasil, país periférico, profundamente desigual e marcado pela violência extrema e falta de oportunidade. Quero falar da fome de quem não tem trabalho. De quem precisa do outro para sobreviver porque ele é sua única esperança, seu parceiro, seu camarada.

Mas... como fazer isso, companheiro? Então convoco Fellini:

O Clown Branco e o Augusto são a professora e o menino, a mãe e o filho arteiro e até se podia dizer o anjo com a espada flamejante e o pecador. São, em suma, duas atitudes psicológicas do

³ A partir desse texto, encontro o termo “camarada”, muito utilizado por companheiros de revolução como uma boa proposta para um novo título da dissertação. Penso numa “Palhaçada Camarada”, remetendo à relação não-violenta, mas compassiva e colaborativa suprimindo os laços de opressão.

homem, o impulso para cima, *o impulso para baixo, divididos, separados.* (FELLINI, 1974, p.2).

Já comecei a experimentar com o Roda de Palhaço e com meus alunos do ensino fundamental (4º, 5º e 6º anos) atividades que tragam formas de relação diferentes para a dupla. Caminhos que façam este que “pensa que sabe” (Branco) andar lado a lado com o que “acha que aprendeu” (Augusto) utilizando o respeito, a respiração, a paciência e o amor (segundo hooks). Só caminhando juntos, essas palhaças e palhaços latino-americanos conseguirão uma maneira de sobreviver e ter um “emprego no circo”, vencer o desafio do picadeiro.

O trio, Branco, Augusto e plateia, desenvolverão em conjunto uma dramaturgia plena de esperança e com propostas mágicas que substituam o simples “não”.

Referências Bibliográficas

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços.** São Paulo: UNESP, 2003.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem - palhaços no Brasil e no Mundo.** Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

FELLINI, Federico. **Fellini por Fellini.** Porto Alegre: L&PM Editores LTDA, 1974.
hooks, bell. **Ensinando Comunidade uma pedagogia da esperança.** São Paulo. Elefante Editora, 2021.

MINOIS, George. **História do Riso e do Escárnio.** 2003 (cidade e editora)

ROSEMBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Editora Ágora, 2006.

SANTOS, Carlos Eduardo Alves. **Os palhaços soviéticos e o teatro russo de vanguarda: diálogos e desdobramentos.** São Paulo: USP. Departamento de Letras orientais. 2016.

THEBAS, Cláudio. **Ser bom não é ser bonzinho: Como a comunicação não violenta e a arte do palhaço podem te ajudar a identificar e expressar as suas necessidades de maneira clara e autêntica — e evitar julgamentos, como o deste título.** Editora Paidós. 2021.

SCHAEFFER, Julia Cruz. **Entre afetos e presenças: encontros virtuais entre palhaços, palhaços e crianças hospitalizadas**. PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Ana Lúcia Martins Soares (Ana Achcar); julia23.cs@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1565-6099>

Entre afetos e presenças: encontros virtuais entre palhaços, palhaços e crianças hospitalizadas

Resumo: A presente pesquisa procura sentidos para pensar as instâncias que permeiam a arte da palhaçada em hospitais como o espaço do encontro, o corpo, a presença e o espaço virtual, no intuito de refletir sobre uma prática específica: atendimentos virtuais entre palhaços, palhaços e crianças hospitalizadas realizados por três projetos artísticos profissionais durante a pandemia causada pelo novo coronaVírus (covid-19) entre os anos de 2020 e 2021. Fazendo um diálogo com a história que teve início com Michael Christensen em 1986 nos EUA, e guiado pelo olhar da própria pesquisadora palhaça sobre os teleatendimentos gravados, a reflexão se compõe de relatos, entrevistas e conceitos como o corpo relacional e os afetos de Espinosa. Propõe pensar sobre a contribuição da arte da palhaçada e sua dimensão subjetiva e afetiva como dispositivos de afirmação da vida através de um saber do corpo e de uma presença afetiva, termo cunhado pela artista Lu Lopes, a palhaça Rubra. Se aproxima de uma noção de saúde que, neste contexto, pode ser entendida como uma composição criativa entre arte e vida.

Palavras-chave: Palhaçada; Presença; Afeto; Criança; Hospital.

Abstract: The present research seeks meanings to contemplate the instances that permeate the art of clowning in hospitals, such as the space of encounter, the body, presence, and virtual space. The aim is to reflect on a specific practice: virtual interactions between clowns and hospitalized children carried out by three professional artistic projects during the pandemic caused by the novel coronavirus (COVID-19) between the years 2020 and 2021. Engaging in a dialogue with the history that began with Michael Christensen in 1986 in the USA and guided by the perspective of the researcher-clown on the recorded teleconsultations, the reflection consists of accounts, interviews, and concepts such as relational body and affect from Spinoza. It proposes thinking about the contribution of the art of clowning and its subjective and affective dimension as devices for affirming life through a knowledge of the body and an affective presence, a term coined by the artist Lu Lopes, the clown Rubra. It approaches a notion of health that, in this context, can be understood as a creative composition between art and life.

Keywords: Clowning; Presence; Affection; Child; Hospital.

Pensar os corpos envolvidos nos encontros entre palhaços, palhaças e crianças durante os teleatendimentos a partir do conceito de presença cênica se deu nesta pesquisa como resgate de uma investigação realizada durante o processo de escrita da monografia¹ na pós-graduação *Conscientização pelo Movimento e Jogos Corporais MAV* concluído em maio de 2015 na faculdade Angel Vianna². A questão da presença aparecia como um conceito ancorado por práticas ligadas à conscientização pelo movimento e práticas somáticas inseridos na Metodologia Angel Vianna. Desta forma percebi que poderia traçar um caminho de descobertas através de um vasto campo que se revelou disponível em meu corpo ao vislumbrar a perspectiva de que "eu sou meu corpo"³, o que ampliou uma noção de autoconhecimento até então inserida no campo psicológico. Complementando a abordagem prática, tinha aulas teóricas sobre o pensamento filosófico do corpo que ancoravam sentidos despertados, mantendo a conexão entre a prática do pensar a um saber-do-corpo (ROLNIK, 2018).

Na ocasião utilizei exercícios de propriocepção aprendidos nas aulas para propor uma pesquisa de campo e percebi que a produção de momentos de presença⁴ no hospital se sustentava por um contágio direto entre os corpos alcançado pela expressividade dos artistas no contato com as crianças e outros corpos com os quais entravam em relação. Considerava a ação em presença como um estado previamente despertado considerando em primeira instância sua materialidade.

Ao retomar este estudo, encontrei a pesquisa de Cassiano Quilici sobre o ator-performer que revela aspectos de uma relação com o espectador nesta mesma esfera material e sensorial do corpo. Diz ele que:

O espectador seria afetado não só pela narrativa e pelos signos que ele lê em cena, mas também pelas intensidades geradas nos estados corporais construídos pelos artistas. Assim como na dança, esse teatro pretende mobilizar o público também através de canais sinestésicos e sensoriais, despertando novas formas de percepção e apreensão do mundo.(QUILICI, 2015, p.117)

Quilici menciona os signos da cena, o que no caso dos palhaços e palhaças no hospital acontece de forma diferente já que a atuação é instaurada pela chegada do palhaço ou palhaça no espaço cotidiano do hospital, interrompendo ou criando uma suspensão com sua intervenção

¹ A monografia A presença e o palhaço: reflexões e uma prática artística teve a de Marito Olsson Forsberg.

² A Angel Vianna Escola e Faculdade de Dança tem como missão assegurar a construção do pensamento do corpo em movimento, analisando a dança como uma atividade que oferece suporte à percepção e a uma infinidade de expressões vitais. Mais informações em: <https://www.angelvianna.com.br/>

³ Anotação em caderno pessoal.

⁴ GUMBRECHT, Hans Ulrich, 2010.

artística. O que o autor traduz por mobilizar o público através de canais sinestésicos e sensoriais se aproxima do entendimento que eu tive de que "a presença do palhaço seja um convite à presença do outro (...) por meio de um contágio direto, uma afetação que se dá numa relação direta, quase corpo a corpo" (SCHAEFFER, 2015, p.20).

Gilberto Icle entende que os Estudos da Presença consideram o corpo como elemento central da experiência de investigação prática de um treinamento ou numa performance. "Trata-se de procurar justamente novos conceitos para poder trabalhar com dimensões da experiência humana que possam ser descritas como vibrações da presença." (ICLE, 2011, p.24). Porém, ainda que soe inadequado diante do exposto, o que vislumbrei ao observar as gravações foram impactos sob a materialidade do corpo, e que partiram como provocação de um outro corpo, constatando que era possível falar de presença nos teleatendimentos virtuais, traduzidas por respostas mútuas e imediatas.

A performer Eleonora Fabião amplia a definição de presença ao incluir a esfera espacial. Diz a autora que:

Se a cena for, de fato, o espaço conectivo entre aqueles que veem e se sabem vistos, um sistema de convergências, a ação cênica acontece fora do palco, entre palco e plateia, fora dos corpos, no atrito das presenças. A cena, portanto, não se dá "em", mas "entre," ela funda um entre-lugar. Ação cênica é co-labor-ação. Neste sentido, a famigerada "presença do ator," longe de ser uma forma de aparição impactante e condensada, corresponde à capacidade do atuante de criar sistemas relacionais fluidos, corresponde a sua habilidade de gerar e habitar os entrelugares da presença. FABIÃO, 2010, p.323)

Considerar o entre-lugar incluiu o que acontece em cada corpo ao promover o encontro como ato de co-criação. Assim, sugiro que o que ocorre durante a proposição artística é a intensificação da experiência composta por tramas afetivas pela performance dos palhaços e palhaças, o que pode acontecer tanto no mesmo espaço físico quanto no espaço virtual.

Presença afetiva⁵

Encontrei um termo que associa o conceito de presença cênica ao corpo-afeto de Espinosa e Rolnik apontados até aqui: a presença afetiva. Este termo é utilizado pela multi-artista Lu Lopes, a palhaça Rubra, para nomear seu fazer se traduz em seu fazer artístico. pelo desenvolvimento do que a artista nomeia de "alta tecnologia humana"⁶. Associar o termo afeto à palavra presença, permite integrar a noção de corpo relacional na composição de afetos de

⁵ termo utilizado pela multi-artista Lu Lopes. Entrevista disponível em :

https://www.youtube.com/watch?v=0mtJt_LPtBQ. Acesso em 17 de abril de 2023.

⁶ Subvertendo o uso do termo tecnologia geralmente associado ao âmbito das ciências, máquinas e inteligência artificial, Lu Lopes utiliza esta expressão para falar da capacidade humana de se relacionar e criar mundos.

Espinosa com a noção de presença cênica ampliada para os entre-lugares de presença trazida por Fabião. O entre seria o espaço gerador deste campo por onde circulam os afetos. Sobre essa descoberta Lu Lopes explica que:

(...) a presença afetiva, para mim veio.... quando eu comecei a querer entender... quando algo... porque alguns espetáculos eles vazavam, o prazer. Eles traziam uma expansão de consciência. Eles traziam, eles fechavam ou abriam um circuito, né? (...) A gente saía, gerava insights, percepções que abriram e inauguraram novas presenças no mundo mesmo, né? Cênicas, existenciais... (...) Então é além de uma presença cênica, (...) todo mundo que entra em cena tem uma presença cênica, né? Agora, uma presença afetiva é diferente, porque vem de eu me deixar afetar, né? (...) E eu vou me afetando com a resposta e vai gerando um ciclo de troca. No caso cênica, né? (...) E para a plateia se deixar afetar e eu me deixar afetar, é porque algo de fato conectou.⁷

A presença afetiva de Lopes traduz como princípio a geração de encontros que aumentam a potência de agir na composição de paixões alegres (MASSETTI, 2003). Pude presenciar sua atuação ao vivo em dois de seus espetáculos com a palhaça Rubra⁸, e consigo relacionar as habilidades aprimoradas por ela como um desafio ao qual o artista no hospital se vê convidado a enfrentar, ao utilizar sua capacidade de improviso com a promoção de encontros alegres. No meu entendimento, o corpo pode ser entendido como o meio conectivo, campo perceptivo ativado pela presença afetiva que seria ativada por uma integração de si. Percebo que o exercício da palhaçada no hospital traz a necessidade de lembrar a capacidade de estabelecer conexões antes de qualquer linguagem codificada e estar disponível diante do que se apresenta como possível.

Elaborar esta ferramenta relacional através de um despertar para os aspectos invisíveis da interação humana me parece tão importante quanto ter aprendido linguagens auxiliares como a música e outras que servem de suporte e sustentação da interação artística em si. Assim, entendo a presença afetiva como uma atualização do trabalho sobre a presença cênica no que se refere à palhaçada em instituições de saúde. Propõe a postulação de que a conexão afetiva instaura e evoca a presença dos corpos e considera o afeto e a presença como forças simultâneas e evoca aspectos importantes sobre as noções de hierarquia e protagonismo. Pois quando a palhaça no hospital percebe que criar a conexão com a criança é primordial para sustentar sua presença naquele contexto, ela desloca seu protagonismo e permite que outros modos de relação possam surgir. Deixar-se afetar pela situação, abrir sua escuta para detalhes, sinais, gestos e objetos que pertencem ao universo da criança podem ganhar corpo e contorno em tonalidades

⁷ trecho da entrevista concedida a mim em 27 de dezembro de 2023.

⁸ Refiro-me ao espetáculo *Vitrolinha* no CCBB do Rio de Janeiro em 2022.

variadas. Esta percepção possibilita uma interação que inclua a criança como parte da criação de momentos inéditos e permite rever o lugar de hierarquia que o espaço teatral muitas vezes instaura, abrindo um campo de atuação guiado pela afetividade, substituindo o protagonismo pela co-labor-ação (FABIÃO, 2003).

No hospital, o palhaço está inserido no cotidiano da internação, mas seu corpo expressivo está a serviço da valorização e do aprimoramento da conexão humana. Assim, segundo Lopes, o palhaço e a palhaça no hospital desenvolvem a habilidade de: "Ser meio em meio a".(LOPES, 2023)⁹. Palhaços e palhaças no hospital bordam o fio invisível de conexão humana e também podem experimentar, junto às crianças, a vitalização de seu corpo alcançado pela conexão afetiva e manifesto como um aumento de sua potência de agir. Arrisco dizer que o saber-do-corpo (ROLNIK, 2018) evoca uma busca intuitiva por experimentar conexões que o mantenham em contato com a produção de afeto vital. Uma forma de manifestar a resistência exercida por corpos alegres. Um modo de sentir que a vida acontece como uma criação em composição e em improviso permanente.

Referências bibliográficas:

FABIÃO, Eleonora. *Corpo Cênico, Estado Cênico*, in Revista Contrapontos -Eletrônica, Vol. 10 - n. 3 - p. 321-326, 2010. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2256>

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-- Rio, 2010.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. R.bras.est.pres., Porto Alegre, v.1, n.1, p. 09-27, jan./jun., 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/presenca11>

LOPES, Luciana. Entrevista concedida a Julia Schaeffer em setembro de 2023 para compor a escrita da dissertação de mestrado a ser defendida em março de 2024.

⁹ trecho da entrevista cedida a Julia Schaeffer em setembro de 2023 para compor a dissertação de mestrado.

MASETTI, Morgana. Boas Misturas. *A ética da alegria no contexto hospitalar*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. N-1 Edições, 2018.

_____. Geopolítica da cafetinagem. Núcleo de Estudos da Subjetividade: Suely Rolnik, PUC/SP, 2006. Disponível em <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>

SCHAEFFER, Julia Cruz. *A presença e o palhaço: reflexões sobre o conceito e uma prática artística*. Monografia final do curso de pós-graduação Metodologia Angel Vianna da Faculdade Angel Vianna. Orientador: Prof. Marito Olsson-Forsberg, 2015.

6. EXPERIÊNCIA CÊNICA E PERCEPÇÃO



POZATO, Dayse. **O Impacto da Força do Círculo em Montagens Teatrais**. PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos da Criação Cênica (PMC); Mestrado Acadêmico; Orientação: Ricardo Kosovski; Bolsa CNPQ. daysepozato@gmail.com <https://orcid.org/0009-0003-5543-4551>

O Impacto da Força do Círculo em Montagens Teatrais

Resumo: Este trabalho de pesquisa aborda o impacto da utilização do formato circular em montagens teatrais, com foco na experiência pessoal da transição do espetáculo Anônimas, que passou de palco italiano para palco circular. A natureza da pesquisa envolve uma investigação multidisciplinar que combina teatro, simbologia, pedagogia, rituais, arquitetura e arte. A pesquisa é conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, incorporando análises teóricas, entrevistas com diretores teatrais e artistas, bem como observações de espetáculos em formato circular. O estudo é estruturado em três capítulos que exploram diferentes aspectos do tema, desde o simbolismo do círculo até suas implicações na encenação e interação teatral. Espera-se que esta pesquisa ofereça uma maior visão do impacto do círculo na vida e em montagens teatrais, fornecendo contribuições para a área. Os resultados podem incluir insights sobre como o formato circular afeta a percepção do público e a atuação das atrizes, bem como propostas de exercícios ou abordagens para encenações em círculo.

Palavras-chave: Círculo; Teatro; Interação; Pesquisa multidisciplinar; Percepção do público.

Abstract: This research work addresses the impact of using the circular format in theatrical productions, focusing on the personal experience of the transition of the show Anônimas, which went from a Italian stage to a circular stage. The nature of the research involves a multidisciplinary investigation that combines theater, symbolism, pedagogy, rituals, architecture and art. The research is conducted using a qualitative approach, incorporating theoretical analyses, interviews with theater director and artists, as well as observations of shows in a circular format. The study is structured into three chapters that explore different aspects of the theme, from the symbolism of the circle to its implications for staging and theatrical interaction. It is hoped that this research will offer greater insight into the impact of the circle in our life and on theatrical productions, providing contributions to the area. Results may include insight into how the circular format affects audience perception and actresses' performance, as well as proposed exercises or approaches to circle performances.

Keywords: Circle; Theater; Interaction; Multidisciplinary research; Public perception.

Este é um recorte do primeiro capítulo abrangendo Os Sagrados Círculos da Vida e Os Círculos na Educação.

O formato circular tem sido associado a várias representações simbólicas ao longo da história e em várias culturas. Falarei neste resumo especialmente sobre o primeiro capítulo que explora a simbologia do círculo e sua significância na origem do universo e na vida humana, e também na educação.

Peter Sloterdijk¹, filósofo alemão, destaca a importância da geometria esférica na vida, defendendo que viver, criar esferas e pensar são expressões interligadas. O Big Bang, evento inicial do universo, é descrito como uma explosão que cria círculos invisíveis de histórias, conectando o tempo e o espaço em anéis concêntricos. O texto também destaca a presença do círculo na órbita dos corpos celestes, nas tradições indígenas, na filosofia hermética e na representação do Uno, como no pensamento platônico e na tradição Guarani.

É frequentemente visto como um símbolo de totalidade e unidade. Ele pode representar a ideia de que todos os elementos estão unidos e em equilíbrio. Em muitas tradições espirituais o círculo é usado em rituais e cerimônias como um espaço sagrado, em algumas culturas os anéis de casamento são trocados como sinal de compromisso e união eterna, em parte devido à natureza circular do anel. Nossas células têm formato circular, nosso sistema solar é esférico assim como os planetas e a galáxia, o sol também tem formato circular. As pessoas se reúnem em círculo, desde muito tempo, em torno da fogueira, para contar histórias, para se reconhecerem. A observação do céu na Antiguidade, com a percepção da esfericidade da Terra, revela a busca constante por compreender o cosmos. Aristóteles e outros pensadores antigos contribuíram para a aceitação gradual dessa concepção esférica.

Nas tradições indígenas, o círculo é essencial, destacando a completude cíclica na natureza e na vida humana. Black Elk², da tribo Oglala Sioux, com a sabedoria proveniente dos povos indígenas, testemunha sobre a ligação existente entre o homem e a natureza através de ciclos e círculos:

¹ Autor da trilogia, *Esfera*, formada pelos volumes *Bolhas*, *Globos* e *Espumas*, dialoga com as comunicações ao propor metáforas morfológicas para descrever os espaços comunicativos.

² Black Elk foi um célebre pajé e homem santo da tribo Sioux da América do Norte. Conhecido por relacionar seus pontos de vista religiosos, visões e eventos de sua vida ao poeta John Neihardt que os publicou no livro *Black Elk Speaks*, em 1932. Abraçou o cristianismo, sem deixar os costumes tribais. A Diocese Católica Romana de Rapid City, nomeou Black Elk para a santidade (2017), e alguns acreditam que milagres ainda estão sendo realizados com o cachimbo de Black Elk. Pouco antes de sua morte, disse à sua filha Lucy: “A única coisa em que realmente acredito é na religião do cachimbo (1863-1950).”

Tudo o que a energia do Universo realiza completa-se em um círculo. O céu é redondo e eu escutei que a terra é redonda como uma bola e assim também são as estrelas... O vento, em sua imensa força, faz redemoinhos. Pássaros constroem ninhos redondos, pois eles têm a mesma religião que nós. O sol ascende e declina em círculo. O mesmo faz a lua e ambos são redondos. As estações do ano, em suas mudanças, formam um grande círculo e retornam sempre. A vida dos seres humanos descreve um círculo, de infância a infância, e assim é com tudo o que é movido por uma energia. Nossas tendas eram redondas como ninhos de pássaros e sempre dispostas em um círculo, o círculo do nosso povo, um ninho de muitos ninhos, nos quais nós criamos e cuidamos de nossa criação segundo a vontade do Grande Espírito (citado por J. E. Brown em *Madre Tierra, Padre Cielo*).

A esfericidade da Terra resolve questões práticas, como os viajantes não caírem ao se afastarem no horizonte. O texto também explora a relação do círculo com OVNI's, simbolizando a busca pela transcendência e transformação na sociedade, conforme proposto por Jung.

A origem do ser humano é analisada sob a ótica circular, desde a fusão celular até o desenvolvimento fetal. O espaço mãe-criança é descrito como um campo protegido e carregado, um "rooming in primordial"(Sloterdijk). O umbigo, símbolo arredondado de conexão entre mãe e bebê, representa um ponto vital de ligação. O processo de criação humana, desde a concepção até o nascimento, é analisado sob a perspectiva da redondez. O autor destaca a presença do círculo na origem do homem, envolvendo o zigoto, útero, nascimento e umbigo. Peter Sloterdijk aborda poeticamente o papel central do espaço mãe-criança na antropogênese, relacionando-o ao conceito de imunologia esférica. A redondez é explorada em diversas etapas, desde a gestação até a formação do feto, destacando a herança de histórias circulares que cada ser humano carrega consigo.

(...) e o círculo protetor dos seres humanos não é nem meramente fabricado, nem meramente descoberto, mas se arredonda espontaneamente no umbral entre construção e realização de si; (...) melhor dito, ele se realiza nos fenômenos de arredondamento, assim como aqueles reunidos em torno de uma lareira se agrupam de forma livre e determinada em torno do fogo (...) (Sloterdijk, 2016, p.75-76).

O filósofo alemão Peter Sloterdijk, tem a teoria de que somente nos tornamos humanos, quando nos agrupamos dentro das formas esféricas – simbólicas e concretas – por nós edificadas como forma de imunização, conforto e proteção contra o exterior.

Como habitar significa sempre constituir esferas, menores ou maiores, os homens são as criaturas que estabelecem mundos circulares e olham em direção ao exterior, ao horizonte. Viver em esferas significa produzir a dimensão na qual os homens podem estar contidos. Esferas são criações espaciais imunologicamente efetivas para seres extáticos sobre os quais opera o exterior (Sloterdijk, 2016, p.29).

Outros pensadores utilizam a simbologia do círculo trazendo-os para seu campo de pesquisa. Paulo Freire³ criou os Círculos de Cultura⁴, que aqui é contextualizado pelo filósofo Ernani Maria Fiori⁵ que constata que a forma circular traz pertencimento e facilitação ao diálogo.

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica. (...) Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo (Fiori, 2014, p. 24).

Em seu livro *A Preparação do Ator*, Stanislavski⁶, fala dos Círculos de Atenção que fazem parte das técnicas de treinamento de atores, propostas pelo autor, para que atores desenvolvam concentração e presença no palco em suas interpretações. Stanislavski desenvolveu o conceito de Círculos de Atenção que consiste em três partes: Círculo interno – onde o ator concentra a atenção em seu próprio corpo, emoções e pensamentos; Círculo externo – onde ele expande a atenção conscientizando-se do ambiente físico e dos outros personagens e Círculo de Imaginação, onde usa a imaginação para criar o mundo do personagem e da cena.

Algumas manifestações circulares também pressupõe um campo vibracional e energético muitas vezes de difícil explicação. Nesse sentido, ressalto a experiência de quando se entra num círculo de Constelação Familiar⁷, o que na minha vivência, foi altamente transformador. A Constelação Familiar é uma abordagem terapêutica desenvolvida pelo psicoterapeuta alemão Bert Hellinger na década de 1990. Essa abordagem tem como objetivo ajudar as pessoas a entenderem e resolverem questões emocionais e relacionais, muitas vezes enraizadas em dinâmicas familiares complexas. A prática das Constelações Familiares geralmente envolve uma sessão terapêutica em que o cliente escolhe pessoas do grupo para representar membros de sua família. É importante salientar que esta prática é considerada controversa em alguns círculos terapêuticos e científicos. Mas apesar de ser uma terapia, pode-se dizer que a abordagem com a constelação familiar é bem similar a um grande teatro onde cada um representa um personagem, dentro de um círculo de segurança e energia vibracional.

³ Educador e filósofo brasileiro (1921-1997). É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial.

⁴ Nome dado por Paulo Freire às aulas na qual alfabetizava adultos, geralmente camponeses, na década de 1960, antes do golpe militar.

⁵ Filósofo gaúcho (1914-1985) contemporâneo de Paulo Freire. Durante a ditadura militar exilou-se no Chile e no Peru

⁶ Ator, diretor, pedagogo e escritor russo (1863-1938)

⁷ Trabalho filosófico e terapêutico que foi desenvolvido pelo pedagogo, psicoterapeuta e filósofo alemão Bert Hellinger.

Há também o exemplo das danças circulares⁸, que abrem um enorme canal de sensibilidade através do contato dos olhares e das mãos dadas, em roda. A simbologia do círculo também pode evocar lembranças como a das histórias contadas em torno da fogueira, uma imagem que remete à ancestralidade; ou lugares de grandes encontros como os grandes teatros de arena ou os estádios de futebol.

A roda também nos remete a um espaço mnemônico⁹, que nos faz lembrar das brincadeiras de criança, onde existe a cumplicidade do olhar e dos movimentos. Da mesma forma, o coletivo, o agrupamento, nos remete a uma origem trazendo conexões entre o espaço, o indivíduo e o grupo.

É nele - espaço mnemônico – que se dá a tonalidade de coletivo, de social e de político, no fazer teatral. O espaço mnemônico paira sobre e entre os outros e os completa como uma *teia* (Geertz, 1987) de conexões e insere em si o viés histórico – temporal, social e político (Aguiar, 2008, p.225).

Com isso, amplamente falando, percebemos o quanto o círculo pode impactar a percepção humana. O capítulo revela a presença marcante do círculo em diversas dimensões da existência, conectando a espiritualidade, a ciência, a filosofia e a natureza. A simbologia do círculo emerge como um elo fundamental na compreensão da origem do universo e da vida humana, transcendendo fronteiras culturais e temporais permeando toda a existência, desde a origem cósmica até a formação do indivíduo, simbolizando continuidade, totalidade e a interconexão entre vida e forma.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Ramon Santana de. **Espaço e memória:** a construção de um espaço mnemônico na história do espetáculo. In: FURQUIM, Evelyn; LIMA, Werneck. Espaço e Teatro: do edifício teatral à cidade como palco. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008

⁸ Dança criada pelo coreógrafo alemão polonês Bernhard Wosien. A dinâmica é simples: ensina-se o passo, treina-se em roda, depois dança-se a música e aos poucos as pessoas começam a internalizar os movimentos, liberar a mente o coração, o corpo e o espírito. É um trabalho totalmente apoiado pela roda.

⁹ Relativo à memória; mnêmico. Na mitologia grega, Mnêmon significa aquele que lembra. A musa da memória na mitologia grega é Mnemosine

BROWN, E. Joseph. *Madre Tierra, Padre Cielo*. Barcelona, Los Pequeños Libros de la Sabiduría, 1998

SLOTERDIJK, Peter. *Esferas I: bolhas*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Mariana Rosa e Silva. **Atores e espectadores transportados: relações com a empatia**. PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos da Criação Cênica (PMC); Doutorado Acadêmico; Orientação: Ricardo Kosovski; PROEX/CAPES; marianarosaess@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9557-1492>

Atores e espectadores transportados: relações com a empatia

Resumo: A presente comunicação é um recorte da pesquisa sobre empatia cinestésica, termo que aparece em textos de Hubert Godard e Eugenio Barba. Toma como reflexão a explanação de Godard de que esse é um fenômeno de transporte e a partir daí levanta noções de tipos de transporte, dialogando com os descritos por Richard Schechner e tecendo relações com o estado de *flow* de Mihaly Csikszentmihaly. A metodologia se faz a partir de levantamentos bibliográficos a fim de elaborar conexões entre empatia, transporte e performance, e inicia ponderações sobre a empatia como resultante de um processo de deslocamento.

Palavras-chave: Transporte; Empatia; Cinestesia; Empatia cinestésica.

Abstract: This text is an extract from the research on kinesthetic empathy, term used by Hubert Godard and Eugenio Barba. Following Hubert Godard's explanations which poses that kinaesthetic empathy is a phenomenon of transport, this discussion brings notions of types of transport, establishing dialogues with those from Richard Schechner and also relating it with the state of *flow*, expression by Mihaly Csikszentmihaly. For that, the methodology chosen is the use of bibliographic passages to elaborate connexions between empathy, transport and performance, and make reflexions on empathy as a resultant of a displacement process.

Keywords: Transport; Empathy; Kinesthesia; Kinesthetic Empathy.

O recorte proposto neste texto parte da necessidade de investigar acepções de transporte e empatia nas artes cênicas, como esses dois fenômenos se conectam, como os sentidos de um podem auxiliar na compreensão do outro, e para extrair informações de como operar sobre o transporte e empatia desde o trabalho atoral à recepção pelo espectador.

A pesquisa de doutorado na sua integralidade trata de esclarecer o que é a “empatia cinestésica” termo mencionado em passagens de Hubert Godard¹ e Eugenio Barba². Em diversas fontes é possível encontrar diferentes noções do que pode ser apreendido como “empatia” e “cinestesia”, sondagem enriquecedora se tratarmos dos sentidos separadamente e como expressão composta. Dos autores citados, é importante considerar as especificidades das suas áreas de saber, uma vez que esta exploração pode nutrir nosso conhecimento a respeito do que seja “empatia cinestésica”.

Em se tratando de empatia, há uma miríade de significados, sendo o da “canalização dos corpos” aquele que interessará ao desenvolvimento da pesquisa. Essa ideia pode ser vista em passagens da obra *E o cérebro criou o homem* (2011), de Antônio Damásio³. Já a cinestesia é o considerada o nosso sexto sentido – o sentido do movimento –, cujos escritos de Alain Berthoz⁴ alicerçam as formulações, assim como foram fundamentais para Hubert Godard.

Parte da metodologia envolve cruzar diferentes referências como as das neurociências, psicólogos, educadores somáticos como Hubert Godard, Christine Roquet⁵, e fazedores do teatro como Eugenio Barba, que menciona o termo “empatia cinestésica” no livro *Queimar a casa: as origens de um diretor* (2014). Outro empreendimento se fará com a experimentação prática, a partir de laboratórios como atuante/atriz e propositora/espectadora.

Barba se refere ao sentido cinestésico e à empatia cinestésica, oferecendo, por vezes, exemplos de como ele e os atores do Odin Teatret trabalham sobre isso, ainda que não utilize estes termos no dia-a-dia com seu grupo, conforme ele mesmo relatou⁶. Mais frequentemente ele utilizará o que denomina como “dramaturgia orgânica”, dramaturgia capaz de mobilizar o sentido cinestésico do espectador. Realizar um garimpo nas obras do Odin Teatret acerca dessas operações podem inspirar o fazer teatral, renovando o espírito dos estudos cênicos a partir da sensação do movimento, a cinestesia.

¹ Hubert Godard, francês, ex-bailarino, pesquisador de referência do movimento e foi Maître de Conférences da Universidade Paris VIII.

² Eugenio Barba, diretor teatral italiano, que fundou um dos mais longevos grupos teatrais do mundo, o Odin Teatret.

³ Antônio Damásio, neurologista e neurocientista português.

⁴ Alain Berthoz, engenheiro e neurofisiologista francês.

⁵ Christine Roquet, é professora titular na cadeira de Análise do Movimento e co-responsável pelo Departamento de Dança da Paris-8. Formou-se com Odile Rouquet e Hubert Godard.

⁶ Informação fornecida na residência *A Arte Secreta do Ator*, realizada em Brasília no ano de 2022.

A empatia cinestésica, assim como retrata Hubert Godard, é considerada como contágio gravitacional, conforme descrito no texto *Gesto e Percepção* (2002):

É a sensação de nosso próprio peso que nos permite não nos confundirmos com o espetáculo do mundo. Quando o nosso trem parte da estação, é possível que não saibamos se é nosso trem que se move ou aquele que está ao lado. No caso de um espetáculo de dança, essa distância subjetiva que separa o observador do dançarino pode variar (quem se move realmente?), provocando um certo efeito de "transporte". "Transportado" pela dança, tendo perdido a certeza do seu próprio peso, o espectador se torna, em parte, o peso do outro. (...) Como a gravidade organiza o que vem antes do movimento, organiza também o que vem antes da percepção do mundo exterior. Quando, pelo transporte, o olhar é restringido em menor intensidade pelo peso, ele viaja diferentemente. É isso que podemos chamar de empatia cinestésica ou de contágio gravitacional. (Godard, 2002, p.24-25)

Hubert Godard, ao longo de todo este texto, explica brevemente o que é empatia cinestésica, enquanto nos fornece explicações sobre pré-movimento, função da musculatura gravitacional e a relação do gesto com a percepção. De relance vemos a empatia cinestésica como um contágio gravitacional e sua relação com uma espécie de transporte. Mas que tipo de transporte é esse? O que é transportado? Em quem ocorre o transporte? Também no intérprete? Existem outros tipos de transporte? Quais? (Como) Podemos manipular/brincar com essa sensação de peso?

No caminho de tentar responder essas questões, podemos examinar, no texto de Richard Schechner⁷, *Performers e espectadores: transportados e transformados* (2011), descrições de transporte para atores e espectadores, onde este autor elabora uma diferenciação entre transporte voluntário e involuntário. O voluntário seria aquele em que o ator flui com o personagem. O involuntário seria o do transe.

No transporte voluntário, aquele onde o ator flui com o personagem, a passagem ocorre do mundo habitual para o mundo performativo. Schechner explicita que Stanislávski já tocava nesta questão, uma vez que entendia que o ator podia ser “tomado” pelo papel, em consequência de um processo no qual sua intuição era treinada para fluir. Este “tomado” é como “levado”, ou seja, “*to be carried away*”, sendo isso um efeito do *flow*, fenômeno citado no livro do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (Schechner, 2011).

Outro tipo de transporte apontado por Schechner (2011) é o de uma espécie de viagem operada no tempo/espço e entre diferentes personalidades. Aqui podemos retomar a ideia da empatia como canalização de corpos. Todos esses processos dizem respeito ao trabalho atoral,

⁷ Richard Schechner, é professor de Estudos da Performance (Performance Studies) na Tisch School of the Arts da Universidade de Nova Iorque.

sendo possível que o espectador também realize uma “viagem” no tempo/espaço e compartilhe, de certo modo, das mudanças entre personalidades realizadas pelo ator.

Quanto mais preparada é a plateia, mais tem condições de oferecer suporte à performance, transportando e sendo transportada. Preparada no sentido de ter um conhecimento anterior, de estar culturalmente envolvida, de possuir um saber, além de uma receptividade. Schechner (2011) inclusive menciona que se a plateia do teatro Não é leiga ou formada por iniciantes e não por *connoisseurs*, a performance pode fracassar.

O *flow*, termo de Csikszentmihalyi, mencionado por Schechner, pode ajudar a tecer relações com as acepções de transporte. Em sua obra *The Psychology of Optimal Experience* (2008), este psicólogo caracteriza o *flow* como uma sensação onde desaparece a divisão do corpo-mente, estando o indivíduo totalmente envolvido e concentrado na atividade, com uma atenção que não abre espaço para pensar em nada irrelevante, como os problemas; mesmo a autoconsciência desaparece e a sensação de tempo fica distorcida.

Esta sensação pode surgir em atividades estruturadas como em jogos, na dança, no teatro, nos rituais, e até mesmo por acaso, em atividades mundanas como trabalhar ou cuidar de uma criança, se os indivíduos percebem estes momentos como oportunidades (Csikszentmihalyi, 2008).

Com outros nomes e uma pequena diferença nos relatos, outros artistas, desportistas, escritores já narraram a experiência do *flow*, como é o caso do ator polonês Ryszard Cieslak⁸ e o aprendiz a arqueiro Eugen Herrigel⁹. Podemos perceber a partir de suas descrições que o transporte ocorre, a grosso modo, de um estado atencional a outro. Dizemos “grosso modo” pelo risco de reduzir o transporte ao campo da atenção, ou da intuição. Um canal está aberto para que as energias (seria o espírito?) circulem.

É possível que o indivíduo que está vivenciando a experiência empática esteja no *flow*. Se considerarmos as características citadas do *flow*, podemos compreender que, ainda que se façamos “viagens” espaço-temporais para momentos da própria história, a atenção está no outro, e este vínculo é um acontecimento que faz com que nos concentremos naquele momento, distorcendo o tempo e criando um “entre nós”.

Isso vai ao encontro de uma citação de Christine Roquet, onde ela explica que a empatia é um deslocamento de pontos-de-sentir:

⁸ Ryszard Cieslak, ator polonês que trabalhou junto com o diretor Jerzy Grotowski. Na obra organizada por Banu, *Ryszard Cieslak: ator-símbolo dos anos sessenta* (2015), podemos deduzir a experiência de *flow* a partir do relato do próprio Cieslak no trecho onde ele compara a partitura como o vaso de vidro que contém a chama de uma vela.

⁹ Também podemos inferir que Eugen Herrigel vivenciou o *flow*, a partir do relato do aprendizado de tiro com arco no seu livro *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen* (1981).

Considerada como um fenômeno dinâmico, “a empatia é uma aventura, não uma foto”. “Ela é uma predição do futuro ao mesmo tempo em que é uma comparação com o passado e a identificação com o presente”, disse Berthoz, explicando como a memória é fundadora do espaço, um pouco como quando nós refazemos o caminho inverso quando nós esquecemos, ao longo do caminho, que objeto estávamos procurando. Berthoz explica imediatamente que, para compreender sua hipótese, nós devemos partir de uma nova concepção de cérebro, aquela onde ele é “simulador, gerador de hipóteses”.

[...] Os mecanismos neuronais específicos que permitem manipular os pontos de vista espacial são para Berthoz uma condição de empatia. Para experimentar a empatia, nós devemos poder efetuar operações de descentrar e passar, o que alguns podem chamar de “pegar a estrada” para “colocar o caminho debaixo dos pés”, como dizem os contadores de história. (Roquet, 2019, p. 187-188).¹⁰

Consideremos que a palavra deslocamento seja análoga a transporte, porque há mudança de lugar (lembrando que o prefixo “trans” indica, etimologicamente, um atravessamento¹¹). Roquet, citando Berthoz, coloca ainda que a empatia é uma aventura, não uma foto. Toda aventura implica acontecimento, ou sucessão de acontecimentos, onde maior ou menor risco está implicado, e estes nos afetam, modificam-nos e constituem-nos.

No encontro com o outro, um encontro-aventura, há abertura, onde é possível descentrar-e-passar (permitir-se ser atravessado). Há um deslocamento, algo muda de lugar, observamos que existe uma relação com a espacialidade: “transporte”. Podemos inferir que a empatia – e não somente estamos nos referindo à empatia cinestésica – é uma experiência de transporte.

A empatia é uma experiência de deslocamento, transporte. Ao mesmo tempo nos doamos para o outro, retornamos a nós mesmos, ao mesmo tempo, ainda que um pouco diferentes pela própria experiência da aventura de partilha. A empatia acaba por se refletir em aprendizagem de vocabulário afetivo, podendo se ter sua expressão no meio cênico, para os atores e as atrizes e espectadores. Quanto maior e mais sensível o vocabulário mais disponibilidade teremos para sermos “tomados”, “levados” pelo *flow*, transportados.

¹⁰ Pour Berthoz, “l’empathie ne relève pas d’une théorie superposée au fonctionnement normal du sujet percevant. C’en est une propriété fondamentale” [...] Considérée ici comme un phénomène dynamique, “l’empathie est une aventure, ce n’est pas une photo”. “Elle est prédiction du futur en même temps que comparaison avec le passé et identification avec le présent”, dit Berthoz, expliquant comment la mémoire est fondée sur l’espace, un peu comme lorsqu’on doit refaire le chemin à l’envers lorsqu’on a oublié, en cours de route, quel objet on allait chercher. Berthoz explique d’emblée que, pour comprendre son hypothèse, il faut partir d’une nouvelle conception du cerveau, celle du cerveau “simulateur, générateur d’hypothèses”. Il analyse comment se construit cette possibilité de changer de point de vue (“point de sentir”) chez l’enfant. [...] Les mécanismes neuronaux spécifiques qui permettent de manipuler les points de vue spatiaux sont pour Berthoz une condition de l’empathie. Pour éprouver de l’empathie, il faut donc pouvoir effectuer des opérations de décentrage et passer, pourrait-on dire, de “prendre la route” à “mettre le chemin sous ses pieds”, comme le disent volontiers les conteurs. (Roquet, 2019, p.187-188. Tradução própria.)

¹¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transporte/> Acesso em: 23 jan. 2024.

Referências Bibliográficas

BANU, Georges (org.). **Ryszard Cieslak: ator-símbolo dos anos sessenta**. São Paulo: É Realizações, 2015.

BARBA, Eugenio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: **HarperCollins**, 2008.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DESLOCAMENTO. In: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deslocamento/> Acesso em: 23 jan. 2024.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCIDADE, 2002, p.11-35. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83320735-Gesto-e-percepcao-hubert-godard-ic-12-1lclliileilie-permite-que-o-ator-ou-o-observador.html> Acesso em: 21 jan. 2024.

HERRIGEL, Eugen. **A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen**. São Paulo: Pensamento, 1981.

ROQUET, Christine. **Vu du geste: Interpréter le mouvement dansé**. Paris: Centre national de la danse, 2019.

SCHECHNER, Richard. Performers e Espectadores – Transportados e Transformados. **Moringa – Artes do Espetáculo**, [S.L.], v.2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/9993> Acesso em: 23 jan. 2024.

TRANSPORTE. In: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transporte/> Acesso em: 23 jan. 2024.

BARBOSA, Natali da Costa Leite. **O Sujeito da Experiência: Metodologias a Partir da Escuta em Espaços de Privação de Liberdade.** PPGAC UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Marina Henriques Coutinho; natali.barbosa@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0009-0003-8401-2235>.

O Sujeito da Experiência: Metodologias a Partir da Escuta em Espaços de Privação de Liberdade

Resumo: A dissertação proposta neste projeto objetiva realizar uma investigação prática e analítica a partir das experiências e vivências proporcionadas pelo Programa Cultura na Prisão, no qual proponho uma interação com os familiares dos indivíduos privados de liberdade presentes no espaço externo no momento que antecede o encontro com os alunos. Tal interesse surge com o intuito de perscrutar possibilidades de interação no tempo de espera a partir de metodologias que possam proporcionar experiências de acolhimento e escuta.

Palavras-chave: Teatro e prisão; Performance; Privação de liberdade.

Abstract: The dissertation proposed in this project aims to carry out a practical and analytical investigation based on the experiences provided by the Culture in Prison Program, in which I propose an interaction with the family members of individuals deprived of their liberty who are present in the external space the moment before the meeting with the students. This interest arises with the aim of exploring possibilities for interaction during the waiting time, using methodologies that can provide experiences of welcoming and listening.

Keywords: Theater and prison; Performance; Deprivation of liberty.

O desejo por esta pesquisa nasce de uma percepção que foi se tornando cada vez mais inquietante, ao observar os espaços de espera nas prisões que ministrei aulas de teatro, local que antecede a entrada para a área interna das unidades prisionais. Enquanto aguardava a liberação, passei a observar a movimentação existente a minha volta, foi um exercício semanal que a experiência dentro do projeto teatro na prisão me proporcionou.

O projeto *Teatro na Prisão: uma experiência pedagógica em busca do sujeito cidadão* nasceu em 1997, após uma oficina do Teatro do Oprimido (T.O.) ministrada por Paul Heritage a convite da Escola de Teatro e do Programa de PósGraduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com participação de discentes e docentes da Instituição. O objetivo central foi preparar profissionais da área teatral para a realização de duas oficinas dentro do sistema prisional, onde obtiveram sua primeira vivência no Complexo Frei Caneca na Penitenciária Lemos Brito, no mesmo ano.

Os impactos positivos gerados pelo projeto artístico-pedagógico na comunidade universitária incentivaram a sua continuidade, sob coordenação das professoras Natália Fiche (desde 1997) e Maria de Lourdes Naylor Rocha (de 1997 até 2009). No decorrer dos anos, o projeto foi ganhando força e renome na Universidade e ampliando o envolvimento de discentes de diferentes cursos que ingressam como bolsistas, estagiários ou voluntários, além das parcerias com os docentes de departamentos distintos. Atualmente a coordenação é dividida entre a professora Fiche e a professora Viviane Narvaes (desde 2009).

Foi no espaço prisional que compreendi o ofício de ser professora artista, e foi a partir do projeto, com as trocas de experiência que passei a compreender a importância de enxergar o entorno, e perceber as necessidades presentes no espaço e nas pessoas, o educador espanhol Jorge Larrosa Bondía descreve em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p.24)

A prisão tem como estratégia invisibilizar as pessoas a ela submetidas, no qual os indivíduos privados de liberdade têm suas histórias contadas de forma distorcida, geralmente

pela mídia e a sociedade que os exclui, lhes atribuindo à pecha de bandido, e outros estigmas que os retira do meio social, exclusão que muitas vezes se estende a quem os espera do lado de fora. Quando uma atividade como o teatro na prisão é proposta dentro de um ambiente de exclusão, busca-se nesse momento ir à contramão aos objetivos e as regras principais do espaço, pois, a troca e o acolhimento que o teatro proporciona, cria uma cisão no que se espera.

Questiono quem o sistema recupera ao colocar pessoas privadas de todos seus direitos dentro de um espaço que as exclui automaticamente da sociedade, pois, não é somente pelo crime que pagam, mas também por ser quem são. Segundo Juliana Borges (2018) “(...) a população prisional tem seus direitos violados e a prisão como entendemos hoje, surge como espaço de correção, porém a passagem pelo sistema mais distorce o comportamento desses indivíduos, do que corrige.”

No lado de dentro, o processo pedagógico e criativo só é possível por enxergá-los como seres humanos, independente do que os levou aquele lugar. É preciso exercer a responsabilidade com os indivíduos ali presentes, me fazendo pensar, repensar e reavaliar o meu lugar na sociedade, como dizia Freire (1998), “(...) não há possibilidade de estar no mundo e com o mundo de forma neutra, isso também implica em escolhas e intervenção na realidade”.

Desde o momento que me encontrei com o projeto, tomei como um compromisso desenvolver ações a partir do teatro que possam somar positivamente em espaços de privação de liberdade, pois nesses locais há histórias, sonhos, pessoas que precisam ser ouvidas e acolhidas. Ao propor uma interação no ambiente que antecede o encontro do lado de dentro, busco um diálogo e intervenção com os indivíduos que também são abandonados por uma sociedade excludente e um sistema punitivo.

Nos dias de oficina, chegávamos entre 8h30/9h no portão, mas nossa liberação acontecia somente após as 10h, o que nos gerou tempo suficiente para observar o entorno. Passei a focar minha atenção em quem espera angustiada por uma notícia, geralmente a família, apreensivos de terem que retornar para suas casas sem cumprir com o combinado firmado com quem está do lado de dentro.

Ao baterem na porta para obter informações, o guarda responde, *tem que esperar*, restando-lhes apenas obedecer, foi esses momentos que nos proporcionaram trocas, no qual éramos questionados com perguntas como o que estávamos indo fazer na unidade, contavam sobre qual o parentesco com quem está preso e queriam saber se os conhecíamos, se eles eram

parte do teatro, algumas vezes a conversa afunilava e desabafavam a dificuldade para conseguir chegar à penitenciária.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Larrosa, 2002, p. 27)

Foi nesse período de espera que instigou minha vontade de propor alguma interação artística com quem também passa por esse espaço, vivência que para aquelas pessoas que aguardam, não se resume somente aquele momento e lugar, mas que atravessa a instituição e os acompanha no dia a dia. Busco uma forma de acolher quem não tem outra opção a não ser esperar, pois, apesar de realizarmos o mesmo ato, ainda assim estamos em posições opostas.

No ano de 2019 eu participei da Clínica Somático-Performativa¹, e foi nesses encontros que surgiu como proposta um exercício onde teríamos que criar um dispositivo de Performance Relacional. O primeiro público que cogitei foram os familiares dos indivíduos privados de liberdade, mas como se aproximar? Como os convidar para uma troca em um momento de tensão? Será possível criar leveza enquanto espera?

Cada fala realiza uma ação ao mesmo tempo que é proferida: une, afeta, legitima, impede, afasta... Por modificar o contexto em que é proferida, a fala performativa se constitui como um poder de ação e de transformação. É nesse sentido que podemos entender a linguagem da performance: como uma linguagem que não constitui apenas uma representação de determinada situação ou contexto, mas que, realizando e efetuando-se, modifica o presente, influi ativamente nele, propondo transformações nos modelos de poder vigente, remodelando as subjetividades e as relações previamente estabelecidas. (Alice, 2014, p.34)

Passei a observar cada detalhe desse ato buscando compreender o entorno, onde aquele espaço se localiza e quem o frequenta por uma escolha, em um ato de cuidado com quem está do lado de dentro. O que pode potencializar o encontro? Quais dispositivos que melhores se encaixam como antídoto de cura/cuidado para o momento? Seria possível realizar atividades a partir da escuta e acolhimento? Essas foram algumas das perguntas que levantei enquanto via a tarefa como um respiro para os meios vazios que o dia a dia ocasiona.

A ideia foi pausada no momento que recebemos o anúncio da quarentena, escassos de informações do que se tratava, as notícias que buscávamos na internet eram imprecisas e os 40

¹ A Clínica Somático-Performativa faz parte de um projeto de pesquisa sobre Poéticas do Cuidado, realizado dentro do grupo de pesquisa "Práticas performativas contemporâneas", coordenado em 2019 pela professora Tania Alice e o professor Gilson Motta.

dias se transformaram em aproximadamente 730 dias isolados, sem saber quem encontraríamos na volta. Passei a me perceber dentro dos espaços que ocupo, observar que após o isolamento, vivemos cada vez mais de forma excessivamente ativa, em busca do controle e do entendimento de tudo, talvez uma seqüela, pois, passamos um considerável tempo em frente a uma tela com informação e resoluções rápidas proporcionada pela internet.

As entradas nas prisões ocorrem somente uma vez por semana, a realidade é que estamos separados por um muro alto, com grades e grossos portões de ferro, quando saímos da unidade ouvimos o trinco bater e sabemos que ali dentro nossos braços chegam somente até aquele limite, o que vemos é um pequeno recorte perto da dimensão do que realmente é.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Larrosa, 2002, p.28)

Todos esses anos envolvida no programa só foi possível pelo que transbordou, porque é um campo sem fim, onde é um dia após o outro. Eu sei que o teatro não será o agente salvador, afinal o projeto nunca teve essa pretensão, porém, que mais propostas que pensem e coloquem em foco esses espaços possam somar-se a rede de quem pensa e realiza atividades nessas instituições, pois quando os olhos de fora vigiam, dificulta que os que esperam seja cruelmente punido durante o tempo que estamos juntos, pois, enquanto houver as prisões, pessoas serão punidas e terão suas vozes invisibilizadas.

No livro *A Pedagogia do Oprimido* (1998), Freire questiona: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”. Perguntas que ainda ressoa diariamente na minha formação constante como professora. Como pensar em uma pedagogia libertadora e se intitular professora sem entender os espaços que ocupamos na sociedade? Sem compreender o porquê escolho estar nesse lugar e não em outro?

Vejo a performance como uma ferramenta potente para o primeiro momento de intervenção, como descreve a professora Tânia Alice, a performance não vai representar, mas transforma, recria, remodela modelos vigentes, tornando visível e palpável o invisível e o despercebido, e propõe alternativas para a transformação. Acredita. Impulsiona. Remodela.

O desenvolvimento metodológico para o lado de fora com quem espera, tem como pretensão somar na construção e desenvolvimento das oficinas com os alunos dentro das prisões. A tensão surge quando não há possibilidade de fuga, e o teatro pode ser a fuga pela imaginação, criação e acolhimento.

Ficariamos paralisados se tivéssemos que ver e ter consciência de tudo que olhamos; escutar e ter consciência de tudo que ouvimos; tocar e ter consciência de tudo que sentimos, cheiramos e gostamos, tal o acúmulo catastrófico e torrencial das informações recebidas. A Natureza é vertiginosa, não somos capazes de viver essa vertigem. Felizmente, a Natureza permite a criação de aparências simples das realidades complexas, através da construção imaginária de conjuntos analógicos e conjuntos complementares. (Boal, 2008 p.97)

No início me questionei como dois universos distintos, Teatro e Prisão, conseguem coexistir dentro do mesmo espaço, porém com o decorrer dos anos fui afunilando a experiência e passei compreender o teatro como potência para o encontro com o eu, com os sonhos, com as individualidades e possibilidade de planejar o porvir, o que possibilita a troca de forma esperançosa, tanto por quem pensa e planeja ações, assim como por quem está nos espaços de privação de liberdade.

Referências Bibliográficas

ALICE, Tania. **Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos**. 2014. Disponível em: palco2014 Artigo Tania.pdf (taniaalice.com). Acesso em: 1 de março de 2023.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro - RJ: Garamond, 2009.

_____, Augusto. **Teatro Do Oprimido E Outras Poéticas Políticas**. São Paulo – SP: Editora 34 Ltda, 2019.

BORGES, Juliana. **O que é Encarceramento em Massa?** Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.

BONDÍA, L. Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Scielo, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

LUCAS, E. Ashley. **Teatro em Prisão e a Crise Global do Encarceramento**. São Paulo – SP: Hucitec Editora, 2021.

LUCAS, E. Ashley; FICHE, R, Natália; CONCILIO, Vicente. **Avançamos Juntos – Um programa de Intercâmbio sobre teatro nas prisões entre três Universidades no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo - SP: Hucitec Editora. p.399 – 426. 2020.

NAYLOR ROCHA, Maria de Lourdes. **Teatro na Prisão: A Dramaturgia da Prisão em Cena**. Programa de Pós-Graduação em Teatro – Tese de Doutorado em Artes Cênicas, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO FICHE, Natália. **Teatro na Prisão: Trajetórias Individuais e Perspectivas Coletivas**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC -Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009

7. EXPERIÊNCIAS DO TEATRO BRASILEIRO MODERNO E CONTEMPORÂNEO



MOREIRA, Carlos Cardoso Martins. **Participação, jogo e tragicidade nas experiências teatrais abertas de Hélio Oiticica**. PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos da Criação Cênica (PMC); Doutorado Acadêmico; Orientação: Leonardo Ramos Munk Machado; Agência de fomento: CAPES; carloscardosomm@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-3489-4297>

Participação, jogo e tragicidade nas experiências teatrais abertas de Hélio Oiticica

Resumo: Este breve artigo – resumo da comunicação que fiz no XXIII COLÓQUIO do PPGAC da UNIRIO – aborda determinados aspectos de minha pesquisa de doutorado, na qual investigo, entre outros temas, quais elementos objetivos ou conceituais concorreriam, nas proposições penetráveis de Hélio Oiticica, para o ensejo de “[experiências teatrais abertas], sem plateia ou espectadores, simplesmente ideias e participantes nas ideias” – conceito formulado pelo artista –, e de que maneiras tais experiências poderiam suscitar, no participador atuante, reflexão tanto sobre os fenômenos do trágico, da teatralidade e do teatro com plateia e espectadores, como sobre a sua própria relação com esses fenômenos.

Palavras-chave: Hélio Oiticica; Participação; Experiências teatrais abertas; Trágico.

Abstract: This brief article, a summary of the communication I made at the XXIII COLLOQUIO of PPGAC at UNIRIO, addresses certain aspects of my doctoral research, in which I investigate, among other topics, which objective or conceptual elements would contribute, in Hélio Oiticica's penetrable propositions, to the opportunity for “[open theatrical experiences], without audience or spectators, simply ideas and participants in ideas” – a concept formulated by the artist –, and in what ways such experiences could provoke, in the active participant, reflection on both the phenomena of the tragic, of theatricality and theater with audiences and spectators, as well as their own relationship with these phenomena.

Keywords: Hélio Oiticica; Participation; Open theatrical experiences; Tragic.

Minhas pesquisas de mestrado e de doutorado derivam, ambas, de uma mesma experiência, vivenciada por mim no interior de *PN16-NADA*, uma das formas penetráveis concebidas por Hélio Oiticica.

Penetráveis são estruturas labirínticas verticais, que se erguem sobre uma base no solo e dispõem de aberturas que dão acesso a seu interior. Chamo de *Penetráveis* propriamente ditos as peças que Oiticica denominava *Penetráveis*, mas minha pesquisa estende-se a outras produções penetráveis de Hélio, caso, por exemplo, dos bólides, núcleos, ninhos, e parangolés – também capazes de originar “experiência teatral aberta, na qual não existe plateia ou espectadores, mas simplesmente ideias e participantes nas ideias”. (OITICICA, H. In: MOSTAÇO, 2015, p. 157).

Em meu trabalho, analiso uma série de obras e proposições de Oiticica, com base em experiências relacionais que vivi diante delas ou em seu interior, ou das quais escutei ou li relatos. À maior parte dos *Penetráveis* que analiso, tive acesso através de imagens, descrições e projetos do artista. Nos casos em que não posso contar com relatos de terceiros ou registros das minhas próprias experiências, busco inferir, com base nas que pude conhecer, o tipo de experiência teatral ou teatralizante que as proposições em questão poderiam suscitar.

No item 3 de “Esquema geral da nova objetividade”, Hélio Oiticica delinea os modos pelos quais a participação do espectador se inseriria nas “novas propostas”:

Há [...] duas maneiras definidas de participação: uma é a que envolve “manipulação” ou “participação sensorial corporal”, e outra que envolve uma participação semântica. Esses dois modos de participação buscam como que uma participação fundamental, total, não fracionada, envolvendo os dois processos, significativa, isto é, não se reduzem ao puro mecanismo de participar, mas concentram-se em significados novos, diferenciando-se da pura contemplação transcendental. (OITICICA, 1986, p. 91)

Os cadernos de anotações de Hélio contêm uma descrição de *PN16-NADA*:

PN16 é uma estrutura totalmente preta de 11m x 11m x 3m: atravessando um corredor [...] as pessoas entram na segunda área com iluminação de cima, central e dirigida sobre um chão metálico, que espelha o reflexo... dentro da 3ª área,... cada pessoa no recinto fala a um dos microfones sobre uma palavra: NADA... proposta por um indivíduo aos participantes ... PN16 é um exercício de estrutura não-espetáculo, não-ritualística e não-significativa... (OITICICA, 1971)

Visitei *PN16(NADA)* em 2010, na praça XV. Meu contato com o *Penetrável* deu-se em perfeita ingenuidade: não havia ali indicação do título do *PN*, não se propunha a palavra NADA aos visitantes, e eu jamais ouvira falar no conceito de experiência teatral aberta, sem plateia ou espectadores.

Relato o que se deu na sala do meio de *PNI6* – a área “com iluminação de cima, central e dirigida sobre um chão metálico, que espelha o reflexo...”

Enquanto vagava entre as paredes nuas (e de cor bege) desta segunda sala, tive sempre a meus pés, não importando a que distância estivesse do centro do ambiente, um pequeno núcleo luminoso, vivo e reverberante, que pulsava em perfeita sincronia com minha respiração. Eu poderia voltar as costas ao refletor que originava o reflexo; deixaria então de ver o pequeno círculo de luz sobre o piso, mas sempre saberia que ele ainda estava ali, e que me aguardava, seguia e olhava.

Deixei a segunda sala, passei pela terceira e última e completei o percurso. Mas não pude sair do *Penetrável*. Intenso desconforto moral obrigava-me a retornar à sala do meio. Desfiz portanto o caminho e dei comigo, apreensivo e hesitante, sob o vão de acesso àquela área, limite que não consegui transpor. Desconcertado, acenei em despedida ao ponto de luz – que dali divisava – e cheguei de novo à saída do *Penetrável*. Mas tinha de rever, uma derradeira vez, o núcleo luminoso. O pequeno reflexo sempre a meu lado, reencontrei a fonte de seu brilho e compreendi a natureza triangular do encontro que se formava: lâmpada-observador-reflexo. Intuí a equação que essa disposição sugeria e não pude resistir ao ímpeto de me deslocar até o centro sala para submergir no foco que gerava o pequeno reflexo.

Quando soube que faria o movimento definitivo, que por todo o tempo desejei e temi, fui tomado por forte comoção; meu coração palpitava, taquicárdico; um feixe subcutâneo de descargas elétricas percorria meu corpo, e foi sob o mais paralisante assombro que me caminhei até o centro da sala e submergi no foco de luz para ver assim, em êxtase e horror, desaparecer o ponto luminoso, substituído pela seca, aguda e cega linha vertical de minha própria, absoluta e solitária imagem.

O sentimento paradoxal que me arrebatou em meu segundo retorno à sala central de *PNI6*, quando a experiência atingiu seu ápice, encontrou definição na passagem de *Aspiro ao grande labirinto* que fiz epigrafar minha dissertação: “...toda grande expressão de arte aspira ao sublime” (OITICICA, 1986, p. 30). Esse sentimento levou-me, na escrita da dissertação, a concentrar no tema do sublime minhas reflexões sobre a natureza do encontro em *PNI6*, cujo sentido trágico, contudo, já se afirmava no assassinato sacrificial do pequeno núcleo luminoso e na série de manifestações de signos trágicos que prenunciavam este ato. Este sentido trágico de minha primeira “experiência teatral aberta, sem plateia ou espectadores” constitui o norte de minha pesquisa de doutorado.

Um de meus objetivos é investigar, com base nas concepções dos fenômenos do sublime e do trágico desenvolvidas pela sucessão de pensadores alemães que vai de Goethe a Nietzsche,

e em análises de estudiosos do trágico – como, por exemplo, Péter Szondi, Jean-François Courtine, Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal-Naquet, e Roberto Machado –, se o próprio conceito de “experiência teatral aberta, sem plateia ou espectadores, simplesmente ideias e participantes nas ideias” conjugaria certas determinações da tragicidade, e de que modo, isto é, por meio de que elementos objetivos ou conceituais as proposições ambientais penetráveis de Oiticica poderiam induzir no participante atuante, pela experiência vivida no interior das formas, reflexão sobre os fenômenos da teatralidade, do trágico, e do próprio teatro com plateia e espectadores – epítome das disposições contemplativas rejeitadas por HO.

Exemplo do tipo de articulação que procuro elaborar com base nos aportes citados se encontraria nas correspondências que flagro entre a dinâmica de minha experiência em *PN16* e o “*movimento de progressão*” a que alude Hegel, ao analisar, na *Estética*, a natureza da ação dramática:

A ação dramática – diz Hegel – reside essencialmente num agir *colidente*, e a verdadeira unidade apenas pode ter seu fundamento no movimento total, para que a colisão [...] supere sua contradição. [...] O decurso propriamente dramático é o *movimento de progressão* constante até a catástrofe final... Por um lado, tudo tende para a expressão deste conflito, por outro lado, justamente a discórdia e a contradição de modos de pensar opostos, de fins e de atividades carecem pura e simplesmente de uma solução e são impelidos para este resultado. (HEGEL, G.W.F. *Estética*, in RM, 2006, p. 128)

Houve conflito em meu encontro com o ponto de luz, houve contradição, e tudo era ali compelido à colisão final. A correspondência conflituosa entre mim e meu duplo luminoso se refletia na oposição simétrica entre as duas pulsões que em mim se alternavam: a de sair, ir embora, e a de permanecer na segunda sala até que se consumasse a experiência.

Também no que toca à estrutura, reconheço correspondências entre minha experiência e a forma do drama – assim como analisada por Hegel:

Em termos *numéricos*, cada drama [...] tem *três* [...] atos, dos quais o *primeiro* expõe o surgimento da colisão, que a seguir, no *segundo* ato, se apresenta vivamente como embate recíproco de interesses, como diferença, luta e intriga, até que, no *terceiro* ato, conduzida ao ápice da contradição, ela, por fim, necessariamente se soluciona. (Idem)

Minha experiência poderia ordenar-se deste modo, classicamente, em três atos. No primeiro, vejo o ponto de luz e percebo tanto sua fonte como a relação que entre mim e ele se estabelece. Deste momento em diante, a colisão se instala, seu surgimento é exposto. No segundo ato, delimitado por minhas duas tentativas de fuga, a colisão se expressa vivamente nessa dupla reação impotente ao apelo silente do núcleo luminoso. No terceiro ato, alcançado

o ápice da contradição, atendo à convocação da própria imagem e executo o gesto sacrificial, cuja necessidade havia tentado desconhecer. Solucionava-se a equação.

Certos *Penetráveis*, de temperamento mais francamente dramático, tenderiam a provocar no participante reação do mesmo tipo – caso do recorte cenográfico em *PN28-NAS QUEBRADAS*, uma vez dentro do qual o visitante saberá, como um ator em uma cenografia, que está no interior de uma forma representacional e que esta o convida a jogar um jogo todo ele teatral. Em seu espírito, imerso no ato de brincar, poderá, quem sabe?, despontar, então, a imagem de sua atuação – primeira reflexão de sua experiência teatral aberta sem público e sem plateia.

Exploro, contudo, a hipótese de que *Penetráveis* mais despojados, mais áridos, como os *PNs 15-Autoperformance Penetrable*, e o próprio *16(NADA)*, representariam campos talvez mais propícios à abertura, no participante atuante, de reflexão sobre as “ideias” envolvidas no jogo, e sobre o fenômeno do trágico.

Listo, para encerrar, algumas das questões que tento desenvolver:

Nas experiências teatrais abertas, "...sem plateia ou espectadores...", ou antes, nos dispositivos dedicados a suscitar tais experiências, que princípio ativo, que catalizador viria substituir a dinâmica da oposição palco-plateia/público-atores, como indutora do esperado gesto teatral que se pretende provocar no participante? Em outras palavras, o que orientaria a participação dos indivíduos de maneira a que esta resulte em efetiva experiência teatral aberta – como quer o proponente –, ao invés de redução “ao puro mecanismo de participar”, ou passagem anódina pelo interior do *Penetrável*?

Oiticica tinha consciência da relativa fragilidade de suas proposições de participação, tanto quanto à capacidade de indução de experiências que “não se reduzem ao puro mecanismo de participar, mas concentram-se em significados novos”, como enquanto mecanismos de resistência – historicamente, sempre em desvantagem estratégica. Hélio sabia que quanto mais experiências o indivíduo tivesse a oportunidade de vivenciar no interior de suas formalizações, maiores seriam as chances de que em seu espírito se conjugassem as condições determinantes do talvez raro e difícil tipo de experiência que se esperava suscitar. Daí o grande número e variedade das proposições relacionais penetráveis que concebeu, para serem franqueadas ao público em espaços públicos de grandes centros urbanos, e a constante e paradoxal formulação, por este incentivador intransigente de experimentações radicalmente livres, de prescrições que orientassem a experiência do público. Tais mecanismos didáticos faziam parte da estratégia combativa pela qual HO investia, ao modo das guerrilhas, contra a onipresença opressiva e

alienante das convenções: de assalto, nos mais diversos pontos, pelos mais variados recursos e com aguda e urgente ênfase na individualidade (subjetividade) dos alvos.

Referências Bibliográficas

MOSTAÇO, E. O sol do novo mundo: Hélio Oiticica e o *quasi-teatro* ambiental. In: PARANHOS, K. R. (Ed.). **História, teatro e política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, H. **Caderno de Notas (Nova York, 1971)**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 1971.

MACHADO, R. **O nascimento do trágico - de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LIMA, Daniela de Castro. **Leilah Assumpção: dramaturga-produtora na década de 1970.** PPGAC UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Doutorado Acadêmico. Orientação: Tania Brandão; Agência de fomento: CAPES; limadanielac@outlook.com; <https://orcid.org/0000-0002-1326-3040>.

Leilah Assumpção: dramaturga-produtora na década de 1970

Resumo: Este estudo tem como objetivo assinalar a participação da dramaturga brasileira Leilah Assumpção no campo da produção teatral ao longo dos anos 1970. O assunto corresponde a um recorte da minha pesquisa de doutorado realizada na linha de pesquisa História e Historiografia do Teatro e das Artes, no âmbito do PPGAC UNIRIO, cujo tema de investigação consiste na obra dramaturgical de Leilah Assumpção (1943). Por meio da análise de fontes primárias e documentos como biografia da autora, programas de peças e entrevistas, localizamos o trabalho de Assumpção no campo da produção teatral, no qual ela era responsável por encabeçar produções que levariam aos palcos a sua própria dramaturgia. A partir desse estudo, observo a existência de uma tríade de princípios composta por atitudes artísticas, políticas e mercadológicas capazes de fundamentar o trabalho prático dessa autora e caracterizar sua inserção na história da literatura dramática e do teatro nacional.

Palavras-chave: Leilah Assumpção; Produção teatral; Dramaturgia brasileira; Teatro brasileiro.

Abstract: This study aims to highlight the participation of Brazilian playwright Leilah Assumpção in the field of theatrical production throughout the 1970s. The subject is a snippet of my doctoral research, carried out in the History and Historiography of Theater and Arts research line, within the scope of PPGAC UNIRIO, in which the research topic consists of the Leilah Assumpção's (1943) dramaturgical work. Through the analysis of primary sources and documents such as the author's biography, play programs and interviews, we contextualized Assumpção's work in the field of theatrical production, in which she was responsible for leading productions that would bring her own dramaturgy to the stage. From this study, I identify the existence of a triad of principles related to artistic, political and marketing attitudes capable of supporting the practical work of this author and characterizing her insertion in the history of dramatic literature and national theater.

Keywords: Leilah Assumpção; Theatrical production; Brazilian Dramaturgy; Brazilian Theater.

Apresentação

Leilah Assumpção é uma dramaturga que estreou nos palcos nacionais em 1969 com a peça *Fala baixo, senão eu grito*. Antes, porém, de despontar como autora, Assumpção participou de um curso de interpretação teatral ministrado por Eugênio Kusnet no Teatro Oficina e trabalhou como atriz em dois espetáculos profissionais: *Vereda da Salvação*, peça de Jorge Andrade com direção de Antunes Filho, e *Ópera dos três vinténs*, peça de Bertold Brecht com direção de José Renato, ambas encenadas em 1964. Em seguida, foi convidada para trabalhar como manequim de alta-costura e desfilou para os estilistas brasileiros Dener, Clodovil, Ronaldo Éssper, José Gayegos e Ugo Castellana, e para estilistas internacionais como Paco Rabanne, Valentino e Pierre Cardin (PACE, 2007). Transitando entre as esferas do teatro e da moda, Assumpção escreveu *Vejo um vulto na janela, me acudam que eu sou donzela* (1964), e *Use pó de arroz Bijou* (1968), peças que não chegaram a ser encenadas no ano em que foram escritas. Em 1969, no Teatro Aliança Francesa, em São Paulo, Leilah Assumpção estreou *Fala baixo, senão eu grito*, espetáculo que rendeu à jovem autora o prêmio Molière e o prêmio da Associação Paulista dos Críticos Teatrais, ambos na categoria de melhor autor do ano. O reconhecimento de sua obra por parte da crítica e do público desencadeou uma transição na carreira de Leilah Assumpção, que decidiu abandonar os desfiles e as passarelas para dar sequência à sua trajetória como autora teatral. A partir de então, ela ocuparia os palcos não mais como atriz, mas como dramaturga de notável contribuição para o desenvolvimento da literatura dramática e do teatro nacional.

Nos ainda esparsos estudos sobre a dramaturgia de autoria feminina no Brasil, Leilah Assumpção é mencionada como uma importante desbravadora de caminhos para a representatividade da mulher no teatro brasileiro, tendo em vista o seu projeto dramático de abordar criticamente a condição feminina no âmbito da família e da sociedade. Permanece desconhecido, porém, o seu trabalho no campo da produção teatral, no qual ela era responsável por encabeçar produções que levariam aos palcos a sua própria dramaturgia ao longo da década de 70. Em carta redigida ao crítico teatral Sábato Magaldi, em meados dos anos 80, Leilah Assumpção faz a seguinte afirmação: “Acabei uma peça nova, o título provisório é ‘Os Jardins de Valéria de Oliveira’. Ainda está em primeiro tratamento, mas logo concluo para ensaios, e pretendo produzi-la o ano que vem. Estou adorando produzir”.¹ O que pretendo, portanto, é lançar luz sobre essa faceta ainda pouco explorada da autora no campo da produção teatral.

¹ Acervo Sábato Magaldi/ AEM/ UFMG.

A década de 1970 configura um período histórico em que o teatro brasileiro se redesenha. Para além das transformações dramáticas e cênicas que caracterizam essa década teatral dentro de um contexto determinado, ocorreram significativas alterações nos modos de organização e de produção do teatro que foram responsáveis por redefinir toda a prática teatral do período. Ao longo dessa década, duas tendências organizativas sobressaíram no panorama do teatro nacional: os *grupos teatrais* e as *empresas teatrais*. Os grupos se estruturavam a partir do que ficou conhecido como “criação coletiva”, em que os atores assumiam as responsabilidades administrativas e artísticas do coletivo, além de se unirem economicamente para financiar a produção do próprio espetáculo. Já as empresas teatrais possuíam a finalidade de produzir espetáculos artísticos com fins lucrativos, sem necessariamente assinalar um compromisso com a investigação de linguagem dramática e cênica. Em suma, tais modos de organização apontavam para dois caminhos distintos: a produção de um teatro de caráter experimental e a produção de um teatro de caráter comercial.

Conforme mencionado, Leilah Assumpção se dedicou ao ofício de dramaturga e, como tal, não pertenceu a nenhum grupo teatral. Desse modo, as encenações de suas peças estão localizadas em meio as produções isoladas empreendidas mediante o esquema das empresas teatrais, em que um produtor assumia as responsabilidades administrativas da montagem e se encarregava de escolher o teatro, o diretor, o elenco, a equipe técnica, além de viabilizar comercialmente a peça junto ao público. Sobre esse modo de produção, Mariângela Alves de Lima faz a seguinte afirmação: “O fato é que a produção isolada, nos seus melhores momentos, não chega a constituir um fator que abale ou modifique de alguma forma a linguagem disponível do teatro” (LIMA, 2005, p. 246). Essa constatação parte do princípio de que o teatro comercial, ao visar o lucro, se restringe ao gosto do público consumidor e, conseqüentemente, não envereda pelos caminhos da investigação de linguagem. Entretanto, veremos que o teatro leilahniano subverte essa lógica pelo esquema de produção, pois alterando o *modus operandi* das empresas teatrais, havia uma dramaturga-produtora à frente da viabilização das encenações.

“Eu prefiro eu fazer tudo”: Leilah Assumpção e o esquema de produção do espetáculo *Roda cor de roda*, de 1975

Antes de falarmos sobre a produção da peça *Roda cor de roda*, retornemos à peça precedente: *Amanhã, Amélia, de manhã*, escrita por Leilah Assumpção em 1972. Em entrevista concedida a Mariângela Alves de Lima e Lineu Dias, em 1976, a autora faz o seguinte relato:

Então escrevi uma peça que se chamava *Amanhã, Amélia, de manhã*, e mandei pra censura. Enquanto mandei pra censura, eu estava escrevendo uma novela pro canal 7 [...] aí eles começaram a ensaiar a peça no Rio de Janeiro, quase sem minha autorização. Quando eu vi o esquema já estava pronto. Eu não gosto disso. Aí, um dia antes da estreia, a peça foi proibida, e eu estava tão ocupada aqui com a novela que eu não pude me dedicar a essa peça e à liberação dela como eu fiz com as outras [...] E eu não tive tempo físico de ir lá. Eles liberaram de um dia pro outro, com metade da peça cortada. Mais da metade, sobrou um terço da peça só. A produção não era minha e no caso de a produção ser minha eu não teria dado autorização para a montagem, porque era impossível [...]. Então a peça foi montada no Rio de Janeiro – um horror, né? Aos cacos. Sabe, assim: 3 páginas de peça, o resto todo mundo gaguejando – um absurdo. Eu fui ver a estreia, mas eu chorei demais (FTK – TK 979, Arquivo Multimeios, CCSP, transcrição nossa).

Amanhã, Amélia, de manhã foi encenada em 1973 por Aderbal Júnior, com Suely Franco, Otávio Augusto, Tamara Taxman, Arthur Costa Filho, Zózimo Bulbul e Phototi no elenco. A direção de produção ficou a cargo de Ari Soares e a produção executiva, de Renato Laforet. O depoimento de Assumpção revela a frustração da autora com a montagem que levou a sua peça, mutilada pelos cortes da censura, aos palcos cariocas. Para essa dramaturga, é de fundamental importância que sua obra, ao ser encenada e apreciada pelos espectadores, se apresente em sua integridade artística, assegurada pela preservação da sua dramaturgia. É por esse motivo que, nos anos da ditadura, Leilah Assumpção viajava com frequência à Brasília para liberar cada uma de suas peças proibidas pela censura, nunca delegando essa função aos produtores. Trata-se de uma atitude tanto política quanto artística: lutar contra o autoritarismo e a repressão configura um compromisso ético expresso na vida e obra dessa autora, que sempre se empenhou para defender o que necessitava ser dito em sua dramaturgia. Além disso, havia também o esforço para preservar a qualidade artística das próprias peças, o que nem sempre correspondia aos interesses mais imediatos dos produtores.

Após a estreia malograda de *Amanhã, Amélia, de Manhã*, Assumpção resgata a protagonista Amélia e escreve *Roda cor de roda*, peça que foi encenada no Teatro Itália, em 1975, com direção de Antônio Abujamra e atuação de Irene Ravache, Rolando Boldrin e Lilian Lemmertz. Devido a experiência anterior com a montagem de *Amanhã, Amélia, de manhã*, no Rio de Janeiro, Leilah Assumpção decidiu não se comprometer inicialmente com nenhuma produção para *Roda cor de roda*, pois, segundo essa autora, “a produção só se interessa pelo sucesso comercial” (Ibidem), e ela não estava disposta a liberar a peça mutilada, descaracterizada por cortes da censura, apenas para colocá-la a qualquer custo em cartaz. Assim, o trabalho inicial que compete à função do produtor foi executado pela própria dramaturga, que se encarregou de liberar a peça junto aos censores na tentativa de assegurar,

tanto quanto possível, a integridade do seu texto teatral. Se o sucesso comercial era o objetivo primeiro dos produtores, não importando o quanto a peça fosse desfigurada para que pudesse ser encenada, para Leilah Assumpção, a preservação da qualidade artística da obra era justamente o que poderia garantir o sucesso de bilheteria geralmente obtido nas encenações da sua dramaturgia. Com a peça liberada, Assumpção prosseguia com o seu esquema de produção:

Quando eu termino a peça, eu começo a bolar meus esquemas... Geralmente, eu parti de atriz, né? Que as peças estavam em cima de atriz. Que atriz que é a mais interessante pra fazer. Aí, em cima dela, eu começo a fazer um esquema. Se ela é uma atriz produtora, ela pode produzir. Se ela não é produtora, como é o caso da Irene [Ravache], que foi a primeira pessoa que eu pensei pra *Roda ...* Então, depois de liberada a peça, eu me uni com a Irene, que eu realmente queria que ela fizesse, então a gente começou a ver junto um esquema de produção. Eu prefiro eu fazer tudo. Sabe, eu escolher a produção, teatro, tudo o mais (Ibidem).

Notemos que o ponto de partida para o esquema de produção das peças de Leilah Assumpção constitui na escolha da atriz para atuar no espetáculo. Em *Roda cor de roda*, de 1975, a protagonista foi interpretada por Irene Ravache; em *Fala baixo, senão eu grito*, de 1969, por Marília Pêra. Essa tendência se justifica porque a obra leilahniana se trata da representação da consciência crítica da mulher e, como tal, possui uma galeria de personagens femininas que configuram o eixo estruturante de sua dramaturgia. Na obra encenada, portanto, o protagonismo feminino deve ser expresso também pelo trabalho da atriz. Daí a importância de haver uma assertividade nessa escolha, porque o sucesso da montagem dependerá, em grande medida, do desempenho cênico da atriz na construção do papel.

Depois de estabelecer parceria com a atriz, ainda no encargo de articular uma equipe artística para a montagem do espetáculo, Leilah Assumpção procura por um diretor que seja capaz de materializar cenicamente o seu universo dramático. Para *Roda cor de roda*, a dramaturga revela ter feito uma espécie de teste com os diretores – inspirada na própria prática dos diretores de realizar testes com atores. Vejamos o seu depoimento: “Eu falo brincando ‘teste’, mas eu mandei a peça para uns cinco diretores lerem e não convidei. Frisei muito bem: ‘isso não é um convite’” (Ibidem), argumentando que devido ao enclausuramento e ao consequente distanciamento dos artistas no contexto da ditadura, eles não conheciam mais as obras uns dos outros e que, nessas condições, não era possível convidar ninguém: “a gente tem que trocar, ver em que pé que está pra ver quem é que pode dirigir” (Ibidem). Na ocasião, a dramaturga optou por Antônio Abujamra: “Dos cinco, eu realmente achei que o Abujamra foi quem mais entendeu a peça” (Ibidem). Essa busca por artistas cênicos sintonizados com a sua dramaturgia revela a intenção da autora de que a sua peça estabeleça uma comunicação efetiva

com a plateia, por meio de uma produção que transcenda os objetivos comerciais e alcance uma unidade artística na construção do espetáculo.

Ao longo dos anos 70, os produtores manifestaram constante interesse pelas peças de Leilah Assumpção devido ao diálogo que essa autora conseguiu estabelecer com o público e ao consequente sucesso de bilheteria alcançado nas encenações. *Roda cor de roda* atraiu o mesmo interesse, mas ela mesma se encarregou de decidir a quem entregaria a peça para produção:

O Américo Marques da Costa, que ia produzir o *Abajur*, do Plínio, pediu a peça para ele produzir. E eu tinha outros produtores. Como eu te falei, essa peça era fácil para arrumar produtor e agora o teatro está dando dinheiro e tem muita gente querendo entrar em teatro [...]. Mas eu achei que seria justo dar para o Américo por causa do *Abajur*. Então, eu pedi o teatro alugado pro Egon. Eu não queria produção dele [...]. Mas ele disse que não dava o teatro porque ele alugou pra produzir peças, então ele queria produzir. Eu falei que já estava comprometida com o Américo, então ele propôs uma coprodução (FTK – TK 979, Arquivo Multimeios, CCSP, transcrição nossa).

A coprodução de Egon Frank foi decorrente do desejo da autora de que a peça fosse encenada no Teatro Itália, espaço que o Egon havia alugado no propósito de produzir peças. Trata-se de uma concessão e de uma estratégia adotada pela dramaturga no intuito de viabilizar um projeto que já tinha se tornado coletivo, uma vez que mais pessoas estavam envolvidas em sua concepção. Após estruturar todo um esquema de produção – liberar a peça da censura, articular uma equipe artística, escolher o teatro e os produtores – Leilah Assumpção se posiciona da seguinte maneira: “Depois dos produtores, aí já não é mais um campo de ação do autor, não é? Do dramaturgo... já entra noutras áreas” (Ibidem). Essas áreas correspondem ao campo da viabilização econômica mediante investimento financeiro e ao campo da criação cênica, nos quais ela não intervinha ou intervinha apenas parcialmente – quando era solicitada a comparecer em um ensaio da peça, por exemplo.

Observamos, desse modo, que a dimensão do trabalho artístico de Leilah Assumpção não se restringe ao campo da dramaturgia, uma vez que se trata de uma autora que atua na linha de frente da produção dos espetáculos, no intuito de levar aos palcos cada uma de suas peças escritas. Por meio de sua postura ativa no campo da produção, Assumpção intervém no esquema convencional das empresas e dos produtores teatrais para concretizar um teatro que privilegie a qualidade artística, a investigação de linguagem e que possibilite a continuidade da sua dramaturgia. Cabe lembrar que Leilah Assumpção abandonou o trabalho como manequim de alta-costura para se dedicar integralmente à vida teatral e, para tanto, era necessário garantir meios de subsistência pela concretização de um teatro tanto artístico quanto comercial.

Sendo assim, é possível destacar atitudes políticas, artísticas e mercadológicas como uma tríade de princípios responsável por fundamentar o trabalho prático dessa autora. Em um contexto histórico marcado pelo autoritarismo e pela censura, Leilah Assumpção enfrentou as adversidades e ergueu o seu teatro sob as bases do engajamento político e da construção de uma poética singular, caracterizada pelo discurso feminino acerca das questões históricas, políticas e sociais mais contemporâneas àquela realidade nacional. Encabeçar a produção das suas peças para inseri-las no mercado teatral era, portanto, mais que uma visada comercial, porque primeiro configura uma atitude ética de quem assumiu para si o compromisso de desbravar caminhos para a palavra feminina e de conquistar novos espaços para a atuação da mulher nos campos da dramaturgia e da produção teatral.

Referências Bibliográficas

ASSUMPCÃO, Leilah. São Paulo: 1976. **Entrevista concedida a Mariângela Alves de Lima e Lineu Dias**. Disponível em: Arquivo Multimeios, CCSP.

ASSUMPCÃO, Leilah. **Memórias sinceras**. São Paulo: Sá Editora, 2019. 224 p.

ASSUMPCÃO, Leilah. **Roda cor de roda**. Direção: Antônio Abujamra. [Rio de Janeiro]: Teatro Itália, [1975]. Programa de peça.

LIMA, Mariângela Alves de. “Quem faz o teatro”. In: ADAUTO Novaes (org). **Anos 70: ainda sob a tempestade**. Rio de Janeiro. Aeroplano: Editora Senac Rio, 2005. 488p.

PACE, Eliana. **A Consciência da Mulher**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Coleção Aplauso Série Teatro Brasil, 2007. 151 p.

8. HISTÓRIAS DO TEATRO BRASILEIRO: PERSONALIDADES, EXPERIÊNCIAS E LEGADOS



FERREIRA, Antonio Gilberto Porto¹. **O Homem que viu o disco voador: anotações sobre a direção de Aderbal Freire Filho**. PPGAC UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Doutorado Acadêmico; Orientação: Tania Brandão; antoniogilber@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8995-9602>

O Homem que viu o disco voador: anotações sobre a direção de Aderbal Freire Filho

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar resumidamente um relato do processo de direção de Aderbal Freire Filho para a encenação do texto *O homem que viu o disco voador*, de Flávio Márcio, produzida pela Casa da Gávea no Rio de Janeiro em 2001, a partir da minha observação como diretor assistente do espetáculo.

Palavras-chave: Aderbal Freire Filho; Flávio Márcio; O homem que viu o disco voador; Ensaio; Direção.

Abstract: This communication aims to briefly present an account of Aderbal Freire Filho's directing process for the staging of the text *The Man Who Saw the Flying Saucer*, by Flávio Márcio, produced by Casa da Gávea in Rio de Janeiro in 2001, based on my observation as assistant director of the show.

Keywords: Aderbal Freire Filho; Flávio Márcio; O homem que viu o disco voador; Theatrical rehearsals; Direction.

¹ Antonio Gilberto Porto Ferreira (em arte Antonio Gilberto): Diretor, gestor cultural, professor e pesquisador. Mestre em História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharel em Artes Cênicas/Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Psicologia (Clínica, Organizacional e Escolar), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Doutorando do PPGAC/CLA da UNIRIO, com a pesquisa *Jorge Andrade: a (des) construção da trajetória do dramaturgo*, orientada pela Profa. Dra. Tania Brandão, na linha de pesquisa em História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA). Professor

O diretor Aderbal Freire Filho² foi o responsável pelo lançamento do dramaturgo Flávio Márcio no Rio de Janeiro no início dos anos 1970, quando dirigiu simultaneamente duas peças do autor: *Réveillon*³ e o monólogo *Pequeno dicionário da língua feminina*⁴, ambas montagens realizadas pelo *Grêmio Dramático Brasileiro*, companhia dirigida por Aderbal. O *Grêmio* pretendia “fazer um trabalho sem qualquer quebra de continuidade, exercitando permanentemente o teatro vivo e, em termos de uma proposição nova, abalar a engrenagem do teatro brasileiro.”⁵ Na sua primeira programação em repertório o Grêmio lançou as duas peças de Flávio Márcio, citadas anteriormente, e duas obras de Roberto Athayde (1949-2017) : *Um visitante do alto* e *Manual de sobrevivência na selva*.

O diretor em uma entrevista para Yan Michalski em 1984, destacou um importante aspecto da dramaturgia de Flávio Márcio⁶:

Dos dramaturgos que conheci ele foi o único que se exercitava, assim como o ator costuma fazer. Escrevia cenas e mais cenas por puro exercício, para resgatá-los logo a seguir. Precisa desse processo para chegar à sua meta de escrever minuciosamente diálogos muito próximos da maneira real de falar. Já aqui aparece a influência de Nelson Rodrigues, influência admitida e nunca limitada a mera imitação. Mesmo quando não se tratava de exercício, ele reescrevia obsessivamente suas peças, trecho por trecho.⁷

O autor que faleceu precocemente aos 34 anos, deixou 10 peças escritas, e entre elas *O homem que viu o disco voador*, texto escolhido pela Casa da Gávea, produtora da montagem

² Aderbal Freire Filho (nasceu em Fortaleza em 1941 e faleceu no Rio de Janeiro em 2023) foi diretor, ator, autor, professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Transfere-se para o Rio de Janeiro e funda em 1973 o Grêmio Dramático Brasileiro, coletivo que rendeu uma montagem de destaque: **Réveillon**, de Flávio Márcio. Dirigiu dezenas de espetáculos, no Rio de Janeiro e em outras cidades do nosso país, como também assinou várias encenações em países como Uruguai, Argentina e Holanda. Cf. currículo do diretor.

³ *Réveillon*, estreou 30/01/1974, no Teatro Gláucio Gil/RJ. Elenco: Rodrigo Santiago (Guima), Yara Amaral (Adélia), Ginaldo de Souza (Fernando), André Valli (Murilo) e Ariclê Perez (Janete).

⁴ *Pequeno Dicionário da Língua Feminina*, estreou dia 01/02/1974, no Teatro Gláucio Gil/RJ. Elenco: Aryclê Perez (1ª Mulher), Yara Amaral (2ª Mulher), André Valli (3ª Mulher), Rodrigo Santiago (4ª Mulher), Yara Amaral (5ª Mulher) e Hugo Bidet (Deus).

⁵ Alencar, Miriam. Um exercício para estar vivo. *Jornal do Brasil*, 20/01/1974, p. 8.

⁶ Flávio Márcio Salim (1945-1979) nasceu em Juiz de Fora/MG e ainda jovem foi morar em São Paulo, onde trabalhou como jornalista, publicitário e dramaturgo. Escreveu 10 peças teatrais, sendo “A Sagrada Família Burguesa”, conforme a denominação do autor, o ciclo que reúne três de seus textos mais importantes, escritos e encenados na década de 1970: *À moda da casa* (1973), *Réveillon* (1974) e *Tiro ao alvo* (1979). Cf. Salim, Beth (Org). Flávio Márcio: memórias resgatadas de um tradutor de emoções. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2007.

⁷ Michalski, Yan. Uma tentativa para salvar do esquecimento a lembrança de Flávio Márcio. *Jornal do Brasil*, 17 jan. 1984, p.6 (Caderno B)

pioneira, que promoveu um novo encontro de Aderbal Freire Filho com a obra de Flávio Márcio, em 2001.

Da janela de sua mansão, um banqueiro bem sucedido, mas enfrentando uma crise no casamento, vê um disco voador em seu jardim. Assombrado, tenta convencer a mulher, o filho, a tia e um amigo de que não tivera um surto, chegando mesmo a afirmar que mantivera contato com um extraterrestre, um homem de aparência normal, cujo coração azul permanecia invisível. Mas ninguém lhe dá crédito. E a desagregação que marca aquela família permanece inalterada, até que no final o filho tem a mesma visão... Esse é o enredo básico da peça em que Flávio Márcio trata principalmente da incomunicabilidade entre os integrantes de uma família decadente. Impossível localizar na base temática da obra de Flávio Márcio uma única ideia isolada. Suas peças nos proporcionam uma rica reflexão por meio dos seres humanos que habitam seus textos.

Fui convidado para participar como “diretor assistente” da montagem, e os ensaios foram realizados entre a segunda quinzena de junho até a primeira quinzena de agosto. A partir dos meus registros e recordações, apresento essa breve narrativa destacando os principais pontos do processo de direção da montagem.

No processo de ensaios de *O homem que viu o disco voador* (2001) tivemos a oportunidade, todos do elenco⁸ e equipe artística e técnica, de experienciar o processo de criação do espetáculo a partir do pensamento e da prática teatral de Aderbal Freire Filho.

Aderbal como diretor se considerava como “um leitor e um tradutor. Não posso esquecer que não sou um criador individualista como o escritor ou o pintor, e sim participo de uma criação coletiva.”⁹

Para ele ensaiar e encenar uma peça é compreendê-la e expor cenicamente o compreendido. O tempo total dos ensaios era dividido em duas partes: os ensaios de compreensão e os ensaios de exposição. A esses dois períodos Aderbal denominou de ensaios de “leitura afetiva” e de “resposta” em cena.

⁸ Ficha técnica de *O homem que viu o disco voador* – Elenco: Paulo Betti (Luís), Vera Fajardo (Marli), Paulo Giardini (Arnaldo), Rodolfo Mesquita (Luisinho) e Hebe Cabral (Tia Nanita); Direção: Aderbal Freire Filho; Diretor Assistente: Antonio Gilberto; Cenografia: Fernando Mello da Costa; Figurinos: Samuel Abrantes; Iluminação: Aurélio de Simoni; Música original: Tato Taborda; Coordenação geral: Paulo Giardini; Direção de produção: DLZ Palco & Produções. Realização: Casa da Gávea.

⁹ Castelo, Rubén. *Conversas com diretores de teatro*: Aderbal Júnior. Rio de Janeiro: MinC/Inacen, 1987, p. 25.

No período de “leitura afetiva” (que é a fase de compreensão da peça) deve ocorrer a participação de todos com total liberdade, a maneira de compreender de cada um, de cada ator, especialmente. “É preciso que cada um ‘leia’ do seu jeito, com o seu ‘afeto’.”¹⁰

Conforme sempre declarou, e demonstrava em sua prática de trabalho, Aderbal não tinha nenhuma concepção prévia do espetáculo que estava dirigindo e justificava dessa forma o seu posicionamento:

Se procuro uma compreensão coletiva, não teria sentido ter antes dela uma visão do resultado cênico, da exposição que essa compreensão vai informar. Eu não concebo antes, na minha casa, o espetáculo, não tenho antes dos ensaios a menor ideia de como vai ser. Por outro lado, é durante a fase das leituras afetivas que mais preparo os ensaios em casa. Mas preparar significa pensar em que materiais posso usar, escolher os livros que vou levar para a química de que falei. Escolho partes de uma cena que possam deflagrar a leitura da cena toda, [...] isto é, preparo o navio em que vamos viajar para o desconhecido. Assim eu vou para o ensaio de leitura afetiva.”¹¹

“Enriquecida assim a leitura coletiva, é possível contar uma história com mais clareza e revelar em maior grau significados que importam à sociedade, ao segmento da sociedade que está na sala: os espectadores.”¹²

Quase nunca Aderbal se afastava do texto e não utilizava as clássicas improvisações para iniciar a construção das cenas. “Acho que elas podem ser importantes, mas no meu método de trabalho, uso cada vez menos improvisações.”¹³ O diretor também priorizava, antes de começar a traduzir em forma o que desejávamos com o espetáculo, a criação de um espaço cênico básico, ponto de partida concreto para a criação cênica. Mas esse espaço a partir do diálogo com o cenógrafo e com o desenvolvimento do processo de ensaios, sofreu algumas modificações, até chegar na versão definitiva.

As extensas conversas que marcavam o início de cada ensaio, poderiam tratar de assuntos do cotidiano, mas aos poucos Aderbal retomava questões dos ensaios anteriores, trazendo novas reflexões sobre determinadas cenas, etc. A partir desse primeiro momento onde ele falava intensamente, se passava para um segundo momento que envolvia o trabalho prático com as cenas da peça. Como já foi aqui colocado, sem nenhuma situação pré-concebida pelo diretor. A construção da cena era orientada pelo diretor, mas a sua criação era absolutamente livre, dentro da compreensão de cada cena pelos atores.

¹⁰ Idem, p. 26.

¹¹ Idem, p. 27.

¹² Idem, p. 26.

¹³ Idem, p. 29.

Nas várias etapas de um processo de ensaio enfrentamos diversos tipos de dúvidas, dificuldades, incapacidade de resolver teatralmente uma cena, etc. Nesses momentos é importante a interferência do diretor para provocar ou estimular uma possibilidade de resolução para a cena. Relato como exemplo uma questão que surgiu durante os ensaios de *O homem que viu o disco voador*:

A cena entre Luís e Arnaldo se passa dentro de um automóvel, onde os personagens conversam, enquanto se dirigem a um bar, onde a cena seguinte se passa. Como realizar essa cena sem a caricatura de uma imitação de um carro (cadeiras) onde as personagens se encontram e conversam? Depois de algumas tentativas frustradas em relação a forma da cena, deixamos a cena de lado e avançamos para a próxima, sabendo que não tínhamos encontrado um caminho para a criação da cena anterior.

No outro dia, quando retomamos o ensaio desta cena, Aderbal chamou os dois atores envolvidos na cena: Paulo Betti (Luís) e Paulo Giardini (Arnaldo, dono do carro que convida o amigo Luís para um passeio), e pediu para Giardini abrir a mão. Tirou do bolso uma miniatura de um automóvel (lembro que era um modelo típico dos anos 1970, mas não a marca) e colocou sobre a palma da mão do ator e disse: Abre a porta do carro e iniciem o diálogo.

Arnaldo: – Vem, vão dar uma volta.

Luís: – Não quer entrar? (se referindo à casa)

Arnaldo: – Não, aí a Marli no meio. Atrapalha, Entra. (se referindo ao carro)

Luís (entrando no carro): – Ir onde? (fecha a porta da miniatura do lado do carona)

Arnaldo: – Não sei. Qualquer lugar.

Luís: – Então não corre, faz favor. Mania de correr.

E o diálogo entre os dois personagens se desenvolve nos breves minutos de duração desta cena, com um foco de luz fechado sobre o “carro”, com dois atores na penumbra. A proposta foi trabalhada e mantida em total harmonia com a compreensão do texto de Flávio Márcio e com a concepção do diretor em relação ao espetáculo.

A encenação realizada na Casa da Gávea, um teatro de câmara de 60 poltronas, recebeu excelentes críticas e foi prestigiada pelo público durante sua temporada (de 16/agosto/2001 a 3/fevereiro/2002).

Texto, elenco, e todos os demais signos teatrais foram elogiados pelos críticos do Rio de Janeiro. Destaco um trecho de uma crítica que revela a qualidade da direção de Aderbal Freire Filho, publicada no Jornal do Brasil:

A transposição cênica de A. Freire Filho redimensiona o texto, mas em seus próprios termos. O diretor não reinventa a peça, mantém suas características de crônica no tratamento delicado como ressalta a poesia do texto. [...] A cena é projetada como uma superexposição das situações em que cada movimento se amplia sob um realismo de contraluz, encontrando foco de sutileza na reverberação dos impulsos interiores dos personagens, A direção impõe uma linha de interpretação ao elenco em que esse realismo se descola da vivência concreta para projetar-se na memória do real, e assim enquadra a cena em uma crueza reveladora.¹⁴

Sem dúvida, foi uma experiência teatralmente muito rica, ter acompanhado de perto e participado do processo de criação de *O homem que viu o disco voador*, espetáculo dirigido, por Aderbal Freire Filho, um dos grandes diretores do nosso teatro contemporâneo.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

Castilo, Rubén. *Conversas com diretores de teatro: Aderbal Júnior*. Rio de Janeiro: MinC/Inacen, 1987, p. 25.

Márcio, Flávio. *O homem que viu o disco voador*. Texto digitado utilizado nos ensaios em 2001.

Salim, Beth (Org). *Flávio Márcio: memórias resgatadas de um tradutor de emoções*. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2007.

Imprensa

Alencar, Miriam. Um exercício para estar vivo. *Jornal do Brasil*, 20 jan. 1974, p. 8. (Caderno B).

Luiz, Macksen. O hiper-realismo do cotidiano. *Jornal do Brasil*, 20 ago. 2001, p. 4 (Caderno B).

Michalski, Yan. Uma tentativa para salvar do esquecimento a lembrança de Flávio Márcio. *Jornal do Brasil*, 17 jan. 1984, p.6 (Caderno B).

¹⁴ Luiz, Macksen. O hiper-realismo do cotidiano. *Jornal do Brasil*, 20 ago. 2001, p. 4 (Caderno B)

MARQUES DA CUNHA, Arnaldo¹. **Grisolli, indomável em cena: experimentos no país divino-maravilhoso onde canta o sabiá**. PPGAC-UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Doutorado Acadêmico; Orientação: Elza Maria Ferraz de Andrade; arnaldo.marques@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0000-0003-1048-9260>

**Grisolli, indomável em cena:
experimentos no país divino-maravilhoso onde canta o sabiá**

Resumo: Esta pesquisa recorta a prática cênica de **Paulo Afonso Grisolli** (1934-2004) desenvolvida na metade final da década de 1960. A investigação proposta passa pela adoção do caráter experimental como categoria estética inseparável do processo de criação teatral em três de suas realizações: *Onde canta o sabiá* (1966), *A parábola da megera indomável* (1968) e *Alice no país divino-maravilhoso* (1970). Paralelamente, busca avaliar sua inserção profissional no mercado carioca existente ao se integrar, desde então, na primeira geração de encenadores brasileiros ditos modernos.

Palavras-chave: Grisolli; Teatro brasileiro; Experimentalismo; Cena experimental.

Abstract: This research focuses on the scenic practice of **Paulo Afonso Grisolli** (1934-2004) developed in the late 1960s. The proposed investigation involves adopting the experimental character as an aesthetic category inseparable from the theatrical creation process in three of his productions: *Wherever a sabiá sings* (1966), *The parable of the untamed shrew* (1968) and *Alice in the divine-wonderful country* (1970). At the same time, this study seeks to evaluate his professional insertion in the existing Rio market by integrating, since then, into the first generation of so-called modern Brazilian directors.

Keywords: Grisolli; Brazilian theater; Experimentalism; Experimental scene.

¹ Em Artes, Arnaldo Marques: ator formado pela Escola de Teatro da FEFIERJ e professor no Instituto CAL de Arte e Cultura. Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharel em Teatro pela Faculdade CAL de Artes Cênicas, onde concluiu especialização *lato sensu* em História do Teatro Ocidental e Brasileiro – do Moderno ao Contemporâneo. Atualmente, pesquisador-doutorando junto ao PPGAC/CLA/UNIRIO sob a orientação da Profª. Dra. Elza de Andrade.

Dramaturgos brasileiros atuantes na época aqui em foco – segunda metade da década de 1960 – recorriam a títulos um tanto ou quanto longos para batizarem seus textos, recurso usado para metaforizar poeticamente o contexto político opressor daquela ocasião. Mais uma tentativa de escapar da censura implacável ao Teatro que, com a edição do AI-5 em 1968, virou alvo preferencial justamente neste período coincidente com o endurecimento do regime militar imposto ao país desde 1964.

O título adotado para este relato parcial da obra cênica de Paulo Afonso **Grisolli** aponta este mesmo caminho embora, no caso, o intuito seja o de sintetizar tanto a relevância quanto a originalidade e pioneirismo da contribuição artística dada em três montagens experimentais realizadas em espaços cênicos diversos no circuito profissional então existente na cidade do Rio.

Mencionadas de forma fragmentada, esta tríade de encenações autorais se mescla assim no sentido de já integrar **Grisolli** à primeira geração genuinamente brasileira de encenadores considerados modernos. De início assistentes de direção, muitos efetivamente consolidariam o processo modernizador da cena nacional ocorrido no miolo do século passado ao sucederem estrangeiros europeus, nossos diretores-pedagogos que trouxeram consigo a renovação estética há tempos sedimentada em seus países de origem.

A princípio, meros refugiados da Segunda Guerra que se travava na Europa – notadamente, embora não apenas, aqueles de descendência italiana, mesmo sem sequer pertencerem a infelizes famílias judias então cruelmente perseguidas. Porém todos, sem exceção, detentores de tradição artística e cultura teatral com densa experiência profissional anterior. Aqui acabaram se fixando temporariamente para trabalhar conosco.

Este recorte temático relativo a procedimentos cênicos de caráter experimental segue em ordem cronológica com três montagens aqui em questão dirigidas por **Grisolli**.

*Onde canta o sabiá*² (1966) cumpriu temporada no Teatro do Rio, atual Teatro Experimental Cacilda Becker. Por iniciativa de um grupo de atores profissionais insatisfeitos com o andamento e rumo dos ensaios, **Grisolli** foi convidado para retomar este texto original de Gastão Tojeiro³ (1880-1965) quatro décadas e meia depois da primeira temporada cumprida lá no Teatro Trianon.

² “[A peça] estreou no ano de 1921 pela Companhia Abigail Maia, contabilizando duzentas representações entre 08/06 e 22/08 e sendo considerada o maior êxito teatral do ano, com sucessivas reprises em 1922, 1924 e 1929. Volta à cena em 1934 com a Companhia Popular de Comédia” (RABETTI, 2007, p. 81).

³ Histórico dramaturgo brasileiro com cerca de uma centena de peças, sócio-fundador da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) em 1917, um dos mais bem-sucedidos comediógrafos da chamada “Geração Trianon”, bem popular nos anos 1920-30.

Após hesitar, aceita o desafio, porém impondo certas condições para assumir o trabalho, conforme ele próprio expressa neste seu depoimento registrado em áudio:

Em canoa alheia eu não embarco! [...] E comecei, realmente, a perceber que tinha que reestruturar. Bati a mão na testa: meu Deus, isso aqui é uma história de amor de 1920. Essa coisa tem que ser sacudida musicalmente, não pela canção de amor de 1920. Tem que ser criticada pelo ponto de vista do amor de hoje, de 66. Enquanto o amor se manifestava em canções e modinhas de 1920, a canção de amor por excelência hoje é *Help* dos Beatles. No fundo, o que esta peça manipula é a vergonha do sexo escondida nas relações amorosas. Eu vou pegar este detalhe e trazer para o primeiro plano, vou ampliá-lo. Ora, quem faz isto em arte hoje em dia, quem pega realmente um detalhe do cotidiano e o superamplia é exatamente a *pop-art*. Meu Deus, eu vou fazer um espetáculo *pop*! (GRISOLLI, *Depoimento para a posteridade*, MIS-RJ: 1976, 120^o)

O espetáculo afinal concebido por ele resulta em experimento inédito com o nosso tradicional teatro musicado absorvendo, em sua linguagem, a erotização dos costumes e a liberação sexual em curso na “década que mudou o mundo”. Sua proposta ainda incluía, por sinal, o primeiro papel principal da futuramente consagrada atriz Marília Pêra (1943-2015) mas, de início, até o próprio elenco rejeitou sua concepção arrojada, ousada para a época. Apesar da resistência inicial, virou referência para uma estética desbravadora da contracultura na arte cênica de acordo, por exemplo, com esta avaliação:

A atuação de Grisolli, ao lado de Amir Haddad, é decisiva para as primeiras experimentações na cena carioca. A maioria das realizações à frente do grupo A Comunidade. Inclusive, o próprio José Celso confessa ter visto no pioneiro *Onde Canta o Sabiá*, 1966, algo que tenta implantar em seu teatro a partir de *O Rei da Vela*, 1967. (CAVALCANTI, 2012, p. 218)

A trama em torno do antagonismo entre obsessões francófilas e nacionalismo se insere mais na linha do movimento ufanista, ambientada numa casa de classe média do subúrbio ao lado da linha do trem. Não faltam na peça nem a instalação próxima de um “circo de cavalinhos” nem o canto nativista de um prosaico sabiá, ave de estimação da protagonista (daí o título), que reafirma posição ideológica ao declarar, por exemplo: “Brasileiros como o senhor, que têm prazer em falar mal de sua terra, achando que lá fora tudo é melhor, podiam ir embora de uma vez, que nenhuma falta faz” (TOJEIRO, 1921, *Onde canta o sabiá*).

Fora a necessidade urgente de valorização do país como um todo, a questão nacionalista traz em seu bojo, todavia, uma ambiguidade que vai se refletir no “espelho” dramaturgico: a polarização, aparentemente incontornável, entre a visão cristalizada que se tinha de um Brasil inarredavelmente associado à tradição agrária, e o anseio explícito por um país moderno, cujo processo de industrialização já se avolumava impondo novos padrões de comportamento e relacionamento.

Grisolli vê seu espetáculo subitamente reconhecido como algo inédito, original, inovador, seja por parte de seus pares seja de intelectuais da imprensa da época que respondiam pela crítica especializada. Sua criação cênica acaba incensada como a primeira montagem, em cartaz no Rio, a enfatizar tanto a questão da encenação propriamente dita como determinado tipo de abordagem não literária, materializada por meio de aspectos definidores de uma concepção “experimental” da cena – enfim, a categoria estética de produção teatral coletiva que, aqui, a ele é pioneiramente atribuída.

A parábola da megera indomável (1968) marca a estreia de *A Comunidade*, grupo liderado por **Grisolli** em parceria com Amir Haddad (1937-), mesclando profissionais veteranos com atores iniciantes e explorando áreas cênicas não convencionais (salões de exposição) no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ).

Nesta junção propícia, emerge uma teatralidade decorrente, em suma, da dialética inaugurada por certa sintaxe fundadora de outras possibilidades narrativas, alternativas “instrumentais” empregadas como novos recursos acionados para a criação teatral, tais como tudo aquilo que diz respeito à materialidade física da arquitetura espacial da cena – concepção, em sua origem, verdadeiramente experimentalista do território teatral.

Por enquanto, aproveito palavras expressas pelo homem-artista **Grisolli**, autoplagiando-se na emblemática fala do *Bufão*, único personagem criado e também interpretado por ele: “São só palavras, mas é delas que provém a minha força” – tentadora inspiração desafiadora, bem na medida para um imenso cidadão e indomado artista cênico brasileiro, apaixonado e apaixonante.

Alice no país divino-maravilhoso (1970) inaugura o Teatro Casa Grande: primeira de quatro parcerias teatrais com Klauss Vianna (1928-1992), em plena emergência da expressão corporal na criação cênica brasileira, dá pistas da pesquisa partilhada por ambos em busca de uma sonoridade narrativa da palavra corporal, em seu movimento direcional no espaço tridimensional da cena.

A equipe de criação estabelecida coletivamente impressiona pela reunião de profissionais tarimbados na ficha técnica. Além de **Grisolli**, também assinam a autoria do texto os jornalistas Tite de Lemos e Luiz Carlos Maciel, o músico Sidney Miller (autor da trilha original) e o cenógrafo/diretor de arte Marcos Flaksman.

Interlocutor de **Grisolli** por ocasião do registro em áudio de seu “Depoimento para a posteridade”, a convite do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (MIS-RJ) em 1976, o crítico de teatro e cinema Wilson Cunha (1941-) consegue amarrar e relacionar estas três criações teatrais com o contexto cênico nacional daquele período:

Pelo menos em 3 ou 4 espetáculos que eu acompanhei teus de perto, o sexo... quer dizer, a exacerbação do sexo e tal, sempre foi um elemento assim, digamos assim, muito flagrante. Isso estava em *Onde canta o sabiá*, isto de certa forma estava na própria *Parábola* [...] Mais uma certa tentativa de te localizar dentro do panorama global do teatro brasileiro, né? Porque eu acho que, sei lá, o “patropi” é *Onde canta o sabiá*, eu acho que o rompimento palco/plateia é... A *Megera*... eu acho que, apesar inclusive de na época eu ter discordado muito de você no *Alice no país das maravilhas* [*sic*], a gente brigou muito naquele negócio mas, de qualquer forma, era uma das mais válidas tentativas de fazer um musical realmente brasileiro, com músicas realmente sensacionais, e de onde sai a nossa Sueli Costa... de onde sai Tite de Lemos, como compositor de bom gosto, você compondo músicas... (CUNHA, *Depoimento de Grisolli em áudio*, MIS-RJ: 1976, 120’)

A personalidade artística de **Grisolli**, portanto, aparece diretamente identificada com a iniciativa de se romper, na cena carioca, com a tônica até então dominante de uma modernidade cênica sempre na contramão da “antiga forma de se fazer teatro”. Porém a concepção teatral ganha robustez e passa a depender mais ainda de experimentações que, por extensão natural, contaminaram nossa atividade cênica como um todo, desde a formação dos atores até sua almejada profissionalização.

Certamente esta breve sinopse não dá conta da amplitude da sua importância para a narrativa recente da história do Teatro brasileiro. Esta investigação, talvez, possa contribuir para nossa memória coletiva ao compensar, em parte, a ausência do devido reconhecimento póstumo pelo trabalho desenvolvido por **Grisolli** ao longo de sua trajetória artística, não só no Brasil como em Portugal, onde passou a derradeira década de vida. Aliás, até hoje, sua intensa atuação por lá ainda permanece, entre nós, inteiramente desconhecida.

Referências Bibliográficas

ALICE no país divino-maravilhoso, 1970. Musical de Paulo Afonso Grisolli, Sidney Miller, Tite de Lemos, Luiz Carlos Maciel e Marcos Flaksman; Rio de Janeiro: Cedoc/Funarte, *Espetáculos Teatro Adulto*.

ARRABAL, José (org.). *ANOS 70*, vol. 3 – *Teatro*. Rio de Janeiro: Europa Gráf. e Edit. Ltda. 1979-80. 7v. il.

BRANDÃO, Tania. *Entrevista com Paulo Afonso Grisolli* (1981, cópia datilografada). Rio de Janeiro: Cedoc/Funarte, *Personalidades Artes Cênicas/Joel de Carvalho*.

CAVALCANTI, Johana de Albuquerque. *Teatro experimental (1967-1978), pioneirismo e loucura à margem da agonia da esquerda*. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), orientada pelo Prof. Dr. João Roberto Farias. São Paulo, 2012.

GRISOLLI, Paulo Afonso. Anotações datilografadas sobre a peça *A parábola da megera indomável*, s/d. Rio de Janeiro: Cedoc/Funarte, Dossiê *Espetáculos Teatro Adulto*.

GRISOLLI, Paulo Afonso. *Depoimento para a posteridade*. Rio de Janeiro: MIS-RJ, 1976, 120'.

RABETTI, Beti. *Teatro e comichidades 2: modos de produção do teatro ligeiro carioca*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

TOJEIRO, Gastão. *Onde canta o sabiá*, 1921 (domínio público). Disponibilização *on-line*, acesso em 12/01/2024.

9. LINGUAGENS E PERCURSOS NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO CÊNICA



zoom

OLIVEIRA, Beatriz Magno Alves de. **Desdobramentos do conceito de Obra de Arte Total no modernismo teatral alemão: um breve estudo de caso sobre o *Großes Schauspielhaus Berlin***. PPGAC UNIRIO; Poéticas da Cena e do Texto Teatral (PCT); Doutorado Acadêmico; Orientação: Vanessa Teixeira de Oliveira; DAAD e CAPES; beatriz.magno@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0685-3632>.

Desdobramentos do conceito de Obra de Arte Total no modernismo teatral alemão: um breve estudo de caso sobre o *Großes Schauspielhaus Berlin*

Resumo: O presente trabalho apresentará de forma concisa o terceiro capítulo da tese cujo objetivo geral foi analisar a importância e os desdobramentos das propostas do compositor Richard Wagner para as transformações ocorridas no campo da arquitetura teatral no início do século XX, principalmente a busca por uma nova relação entre público e encenação. É com essa perspectiva que o trabalho analisa o projeto de arquitetura teatral modernista idealizado pelo encenador Max Reinhardt e o arquiteto Hans Poelzig na Alemanha: Großes Schauspielhaus Berlin (Grande Casa de Espetáculos de Berlim). Como veremos, o edifício não existe mais e as análises foram realizadas a partir de material de arquivo, fotos, plantas e escritos sobre o teatro. Como veremos, o teatro muito se relaciona com as propostas wagnerianas e buscaremos compreender como os idealizadores do projeto discutiram os principais aspectos da noção de Gesamtkunstwerk (Obra de Arte Total) wagneriana.

Palavras-chave: Arquitetura teatral; Teatro alemão; Modernismo; Teatro moderno.

Abstract: This paper concisely presents the third chapter of the thesis, the general aim of which was to analyse the importance and consequences of composer Richard Wagner's proposals for the transformations that took place in the field of theatre architecture at the beginning of the 20th century, especially the search for a new relationship between audience and performance. It is from this perspective that this paper analyses the modernist theatre architecture project conceived by director Max Reinhardt and architect Hans Poelzig in Germany: Großes Schauspielhaus Berlin (Berlin's Great Concert Hall). As we shall see, the building no longer exists and the analyses were carried out using archive material, photos, plans and writings about the theatre. As we'll see, the theatre has a strong relationship with Wagnerian proposals and we'll try to understand how the project's creators discussed the main aspects of the notion of Wagnerian Gesamtkunstwerk (Total Work of Art).

Keywords: Theatre architecture; German theatre; Modernism; Modern theatre.

A presente publicação apresenta um trecho da pesquisa de doutorado que analisa repercussões das propostas estéticas pensadas pelo compositor Richard Wagner em meados do século XIX na construção de novas arquiteturas teatrais no início do século XX. Aqui a ênfase é no capítulo três da tese, dedicado especificamente à construção do *Großes Schauspielhaus Berlin* (Grande Casa de Espetáculos de Berlim) pelo diretor e empresário teatral alemão Max Reinhardt e o arquiteto Hans Poelzig. Como veremos, o projeto de Poelzig não foi o primeiro projeto de Reinhardt para a construção de um grande teatro para suas encenações de massa. Além disso, tal projeto inicialmente teria a proposta de criação de um teatro nacional que nunca teria sido construído.

Seguindo a proposta da tese, buscaremos compreender também a relação da construção do teatro com as ideias wagnerianas para uma obra de arte total e em que aspectos o trabalho de Reinhardt se aproxima do ideal wagneriano. Apesar das diferenças entre as propostas cênicas de Reinhardt e Wagner, os trabalhos do primeiro são comumente caracterizados como bem-sucedidas realizações do *Gesamtkunstwerk*. Segundo Edda Fuhrich e Gisela Prossnitz, autoras da biografia documentada de Reinhardt, intitulada “Max Reinhardt: Ein Theater, das der Menschen wieder Freude gibt” :

Für seine Vorstellung eines Theaters als grundsätzlich festlichen Ereignis setzte Renhardt alles ein, was dieser Kunstform zu Gebote stand: Dichtung und Schauspielkunst, Malerei und Technik, Musik und Tanz, alle als gleichrangige Komponenten vereinigt im Dienste eines »Gesamtkunstwerks«¹ (FUHRICH e PROSSNITZ, 1987, p. 7).

Já no prefácio da obra as autoras apontam a relação entre a produção de Reinhardt com a noção de *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total) e com a ideia de uma união artística, na qual um gênero artístico não se sobressaia aos outros. Porém, apenas essa característica de união de diferentes gêneros artísticos não é o único ponto em comum com o pensamento wagneriano. Como é abordado no primeiro capítulo da tese, o *Gesamtkunstwerk* pode ser entendido por meio de dois aspectos fundamentais, o primeiro deles, já mencionado, se relaciona com a união de diferentes gêneros artísticos em uma só obra. Uma discussão recorrente entre os teóricos da arte alemães desde que o *Laocoonte* de G. E. Lessing (Lessing, 2011). O segundo aspecto que caracteriza o *Gesamtkunstwerk* wagneriano se relaciona com a proposta de que o teatro, principalmente a ideia de festival de teatro, e no caso wagneriano mais especificamente às

¹ Reinhardt usou tudo o que estava disponível para essa forma de arte em sua ideia de teatro como um evento fundamentalmente festivo: poesia e atuação, pintura e tecnologia, música e dança, todos unidos como componentes igualmente importantes a serviço de uma "Gesamtkunstwerk" (obra de arte total). (tradução da autora)

encenações dos seus Dramas Musicais, seriam capazes de unir e gerar identificação num povo. O evento artístico seria, portanto, capaz de gerar uma comunidade.

Ao analisar o manifesto teatral de Reinhardt, publicado em 1905 podemos encontrar algumas pistas das suas relações com a proposta de Wagner. Destaco aqui a sua proposta de criação de uma realidade cênica destacada da vida cotidiana, com a qual o público poderá experimentar novas sensações. Um aspecto relevante destacado por Reinhardt em seu manifesto é a busca por um teatro que representa um espaço de fuga da difícil realidade da vida. Como o autor afirma: "O que eu tenho em mente é um teatro que vá trazer alegria às pessoas. Um teatro que conduz as pessoas das misérias da vida cotidiana para uma atmosfera cheia de beleza pura e brilhante" (Reinhardt, 2010, p. 111). Ele persegue tais ideais principalmente por meio da encenação dos clássicos, como Shakespeare e os textos gregos. Ao longo do manifesto, Reinhardt apresenta também a sua crítica explícita à escola naturalista, na qual trabalhou como ator durante o seu início de carreira com o encenador Otto Brahm, apesar da crítica às propostas naturalistas, o encenador afirma ser grato a mesma, por ter aprendido com ela o seu apreço pela perfeição técnica.

Max Reinhardt não foi apenas encenador de teatro, mas sim um importante empresário que junto com seu irmão, responsável pela administração financeira da empresa, compraram, reformaram e administrariam inúmeros teatros em diferentes cidades da Alemanha e da Áustria. Um dos maiores projetos das empresas Reinhardt foi a proposta de construção de um grande teatro nacional na capital Berlim. Tal projeto sofreu inúmeras modificações e diferentes arquitetos foram responsáveis pela criação arquitetônica.

Ao longo das pesquisas em arquivos históricos realizadas para a escrita da tese, foi encontrado um documento sobre o projeto de criação do teatro nacional de Reinhardt escrito por Georg Fuchs, tema central do segundo capítulo da tese da qual o presente artigo faz parte. De acordo com esse documento, encontrado do arquivo literário Monacensia da Münchner Stadtbibliothek, e intitulado „Denkschrift über die wirtschaftlichen Grundlagen eines Deutschen National-Theaters zu Berlin²” e com a tese de doutorado “Max Reinhardt: Theater – Bauten und Projekten”(Höper, 1994) de Susanne Höper, na qual a autora descreve em detalhes os inúmeros projetos arquitetônicos de Reinhardt e as ideias que embasaram tais projetos, houveram ao menos três diferentes projetos arquitetônicos que visavam a criação de um teatro nacional de grandes proporções pensado por Reinhardt.

² Memorando sobre as bases económicas de um Teatro Nacional em Berlim, tradução da autora.

Esses três projetos foram planejados por volta de 1911, são eles: o teatro dos 8000 de Otto Machs, o teatro dos 1000 de Walter Hentschel e o teatro dos 10000 de Hermann Dernburg. Como podemos ver, todos eles têm como ponto de conexão a proposta de Reinhardt para um teatro de massa, uma estrutura arquitetônica capaz de abrigar milhares de espectadores. No livro de Höper, podemos ver algumas imagens dos projetos. Para além da quantidade de espectadores, todos eles têm também uma proposta inovadora de palco e prosccênio, renunciando às cortinas e rotundas – elementos de ocultação dos bastidores da cena – bem como, a proposta de um palco mais aberto e circular do que a tradicional caixa italiana. Há nesse sentido, assim como em alguma medida no pensamento wagneriano, uma forte influência da estrutura teatral grega. Nenhum dos mencionados teatros foram efetivamente construídos e a proposta de um “teatro nacional” nunca saiu do papel, porém foi essa ideia a precursora do que veio a ser o *Großes Schauspielhaus Berlin* com o projeto de Hans Poelzig.

O memorial escrito por Fuchs não aborda o projeto do teatro do arquiteto Hermann Dernburg que já estava em elaboração a muitos anos para a criação de um teatro dos 10.000, o *Deutsches Festspielhaus* cujos desenhos arquivados pelo *Architekturmuseum der Technischen Universität Berlin* e são datados no ano de 1912, mas sim o projeto do mesmo arquiteto para a renovação do circo Schumann, já prevendo a quantidade de 3.500 lugares na plateia e que possuía a possibilidade para mais 500 lugares, quando o prosccênio fosse utilizado como plateia. O texto não trata especificamente do projeto de Hans Poelzig para o teatro já que ele foi escrito antes do projeto de Poelzig, que segundo o *Architekturmuseum* é datado de 1918-1919, porém muito do que foi previsto nesse memorial, foi posteriormente reelaborado por Poelzig.

Vale mencionar que, nem o primeiro teatro de Dernburg para um teatro dos 10000 nem o a proposta inicial de Poelzig para um teatro dos 5000 foram efetivamente construídos. De acordo com o documento redigido por Fuchs, o projeto de Dernburg, assim como o de Poelzig, também se trata de uma reconstrução do circo Schumann, que era localizado na atual praça Bertolt Brecht, em frente ao Berliner Ensemble.

Diese Ergänzungen kommen vornehmlich den Zufahrtsverhältnissen, den Sicherheitseinrichtungen, vor allem aber den wichtigen Nebenräumen zugute, welche für die Bequemlichkeit des Publikums vorgesehen sind, und denen bei dem sozialen Charakter des Theaters und dem Besuch durch außergewöhnlich große Massen eine gesteigerte Wichtigkeit beigemessen werden muß. Die an sich schon vorzüglich eingerichtete Bühne des jetzigen Zirkus Schumann soll mit den letzten Errungenschaften der Theatertechnik ausgerüstet werden. Vorgesehen ist die Ausstellung von zwei Drehbühnen, der Einbau eines massiven Horizontes, einer großen, dreiteiligen, versenkbaren Vorderbühne usw. usw. Der in seiner Anlage vorzüglich gestaltete amphitheatralische Zuschauerraum des jetzigen Zirkus genügt optisch und akustisch nach den Erfahrungen bei den Reinhardtschen Versuchen den höchsten Anforderungen, wird jedoch auch in dieser Hinsicht bis zur letzten Grenze

des Möglichen verbessert werden, so daß jeder, auch der billigste Platz eine vollkommene Übersicht bieten und ein klares Verständnis sogar des geflüsterten Wortes gewähren wird. Eine große Orgel, die sowohl für die Theater- als für die Konzertaufführungen unentbehrlich sein wird, soll in die Architektur des Innenraumes eingefügt werden³ (FUCHS, 1916).

No trecho, podemos observar a ênfase dada aos elementos técnicos acrescentados a estrutura do teatro. Podemos ainda compreender algumas das estruturas espaciais que ordenavam a cena de Reinhard nesse espaço. O palco e o proscênio eram bem amplos para a realização de cenas com elencos numerosos. Como o próprio Reinhardt previa em seu manifesto de 1905, esse teatro era o espaço de realização de uma arte de grandes efeitos:

[...] um teatro muito grande para uma arte grande de efeitos monumentais, um festival de teatro, que é separado da vida cotidiana, uma casa de luz e consagração, no espírito dos gregos, não só para os trabalhos dos gregos mas para os maiores trabalhos de todos os tempos, na forma de um anfiteatro sem cortinas, sem panos de fundo e talvez sem nenhuma decoração. E no centro, confiando plenamente no efeito puro da personalidade e na palavra falada, estará o ator (Reinhardt, 2010, p. 13).

Apesar do trecho fazer referências a um edifício teatral que abrigaria grandes festivais de teatro, separados da vida cotidiana, e nesse ponto é bem clara a relação que podemos traçar com o *Bayreuth Festspielhaus* (Casa de Festivais de Bayreuth). Por outro lado, diferente de Wagner, Reinhardt destaca a ausência de cortinas e vestimentas cênicas, ou seja, as maquinarias cênicas que tradicionalmente se localizam fora de cena, permanecem à mostra durante a encenação. Reinhardt destaca que não há necessidade da "moldura que separa o teatro do mundo", ou seja, a boca de cena e a frontalidade do palco italiano não seriam fundamentais para a realização desses grandes espetáculos. Segundo alguns artistas simbolistas, como Adolphe Appia e Fuchs, Wagner ainda estava muito preso às convenções teatrais na construção de seu teatro e, de certo modo, segundo Jonathan Crary (CRARY, 2013), buscava uma intensificação ainda maior do efeito de fantasmagoria no teatro, ou seja, uma ocultação dos meios produtivos.

³ Esses acréscimos beneficiam principalmente as condições de acesso, as instalações de segurança, mas, acima de tudo, as importantes salas auxiliares, destinadas ao conforto do público e às quais deve ser dada maior importância, tendo em vista o caráter social do teatro e a presença de multidões excepcionalmente grandes. O palco já excelentemente equipado do atual Circus Schumann será equipado com as últimas conquistas em tecnologia teatral. Está planejada a instalação de dois palcos giratórios, um horizonte maciço, um grande palco frontal retrátil de três partes etc. etc. O auditório em forma de anfiteatro do circo atual, excelentemente projetado em seu layout, atende aos mais altos requisitos ópticos e acústicos após as experiências dos experimentos de Reinhardt, mas também será aprimorado nesse aspecto até o último limite do possível, de modo que cada assento, mesmo o mais barato, ofereça uma visão geral perfeita e garanta uma compreensão clara até mesmo da palavra sussurrada. Um grande órgão, que será indispensável tanto para apresentações teatrais quanto para concertos, será incorporado à arquitetura do interior.

Nos *Großes Schauspielhaus Berlin* pode-se perceber nos aparatos técnicos a relação com a "perfeição técnica" desejada por Reinhardt em suas encenações e na atuação dos seus atores. Além do palco principal, com um grande palco giratório em seu centro, é possível perceber também a existência de um enorme proscênio ou palco baixo, a frente do palco principal e no mesmo nível da plateia. De acordo com a encenação realizada, essa região poderia ser ocupada por assentos da plateia ou poderia fazer parte da área de atuação. Ao fundo do palco principal existia um ciclorama que poderia também ser utilizado para efeitos cênicos.

Tais configurações de palco e plateia nos mostram o desejo de Reinhardt de atrair o espectador para cena e incluí-lo na mesma. Comumente, o encenador utilizava atores em áreas que convencionalmente seriam compreendidas como de plateia, para que misturados com o público pudessem transmitir suas emoções e sentimentos de modo mais intenso. Há, nesse ponto, uma semelhança significativa com o modo como Erwin Piscator concebeu o seu teatro alguns anos depois.

Referências Bibliográficas

CRARY, J. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. Tradução Tina Montenegro. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FUCHS, G. **Denkschrift über die wirtschaftlichen Grundlagen eines Deutschen National-Theaters zu Berlin**. 1916. Münchner Stadtbibliothek / Monacensia.

FUHRICH, E.; PROSSNITZ, G. **Max Reinhardt: Ein Theater, das der Menschen wieder Freude gibt**. Wien: Georg Muller Verlag, 1987.

HÖPER, S. **Max Reinhardt: Theater - Bauten und Projekte: Ein Beitrag zur Architektur- und Theatergeschichte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts**. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen, 1994.

LESSING, G. E. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia: com esclarecimentos ocasionais sobre diferentes pontos da história da arte**. [s.l.] Iluminuras, 2011.

REINHARDT, M. Manifesto Teatral de Max Reinhardt. *Em*: VIANNA, F. (Ed.). **O figurino teatral e as renovações do século XX**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

DIAS, Vanessa. **Objetos Capturados: Construção de memórias a partir do Teatro de Objetos Documentais.** PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos de Criação Cênica (PMC); Mestrado Acadêmico; Orientação: Ana Bernstein; ana.bernstein@unirio.br; <https://orcid.org/0000-0001-7165-3330>.

Objetos Capturados: Construção de memórias a partir do Teatro de Objetos Documentais. PPGAC-UNIRIO

Resumo: Este trabalho de dissertação é um desdobramento e uma análise do processo de criação e pesquisa que idealizei conjuntamente com o professor Miguel Vellinho, chamado *Objetos Capturados, uma exposição virtual* (2021). Neste período levantei um acervo de fotografias de objetos afetivos de ex-alunos e professores da UNIRIO com o objetivo de construir um espaço de memória da escola de Teatro da UNIRIO. Esta dissertação apresenta experimentos e questionamentos sobre o teatro de objetos documentais diante do material coletado. Ao relacionar o conceito de memória social é possível expandir a discussão.

Palavras-chave: Teatro de formas animadas; Teatro de objetos; Teatro de objetos documentais.

Abstract: This dissertation work is an unfolding and an analysis of the creation and research process that I idealized together with professor Miguel Vellinho, called *Captured Objects, a virtual exhibition* (2021). During this period, I collected a collection of photographs of affective objects of former students and professors of UNIRIO with the objective of building a space of memory of the UNIRIO Theater School. This dissertation presents experiments and questions about the Theatre of Documentary Objects.

Keywords: Theatre of animated forms; Object theater; Theatre of documentary objects.

Introdução

Nesta dissertação procuro dar continuidade ao projeto *Objetos Capturados*¹ ao aprofundar a pesquisa sobre os procedimentos de construção de memória da Escola de Teatro da UNIRIO quando esta tinha sede na Praia do Flamengo, 132 em 1980. Em 2021 fui contemplada como bolsista do Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBCUL) ao propor o projeto *Objetos Capturados, uma exposição virtual*. Ao longo de 6 meses foi possível levantar cerca de vinte narrativas de ex-estudantes e professores do Departamento de Ensino de Teatro que vivenciaram sua trajetória acadêmica na antiga sede da UNIRIO em 1980.

Este trabalho pretende aprofundar e desenvolver a pesquisa sobre a construção de memória a partir da linguagem do Teatro de Objetos Documentais, vertente do Teatro de Objetos que pertence a linguagem do Teatro de Formas Animadas, criada em meados de 2000 pela doutora e diretora teatral mexicana Shaday Larios². Esta pesquisa teatral investiga como que as diversas categorias de objetos que nos cercam, sempre situados dentro de seus contextos temporais e geográficos, podem suscitar debates que dialogam com o conceito de Cultura Material e, no caso deste projeto de mestrado, dialoga mais enfaticamente com o conceito de Memória Social, ao discorrer com outras áreas de pesquisa como a Antropologia, Sociologia e História, uma vez que “o conceito de memória social é, além de polissêmico, transversal e transdisciplinar” (GONDAR, 2005, p.13).

Traço, inicialmente, um diálogo mais incisivo com autores que discorrem sobre Teatro de Objetos, Memória, Comunidade e Cultura Material - dentre estes autores estão, a princípio, Shaday Larios, Maurice Halbwachs³ (1877-1945) e o sociólogo francês Jean Baudrillard (1929-2007). Este texto procura aprofundar a pesquisa sobre o Teatro de Objetos Documentais como eixo norteador da construção da memória através do exercício prático e teórico das Artes Cênicas.

Um dos objetivos centrais é colaborar com a pesquisa sobre o Teatro de Objetos Documentais, recente linguagem teatral que vem se expandindo mundialmente na cena contemporânea. Contribuir com a construção de um espaço de memória da Escola de Teatro da

¹ <https://teatroobjetos.wixsite.com/objetoscapturados>.

² Shaday Larios Ruiz é licenciada em Letras Espanholas pela Universidade de Guanajuato, onde centralizou seus estudos em filosofia do teatro e tem um doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Autônoma de Barcelona. É conselheira na área de Artes Cênicas e articuladora da revista *La Tempestad*, e diretora do grupo de objetos, sombras e brinquedos para adultos: Microscopía Teatro en Barcelona, com o qual tem realizado diversas produções e participado em vários festivais internacionais.

³ Maurice Halbwachs foi um sociólogo francês da escola durkheimiana. Em sua trajetória, escreveu sua obra mais célebre sobre o conceito de memória coletiva, criado por ele próprio.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UNIRIO. Democratizar o acesso desta memória da Universidade ao disponibilizar virtualmente um acervo de objetos pessoais através do site do projeto.

Todo objeto é um arquivo em potência, ou seja, contém um vasto conteúdo ainda oculto no seu histórico de vida e gera assim, extensos arquivos, uma vez que é problematizado, questionado. Podemos começar a perguntar aos objetos: que imagens, áudios, esse objeto tem por trás de si? A que comunidade se vincula? Qualquer objeto pode gerar arquivos, que são por sua vez, os principais animadores, fomentam toda essa pesquisa ao redor do objeto que anima o ator-dramaturgo, eles são inesgotáveis e se atualizam em diferentes suportes e formatos. Arquivos que tomam forma a partir de exposições, obras teatrais, livros, filmes, laboratórios e etc. Há uma espécie de pragmática social que está envolvida nesta prática, uma política de origem sutil, uma dramaturgia da corporalidade que dá protagonismo aos objetos.

Logo, foi possível construir um espaço virtual de memória da Escola de Teatro da UNIRIO que reúne fotografias de objetos de acervos pessoais de ex-estudantes, professores e suas respectivas narrativas que remetem à antiga sede da Escola.

Para criar a exposição virtual foram utilizados pressupostos metodológicos próprios do Teatro de Objetos Documentais, sendo possível traçar uma abordagem em que tanto o antigo edifício da UNIRIO, quanto os objetos afetivos dos entrevistados (ex-estudantes e professores) fossem o ponto de partida das conversas, ao evocar histórias que remetem ao período em que a comunidade universitária estava na antiga sede da universidade. Com isso, foi possível dilatar a visão sobre a relação entre memória, comunidade e cultura material, uma vez que os objetos foram além de indutores de narrativas particulares não oficializadas, como também falaram por si, através de suas falas visuais. Logo, estes *mnemobjetos*⁴ se tornaram cápsulas escriturais e suas fotografias foram compartilhadas na exposição com os respectivos relatos de seus donos.

O projeto rendeu um extenso material de vinte e uma horas de gravações de narrativas que estão sendo analisadas ao longo do período do mestrado. Além disso, foram analisadas fotografias e relatos que o projeto recebeu através do ítem do site “Colabore conosco”, onde o público pode enviar fotos e relatos sobre os seus objetos e sobre a época em que frequentou o

⁴ Termo criado por Shaday Larios em seu artigo colaborativo *Observatorio de Mnemobjetos. Teatro de objetos documentales en Argentina*, para designar os objetos como disparadores de memórias. Mnemônico é um termo de origem grega que partilha a mesma etimologia de Mnemósine, a deusa da Memória na mitologia grega. Mnemônico se tornou um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. Dessa forma, o termo objetos mnemônicos ou *mnemobjetos* explica que os objetos funcionam como dispositivos para acionar memórias ocultas que podem ser disparadas a partir do momento em que sua materialidade é notada e revisitada.

antigo prédio⁵. Dessa maneira, o projeto vem, a cada dia, ampliando seu acervo, necessitando assim, de uma maior atenção, investigação e desenvolvimento.

Através de narrativas objetuais⁶ coletadas, foi possível ter contato com inúmeras versões não oficializadas do que foi o desmonte da UNIRIO em 1980 ao compreender como aquele espaço marcou a vida de muitos estudantes e professores, não apenas do Teatro e da Música, mas também de estudantes de outras áreas que eram integrantes da UNE⁷. Nesta pesquisa inicial, foi possível reunir narrativas com dezoito ex-estudantes e professores da Escola de Teatro que contaram sobre o contexto social dos anos de 1970 e 1980, sendo que somente oito destes depoimentos foram selecionados para esta primeira mostra, devido ao curto período de pesquisa.

Tais relatos revelam como a reverberação política da época impactou na cena teatral universitária na UNIRIO, como a arquitetura e a memória histórica do prédio interferiu na produção do imaginário social acadêmico, como foi ainda, o processo de desmonte do prédio, quais são suas reverberações até os dias de hoje e como, por fim, as histórias destes objetos pessoais se dilatam a uma dimensão coletiva.

Em 1980, de forma arbitrária, militares adentraram armados no antigo prédio expulsando estudantes, professores e todos os funcionários sem nenhuma justificativa concreta. Apesar de muita resistência dos estudantes de Teatro que estavam no edifício, quanto de outros estudantes do movimento da UNE - que ainda enxergavam o prédio como um símbolo para os movimentos sociais e estudantis - o edifício foi demolido. Esse desmonte desencadeou uma série de consequências em diversas escalas. Segundo relatos de ex-estudantes, depois da expulsão os cursos de Teatro foram transferidos provisoriamente para o espaço anexo do Instituto Philippe Pinel. Sendo assim, naquele momento não havia a menor estrutura para realizar as atividades teatrais da Escola e a prática teatral foi, portanto, tomando forma de modo particular ao considerar os espaços não convencionais como potenciais palcos para criação cênica. Este período ainda ecoa na memória daqueles que lá puderam estudar ou lecionar, já que é um momento repleto de lacunas que se perpetuam na história da universidade, sendo ainda um momento histórico invisibilizado. As novas gerações de estudantes, de modo geral, ainda desconhecem tal evento histórico da universidade.

⁵ O prédio abrigou a Sociedade Germânia até 1942 quando o edifício foi ocupado por estudantes da UNE que se posicionavam contra o nazismo, posteriormente se tornou sede da UNE e após este período começou a abrigar a Escola de Teatro e Música.

⁶ Relativo ao objeto.

⁷ União Nacional dos Estudantes.

Esta dissertação investiga os objetos como receptores da memória a partir de uma linguagem teatral inovadora que tem se difundido especialmente na América Latina, mas que ainda é pouco pesquisada no meio acadêmico. A pesquisa sugere diversas reflexões e perguntas, dentre elas a central é: Como e porque o objeto ajuda a construir um relato com nuances diferenciadas do relato simples?

Outras questões e reflexões surgem como indutores do projeto: como e porque o objeto estimula a memória? Podemos pensar o prédio como um objeto ausente? Como a derrubada do prédio afetou objetivamente e subjetivamente as gerações de estudantes, artistas que vivenciaram este episódio? O que acontece com as memórias políticas quando as gerações passam e não há mais acervos pessoais objetuais para evocar suas histórias?

Assim, procuro criar diálogo com a área de Memória Social, já que é no cruzamento entre esquecimento e lembrança que esta investigação se desenvolverá ao instalar um amplo diálogo transdisciplinar.

Muitas práticas do Teatro de Formas Animadas carecem, ainda hoje, de ter seus processos criativos documentados. São poucos os artistas que se prestam a escrever sobre seus processos e com isso, a existir nos documentos. Falar sobre a memória da UNIRIO, promover um espaço de construção de memória, é enxergar que ao olhar para o passado, compreendemos a UNIRIO de hoje.

Bárbara Ribeiro, bibliotecária da biblioteca de Artes Cênicas da UNIRIO, me disse em uma conversa informal que a biblioteca da Escola de Teatro ainda carece de maior atenção. A biblioteca é, basicamente, composta por objetos afetivos de pessoas que fazem parte e que fizeram parte da UNIRIO, muitos destes objetos foram doados, sobretudo, quando as pessoas faleceram e suas famílias viram na biblioteca um destino útil para os objetos deixados pelo falecido estudante ou professor. Portanto, temos ali objetos que são arquivos em potência que testemunharam transformações históricas e o Teatro de Objetos Documentais surge como uma possibilidade para, mais do que pensar um espaço de memória, pensar uma ação de memória. Os objetos constituem a base de cruzamento de uma sequência de relações de ordem epistemológica, social e política, ou seja, é uma área estratégica de pesquisa e reflexão para o entendimento das relações sociais. As esferas simbólicas e políticas se revelam através da dinâmica da sociedade capitalista, em diversos grupos e segmentos sociais, refletindo problematizações presentes nos contextos coloniais e pós-coloniais. Cada objeto material possui a sua “biografia cultural” (Kopytoff, 1986) e sua presença em acervos e “patrimônios culturais” é apenas um período na vida social. Os processos sociais e simbólicos fazem com que os objetos sejam legitimadores de idéias, valores e identidades de diversos grupos e

categorias sociais. A partir do momento em que utilizamos um objeto, declaramos ao mundo quem somos, o que queremos e o que *fetichizamos*. Estes seres inanimados veiculam mensagens, até mesmo os nossos relacionamentos são marcados com objetos e é através e apoiados neles que construímos nossa auto-imagem. “Os objetos guardam ainda o que no passado é vital para nós. (...) não apenas nos fazem retroceder no tempo como também tornam-se os tijolos que ligam o passado ao futuro.” (WEINER 1987, p. 159).

As perspectivas artísticas *objetuais*⁸ estão para além das definições do TOD, mas o trabalho de definir, estruturar o pensamento da poética da matéria situada como Shaday Larios tem escrito, tem nos rendido um material teórico que fortalece e expande as práticas do Teatro de Objetos Documentais.

Referências Bibliográficas

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Anthropos Editorial, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias. Estudos históricos** [online]. 1989, vol.3, n.6, pp. 89-112. Disponível em: . Acesso em: 13/07/2017.

LARIOS, Shaday. **Teatro de objetos documentais**. Espanha. Ediciones La Uña RoTa, S.L. 2022.

_____. **Los objetos vivos. Escenarios de la materia indócil**. México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas/Paso de Gato, 2018.

_____. **Objetario Cuba S. A. Memoria insular: un teatro de objetos documentales para la isla**. Conjunto, revista de teatro latinoamericano y caribeño, v.194-195. Casa de las Americas. 2020.

_____. **Teatro de objetos documentales Laboratorio de creación teórico-práctico** (Circuito de la memoria material). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes, 2019.

MATIAS, Maria Liana Borges; MACENA, Lourdes. Ator-criador: uma observação. In: **VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação** (CONNEPI). Palmas, 2012.

⁸ Termo mencionado por Shaday, relativo a objetos.

SILVA, Márcio Seligmann. **Decolonial, des-outrização: imaginando uma política pós-nacional e instituidora de novas subjetividades (2º parte)**. Revista digital Arte!Brasileiros, 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/opiniao/decolonial-des-outrizacao-imaginando-uma-politica-pos-nacional-e-instituidora-de-novas-subjetividades-2a-parte/>.

Acesso em 30/01/2023.

WEINER, Annette. **Inalienable possessions: the paradox of keeping while giving**, University of California Press, Berkeley. 1992.

10. MEMÓRIAS, IDENTIDADES E PERFORMANCES



GOMES, Ana Beatriz Pestana. **Grupos Teatrais Indianos na Contemporaneidade: contextualizações históricas, socioculturais, artísticas e políticas**. PPGAC UNIRIO; Performances: Corpos, Imagens, Linguagens e Culturas (PCI); Pós-doutorado; Orientação: Denise Mancebo Zenicola; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); anabeatrizpestana@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0063-6274>

Grupos Teatrais Indianos na Contemporaneidade: contextualizações históricas, socioculturais, artísticas e políticas

Resumo: A presente pesquisa de Pós-doutorado investiga o Teatro Indiano na Contemporaneidade através do estudo de grupos teatrais localizados em diferentes regiões da Índia. Nesse âmbito, a comunicação realizada no XXIII Colóquio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO na mesa Memórias, Identidades e Performances abordou questões históricas, socioculturais, artísticas e políticas que fazem parte dos contextos nos quais os grupos em estudo foram criados e desenvolvem os seus trabalhos, pesquisas, metodologias e criações. A base metodológica da pesquisa contempla a análise de fontes escritas, orais, fotográficas, audiovisuais, documentais e bibliográficas e pesquisas de campo junto à grupos teatrais e instituições acadêmicas, culturais e artísticas indianas, tendo como referencial teórico diversos pesquisadores e artistas do Teatro Indiano. Assim, a pesquisa visa contribuir com o estabelecimento de diálogos e trocas culturais, artísticas e teatrais entre o Brasil e a Índia.

Palavras-chave: Índia; Teatro indiano contemporâneo; Artes cênicas; Performances culturais.

Abstract: This Postdoctoral research investigates the Contemporary Indian Theatre through the study of theatrical groups located in different regions of India. In this context, the communication carried out at the XXIII Colloquium of the Postgraduate Program in Performing Arts of UNIRIO at the Memories, Identities and Performances table addressed historical, sociocultural, artistic and political issues that are part of the contexts in which the groups under study were created and develops their works, researches, methodologies and creations. The methodological basis of the research includes the analysis of written, oral, photographic, audiovisual, documental and bibliographical sources and field researches with theatrical groups and Indian academic, cultural and artistic institutions, using as theoretical reference several researchers and artists from the Indian Theatre. Thus, the research aims to contribute to the establishment of cultural, artistic and theatrical dialogues and exchanges between Brazil and India.

Keywords: India; Contemporary Indian theatre; Performing arts; Cultural performances.

O presente trabalho é fruto da comunicação oral realizada no XXIII Colóquio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro na mesa Memórias, Identidades e Performances. A comunicação abordou pesquisas em andamento sobre O Teatro Indiano na Contemporaneidade,¹ realizando análises históricas, socioculturais, artísticas e políticas que fazem parte dos contextos nos quais os grupos teatrais em estudo foram criados e desenvolvem os seus trabalhos, pesquisas, metodologias e criações em diferentes regiões da Índia, visando contribuir com o estabelecimento de diálogos entre o Brasil e a Índia, países com amplos e representativos movimentos culturais, artísticos e teatrais.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos pesquisadores e artistas do Brasil e da Índia que têm contribuído para o desenvolvimento desse projeto, pelas trocas e reflexões sobre as tradições artísticas, as performances culturais e as expressões teatrais brasileiras e indianas. Ao longo da pesquisa tem se presado pelo respeito aos saberes, tradições, culturas e artes indianas, mantendo diálogos próximos e trocas com os grupos em estudo, seus integrantes, artistas e pesquisadores da Índia, que têm contribuído para o seu desenvolvimento, como: Suchetana Banerjee, Brahma Prakash, Usham Rojio, Chandra Dasan, Noor Zaheer, Arjun Ghosh, Sudhanva Deshpande, Sanjoy Ganguly, Sharmistha Saha, MK Raina, dentre outros que integram o referencial da pesquisa, que tem como base metodológica a análise de fontes escritas, orais, fotográficas, audiovisuais, documentais e bibliográficas e pesquisas de campo junto à grupos teatrais e instituições acadêmicas, culturais e artísticas indianas.

Dessa forma, visa-se contribuir com o campo das pesquisas *decoloniais* que trabalham em prol da valorização das histórias, saberes, culturas e tradições artísticas de países que passaram por processos coloniais, violências sociopolíticas, apagamentos históricos e políticas sociais, econômicas e culturais opressivas. Nesse sentido, as vastas pesquisas desenvolvidas por Zeca Ligiéro no âmbito das performances culturais brasileiras, africanas, ameríndias e asiáticas, da arte pública, do conceito de “Outro Teatro”, dos rituais comunitários, das tradições e motrizes culturais em distintas sociedades, têm nos auxiliado a ampliar as pesquisas sobre o Teatro Indiano, as opressões coloniais e os apagamentos históricos de tradições culturais, artísticas e teatrais presentes em diferentes regiões do mundo (LIGIÉRO, 2023).

As pesquisas de Denise Zenicola sobre decolonialidade no teatro, nas danças, nas performances e rituais (ZENICOLA, 2020) têm contribuído também para adentrarmos em

¹ Pós-doutorado em andamento sob supervisão da Profa. Dra. Denise Mancebo Zenicola, junto ao PPGAC-UNIRIO, no âmbito do “Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil”, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, PDJ nº 150937/2023-7, e da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/005791/2022.

reflexões sobre o Teatro Indiano no âmbito dos rituais, do corpo, da memória, de saberes ancestrais, das energias, do espaço, do movimento, dos gestos, das dramaturgias e em outras esferas, estabelecendo diálogos reflexivos entre as expressões artísticas da Índia e do Brasil. As pesquisas de Leda Maria Martins sobre as Performances do Tempo Espiral (MARTINS, 2021) também têm aberto caminhos diversos para pesquisarmos sobre o Teatro Indiano, tendo como base o entendimento das relações espiralares e não lineares das temporalidades, da pluralidade das poéticas da cena, das oralituras, das performances orais e corporais, dos rituais, dos saberes ancestrais, do corpo como lugar de memória, dentre outras esferas inerentes aos estudos das performances culturais. As pesquisas de Juliana Manhães sobre as pedagogias brincantes, as performances do corpo brincante, os rituais, as tradições artísticas e as festividades (MANHÃES, 2010) também têm nos auxiliado a refletir sobre as práticas culturais, artísticas e teatrais da Índia, as metodologias, treinamentos, experimentações, pesquisas, processos criativos, rituais, celebrações festivas e trabalhos dos grupos teatrais indianos em estudo. Diversa(o)s outra(o)s pesquisadora(e)s contemplam o referencial teórico e artístico da pesquisa e têm nos auxiliado a refletir sobre o Teatro Indiano na contemporaneidade e movimentos culturais, artísticos, teatrais e políticos da Índia e de outras regiões do mundo.

O Teatro Indiano Contemporâneo é muito amplo, diverso e recebe influências de culturas, tradições, artes e saberes presentes nas diferentes regiões da Índia e em outros países. Nesse âmbito, ao longo da história da Índia diferentes povos habitaram e passaram pelo seu território, o que influenciou essa diversidade cultural, étnica, religiosa, linguística e artística, sendo o teatro indiano influenciado por essas culturas, etnias, línguas, religiões e tradições artísticas que constituem as bases da sociedade indiana (BHATIA, 2009, p. XI-XXXIV).

Durante o período colonial britânico, a abrangência das influências ocidentais no teatro indiano diferenciava-se nas diferentes regiões do país de acordo com a intensidade das políticas culturais desenvolvidas (SOLOMON, 323-347). As trocas entre tradições artísticas e teatrais indianas e europeias se deram envoltas de complexidades abordadas por movimentos culturais engajados com lutas políticas nos séculos XIX e XX, que defendiam a importância das culturas e artes indianas que haviam sido desvalorizadas pelos projetos colonialistas. Nesse contexto, os movimentos políticos, artísticos e teatrais se fortaleceram em prol de lutas contra as opressões vigentes, pela independência e por direitos sociais na Índia (BHATIA, 2004, p. 76-94).

A primeira metade do século XX foi repleta de acontecimentos históricos, que geraram impactos sociais, econômicos e políticos em diferentes regiões do mundo, reconfiguraram a conjuntura internacional e fomentaram intensas articulações entre movimentos políticos,

culturais e artísticos em distintos países. Na Índia, principalmente a partir das décadas de 1930 e 1940, os movimentos políticos, sociais e culturais se fortaleceram e diversas instituições artísticas foram criadas, como a *Progressive Writers' Association* e a *Indian People's Theatre Association* (IPTA), engajadas nas lutas contra o imperialismo, o fascismo, o colonialismo e pela independência, que desenvolveram trabalhos e criações artísticas de teatro, dança, música, literatura e outras linguagens em diversas regiões da Índia (DAMODARAN, 2017, p.10-67).

Diversos grupos teatrais indianos da contemporaneidade foram influenciados por estes movimentos sociais, políticos e culturais que lutaram por diversas causas sociopolíticas nacionais e internacionais e contribuíram para o fortalecimento do teatro, do cinema, da música, das culturas e das artes indianas. Nesse âmbito, dentre os grupos teatrais indianos em estudo encontram-se: o *Kalakshetra* de Manipur, o *Jana Natya Manch* de Nova Delhi, o *Lokadharmi Nadakaveedu* do Kerala, o *Jana Sanskriti* de Bengala Ocidental e projetos teatrais desenvolvidos pela IPTA no presente. Conheci esses grupos quando morei na Índia entre 2018 e 2019, durante o doutorado, o que me despertou o interesse em estudá-los em suas diversidades históricas, sociais, políticas, culturais e artísticas, metodologias, processos criativos, trabalhos comunitários, peças, estéticas e outras esferas de seus fazeres artísticos por propiciarem o conhecimento de práticas teatrais contemporâneas em diferentes regiões da Índia.

O grupo teatral *Kalakshetra* foi criado em 1969 por Heisnam Kanhailal no estado de Manipur em um contexto sociopolítico e cultural repleto de complexidades intrínsecas ao período posterior à independência da Índia e de lutas em prol da valorização das culturas, tradições e saberes ancestrais da região. Ao longo da sua história, o *Kalakshetra* vem desenvolvendo metodologias de trabalho, treinamentos e processos criativos conectados com as tradições, danças, canções, cosmopercepções, artes marciais, espiritualidade, a natureza e saberes ancestrais de povos da região, que influenciaram intensamente as suas criações que dialogam com questões sociais, culturais, históricas e políticas da Índia (KANHAILAL, 2016, p. 9-16). Em 2016, Heisnam Kanhailal fez a passagem, deixando um importante legado para o teatro indiano e mundial e atualmente o *Kalakshetra* é dirigido por seu filho Heisnam Tomba, juntamente com sua mãe Heisnam Sabitri, artistas, integrantes e colaboradores do grupo.

O *Jana Natya Manch* (JNM) é um grupo muito reconhecido para o teatro político indiano, criado em Delhi em 1973 sob influência do movimento cultural e teatral político da época, como a *Indian People's Theatre Association* e outros grupos, por artistas engajados com diversas lutas sociopolíticas na Índia, sendo considerado um grupo teatral indiano muito importante e realizador de trabalhos que abordam questões sociais, culturais e políticas

nacionais e internacionais para milhares de espectadores em diversas regiões da Índia. Um dos seus idealizadores e fundador, o artista Safdar Hashmi, foi brutalmente agredido e assassinado por divergências políticas enquanto realizava uma peça teatral de rua em 1989, o que mobilizou e uniu o movimento artístico indiano em prol da defesa de sua memória, de direitos sociais e de lutas políticas de diferentes naturezas. Até hoje, todo ano artistas do JNM e de diferentes movimentos culturais e políticos se reúnem no dia 01 de janeiro em Jhandapur, no local do ocorrido, para lembrar e celebrar a sua vida, legado e memória através da arte engajada com a defesa de direitos sociopolíticos na Índia (DESHPANDE, 2020). Atualmente, representativos artistas indianos integram o grupo e dão seguimento aos trabalhos teatrais do *Jana Natya Manch*, como Moloyashree Hashmi, Sudhanva Deshpande e outros membros e colaboradores.

O *Lokadharmi Nadakaveedu* é um centro teatral criado no ano de 1991 no sul da Índia, em Kochi no Kerala, em prol do desenvolvimento de projetos artísticos conectados com as culturas, tradições locais, o trabalho comunitário, a natureza, saberes e performances ancestrais e reflexões sobre questões contemporâneas. O centro vem desenvolvendo ao longo da sua história, peças, criações, treinamentos, residências artísticas, cursos e pesquisas que abordam diversas questões sociais, culturais e políticas da Índia junto de artistas locais e de convidados de outras regiões e internacionais, que realizam formações e projetos colaborativos (AHUJA, 2012, p. 179-190). O seu diretor artístico e membro fundador, Chandra Dasan, é um renomado artista, ator, escritor, dramaturgo e designer, tendo escrito e dirigido diversas peças teatrais, clássicas, musicais, contos, poesias, comédias, dentre outras criações e desenvolvido diversos trabalhos teatrais na Índia e em outras regiões do mundo.

O *Jana Sanskriti* é um grupo de teatro político muito representativo na Índia criado em 1985 em Bengala Ocidental por Sanjoy Ganguly e Sima Ganguly, que juntamente com diversos artistas indianos trabalham comunitariamente em prol de lutas por direitos para camponeses, mulheres e diferentes grupos sociais na Índia. O *Jana Sanskriti* tem como base de trabalho e ferramenta em prol de transformações sociais, a pedagogia do Teatro do Oprimido (TO), desenvolvida pelo diretor de teatro brasileiro Augusto Boal, mantendo relações próximas com o Centro de Teatro do Oprimido no Brasil e sendo uma referência para a comunidade internacional do TO por sua diversidade, abrangência e potência na luta contra opressões sociais e no engajamento político através da linguagem do teatro (GANGULY, 2009, p. 9-20).

Ao longo do presente Pós-doutorado as pesquisas sobre cada grupo serão aprofundadas no Brasil e na Índia em diálogo próximo com artistas e pesquisadores brasileiros e indianos, respeitando as suas histórias, culturas, tradições, saberes e especificidades artísticas e teatrais.

Assim, através das pesquisas em andamento sobre o Teatro Indiano na Contemporaneidade visa-se contribuir com o estabelecimento de diálogos e trocas culturais, artísticas e teatrais entre o Brasil, a Índia e outros países da Ásia, da América Latina, de África e de outras regiões.

Referências Bibliográficas

AHUJA, Chaman. **Contemporary Theatre of India: An Overview**. New Delhi: National Book Trust, 2012.

BHATIA, Nandi. **Acts of authority, acts of resistance: theater and politics in colonial and postcolonial India**. New Delhi: Oxford University Press, 2004.

_____. Modern Indian Theatre: An Introduction. In: BHATIA, Nandi (Ed.). **Modern Indian Theatre: A Reader**. New Delhi: Oxford University Press, 2009.

DAMODARAN, Sumangala. **The Radical Impulse: Music in the Tradition of the Indian People's Theatre Association**. New Delhi: Tulika Books, 2017.

DESHPANDE, Sudhanva. **Halla Bol: the deaf and life of Safdar Hashmi**. New Delhi: LeftWord Books, 2020.

GANGULY, Sanjoy. **Where We Stand: Five Plays from the repertoire of Jana Sanskriti**. Kolkata: CAMP, 2009.

KANHAILAL, Heisnam. Clarifying a new trajetory. In: **Theatre of the earth: the works of Heisnam Kanhailal: essays and interviews**. Calcutta: Seagull Books, 2016.

LIGIÉRO, Zeca. **Outro teatro: tradição, performance e arte pública**. Rio de Janeiro: Garamond, 2023.

MANHÃES, Juliana. **A performance do corpo brincante**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2010.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**, poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

SOLOMON, Rakesh H. Culture, Imperialism, and Nationalist Resistance: Performance in Colonial India. **Theatre Journal**, Colonial/Postcolonial Theatre, v. 46, n. 3, 1994.

ZENICOLA, Denise M. **Máscaras decoloniais: dança e performance**. Rio de Janeiro: MAUADX, 2020.

BATISTA, Walquiria Pereira. **História em perspectiva decolonial: a guinada do testemunho na produção do conhecimento.** PPGAC-UNIRIO; História e Historiografia do Teatro e das Artes (HTA); Doutorado Acadêmico; Orientação: Henrique Buarque de Gusmão; walquiria_batista@ufg.br; <https://orcid.org/0009-0004-4420-1098>.

História em perspectiva decolonial: a guinada do testemunho na produção do conhecimento.

Resumo: A presente comunicação propõe lançar um debate sobre a História como campo de estudos, tendo como foco a renovação de seus paradigmas na virada decolonial das últimas décadas. Trata-se de uma pesquisa inserida na linha de História e Historiografia do Teatro e das Artes que se fundamentará em pensadores do Sul Global para a construção de um referencial de crítica à colonialidade. A reflexão proposta parte de uma problematização do ensino de História, aí incluindo História do Teatro, no sentido de evidenciar o eurocentrismo que predomina nos currículos de nossas escolas e universidades. Em seguida, pretendemos trazer à discussão alguns aspectos específicos da América Latina, analisando os seus processos históricos de colonização, exploração e dominação epistêmica. Feita essa contextualização, a exposição se voltará para os movimentos de descolonização do conhecimento, observado em diversos contextos de independência dos países do Sul Global, elegendo, nessa análise, a perspectiva do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade. Finalmente, discutiremos a emergência do testemunho nessa guinada das ciências sociais, pensando a sua relevância para a produção de um conhecimento histórico contra-hegemônico. Com o diálogo aqui proposto, desejamos amadurecer as questões citadas e, em última análise, trabalhar em prol de uma história emancipada dos padrões impostos pela hegemonia europeia.

Palavras-chave: História; Decolonial; Guinada; Testemunho; Conhecimento.

Abstract: This communication proposes to discuss the History as a field of study, focusing on the renewal of its paradigms in the decolonial turn of recent decades. This is an investigation in the research line of Ppgac/UniRio of History and Historiography of Theater and the Arts that will be based on scientists from the Global South to build a theoretical framework for criticizing coloniality. The proposed reflection starts from the problematization of History teaching, including Theater History, highlighting the Eurocentrism that predominates in the curriculum of our schools. Next, We intend to bring to the discussion some specific aspects of Latin America, analyzing its historical processes of colonization, exploitation and epistemic domination. Once this contextualization is done, the discussion will turn to the movements for the decolonization of knowledge, observed in different contexts of independence in the countries of the Global South, choosing, in this analysis, the perspective of the Latin American group Modernity/Coloniality. Finally, We will discuss the rise of testimony in this turn of social sciences, thinking about its relevance for the production of historical knowledge contrary to hegemonic thinking. With the dialogue proposed here, We wish to develop the issues mentioned and, ultimately, work towards a history emancipated from the standards imposed by European hegemony.

Keywords: History; Decolonial; Yaw; Testimony; Knowledge.

Considerações iniciais

O presente trabalho tem como propósito apresentar uma interlocução entre a nossa pesquisa em andamento e este Colóquio. Mas antes de iniciar efetivamente esse diálogo, entendemos que outra reflexão antecede a proposta, no sentido de problematizar as nossas primeiras noções de História, pois o seu ensino tradicional pouco nos incentivou a indagar: Por que estudamos certos conteúdos e não outros? Tais escolhas refletem relações de poder? Os temas previstos no currículo escolar estimulam uma visão mais crítica da nossa realidade?

Ao longo da nossa formação, tivemos estudos baseados em uma história factual e de concepção linear, focados em aspectos localizados na Europa (e segundo o olhar europeu). Na história do Brasil, nos foram apresentadas desde as narrativas de mitos e heróis do chamado “descobrimento” às transformações da República na qual se destacam chefes de Estado, exércitos, militares, instituições e eventos situados nos centros políticos do país. Goiás, nosso lugar de atuação, é mostrado nessa geopolítica como uma região isolada desses polos, inóspita, habitada somente por “selvagens” e que foi “descoberta” por bandeirantes. Graças ao destemor e bravura desses homens, a empresa colonial então adentrou nessas terras e promoveu o contato daqueles povos “primitivos” com a cultura dos “europeus civilizados”.

Durante a nossa graduação em Artes Cênicas, a hegemonia europeia caracterizou as ementas de História do Espetáculo, Teoria do Teatro e Literatura Dramática, assim, das origens rituais do teatro antigo às tendências da cena contemporânea, nos debruçamos sobre atores, encenadores, espetáculos, dramaturgos, poéticas, estetas, críticos e edifícios teatrais europeus. A sobreposição desses temas em nossos cursos dificilmente nos leva a compreender, em pé de igualdade, a importância de outras práticas e teorias vistas nos demais continentes, nem mesmo a discutir mais de perto o que nos move como cidadãos e artistas latino-americanos.

Com essa constatação, elegemos fazer um exame que não só possa dar visibilidade ao Centro-Oeste na cartografia do teatro brasileiro, dedicando a nossa investigação à historiografia do teatro em Goiás, como também buscamos nos pautar em cientistas sociais do Sul Global, a começar pela nossa própria região, a América Latina. Nesse sentido, propomos não somente trazer um “novo” objeto de pesquisa à discussão, mas, igualmente, analisá-lo à luz de outras percepções diferenciadas do olhar europeu, recusando-nos a ver como de costume nos direciona a bibliografia especializada de grande circulação, a saber, fundamentada pelos mestres do palco e da história localizados na geografia europeia. Em

vista disso, partiremos de três enfoques, que são: (1) refletir sobre processos históricos latino-americanos de colonização e independência em confronto com a literatura hegemônica; (2) analisar a hegemonia europeia compreendida pelo grupo Modernidade/Colonialidade como “colonialidade do saber” imposta pelo padrão mundial/europeu capitalista de poder; (3) expor sobre o giro decolonial que vem ocorrendo nas ciências sociais nas últimas décadas e a valorização do testemunho nesse contexto emergente de produção do conhecimento histórico.

América-latina, colonização, exploração, dominação e resistência

No seu estudo das *Teses* “Sobre o conceito de história” do pensador alemão Walter Benjamin, o pesquisador brasileiro Michael Löwy (2005)¹ nos dá a ver o nosso próprio processo histórico latino-americano, a partir dos paralelos que estabelece, particularmente nas *Teses* I, VII, XII, XV e XVI. Trata-se de interpretar a história do ponto de vista dos “vencidos” trazendo à tona o passado da América Latina desde a invasão dos colonizadores ibéricos empreendida no século XVI. Embora o autor de *Aviso de incêndio* use modestamente a palavra “exemplo” para fins de ilustração, na “Apresentação à edição brasileira”, ele chega a reconhecer que a sua leitura das *Teses* “é inspirada, até certo ponto, em uma perspectiva latino-americana ou ‘indígena’” (LÖWY, 2005, p. 10; grifo do autor).

Segundo Michael Löwy (2005), a crítica benjaminiana objetiva uma nova compreensão da história humana, numa palavra, “escovar a história a contrapelo”, recusando a concepção linear de base positivista do historicismo, assentada no tripé modernidade – progresso – civilização, típico da narrativa de heróis e mitos fundadores da história ocidental. Romper com a historiografia hegemônica está no cerne desse pensamento, o que supõe a “redenção messiânica” e o marxismo revolucionário, segundo a mirada dos “vencidos”:

Escrever a história no ‘sentido contrário’ – expressão de Benjamin em sua própria tradução – é recusar qualquer identificação afetiva com os heróis oficiais do V Centenário, os colonizadores ibéricos, os poderosos europeus que levaram a religião, a cultura e a civilização para os índios ‘selvagens’ (LÖWY, 2005, p. 80; grifos do autor).

No correspondente latino-americano do conceito de história de Benjamin, Löwy (2005) se refere à atitude rebelde/revolucionária de grupos e organizações de operários, camponeses, negros e indígenas frente ao evento da comemoração do V Centenário da descoberta das Américas (1492-1992), assim como a outros movimentos insurgentes de

¹ Intelectual brasileiro radicado na França.

significativa importância para a emancipação do chamados “vencidos”, a exemplo da Teologia da Libertação, do Zapatismo de Chiapas e da atuação dos líderes revolucionários José Martí, Emiliano Zapata, Augusto Sandino, Farabundo Martí, Che Guevara, entre outros. Löwy (2005) remete, ainda, à obra *As veias abertas na América Latina*, de Eduardo Galeano, estudo que acusa a exploração empreendida pelos colonizadores nessa parte do globo, crítica que, aliás, continua atual, lamenta o escritor uruguaio décadas depois do lançamento da obra. A seu ver,

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 2023, p. 18).

No enfoque desse estudo, não caberia discorrer sobre a ampla análise de Galeano (2023), tampouco analisar as *Teses* de Benjamin ou a interpretação destas por Löwy (2005). Apenas elencamos de modo sucinto algumas questões para chegar à problemática da América Latina em vista do nosso objetivo, qual seja: pensar o histórico da dominação epistêmica colonial e o conseqüente “epistemicídio” imposto às culturas das populações não europeias. Nesse aspecto, como observa o escritor Eduardo Galeano: “Não em vão, a destruição das culturas era o principal objetivo das tropas coloniais empregadas [...]” (GALEANO, 2023, p. 124). Em particular, interessa-nos adentrar no problema da “colonização do saber” entre nós, fonte do eurocentrismo em nossas formas de produzir (e reproduzir) conhecimento histórico.

O conhecimento contra hegemônico na esteira do “giro decolonial”

Desde os processos de descolonização dos países africanos e asiáticos, inúmeros sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, filósofos, semiólogos, geógrafos, psicanalistas, escritores, literatos, entre vários outros pesquisadores acadêmicos ou não, vêm se dedicando a estudar as ciências humanas e as artes segundo uma visão de mundo contra-hegemônica. Nessa “virada”, notamos a emergência de termos como pós-colonialismo, descolonização, anticolonialismo, anticolonialidade e, mais recentemente, na América Latina, decolonialidade. Não buscamos optar estritamente por um dos termos e promover uma discussão etimológica sobre tais designações, porém vale dizer que, para o arcabouço específico dessa exposição, adotaremos a noção “decolonial”, segundo o entendimento de um grupo latino-americano.

Referimo-nos ao coletivo Modernidade/Colonialidade, objeto de exame da cientista política brasileira Luciana Ballestrin (2013), para quem essa equipe marca “a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

O “giro decolonial” a que alude Ballestrin (2013) é justamente o movimento de resistência à lógica da modernidade/colonialidade da Europa que subjuguou a América Latina. Dada a amplitude do tema e às várias formas de colonialidade investigadas pelo grupo, focaremos na dimensão epistemológica da colonialidade, ou seja, “colonialidade do saber”. Trata-se de considerar a geopolítica do conhecimento estabelecida desde a colonização, adotando a Europa como “ponto zero” do conhecimento, supostamente neutro e universal. Sob tal prisma, esse continente é visto enquanto modelo a ser imitado pelos povos colonizados na relação metrópole versus colônia, avanço versus atraso, letrado versus selvagem, atribuindo a si mesma uma missão civilizadora. Conforme explica o filósofo argentino Enrique Dussel: “pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera” (DUSSEL, 2005, p. 29; grifos do autor).

Por conseguinte, o processo de dominação europeia cultural/científica trouxe as distinções “global” e “local”, concebendo, obviamente, a Europa como polo; assim, para o semiólogo e também argentino Walter Mignolo: “Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais” (MIGNOLO, 2020, p. 41). Em contrapartida, de uma perspectiva decolonial, importa desconstruir essa lógica do conhecimento neutro e válido para as demais regiões e populações, tido como “universal”, entendendo-o como branco e europeu, cuja imposição aos subalternizados repercute ainda hoje em nossas formas de saber. Daí a busca por uma ruptura com essa lógica, apoiada em outros saberes e sujeitos.

A virada testemunhal e a guinada da subjetividade

Já em meados do século XX, as guerras e os genocídios em diferentes regiões, os regimes de terror que produziram vítimas como as dos campos de concentração de Auschwitz, trouxeram à tona o testemunho como modo de rememorar tais eventos e escrever a história. Na América Latina, o gênero ganha particular importância após as ditaduras militares, com o

propósito de investigar e julgar atos de perseguição, torturas, assassinatos e desaparecimentos. Surgia um modo singular de fazer história, a partir de entrevistas, depoimentos e relatos que revelavam eventos apagados e denunciavam tantos outros distorcidos por governos militares. Nesse contexto, a escritora argentina Beatriz Sarlo (2007) menciona uma “guinada subjetiva” a partir de 1970: “trata-se, de certo modo, de uma democratização dos atores da história, que dá a palavra aos excluídos, aos sem título, aos sem voz” (SARLO, 2007, p. 116; grifo da autora).

Por sua vez, segundo o crítico literário brasileiro Márcio Seligmann-Silva (2022), a virada decolonial trouxe o testemunho para o centro do fazer histórico, valorizando a memória de indivíduos e acontecimentos não abarcados pelas narrativas oficiais. Segundo suas palavras,

O conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária nas últimas décadas devido à sua capacidade de responder às novas questões postas por várias áreas de pesquisa, com destaque para os estudos pós-coloniais. A autoconsciência de que vivemos no espaço da colonialidade, ou seja, da continuidade da empresa colonial, *faz com que nos despertemos para a necessidade de abrir caminhos para a escuta (e leitura) da voz (e escritura) daqueles que antes eram (e ainda em parte são) sistematicamente recalcados nesse espaço* (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 132; grifo nosso).

Nesse entendimento, a fonte testemunhal tem valor único para uma historiografia que se pretende emancipadora das formas hegemônicas de produzir conhecimento histórico, valorizando pesquisas apoiadas em memórias, subjetividades, oralidades e histórias de vida. Sob esse prisma, o testemunho oportuniza uma descolonização do olhar na pesquisa histórica, renova objetos, sujeitos, fontes, métodos de investigação e traz outros referenciais de análise.

Referências Bibliográficas

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>. Acesso em: 09 jun. 2023.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas na América Latina*. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2023.

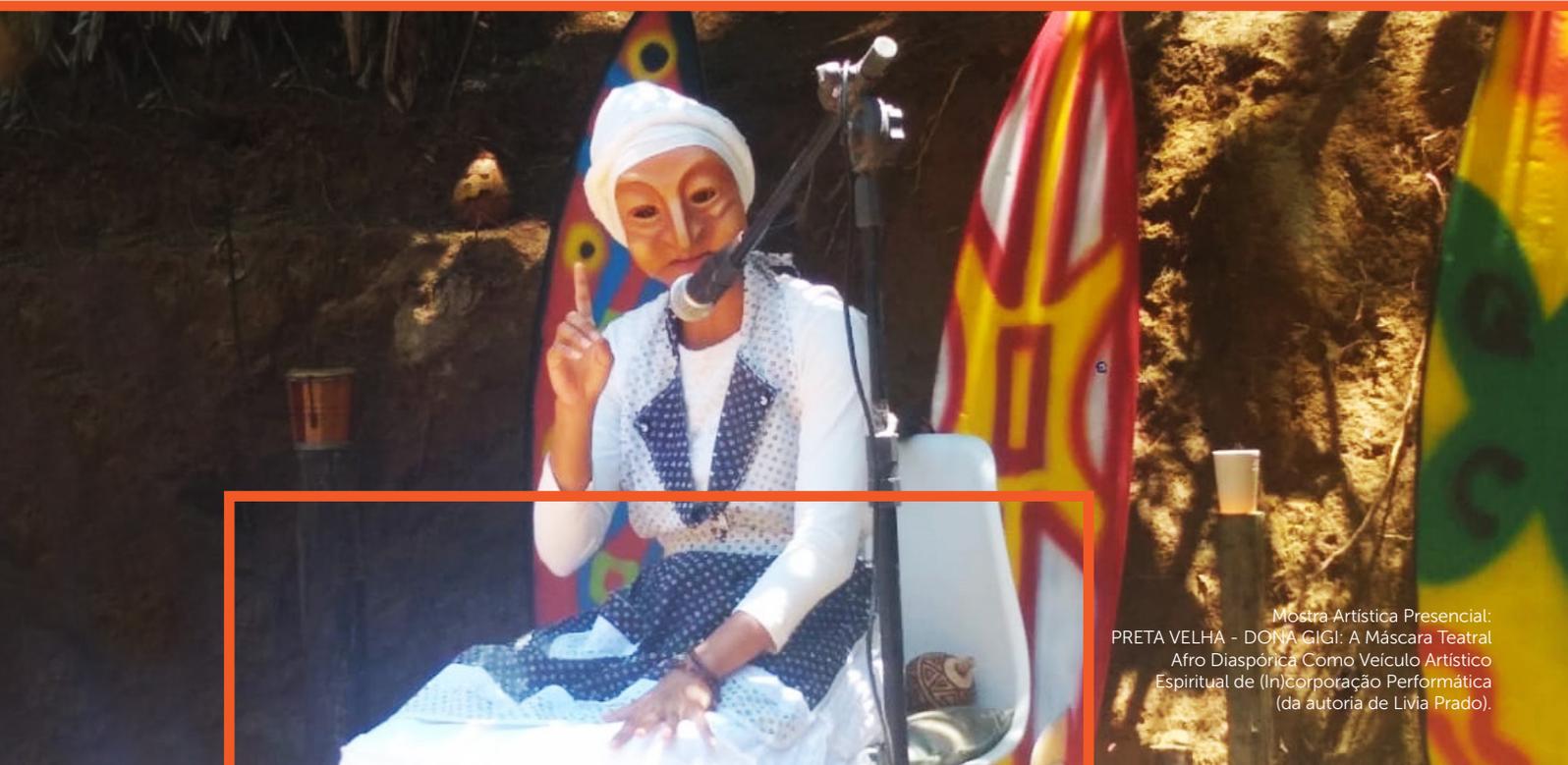
LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. Trad. das teses Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter D. A gnose e o sistema mundial colonial/moderno. In: _____. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. p. 23-74.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2022.

11. MOSTRAS ARTÍSTICAS



Mostra Artística Presencial:
PRETA VELHA - DONA GIGI: A Máscara Teatral
Afro Diaspórica Como Veículo Artístico
Espiritual de (In)corporação Performática
(da autoria de Livia Prado).

MARINHO, Alberto. **Quadrilha Junina: cantar, dançar e batucar**. PPGAC – UNIRIO; Performance: Corpo, Imagens, Linguagens e Culturas (PCI); Mestrado Acadêmico; Orientação: Juliana Bittencour Manhães; albertomarinho@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0009-0004-9193-3515>

Quadrilha Junina: cantar, dançar e batucar

Resumo: A pesquisa intitulada **Quadrilha Junina: dançar, cantar e batucar** tem como objetivo investigar o diálogo entre os corpos do quadrilheiro e do espectador. Uma das questões norteadoras é: qual relação é estabelecida entre a dança do quadrilheiro e o corpo do espectador durante as performances juninas? O que repercute no corpo do espectador ao presenciar a performance do corpo do quadrilheiro ao dançar? Uma das bases teóricas será a obra de Ligiéro (2011) sobre as expressões *matriz* e *motrizes*. Além disso, será utilizado o trabalho de FU-KIAU (Inédito apud Ligiéro), que explora elementos presentes nas *quadrilhas juninas tradicionais/matutas* e *estilizadas*, como o *cantar*, o *dançar* e o *batucar* na Região Metropolitana de João Pessoa. A pesquisa abordará a diferenciação coreográfica entre a corporeidade da *quadrilha matuta* ou *tradicional* e a corporeidade da *quadrilha estilizada*. A *quadrilha matuta* tem como figura principal o caipira, representado pela figura do homem simples do campo, desfavorecido economicamente e socialmente. Já a *quadrilha junina estilizada* é marcada pela ausência da figura do matuto, optando por um enfoque mais luxuoso e movimentos sincronizados com a música.

Palavras-chave: Dança; Quadrilha junina; Corporeidade.

Abstract: The research entitled **Quadrilha Junina: Dançar, Cantar e Batucar** aims to investigate the dialogue between the bodies of the quadrilheiro and the spectator. One of the guiding questions is: what relationship is established between the square dance and the spectator's body during the June performances? What affects the spectator's body when witnessing the square dancing performance? One of the theoretical bases will be the work of Ligiéro (2011) on *matrix* and *motive* expressions. In addition, the work of FU-KIAU (Inédito apud Ligiéro) will be used, which explores the elements present in *traditional/matutas* and *stylized June* square dances, such as *singing*, *dancing* and *drumming* in the Metropolitan Region of João Pessoa. The research will address the choreographic differentiation between the corporeality of the *matuta* or *traditional* square dance and the corporeality of the *stylized square* dance. The main figure of the *matuta gang* is the hillbilly, represented by the figure of the simple country man, economically and socially disadvantaged. The *stylized June* square dance is marked by the absence of the figure of the matuto, opting for a more luxurious approach and movements synchronized with the music.

Keywords: Dance; June gang; Corporeality.

Na busca por investigar o diálogo entre os corpos do quadrilheiro¹ e do espectador, a hipótese inicial desta pesquisa é: qual relação é estabelecida entre a dança do quadrilheiro e o corpo do espectador durante as apresentações juninas? O que repercute no corpo do espectador ao presenciar a performance do quadrilheiro dançando? A partir dessas indagações, apresentaremos algumas reflexões, articuladas com teóricos que estudam a temática do corpo festivo.

O primeiro ponto que observamos são as intencionalidades, dinâmicas, movimentos e outros elementos cênicos apresentados pelos quadrilheiros em suas performances, que provocam no espectador uma atenção imediata, quase arrebatadora, gerando uma interação única para cada indivíduo, podendo durar segundos ou até horas. Essa interação ocorre em um espaço sensível, que mistura emoções e razões, proporcionando ao espectador a liberdade de interagir de diversas formas: com olhares fixos ou emocionados, aplausos, gritos, vaias ou mesmo em silêncio, refletindo de maneira singular para cada espectador.

O segundo ponto é a relação entre forma e conteúdo. O quadrilheiro, ao considerar o figurino, coreografia, cenário, musicalidade, temática e estética visual, torna sua performance mais impactante, pois é aí que reside o conteúdo. Esse conteúdo é fundamental para estabelecer a conexão entre o corpo do quadrilheiro com o corpo do espectador. Sem conteúdo, não há forma, e sem forma, a performance não terá fundamento. A forma/conteúdo consiste em criar uma atmosfera performática, ou seja, contar uma história, uma vez que o objetivo principal é emocionar o espectador e incentivá-lo a interagir plenamente com a quadrilha durante a performance.

O terceiro aspecto percebido está relacionado à movimentação do quadrilheiro, à articulação e à regulação do uso da energia, dos momentos pontuais de gritos e cantos, à alternância de estados emocionais como alegria, garra, força e relaxamento, bem como à maneira como ele experimenta e ocupa o espaço e brinca com o ritmo. Esses elementos fazem com que o espectador se conecte com a plasticidade dos movimentos de forma profunda.

A dança da quadrilha² junina está inserida na festa junina celebrada em quase todas as partes do Brasil. Cada região tem uma maneira particular de festejar, no entanto, nos estados do nordeste, a festa é símbolo de tradição.

¹ Quadrilheiro é a denominação dada às pessoas que dançam e participam de performances em quadrilhas juninas. A Lei nº 12.390, de 3 de março de 2011, instituiu, sob a presidência da então presidente Dilma Rousseff, o Dia Nacional do Quadrilheiro, comemorado anualmente em 27 de junho em todo o Brasil.

² A quadrilha, cujo nome deriva da palavra inglesa 'Square', é uma dança com raízes na *Contredanse Française*, que por sua vez, é uma adaptação da Country Dance inglesa, introduzida na França. A palavra “quadrilha” é

A dança é realizada em grandes salões brasileiros, distribuída em quatro ou oito pares e duas fileiras, totalizando 16 figurantes que, ao som da música, executam uma coreografia dividida em cinco partes. Essa coreografia é coordenada por um marcador, que dita, em voz alta, todos os passos, começando e terminando após as expressões *anavant* e *anamière*, inspiradas no francês.

Nos anos que antecederam à República, a quadrilha deixou o espaço dos grandes salões imperiais, causando uma transformação significativa na dança, onde, por sua vez, veio a se popularizar no interior do país. De acordo com Chianca (2013) “o fato político e as implicações culturais da mudança de poder do Brasil republicano, quando os costumes do período colonial e imperial foram desprezados pelas camadas burguesas urbanas e cidadinas”. Segundo Câmara Cascudo (1972, p. 49)

“Quadrilha é a grande dança palaciana do século XIX, protocolar, abrindo os bailes da corte de qualquer país europeu ou americano, tomada preferida pela sociedade inteira, popularizada sem que perdesse o prestígio aristocrático, vivida, transformada pelo povo que lhe deu novas figuras e comandos inesperados, constituindo o verdadeiro baile em sua longa execução de cinco partes gritadas pelo marcante, bisadas, aplaudidas, desde o palácio imperial aos sertões.”

Com a chegada dos africanos ao Brasil, trouxeram consigo em seus corpos – suas memórias – a cultura e a forma de celebrar seus deuses através da dança, do canto e do batuque. Inicialmente, foram perseguidos; aos poucos, passaram a ser tolerados e, posteriormente, foram liberados para praticar suas crenças livremente. Os negros escravizados dançavam como uma celebração da vida, mantendo uma conexão emocional e espiritual profunda com sua ancestralidade.

No decorrer do século XIX, foi estabelecida a liberação das práticas de batuque, com cada grupo étnico recorrendo à tradição oral para restabelecer suas bases religiosas e performáticas. Isso resultou na proliferação das celebrações afro-brasileiras, onde cada etnia tinha seu próprio modo de conduzir o batuque em honra aos seus deuses e ancestrais, permitindo assim a preservação das tradições de cada povo.

No livro *Viagem ao Interior do Brasil*, são apresentados alguns relatos do século XIX sobre africanos recém-chegados da África no Rio de Janeiro. Os visitantes, surpresos com a

um diminutivo da expressão *Quadrille*, presente em várias línguas, como o espanhol (*cuadrilles*), o francês (*cuadrilhas*) e o italiano (*quadri-glia*). Essa designação tem origem na disposição de soldados formando um quadrado, conforme o vocabulário italiano.

diversidade étnica, testemunharam os africanos, fervorosos, dançando, cantando e batendo palmas ao som de tambores.

Formavam uma grande roda, batendo palmas com toda a força, acompanhada com os pés e com um canto gritado de três notas apenas. Da roda sai de repente um deles, que pula para o centro onde gira sobre si mesmo, movendo o corpo em todas as direções, parecendo destroncar todas as articulações (Frevreiss, 1815 apud. Ligiéro, 2023, p.137).

Diante da difusão cultural entre os povos africano e brasileiro, podemos analisar uma estreita relação entre as quadrilhas juninas e a cultura africana. O conceito de FU-KIAU³, que envolve *cantar*, *dançar* e *batucar*, são elementos que estão presentes desde as *quadrilhas matutas tradicionais* até as atuais, denominadas *estilizadas*, assim como em todas as festividades das tradições brasileiras

No decorrer do século XX, a urbanização e modernização impulsionaram o processo migratório do campo para a cidade, levando a dança da quadrilha aos centros urbanos e conferindo-lhe novas características e significados. Assim, a dança da quadrilha junina transformou-se em um novo estilo, incorporando características do homem matuto⁴. Em torno dele estão substanciados e circunscritos os demais elementos”. O matuto é a figura principal da *quadrilha tradicional*, muitas vezes retratada de forma cômica em um ambiente rural. Neto (2015) destaca: “retratando o universo rural de modo jocoso e exótico, o matuto foi um elemento simbólico envolvido no processo de urbanização das capitais nordestinas, participando da construção da imagem da cidade como sinônimo de modernização e saber, em oposição ao campo alinhado ao atraso e ao inculto”. Chianca (2007) acrescenta que “desde os anos 1930 a imagem do matuto estava vinculada a uma condição do migrante economicamente desfavorecido num estado de fraqueza social que ninguém gostaria de apresentar”, refletindo-se em seu vestuário simples, muitas vezes precário. A *quadrilha estilizada*, por outro lado, não possui um registro preciso de seu surgimento, mas acredita-se que tenha surgido a partir dos anos 1980 no Nordeste brasileiro. Esse novo estilo marca a retirada da figura do matuto como centro simbólico, rejeitando a simplicidade e adotando o luxo, bem como movimentos sincronizados com a música.

As *quadrilhas estilizadas* conservam a estrutura básica das quadrilhas matutas, embora tenham passado por inúmeras transformações em suas performances. Existem diversos aspectos

³ Kimbwandende Kia Bunseki FuKiau nasceu no Congo e foi um renomado pesquisador nas áreas de antropologia cultural, educação, biblioteconomia e desenvolvimento comunitário. Ele também era autor de vários livros e artigos, além de ser um sacerdote iniciado nas tradições dos povos bântu-kôngo.

⁴ O termo “matuto” contrasta com o “homem da cidade” ou o “homem moderno”, sendo uma representação do homem simples que vive no campo e que enfrenta desvantagens econômicas e sociais.

que podem ser destacados na diferenciação entre ambas, porém, nesta pesquisa, enfocaremos principalmente a questão coreográfica.

Uma mudança significativa ocorreu nos passos base, originalmente presentes nas quadrilhas matutas, tais como: grande roda, túnel, serrote, *alavantú*, *anarriê* e passeio. Esses passos evoluíram para movimentos elaborados e sincronizados com a música, ensaiados antecipadamente às festas juninas, abandonando, assim, a improvisação. Portanto, as quadrilhas estilizadas representam uma nova abordagem na recriação da tradição.

A palavra *matriz*, de origem latina, significa *útero*, o órgão feminino onde ocorre a gestação. Manhães (2021) afirma: “a *matriz* como esse útero materno que acolhe as pulsações e movimentos primários, que podem trazer uma ideia de origem, raiz, tendo uma base de movimento ancestral”. Cada corpo possui sua própria *matriz*, uma maneira única de se expressar por meio do movimento.

Ao realizar um determinado passo de dança e, em seguida, vê-lo sendo replicado por outra pessoa, esse movimento se torna sua *matriz*, permitindo que o indivíduo acesse suas raízes por meio do movimento. A *matriz* é essencialmente o primeiro passo, e à medida que é repetida várias vezes, torna-se orgânica, possibilitando a transformação em movimento *motriz*.

Motriz, ligada a locução latina *motrice de motore*, significa “aquilo que faz mover” e também é usado como substantivo para denotar uma força ou elemento que gera movimento Ligiéro (2011). A *motriz* é o movimento mais articulado que abre um leque de possibilidades para renovação, reinvenção e exploração em relação ao tempo (rápido ou lento) e espaço (sala, corredor, tablado, arenas, etc.). A *matriz* se combina com outras referências, permitindo ao indivíduo improvisar e expandir seu repertório de movimentos. Como Ligiéro (2011) destaca: “Na performance, a cultura da cena mais do que por marcas, símbolos e formas – matrizes - se efetiva pelo conhecimento que o performer traz em seu próprio corpo quando a executa, na combinação dos seus movimentos no tempo e no espaço”.

O quadrilheiro traz suas histórias incorporadas em seu corpo e se propõe a criar, recriar e se reinventar em circunstâncias que envolvem elementos como cantar, dançar e batucar. É aí que reside a sua *motriz*.

Diante dessas reflexões, podemos considerar a *quadrilha matuta* como a *matriz* das *quadrilhas estilizadas*. Nela, encontramos os passos básicos, como a *grande roda*, o *caracol*, o *caminho da roça*, o *passeio* e o *serrote*, que são coreografias dançadas em círculos, uma característica fundamental da *quadrilha matuta*. Na *quadrilha estilizada*, esses passos ainda mantêm a mesma nomenclatura e são dançados em círculos, mas com execuções diferentes, planejadas para criar um impacto visual imediato no público.

Por fim, é importante ressaltar que a *quadrilha estilizada* não se sobrepõe à *matuta*, e a *matuta* não se sobrepõe à *estilizada*, já que a primeira é considerada a *matriz*. Ambas coexistem e se complementam. Nessa relação, encontramos diversas linguagens artísticas próprias, sempre em constante evolução, criando, revisando e reinventando-se para manter viva a tradição das festas juninas e a dança das quadrilhas, que continuam a brilhar nos arraiais.

Referências Bibliográficas

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2001.

CHIANCA, Luciana de Oliveira. **Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa**. 2007.

CHIANCA, Luciana. **São João na Cidade: Ensaios e improvisos sobre a festa junina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

LIGIÉRO, Zeca. **Batucar-cantar-dançar: Desenhos das performances africanas no Brasil**. Aletria: Revistas de estudos da Literatura. V. 21 n. 1 (2011).

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Corporiedade em cruço: encontros entre matrizes, motrizes e encantamento**. XI Congresso ABRACE, 2021.

MENEZES NETO, Hugo. **Música e Festa na Perspectiva das Quadrilhas Juninas de Recife**. Revista Antropológicas, ano 19, 26(1):103-133, 2015.

VIGARELLO, Georges. **O corpo inscrito na história: imagens de um "arquivo vivo"**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 21, p.225-236, nov. 2000. Entrevista concedida à: Denise Bernuzzi Sant'Anna. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/20219/15945>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PRADO, Livia. **PRETA VELHA - DONA GIGI: A máscara teatral afro diaspórica como veículo artístico espiritual de (in)corporação performática** PPGAC-UNIRIO; Processos e Métodos da Criação Cênica (PMC); Mestrado Acadêmico; Orientação: Rosyane Trotta; rosyanetrotta@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-1030-2357>

Preta Velha - Dona Gigi: A máscara teatral afro diaspórica como veículo artístico espiritual de (in)corporação performática

Resumo: A preta velha Dona Gigi é história de passado, presente e futuro. Canta, dança, toca e reza. Dona Gigi como materialidade da (in)corporação do processo criativo, ou seja, a integração do imaginário coletivo brasileiro sobre a entidade da umbanda, preta velha e as existências de mulheres negras mais velhas do território de Campos dos Goytacazes. A máscara teatral afro diaspórica é parte do caminho. O projeto tem por finalidade empreender investigações teórico-prática, histórico-corporal, artística-espiritual acerca da possibilidade de criação de narrativa afro diaspórica e sua comicidade. Como intenção, compartilhar: o processo de chegada da máscara da preta velha Dona Gigi; observar o procedimento como um processo da criação cênica. Convido os conceitos pretugûes (GONZALEZ, 1984), oralitura (Martins, 2001), motrizes culturais (LIGIÉRO, 2017), tempo espiralar (Martins, 2021) matrizes da comicidade (Andrade, 2005) e corpo prado, autodefinição feita por mim, artista e mulher preta campista. Questiono: A máscara da preta velha Dona Gigi pode vir a ser fundamento para construção de narrativa performática afro diaspórica? Como a aparição desta figura pode fortalecer a memória da (re)existência das mulheres pretas campistas mais velhas/idosas? Pode a máscara teatral da preta velha criar uma convergência/(in)corporação do passado no presente que vive o futuro?

Palavras-chave: Preta velha; Máscara teatral; Corpo prado.

Abstract: The black old woman is the past, present and future history. She sings, dances, plays and prays. Dona Gigi as the (in)corporation materiality, the integration of the brazilian collective imaginary about the Umabanda's entity, the black old woman and the existences of the black older women of the Campos dos Goytacazes territory. The afro diasporic theatrical mask is part of the way. The aim of the project is to carry out theoretical-practical, historical-corporeal, artistic-spiritual research into the possibility of creating an Afro-diasporic narrative and its comicality, through the process of arriving at the mask of the old black woman Dona Gigi and observing the procedure as a process of scenic creation. I invite the concepts pretugûes (GONZALEZ, 1984), oralitura (Martins, 2001), motrizes culturais (LIGIÉRO, 2017), tempo espiralar (Martins, 2021) matrizes da comicidade (Andrade, 2005) and corpo prado, a self-definition made by me, an artist and black woman from the city of Campos dos Goytacazes. I ask: Can the mask of the old black woman Dona Gigi become the basis for the construction of an Afro-diasporic performative narrative? How can the appearance of this figure strengthen the memory of the (re)existence of older black women in the city of Campos? Can the theatrical mask of the old black woman create a convergence/(in)embodiment of the past in the present that lives the future?

Keywords: The black old woman; Mask theatre; Prado body.

A partir da identificação da ausência de personagens mais velhas e pretas no campo do teatro de máscara, surgem questionamentos e a dedicação à criação de uma máscara, um corpo e suas necessidades cênicas. O trabalho tem seu início no exercício da prática antes da pesquisa acadêmica. A pesquisa de mestrado que aqui se apresenta abordará a trajetória do processo criativo da Preta Velha Dona Gigi - a máscara teatral afro diaspórica como veículo artístico espiritual de (in)corporação performática. (In)corporação, nos sentidos de inclusão, integração, de tomar corpo, tornar corpo o complexo de noções e ideias, ou seja, a corporificação, a personificação. (In)corporar os fundamentos da prática artística espiritual: a integração do imaginário coletivo brasileiro sobre a entidade da umbanda, a preta velha e as existências de mulheres negras mais velhas do território de Campos dos Goytacazes. Esses dois pontos, tomam corpo, são (in)corporados na pesquisa. A fim de trazer clareza para comunicação com vocês que oferecem a disponibilidade para se dedicarem a esta pesquisa, compartilho a noção de preta velha que trabalho.

Preta Velha, a sua memória remonta: a relação entre o corpo negro feminino idoso e sua sabedoria ancestral; a vida antes da diáspora africana no Brasil e o culto aos Orixás¹; a travessia da Calunga², representação da imensidão do próprio mar e da morte; o cuidado, os aconselhamentos e as rezas para os escravizados e necessitados em terras brasileiras. Quando se diz Preto Velho ou Pretos Velhos, normalmente as Pretas Velhas também estão incluídas. Esse critério linguístico de inclusão do gênero feminino na palavra do gênero masculino é possível que seja devido ao contexto histórico que o arquétipo da personagem abordada se refere.

“Negros velhos, africanos, escravos, eles são a antítese do escravo revoltado, suas atitudes e falas demonstram profunda resignação com sua condição. Dentre suas características mais conhecidas figura o dom de contar histórias, tradições e crônicas da família e dos ancestrais africanos.” (REZENDE, p. 64, 2017)

Na Umbanda, as pretas velhas, são entidades espirituais que são (in)corporadas (nesse caso a palavra incorporada se refere a ação de um espírito ocupar o corpo de uma outra pessoa, o médium) no corpo dos médiuns das casas espirituais/terreiros, são almas que desencarnaram padecendo no corpo e na alma o período do cativo e acredita-se que foram recebidas por Oxalá (Orixá) e Zambi (Deus) em Aruanda. São chamadas de Vovó, Vó e Tia e apesar de toda a amargura representam simplicidade, caridade, humildade, resiliência e amor incondicional. Cada preta velha tem sua individualidade, porém alguns signos são comuns como por exemplo,

¹ Entidades oriundas do continente africano que representam elementos da natureza e são cultuadas em religiões de matrizes africanas no Brasil.

² Cemitério

as cores, que normalmente são, preto, branco e às vezes amarelo também. Os elementos mais usados por elas são: guia de conta, terço, pomba, fumo e ervas para passes e benzimentos.

Para dar seguimento a partilha do processo que envolve a pesquisa, trago a narrativa dos acontecimentos que me levaram até onde me encontro no momento. Interessada na expressividade cômica da técnica da *commedia dell'arte*, no ano de 2014 fui à Itália, beber da fonte a água do saber secular. Vivenciei uma das experiências mais incríveis da minha vida. Convivi, estudei e atuei com pessoas, idiomas e lugares diferentes. Investi em dois cursos. O primeiro, o basilar da *commedia dell'arte* e o segundo sobre o ator cômico. O primeiro curso se dedicava à preparação física dos atores, aos arquétipos físicos e teóricos das personagens, às relações, ao multilinguismo e ao compartilhamento dos roteiros por meio de apresentações. O professor tratava a máscara como um objeto, como qualquer outro. Para ele não havia sacralidade na utilização da máscara e todo o trabalho era realizado com a técnica corporal e a capacidade de improvisação de cada atriz/ator. Na *commedia dell'arte* não havia a máscara da velha e somente dos velhos. Havia um incômodo, mas ainda não sabia o porquê. O segundo curso foi dado apenas para duas pessoas, no caso eu era uma delas, e um australiano branco. O professor trabalhou a *commedia gabrieli*ana, ou seja, uma comédia onde uma atriz/ator vivencia todos os personagens da história. Na época eu notei que havia um movimento muito voltado às personagens masculinas. Compreendendo a estrutura social em que foi criada a *commedia dell'arte*, é comum identificar a relação com o patriarcado.

Ao retornar ao Rio de Janeiro, me surgiu uma inquietação. “Onde está a mulher velha dentro da comicidade? Onde está a mulher negra e mais velha no trabalho da máscara teatral? Onde está a preta velha?” Perguntas como estas me inquietaram e em 2015 fiz a Oficina de Criação e Confeção da Máscara Teatral com o grupo Moitará com supervisão do Donato Sartori. Ensinar-me que para se construir uma máscara teatral era necessário escolher um arquétipo animal e humano para criar a composição expressiva. Nesse processo escolhi conscientemente como referências para a criação da máscara, a coruja e a preta velha. Com o objetivo de reverenciar e referenciar a sabedoria ancestral e sua comicidade afro diaspórica. Em 2017 participei de uma montagem cênica de teatro voltada para a dramaturgia negra em que foi me dito, por um diretor negro (o qual não mencionarei o nome), que eu não tinha como fazer uma velha na cena. Aquela fala ficou registrada em estado de latência em meu peito. Não pude ser velha neste trabalho, mas consigo identificar o movimento da preta velha Dona Gigi através das canções que foram criadas naquele processo e que foram para a cena.

A máscara entrou em processo de hibernação, ou seja, ficou guardada, sem função cênica naturalmente, e somente depois de três anos, eu iniciei seu processo de construção corporal dançando em meu *corpo prado*³ (experiência conceito percebida e identificada por mim) ao som de Clementina de Jesus com o álbum “Canto dos Escravos”. Um convite para participar do Ayó Encontro Negro de Contação de Histórias no ano de 2018, trouxe a oportunidade de fazer nascer a personagem. Literalmente, como tenho dito “eu pari a preta velha em Ayó⁶”. Fortalecendo ainda mais o chamado artístico-espiritual para o trabalho com a máscara da preta velha Dona Gigi, revelada pela espiritualidade em meu corpo. A partir daí, ela segue sua trajetória entre hibernações e ressurgimentos. Em consonância com a performance prática deste corpo relaciono o conceito de motrizes culturais de Ligiéro, onde “cantar-dançar-batucar-contar aparece não como forma ou como conteúdo, como se imagina quando se relaciona motrizes com matrizes, mas como algo que vai além da compreensão racional, mobilizando a lógica dos sentidos.” (LIGIÉRO, 2017). Agrego ainda, ao conceito cunhado pelo pesquisador, mais uma ação, a de rezar/orar/benzer. Desta maneira a figura de Dona Gigi vem descobrindo e transformando sua forma de se manifestar artisticamente. Eis que é chegada a hora de beber novamente da água de minha terra. Por meio do mestrado do PPGAC da Unirio, o aprofundamento acadêmico da pesquisa se torna viável e como um ritornelo me volto para trás e entrevisto três mulheres negras campistas idosas. As observo e registro de maneira simples (com câmera e gravador de celular) em entrevista, com abordagem de entardecer conversa de sala. A partir destes pontos escutados será reconhecido e reelaborado os modos de falar, de mover, de pensar e de ver a vida. Encontros e confluências de movimentos, gestos, ritmos, sons, pausas, mistérios e revelações. Entre elas e eu existe um abismo de nós, de tantas que cruzaram nossos caminhos, passados e futuros. Entre elas e eu, uma preta velha, Dona Gigi. Em nós um território, uma cidade. Campos dos Goytacazes.

Campos é a maior cidade em extensão territorial do estado do Rio de Janeiro. Tem em sua terra, história de agricultura com plantação de cana de açúcar, engenhos de café e muitas olarias. Cidade estruturada em arcabouço colonial, barões e baronesas, viscondes e condessas, solares e fazendas. Apesar de carregar em sua memória um colonialismo severo, Campos dos Goytacazes, tem escrito em sua bandeira, em latim, "*IPSÆ MATRONÆ HIC PRO JURE PUGNANT*", que significa “Aqui até as mulheres lutam pelo direito”. Sendo assim, o trabalho de pesquisa com a preta velha justifica-se pelo interesse em reafirmar o direito de (re)existência

³ Corpo prado é um veículo artístico espiritual de transferências de elaborações e reelaborações de memórias ancestrais e cósmicas; canal em desobstrução constante a serviço da arte que opera na busca de percorrer as trilhas afro diaspóricas esquecidas e reveladas pelos caminhos da história.

e de legado das mulheres pretas campistas idosas por meio da explanação do processo criativo afro diaspórico, de composição material e imaterial da figura da preta velha Dona Gigi. Questionando se a máscara teatral da preta velha pode vir a ser fundamento para construção de narrativa performática afro diaspórica? Como a aparição desta figura pode fortalecer a memória da (re)existência das mulheres pretas campistas mais velhas/idosas?

Uma hipótese é de que a narrativa afro diaspórica não fala só para os ouvidos escutarem, mas poderá lançar palavra de atíçar formigueiro, de abrir asas de borboletas, de brotar flor em pedra. A palavra não diz somente o que está em suas letras de formação, o gesto não expressa somente o que o olho vê, os corpos agentes e receptivos, os atores e a plateia, têm camadas diversas na ação de agir e de receber algo. Pensando em como trazer uma referência ancestral de teatralidade, trago o que Martins nos diz, que para proferir sobre a cultura negra no âmbito da teatralidade é pertinente:

(...) Abordar esse texto/tecido da performance que preside as formas de expressão dessa cultura em sua variedade, sublinhando os mitemas e significantes que a constituem e evocam, seu caráter de representação e ritualização, seus signos e funções constitutivos, sua tessitura (...) (MARTINS, p. 53, 1995).

O que das pretas velhas que me constituem aparecem em meu *corpo prado*? Qual material das entrevistas são absorvidos por mim, o que é esquecido, perdido, escondido ou que é mostrado, exibido e exaltado em performance cênica? Ao adentrar profundamente no desenrolar das perguntas e das possíveis respostas, será necessário um caminhar por entre brechas de conhecimentos, que a continuidade da jornada da pesquisa poderá proporcionar.

Referências Bibliográficas:

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

CALENDOLI, Giovanni. Le origini nel mondo greco e romano. In: ALBERTI, Carmelo (org). PIIZZI, Paola (org). **II Museo Internazionale della Maschera – L’arte magica di Amleto e Donato Sartori**. Milano: Federico Motta Editore S.p.A., 2005.

DIAS, R. de N.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Aquém e além do cativo dos conceitos: perspectivas do preto-velho nos estudos afro-brasileiros. In. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 20, p. 145–176, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6629>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ESTENDAR, J. M. RENDERS, H. O não-rostos dos antepassados. In: **Caminhos**, Goiânia, ano 17, n. 1, p. 259-277 [jan.-jun. 2019]. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/332093490_ESTENDAR_J_M_RENDERS_H_O_nao-rostos_dos_antepassados_In_Caminhos_Goiania_ano_17_n_1_p_259-277_jan-jun_2019

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revistas Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf

LEITE, D. S. Sankofa e as políticas de ações afirmativas: Olhar o passado para construir o futuro. In: **Justificando mentes inquietas pensam direito**, Tocantins. 2021. Disponível em: <http://www.justificando.com/2021/05/25/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/>

LIGIERO, Zeca. Motrizes culturais – do ritual à cena contemporânea a partir do estudo de duas performances: Danbala Wedo (afro-brasileira, do Benin, Nigéria e Togo) e Sotzil Jay (Maia, da Guatemala) **Karpa 10 (2017): TEATRALIDADES, DISIDENCIAS y LIMINALIDADES, II**. Los Angeles. 2017. Disponível em:

<https://www.calstatela.edu/al/karpa/zeca-ligi%3%A9ro>

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/MaeBeataCritica04Pedro.pdf>

REZENDE, Livia Lima. **FORÇA AFRICANA, FORÇA DIVINA: a memória da escravidão recriada na figura umbandista dos pretos velhos**. São João del-Rei PPGH-UFSJ. 2017

12. MULHERES ARTISTAS: GÊNERO E FEMINISMO NAS ARTES CÊNICAS



THOMAS, Daidrê. **Sob o olhar delas: processos cênicos-dramatúrgicos de artistas mulheres.** PPGAC-UNIRIO; Poéticas da Cena e do Texto Teatral (PCT); Doutorado Acadêmico; Orientação: Inês Cardoso Martins Moreira; Coorientação: Maria Helena Werneck. daidre.thomas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1868-8646>.

Sob o olhar delas: processos cênicos-dramatúrgicos de artistas mulheres

Resumo: Este trabalho busca analisar a criação cênico-dramatúrgicos de artistas mulheres na cena contemporânea. Para tal, são abordados os trabalhos de Daniela Pereira de Carvalho, Grace Passô e Janaina Leite. No caso de Passô, com enfoque no espetáculo *Vaga Carne* (2016) e, no caso de Leite, analisando mais diretamente as peças *Conversas com meu pai* (2014) e *Stabat Mater* (2019). A presente pesquisa passa não só pela análise dos espetáculos citados, mas também por entrevistas com as artistas-criadoras e por reflexões teórico-críticas a partir de autores que discorrem acerca de questões relativas ao feminino, à memória, à dramaturgia e ao teatro de grupo. Por razões de proximidade geográfica, o recorte proposto para a Tese está centrado na região Sudeste do país, no sentido de tornar os encontros com as artistas mais viáveis. Compreende-se que “mulheres” não é uma categoria plana da qual se possa falar em linhas gerais, no entanto, discute-se aqui o desafio muitas vezes enfrentado pelas mulheres ao se autorizarem a falar/escrever. A fim de compreender as especificidades da escrita dramatúrgica feita por mulheres, a pesquisa pretende abarcar os processos, operações e métodos de criação das artistas escolhidas.

Palavras-chave: Mulheres; Dramaturgia; Cena contemporânea.

Abstract: This work seeks to analyze the scenic-dramaturgical creation of women artists on the contemporary scene. To this end, it looks at the work of Daniela Pereira de Carvalho, Grace Passô and Janaina Leite. In the case of Passô, focusing on the play *Vaga Carne* (2016) and, in the case of Leite, analyzing more directly the plays *Conversas com meu pai* (2014) and *Stabat Mater* (2019). This research involves not only an analysis of the plays mentioned, but also interviews with the artists-creators and theoretical-critical reflections based on authors who discuss issues relating to the feminine, memory, dramaturgy and group theater. For reasons of geographical proximity, the focus of the thesis is on the Southeast region of the country, in order to make meetings with the artists more feasible. It is understood that "women" is not a flat category that can be talked about in general terms; however, the challenge often faced by women in authorizing themselves to speak/write is discussed here. In order to understand the specificities of dramaturgical writing by women, the research aims to cover the processes, operations and creative methods of the artists chosen.

Keywords: Women; Dramaturgy; Contemporary scene.

Por meio da abordagem das dramaturgias e trajetórias de três artistas brasileiras contemporâneas, esta pesquisa busca compreender as especificidades e obstáculos enfrentados pelas mulheres na escrita/criação para teatro. Já que não seria possível dar conta do que as artistas mulheres estão produzindo por todo o país, e priorizando o lugar que atualmente vivo e consigo transitar, assistir às peças e realizar as futuras entrevistas, o recorte está centrado no sudeste do país. As artistas selecionadas até o momento são Grace Passô, Janaina Leite e Daniela Pereira de Carvalho.

O tema parte da minha experiência na monografia de final de curso de Estética e Teoria do Teatro (UNIRIO), em que abordei trabalhos da fotógrafa carioca Alice Miceli e da artista francesa Marguerite Duras, bem como da minha pesquisa no Mestrado do PPGAC-UNIRIO, no qual trabalhei sobre a relação entre arte e vestígio, realizando uma criação a partir dos materiais do meu pai, que faleceu antes do meu nascimento. Em virtude de a dissertação ter sido escrita durante a pandemia, optou-se não por uma dramaturgia para cena, mas pela criação de um experimento sonoro-visual, um vídeo intitulado *Vinte e sete*.

Com o intuito de prosseguir com algumas das reflexões iniciadas no Mestrado e, também, compreender meus próprios processos, optei por, no Doutorado, pensar trabalhos de outras artistas mulheres. A relação das artistas selecionadas para a presente pesquisa com as companhias teatrais que integraram e seus modos de criação são particularmente importantes para esta reflexão, no sentido de compreender suas escolhas temáticas e em que medida dialogam com questões políticas e da subjetividade feminina.

Janaina Leite é atriz e pesquisadora do Grupo XIX de Teatro. Desde 2004 o grupo realiza uma residência artística na Vila Maria Zélia em São Paulo, onde desenvolve núcleos de pesquisa e recebe dezenas de estudantes e jovens atores. É no contexto destes núcleos que Leite passou a exercitar seus interesses de modo independente dos interesses coletivos do XIX, pesquisando autoficção, documentário no teatro, performatividade e erotismo.

O espetáculo *Conversas com meu pai* (2014) trata da relação de Leite com o pai, principalmente da troca de cartas que se deu entre eles quando, por ironia do destino, ele passou por uma traqueostomia que o impedia de falar e Leite foi diagnosticada com uma doença que lhe impôs uma surdez temporária. O texto é construído de modo que parece estar sendo escrito na própria cena, como se atriz ainda não estivesse certa do que realmente ocorreu, dessas memórias, ou do que quer partilhar com o público. Os elementos ficcionais e biográficos se confundem, enquanto a narrativa parece ser tecida na encenação.

Mesmo com esse caráter totalmente pessoal, a partir da linguagem que Leite classifica como autoescritura performativa, a dramaturgia deste primeiro espetáculo não é assinada pela artista, mas por seu companheiro à época, Alexandre Dal Farra. A este respeito, Leite comenta:

Por outro lado, e *Stabat* depois retoma isso, naquele momento eu não conseguia, como diretora e dramaturga, assumir esses lugares. Eu tinha medo de assumir a minha própria maneira de fazer dramaturgia. (...) isso só se percebe com a distância do tempo, acabava por recalcar a minha dimensão autoral e isso tinha a ver também com uma relação de ser mulher, tem a ver com a relação de um dramaturgo reconhecido e eu não me reconhecer, a relação de marido e esposa trabalhando juntos... tudo isso também está na conta e o *Stabat* vai rever tudo isso depois. (LEITE, 2023)

O espetáculo *Stabat Mater* (2019), citado no trecho acima, parte de uma dramaturgia escrita por Leite em que ela tangencia os estudos feministas, a partir, por exemplo, do conceito de abjeção da Julia Kristeva. Este caminho pelas performances transgressivas feministas com forte engajamento corpóreo é aprofundado nos últimos espetáculos de Leite: *Camming 101 noites e História do olho – um conto de fadas pornô-noir*.

No entanto, é curioso pensar esta dificuldade inicial da autora, que, em *Conversas com meu pai*, preferiu delegar a versão final do texto para o marido, ainda que se tratasse de sua história familiar.

No caso de Grace Passô, trata-se de uma dramaturga com diversos textos escritos, além de uma sólida carreira como diretora e atriz de teatro, cinema e TV, escreve também roteiros audiovisuais. Passô é uma das fundadoras do grupo *Espanca!* de Belo Horizonte-MG, para qual escreveu os espetáculos *Por Elise* (2005), *Amores Surdos* (2006), *Congresso Internacional do Medo* (2008) e *Marcha para Zenturo – parceria entre Espanca! e o Grupo XIX de Teatro* (2010). A artista também realizou colaborações com outras companhias, como LUME Teatro, Companhia Brasileira de Teatro e Cia OmondÉ.

O espetáculo de Passô escolhido como objeto desta Tese é *Vaga Carne* (2016), primeiro monólogo escrito, encenado e dirigido pela artista. Nesta peça a personagem principal é a voz. A voz não se encaixa no corpo, o corpo que sacoleja enquanto é submetido a “dizer”. Durante 50 minutos, a gente assiste essa invasão, a exploração do corpo pela voz, as sensações, descobertas e impressões desta voz ao transitar pela matéria corpórea. Aos chegar aos olhos do corpo, a voz se dá conta que eles também são mirados, são vistos por outros olhos – os olhos do público. Então ela pergunta a plateia o que vê, qual a cor daquele corpo, quais os gostos e opiniões daquele corpo. A voz quer que o corpo reaja, fale, aja no mundo.

Então, para além das questões sobre a linguagem levantadas pelo espetáculo, a temática está intimamente relacionada aos lugares que a artista ocupa (ou não) como mulher preta. Assim, *Vaga Carne* carrega uma dimensão política, uma discussão a respeito das construções sociais e de como as mulheres, em especial as mulheres pretas, são vistas.

Em um primeiro momento, o terceiro objeto escolhido para esta pesquisa era o espetáculo *Cérebro-Coração* (2018) de Mariana Lima, que, assim como *Stabat Mater*, aproxima-se do formato da palestra-performance ou conferência-performance. Ambas as atrizes iniciam os monólogos atrás de uma mesa e se dirigindo diretamente ao público, como quem discorre sobre um conteúdo objetivo. No caso de *Cérebro-Coração*, ao longo da exposição, a dramaturgia aponta para seu caráter ficcional, em um jogo com projeções de imagens e texto.

No entanto, embora Lima venha de uma extensa carreira no teatro, televisão e cinema, possui esta única experiência como dramaturga. Por esta razão, acabei por não a incluir entre meus objetos, priorizando artistas com um maior número de textos escritos para teatro, além das trajetórias no teatro de grupo.

Neste sentido, incluo agora a dramaturga carioca Daniela Pereira de Carvalho. Entre os anos de 2002 e 2006, Carvalho integrou o grupo teatral *Os Dezequilibrados*, assinando a dramaturgia dos sete espetáculos produzidos pela companhia neste período. Desde então, a dramaturga desenvolve trabalhos autorais com artistas diversos.

Ainda que a reflexão aqui proposta acabe por perpassar a carreira dessas artistas em sua totalidade, para traçar comparações e aprofundar as questões relativas ao feminino e à criação, em um primeiro momento, selecionei, conforme já dito, as peças *Vaga Carne* (2016), de Passô e *Conversas com meu pai* (2014) e *Stabat Mater* (2019), de Leite. Quanto aos trabalhos de Carvalho, interessa-me compreender as diferenças de seu processo de criação junto ao diretor Ivan Sugahara, em *Os Dezequilibrados*, e seus mais recentes trabalhos: *Uma Revolução dos Bichos* (2022) e *Outra Revolução dos Bichos* (2023), adaptadas da obra de George Orwell, e *A menina escorrendo dos olhos da mãe* (2023).

Para além dessa alteração de objetos, interessa-me ampliar o estudo acerca do contexto da produção dramática feminina no Brasil, ainda que o objetivo desta pesquisa não seja um estudo histórico. Desta maneira, incluo, para uma compreensão de contexto, os nomes de Leilah Assumpção (1943 -) e Isabel Câmara (1940 – 2006).

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar as trajetórias destas artistas, sem perder de vista a historicidade da produção feminina de textos para teatro. Desta maneira, penso a relação das artistas com o teatro de grupo, o início de seus trabalhos e como atingem sua autonomia na escrita, o modo como se relacionam com o subjetivo e o político, e em que medida interrogam o movimento feminista.

Por fim, minha pesquisa busca compreender de que modo Leite, Passô e Carvalho operam dramaturgicamente a partir de seus lugares, considerando o desafio que muitas vezes as mulheres enfrentam para se autorizarem a falar/escrever.

Ao pensar uma outra genealogia do Ensaio, a pesquisadora e professora Danielle Magalhães afirma que a mulher, desde a bíblia, não possui a “autonomia unilateral de quem chega nomeando” (MAGALHÃES, no prelo), mas fala-com. O lugar da nomeação é de Adão, é masculino. Eva é quem estabelece o diálogo, o pecado de conversar com a serpente. Ou seja, para as mulheres a autoria pode, por si só, constituir-se um obstáculo.

Em algumas das peças selecionadas como objetos da Tese, o dado autobiográfico, cria ainda, quiçá, um segundo desafio para as artistas, a exposição de questões e memórias pessoais. No caso de Carvalho, sua peça mais recente, *A menina escorrendo dos olhos da mãe*, dirigida por Leonardo Netto, expõe o confronto familiar entre três gerações de mulheres. Assim, ainda que Carvalho não trabalhe como atriz ou coloque em cena memórias pessoais, seu texto aborda questões da subjetividade feminina.

De modo algum pretendo traçar um panorama da dramaturgia feminina brasileira. Obviamente, não creio que “mulheres” seja uma categoria plana da qual se possa falar em linhas gerais. Tampouco tenho a pretensão de dar conta do que se produz em um país tão grande quanto o nosso, por esta razão, optei por artistas cuja produção se dá, prioritariamente no Sudeste, região na qual resido atualmente, em que assisto aos espetáculos e tenho maior facilidade de transitar para realizar observações e entrevistas.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Silvia. Atos de profanação. In: *Sala Preta*. São Paulo, v. 20, n.1, p. 185-197, 2020. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/170782/162744>>.

FREITAS, Marcio. *Desvios de mim: autorrepresentação e cena teatral contemporânea*. Tese (doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUERRA, Sônia Regina. *A geração de 69 no teatro brasileiro: mudança dos ventos*. Dissertação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 1988.

LEITE, Janaina Fontes. *Autoescrituras performativas: do diário à cena*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEITE, Janaina Fontes. *Conversas com meu pai + Stabat mater, uma trajetória de Janaina Leite*. Belo Horizonte: Editora Javali, 2020.

MAGALHÃES, Danielle. *Conversa Evânica: por uma outra genealogia do ensaio*. No prelo.

MIRANDA, Cássia F. *A repressão e seu impacto em dramaturgias femininas: Análise dos processos de censura de obras de Consuelo de Castro e Leilah Assumpção*. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PASSÔ, Grace. *Vaga Carne*. 2 ed. Belo Horizonte: Javali Editora, 2020.

TITO, Marcio. *Sobre a dramaturgia de Daniela Pereira de Carvalho* (entrevista). 2021. Disponível em <<https://deusateucombr.wordpress.com/2021/02/23/sobre-a-dramaturgia-de-daniela-pereira-de-carvalho/>>.

VILELA, Pedro. Entrevista com Janaina Leite. In: *Revista Continente*, Pernambuco, ed. 265, jan. 2023. Disponível em <<https://revistacontinente.com.br/edicoes/265/rnao-tenho-nenhum-interesse-em-pegar-rotulosr>>.

MACHADO, Leticia F. B. **Maria Spelterini e Ella Zuila: atravessamentos entre o circo e o teatro no Rio de Janeiro do século XIX**. PPGAC-UNIRIO; Performances: Corpos, Imagens, Linguagens e Culturas (PCI); Doutorado Acadêmico; Orientação: Charles Feitosa; CAPES; leticiafbmachado@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-9274-9688>

Maria Spelterini e Ella Zuila: atravessamentos entre o circo e o teatro no Rio de Janeiro do século XIX

Resumo: No final do século XIX houve uma onda de mulheres hércules que atravessou continentes em exposições circenses. Artistas que buscavam realizar proezas de força, coragem e superação de limites foram prestigiadas e questionadas por misturarem padrões de gênero. No Brasil, Maria Spelterini e Ella Zuila se apresentaram no Teatro Circo e mobilizaram a imprensa e os críticos. A partir do estudo de caso dessas duas circenses, além de buscar visualizar como o binarismo de gênero é perturbado em cena, também procura-se compreender a recepção crítica e suas relações com o teatro do período, encontrando pontos de convergência e de disputa. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma busca em alguns periódicos dos anos 1877 e 1878 da cidade do Rio de Janeiro. Pelos anúncios, comentários e crônicas encontrados, percebe-se um tensionamento de valores de gênero, mas também o comportamento da crítica na sua presença e, de uma maneira mais geral, como discursos narrativos e estéticos sobre o circo e o teatro se apresentavam.

Palavras-chave: Maria Spelterini; Ella Zuila; Mulheres Hércules; Teatro Circo da Rua do Lavradio; Circo brasileiro.

Abstract: At the end of the 19th century there was a wave of women Hercules that crossed continents in circus exhibitions. Artists who aimed to perform feats of strength, courage and overcoming limits were both praised and questioned for confusing gender standards. In Brazil, Maria Spelterini and Ella Zuila performed at the Teatro Circo and mobilized the press and critics. Based on the case study of these two circus women, in addition to attempting to visualize how gender binarism is disturbed on stage, the aim is to understand their critical reception and its relationship with the theater of the period, finding points of convergence and dispute. Aside from bibliographical research, a search was carried out in some periodicals from 1877 and 1878 in the city of Rio de Janeiro. From the announcements, comments and chronicles found, we can see a tensioning of gender values, but also the behavior of critics in their presence and, more generally, how narrative and aesthetic discourses about the circus and theater were presented.

Keywords: Maria Spelterini; Ella Zuila; Women Hercules; Teatro Circo da Rua do Lavradio; Brazilian circus.

A onda de mulheres hércules (*strongwomen*), popular nos fins do século XIX, atravessou continentes. As artistas buscavam realizar diversas proezas, como levantamento de pesos, disputa de força com homens e animais, além de exibirem coragem e superação de limites. Excedendo muitas vezes os homens que realizavam as mesmas modalidades e funções, inserindo novos desafios e elementos, elas foram prestigiadas e questionadas por misturarem padrões de gênero. No Brasil, tivemos a presença de Maria Spelterini e Ella Zuila, que mobilizaram consideravelmente a imprensa e os críticos. O foco será dado ao Rio de Janeiro, capital e centro cultural e político do período analisado, em que é possível fazer articulações entre crônicas, anúncios e comentários críticos que se dedicaram ao cenário do circo e teatro do momento. A partir desses estudos de caso, além de buscar visualizar como o binarismo de gênero é perturbado em cena, também procura-se compreender a recepção crítica e suas relações com o teatro do mesmo período, encontrando pontos de convergência e de disputa.

1. O circo no Brasil no século XIX e a onda das mulheres hércules

O circo representou um crisol de manifestações artísticas e “arrastou multidões nas principais metrópoles e cidades interioranas” do país entre os séculos XIX e XX (ABREU, 2022, p. 7), com protagonismo na produção e divulgação cultural de massa no período.

Na transição do século XIX para o XX, era comum a divisão da estrutura básica dos maiores espetáculos circenses em duas partes, a primeira direcionada às funções ou números de demonstração de força e habilidade, a segunda à representação teatral, o que se convencionou nos circos-teatro (SILVA, 2022, p. 280). As cenas da primeira parte compartilhavam a exploração de possibilidades antinaturais ou antinormativas pelo corpo, entre excessos, riscos, desdobramento de limites e repetições, comunicando conformações e desvios a modelos culturais.

Dentre as exibições mais populares do momento, as demonstrações de força de hércules surpreendiam e perturbavam o público, transmitindo ideais de gênero, nação, progresso e cientificismo. Além de confirmar concepções dominantes, essas ações também desafiavam e transgrediam as relações sociais de poder (TAIT, 2005, p. 7), especialmente quanto às mulheres, evidenciando uma performance muitas vezes paradoxal. No final de 1870, elas se tornaram um grande sucesso nos *music halls*, substituindo os homens hércules. (COULETEL, 2017, p. 261).

As cenas de força abrangiam a exibição de músculos, o levantamento estático de pesos, a contenção de pesos de maneira dinâmica – a exemplo de balas de canhão que eram retidas por alguma parte do corpo ao serem lançadas em projétil ou de carros que passavam sobre o

abdômen. As ações incluíam ainda a sustentação de vários homens em situações diversificadas, como em números clássicos de portagem, incluindo paradistas de mão, pirâmides humanas, trapézio voador etc.

Neste trabalho, o conceito de mulheres hércules se refere a uma amplitude de atuações circenses que extrapolam o fisiculturismo e o levantamento de pesos. Além dessas técnicas que concretamente são caracterizadas como hercúleas, há outras que se aproximam, envolvendo também corpos altamente treinados e ensaiados, com forças gerais e específicas bem desenvolvidas. Elas catalisam conceitos normalmente vinculados ao masculino em uma sociedade permeada por valores vitorianos, como o domínio e controle sobre o próprio corpo, o jogo contínuo com o risco e a coragem. As ações de força em sentido estrito e as relacionadas a conceitos masculinizados se mesclam nas linguagens circenses no fim da década de 1870 e 1880.

Maria Spelterni e Ella Zuila, funambulistas, estiveram em turnê no Brasil no final de 1870. Às funções de funambulismo somavam equilíbrio de objetos, força e controle corporal, coragem e ousadia. Zuila também compunha o elenco da pantomima *O Diabo Vermelho*, realizada por todos os artistas do espetáculo (Gazeta de Notícias, 25/03/1878, p. 4). Aliás, essa era uma prática convencional e característica do circo-teatro, cujo formato continuou até 1970 e que ainda permanece em alguns poucos circos (SILVA, 2022, p. 135-136). Nesse sentido, explicita-se o caráter múltiplo do circense, que estava implicado também na teatralidade dos espetáculos, e o atravessamento dos espaços de teatro com os de circo.

2. O circo no Rio de Janeiro do século XIX e a disputa de mercado e público com o teatro

Arthur Azevedo, central para o teatro de revista nacional, e Machado de Assis, se empenhavam em um cenário literário e dramaturgicamente com identidade mais brasileira, ainda que de maneiras bem distintas. Acompanhavam a tendência francesa do início do século XIX de atribuir ao teatro um papel civilizador e que manifestava a necessidade de se manter o palco do teatro livre de acrobacias e cavalos (SILVA, 2022, p. 219). O termo “peloticas” era comumente empregado para evidenciar essa hierarquização social e estética (SILVA, 2022, p. 198). Um exemplo pode ser visto em uma crítica de Arthur Azevedo, de 1894:

Espero que a companhia equestre do S. Pedro de Alcântara venha consolar definitivamente o Zé-povinho, que é doido por peloticas, e dá mais apreço a Rosita de La Plata que à própria Sarah Bernhardt.

Entretanto, para os espíritos mais refinados aí está o Mancinelli, com uma companhia lírica de primeira ordem (AZEVEDO *apud* SILVA, 2022, p. 198, grifo próprio).

Do trecho é possível desdobrar três análises imbricadas: a depreciação do espetáculo circense como “peloticas”; o desprezo do público que o consome, o “Zé-povinho”, provavelmente em referência à audiência de classe mais baixa e menos “cultura”; a comparação entre Sarah Bernhard – atriz francesa, personalidade do teatro dramático – e Rosita de la Plata – acrobata equestre, também atriz de circo (SILVA, 2022). Por trás de críticas como essas também se revela uma disputa pela afluência de público que, conforme Erminia Silva, era uma das principais preocupações de Azevedo, não apenas quanto aos gêneros ligeiros, mas também ao teatro dramático (SILVA, 2022, p. 199). Em termos de mercado, é possível supor que as linguagens do circo e do teatro pareciam manter relações por vezes tensas, com a disputa da qualidade de suas artistas, de critérios estéticos e do público, ainda que esses últimos consumissem ambos, os artistas se hibridizassem nas linguagens e que os espaços acolhessem tanto o circo como o teatro.

Em 1880 e 1890, novos lugares foram construídos ou reformados, como “teatros, circos, cafés-concertos, *music halls*, pavilhões, politeamas, variedades, feiras e exposições, choperias, tablados, salões e clubes carnavalescos” (SILVA, 2022, p. 131). O Teatro Circo da rua do Lavradio, n.º 94, foi construído em setembro de 1876, um pavilhão de madeira cuja inauguração se deu com o espetáculo da “companhia equestre e acrobática dos senhores Hadwin & Wilson” (DIAS, 2012, p. 153). Nas duas últimas décadas do século XIX, apresentaram-se no espaço diversas companhias circenses.¹

3. Maria Spelterini e Ella Zuila no Rio de Janeiro: fascínio e inquietação

As estreias das duas funambulistas traziam um pouco da onda de mulheres que se empenhavam em realizar em cena proezas de força e habilidade, coragem e domínio corporal. Maria Spelterini, equilibrista de corda, nasceu na Itália em 1853 e tornou-se reconhecida por ter atravessado as cataratas do Niágara. Comentários como o de ter “eclipsado a glória” de Charles Blondin, equilibrista que realizou o mesmo feito, demonstram a impressão que causou (Ilustração Brasileira, 01/02/1887, p. 238).

De acordo com Peta Tait, “Os números aéreos de força, ousadia e velocidade realizados por mulheres estavam superando os números masculinos em 1880, e a identidade feminina era

¹ Ver SILVA, 2022, p. 171-172.

fundamental para o impacto dessas grandes atrações” (TAIT, 2005, p. 37, tradução própria). De modo semelhante às aerialistas, as equilibristas de corda e arame em altura também compartilharam essa ascensão.

Spelterni recebeu o apelido de “Blondin feminino” pelo cronista Joaquim Serra – pseudônimo Tragaldabas, no *Folhetim da Gazeta de Noticias* (Gazeta de Noticias, 09/09/1877, p. 1). Ela se apresentou no Rio de Janeiro de setembro a outubro de 1877, temporada em que inseriu progressivamente técnicas e elementos. Sua estreia no Circo Teatro foi acompanhada de críticas, publicadas por exemplo na *Gazeta de Noticias* e no *Jornal da Tarde*. No dia 06 de setembro, comentava-se que “A concorrência era imensa e maior do que permite a lotação do edifício” (Gazeta de Noticias, 06/09/1877, p. 2).

Além de observações sobre sua destreza e ousadia, os críticos se preocupavam em expor um questionamento sobre gênero, por vezes contraditório e confuso. Um dia antes de sua estreia, a *Gazeta de Noticias* publicou o seguinte comentário: “Dizem os jornaes de Montevidéu que os habitantes de Pelotas pozeram em duvida o sexo da Spelterni, apesar da celebre funambula ter-se embarcado á vista de toda gente com um *vestido excessivamente decotado!*” (Gazeta de Noticias, 03/09/1877, p. 1). Em uma crônica, Carlos von Koseritz, sob os efeitos da primeira onda do movimento feminista e em defesa de Spelterni, elabora uma distinção entre as mulheres verdadeiramente emancipadas e as degradadas (Jornal da Tarde, 01/09/1887, p. 3-4). É interessante notar as manobras de Koseritz, que têm o cuidado de, ao compará-las às qualidades associadas ao masculino – especialmente viril, como se em sua performance “forças de um Hércules lhe alentassem os músculos” –, reposicioná-la ao seu “sexo” devido, ainda que emancipada, mas emancipada verdadeiramente, sem perder suas supostas qualidades morais.

Apesar das críticas positivas, havia dúvidas de sua qualidade cênica em comparação ao “grande teatro”. Manassés, um dos pseudônimos de Machado de Assis, manifesta descrença:

Em quanto o theatro lyrico prepara o *Guarany* com todo o esplendor, a Spelterni dá-nos um passeio sobre corda com um marmanjo á cavallo.

Esta funambula bonita e ágil, mestre na arte de usar de maroma, tem abalado uma parte da população, que admira os feitos gymnasticos. Não sei se o Tartuffo teria tanta concorrência. (...)

MANASSÉS.

(Ilustração Brasileira, 01/10/1877, p. 111)

Manassés compara o ato de Spelterni à ópera de Carlos Gomes, *O Guarani*, e à comédia de Molière, *Tartufo*, de certo modo ironizando a audiência que “admira os feitos ginásticos”. Além disso, “o passeio sobre a corda com um marmanjo a cavalo” se refere a um dos truques de Spelterni, atravessar a corda carregando um homem às costas.

Em março de 1878, a Loyal's Combination Troupe também fez uma temporada no Teatro Circo. De origem australiana, o grupo executava números de acrobacia, equilíbrios e equestres. A estrela da companhia, Ella Zuila (Kate Webber), equilibrista de arame, trapezista e “projétil humano”, obteve destaque nos anúncios dos espetáculos. Além de realizar o salto mortal no trapézio de voo, era lançada com os olhos vendados e a cabeça dentro de um saco (Gazeta de Notícias, 19/03/1878, p. 4). Porém, um dos feitos que chamam a atenção é a inversão nas funções de volante e portô. De acordo com Peta Tait, Zuila foi um dos primeiros casos de uma mulher apanhar um homem volante em ação (TAIT, 2005, p. 50-51). Quando revezavam no canhão humano, Zuila o pegava enquanto era lançado em velocidade.

Se Tragaldabas chamou Spelterini de “Blondin feminino”, também utilizou de descrições que constelam qualidades de heroísmo para se referir a Zuila:

(...) Comecemos pelo fim, dando noticias da nova leão do circo.
(...) Applaudamos o esforço da arte, e convenhamos que a mulher é mais valente dando passeios no ar, do que o homem dando... rasteiras!
(...)

TRAGALDABAS

(Gazeta de Notícias, 10/03/1878, p. 1)

A “nova leoa do circo”, segundo o cronista, era mais valente realizando as proezas no ar do que um homem no chão. Neste caso, a inversão também se realiza, mas em termos de comportamento, indicando que a artista em cena exibe mais ousadia do que um homem comum.

A partir desta breve análise, com base nos estudos de caso de Maria Spelterini e Ella Zuila, é possível chegar a alguns apontamentos. Em primeiro lugar, parecia existir entre os críticos e cronistas um dever civilizador, cujo instrumento era a representação teatral considerada séria, como dramas e óperas. Há de se considerar também que a atuação das circenses que se aproximavam das mulheres hércules assumia certo risco com o público e com a crítica porque borravam as fronteiras de gênero, muito bem demarcadas pelos valores vitorianos da época. Zuila e Spelterini se inserem nesse espectro, que perturbam e ao mesmo tempo fascinam, por terem mobilizado um público que as assistiu com curiosidade, dúvida e encanto. Também permitem que o mercado do circo e seus atritos com o teatro sejam entrevistados, ainda que compartilhassem muitas vezes linguagens muito semelhantes, os mesmos espaços e a audiência.

Referências Bibliográficas

ABREU, Luís Alberto de. Prefácio. In: LOPES, Daniel de Carvalho; SILVA, Erminia. **Um Brasil de Circos**: a produção da linguagem circense do século XIX aos anos de 1930. Campinas: Circonteudo /Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo (2019), 2022.

COULETEL, Nathalie. Femmes herculéennes au music-hall: déconstruction d'un cliché. **Horizons/Théâtre**, n. 10-11, p. 260-279, 2017. DOI: 10.4000/ht.581. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ht/58>. Acesso em: 5 set. 2023.

DIAS, José da Silva. **Teatros do Rio**: do Século XVIII ao Século XX. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012.

SILVA, Erminia. **Circo-Teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Itaú Cultural; Editora wmf Martins Fontes, 2022. 440 pp., 36 ils.; E-pub.

TAIT, Peta. **Circus Bodies**: Cultural identity in aerial performance. New York: Routledge, 2005.

Periódicos

Ilustração Brasileira - RJ, 01/02/1887

Ilustração Brasileira - RJ, 01/10/1877

Gazeta de Noticias - RJ, 03/09/1877

Gazeta de Noticias - RJ, 06/09/1877

Gazeta de Noticias - RJ, 09/09/1877

Gazeta de Noticias - RJ, 10/03/1878

Jornal da Tarde - RJ, 01/09/1887

13. NARRATIVAS LITERÁRIAS E TEATRAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS



BITTENCOURT, Andreza. **Literatura infantojuvenil negra e artes cênicas – possibilidades para uma educação antirracista**. PPGEAC – UNIRIO; Mestrado Profissional; Orientação: Paulo Melgaço da Silva Junior; andrezabittencourt@hotmail.com; <https://orcid.org/0009-0006-8255-6433>

Literatura infantojuvenil negra e artes cênicas – possibilidades para uma educação antirracista

Resumo: O objetivo central desta pesquisa em desenvolvimento é investigar que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista. Defendemos a relevância desta investigação diante da urgência em ações que desestremem o racismo fundamentado em nossa sociedade e reproduzido no espaço escolar. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal da periferia do Rio de Janeiro com uma turma de 5º ano. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (Miranda, 2019), considerada ideal quando se almeja propor mudança social. O livro *Alafíá, a princesa guerreira*, de Sinara Rúbia (2019), foi o condutor do processo. Assim, foram discutidos com os discentes conceitos de raça e racismo que estruturam nosso país. Paralelamente ao estudo prático do texto, as crianças foram incentivadas a buscarem suas próprias histórias - Quem são as guerreiras que as trouxeram até aqui? -, promovendo um resgate da memória local e trazendo esses relatos para o processo criativo do roteiro e do espetáculo. A linguagem teatral pode ser uma potente ferramenta de autoconhecimento, de valorização da autoestima, de reconhecimento e afirmação do ser.

Palavras-chave: Educação antirracista; Literatura infantojuvenil negra; Racismo; Artes cênicas; Pesquisa-ação.

Abstract: The central aim of this ongoing research is to explore how performing arts classes, utilizing black literature, can help deconstruct the Eurocentric model of power and contribute to the anti-racist struggle. We assert the significance of this research due to the urgent need for actions that dismantle the deeply ingrained racism in our society, which is often reproduced within school environments. The study was conducted in a municipal public school on the outskirts of Rio de Janeiro with a 5th grade class. The methodology employed was action research (Miranda, 2019), deemed ideal for proposing social change. The book "Alafíá a Princesa Guerreira" by Sinara Rúbia (2019) was central to the process. Students engaged in discussions about race and racism, fundamental structures of our country. Alongside the textual analysis, children were encouraged to discover their own narratives - Who are the warriors that brought them here? This activity aimed to recover local memory and incorporate these personal stories into the script and performance. Theatrical language emerged as a powerful tool for self-awareness, boosting self-esteem, and fostering self-recognition and affirmation. By integrating these elements, the research seeks to empower students and promote a more inclusive and reflective educational environment.

Keywords: Anti-racist education; Black children's literature; Racism; Performing arts; Action research.

Peço licença àqueles que me trouxeram até aqui. A todas e todos os intelectuais, artistas, ativistas, religiosos negros e negros que, desde o primeiro momento que pisaram neste território, sequestrados, arrancados de seus reinos, seus lugares, de sua cultura, arrancados dos seus irmãos e irmãs, sempre resistiram, sempre lutaram, sempre criaram estratégias de sobrevivência. Sempre impediram que a branquitude realizasse o seu grande propósito: o de exterminar os povos originários, donos desta terra, e os povos sequestrados dos diversos territórios do continente africano.

Como afirma Cida Bento (2022), “Nossa história foi marcada pela brutalidade contra as populações negra e indígena, vistas como ameaça aos interesses dos europeus”. Essa ameaça tratada com uma violência desmedida e exploração física e intelectual desses povos. Portanto, agradeço a esses ancestrais e aos contemporâneos, pois, se não fosse por todos eles e elas, eu jamais me tornaria uma mulher branca que sabe que só está aqui hoje porque é branca.

A branquitude nunca descortinaria meus olhos para enxergar a vergonha do que é ser branco neste país que construiu sua história a partir do massacre da população originária e negra. Há sangue em nossas mãos. E por mais que eu as lave, não tem como limpar mais, principalmente porque continuamos matando a população negra e indígena desse país. É a branquitude que mata. E é preciso que se responsabilize. Segundo Dudu Ribeiro (2022), “a branquitude é a responsável pela pilha de corpos e pelas manchas de sangue em que navega a frágil democracia brasileira”.

É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares (Bento, 2022, p.24).

Em acordo com a citação, essa é a herança que o branco deixou para o branco. Não posso mudar isso. Mas eu posso, eu quero e eu tenho a obrigação de lutar contra o sistema da branquitude. Para que esses atos não se perpetuem. Ser antirracista não é bonito. É uma necessidade. Uma obrigação. Uma urgência.

Não posso me alongar mais nessas reflexões, mas eu precisava fazê-las porque eu acredito que para que um branco de fato realize uma educação antirracista, ele precisa se sensibilizar e ter, no mínimo, consciência de seu privilégio. Não apenas consciência de seu privilégio, mas compreender que é o privilégio branco que exclui pessoas negras e indígenas de espaços de poder.

Uma educação antirracista deve lutar contra o sistema da branquitude para combater o racismo. Se branquitude e racismo são sistemas estruturados dentro da invenção do conceito de raça (Fanon, 1952; Munanga, 2019; Melo, G. C. V.; Silva Júnior, P. M. e Marques, A. A. S.,

2020; Gomes, N. L., 2017; Neusa Souza Santos N. S., 1983) e o conceito de raça está relacionado à hierarquização dos povos no sistema do mundo (Quijano, 2005), onde a Europa é a detentora do conhecimento, a dona do saber, desenvolver projetos que desestruturem esse olhar hegemônico, possibilita promover uma educação antirracista.

No contexto da presente pesquisa, essa desestruturação ocorre pela representatividade negra. De acordo com Érika Loureiro e Paulo Melgaço (2023), desenvolver projetos a partir de histórias de vida e conquistas de negros e negras pode contribuir para que os/as estudantes se identifiquem e se reconheçam nessas histórias vitoriosas. Enxergar que é possível estar em outras funções que não sejam as subalternizadas e acreditar em novos caminhos. Isso é o que o movimento negro fez e faz até os dias de hoje. A luta pela valorização da negritude, pela denúncia dessa história eurocêntrica, pela inserção do negro na sociedade em todos os espaços que lhes são de direito.

Escolhi, portanto, trabalhar a partir da literatura infantojuvenil negra: **Literatura infantojuvenil negra e artes cênicas – possibilidades para uma educação antirracista**. O que pretendo responder é: em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista?

Atualmente eu sou professora de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Minha pesquisa é realizada com uma turma de quinto ano da E. M. Cesar Augusto Soares, no bairro de Sampaio. Esse grupo não havia tido contato com a linguagem teatral até terem aula comigo. Portanto, precisei adaptar o currículo à realidade do grupo. Eu dou aula 1 vez por semana por 1h40, são dois tempos seguidos de 50 min, as salas de aula dessa escola são *contêiners*, barulho externo é muito intenso, o calor excessivo também. A escola tem ar-condicionado, mas precisa de uma reforma elétrica na estrutura do prédio. Eu não tenho uma sala de Artes Cênicas.

A turma 1501 é um grupo com 70% de estudantes negros(as), mesmo que nem todos se autodeclaram ou não saibam como se autodeclarar racialmente. Logo no início do processo, coletei alguns depoimentos sobre percepções que eles tinham sobre diferenças raciais. Se eles achavam que os brancos recebem um tratamento diferente dos negros. A resposta, quase que coletiva, foi um grande “Com certeza”.

Pedi que dessem exemplos: “Pessoas negras não podem entrar em qualquer espaço”. “Um policial matou um menino negro porque ele era negro”. “Meu pai estava subindo a rua, e ele é assim como eu, a polícia seguiu ele achando que ele era bandido”. Indaguei por que essas situações aconteciam e uma estudante negra respondeu: “Por causa do racismo”. Insisti

perguntando se ela sabia o porquê de o racismo existir e ela disse: “Porque tem gente que acha que negro é menos”. Outro discente branco completou: “Eu não acho que deveria ser assim, mas muita gente pensa assim mesmo”.

Visivelmente essas crianças sofrem e identificam o racismo, mas desconhecem a construção social desse sistema de poder. Portanto, dentro desta vasta literatura infantojuvenil negra que hoje temos acesso escolhi um livro como norteador do processo: *Alafíá, a princesa guerreira* de Sinara Rúbia. A história de *Alafíá* conta a história do Brasil a partir do olhar de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravização.

Acreditei que o estudo dessa história poderia iniciar um processo de consciência racial. Aliado ao estudo do texto está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? E, durante a criação do espetáculo, que é a contação da história de *Alafíá*, reservamos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças, afirmando e valorizando suas histórias.

Criamos, então, coletivamente, o espetáculo *Quantas Alafíás passaram por aqui...* Disponibilizo aqui o link com o áudio deste momento do espetáculo no qual as crianças homenageiam suas guerreiras e guerreiros. Enquanto escuta-se a voz das crianças, em cena elas levantam papéis com esses nomes: https://youtu.be/h40fJ4Z_zac

A apresentação terminaria assim... Entretanto...

Na semana anterior a nossa estreia no festival de teatro da Rede municipal do Rio de Janeiro, o *FESTA na REDE*, que acontece dentro da mostra *Multilinguagens*, ocorreu o assassinato de Mãe Bernardete. Obviamente, levei a história de Mãe Bernardete ao grupo e discutimos sobre o extermínio de lideranças negras nesse país. Eles falaram de Marielle Franco, eu relatei que o filho de Mãe Bernardete, o Binho do Quilombo, havia sido assassinado na mesma época que Marielle Franco, e até hoje nada aconteceu. Conversamos que Mãe Bernadete era uma líder quilombola, falamos sobre a importância de sua história e de sua luta e, ao final, decidimos que tínhamos de falar alguma coisa sobre esse assassinato.

Então, após o momento dos nomes das guerreiras e guerreiros, entra a voz de Elza Soares clamando por justiça através da faixa *Intro: Justiça*, do álbum *No Tempo da Intolerância*, com as crianças abrindo uma faixa preta com letras brancas que dizia: “Justiça Mãe Bernardete” e, por cima do escrito, mãos carimbadas com tinta vermelha. A apresentação aconteceu na Arena Carioca Fernando Torres, no dia 29 de agosto.

Depois dessa apresentação, nós reapresentamos na escola dentro do projeto *Escola de Portas Abertas*. Nesse dia, nós tivemos a honra de receber a performance *Negros Olhos*, um trabalho brilhante com jovens estudantes sob a direção de Luiz Fernando Picanço e Bruno

Alarcon.No dia 14/11, realizamos o *Circuito Pequena África*, e no dia 22 de novembro apresentamos *Quantas Alafias passaram por aqui...* no Ginásio Experimental Tecnológico (GET) Elza Soares. Foi uma feliz coincidência realizar a apresentação na semana do dia 20 de novembro, principalmente porque esse espetáculo não foi um trabalho criado para este dia. O projeto aconteceu durante todo o ano.

Em 2023 completamos 20 anos da Lei 10.639 e 15 anos da lei 11.645. Leis conquistadas pela resistência negra e indígena deste país. Apesar das leis, é preciso dizer que em abril de 2023 foi publicada uma pesquisa realizada pelo *Instituto Alana e Geledés - Instituto da Mulher Negra*, nos quais se constatou que mais de 70% das cidades não cumprem a Lei do ensino afro-brasileiro.

É imprescindível que se diversifique as representações dentro do espaço escolar. É urgente desconstruir dentro das escolas o olhar eurocêntrico da educação no qual o homem, branco, cis, heterossexual, cristão, com poder aquisitivo, é o modelo a ser atingido.

A Lei 10.639/03 nos respalda para fazer da nossa sala de aula uma luta diária antirracista. A Lei nos garante o direito de cumprir nossa obrigação nesta luta cidadã de todas e todos. Eu completei 10 anos como professora da rede municipal do Rio de Janeiro em 2022 e somente há 8 anos, realmente, comecei a estudar. Até então, eu me informava e buscava uma prática pela diversidade, mas sem a dimensão deste abismo racial. Ou seja, 12 anos após a implementação da Lei, foi quando efetivamente busquei formação. Um período muito longo para um país que ainda mata um jovem negro a cada 23 minutos.¹

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer ao meu orientador, o professor Doutor Paulo Melgaço. Preciso falar de Melgaço, porque além de todo o saber que ele divide com seus discentes, o professor está na pós-graduação da universidade e na educação de base: teoria de mãos dadas com a prática. Paulo Melgaço é pós doutor, vice-diretor da Escola de Dança Maria Olenewa e é professor de Artes Plásticas do fundamental 2 no município de Duque de Caxias. É o único negro da Escola de Dança do Theatro Municipal - um retrato do que continua a ser a branquitude no Brasil.

Referências Bibliográficas

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

¹ https://www.geledes.org.br/cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia/?gclid=Cj0KCQiA2eKtBhDcARIsAEGTG42M4fwUtweyzgcwJIQpGtplCrEx-hSKXMx6r4kyq_WSy8TL5VTckg4aArL9EALw_wcB

CARVALHO, Èrika Loureiro; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Negros pelos negros: a importância da representatividade no cotidiano escolar. *In: NASCIMENTO SOUZA, João José; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; Caminhos para uma educação antirracista – teorias e práticas docentes*. Rio de Janeiro, Wak editora, 2023.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei do ensino afro-brasileiro. *Agência Brasil*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro> Acesso: 29 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-126.

RIBEIRO, Dudu. Quando pretos falam o branco cala ou deixa a sala com veludo nos tamancos. *In: Máquina de moer gente preta: responsabilidade da branquitude*. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança, CEsC, 2022.

RÚBIA, Sinara. *Alafiá, a princesa guerreira*. Rio de Janeiro: Nia Produções Literárias, 2019.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; MELO, Glenda Cristina Valim de; MARQUES, Anderson Andrade da Silva. *Discurso sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma*. *In: Cadernos de Linguagem e Sociedade v.1 n.2 (2020): Dossiê Perspectivas Queer nos Estudos da Linguagem e Fluxo contínuo*. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35145>

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

LUCIANO, Charles de Asevedo. **Memória (de) (que) afet (o) (a)**. PPGEAC-UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Angela Donini; charlesasevedo@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-0222-7644>

Memória (de) (que) afet (o) (a)

Resumo: O projeto dialoga com o cinema documental e com o docudrama no teatro para propor o contar das próprias vidas de estudantes do ensino médio. A construção de narrativas pessoais promove autoexpressão, autoestima, empatia, criatividade, conexão cultural e social, reflexão e produção de subjetividades. Neste sentido, o trabalho do educador é propor a ideia de construção de narrativas e criar espaços propícios para práticas teatrais que podem resultar na elaboração de docudramas. A metodologia para o desenvolvimento do projeto se dará por meio da participação em encontros semanais com mediação do professor de Artes, que fará proposições para as turmas por meio de jogos, performances, dinâmicas e registros de narrativas. Essas serão trabalhadas para serem transformadas em linguagem cênica. Os temas serão trabalhados a partir da percepção das turmas, considerando os processos de vida, a experiência comunitária e o estímulo à busca de autonomia diante da opressão social. Os resultados alcançados serão as narrativas que irão ser organizadas e ensaiadas pelo grupo, possibilitando a experimentação e manifestação de vozes de um corpo coletivo pela via teatral. A proposta de apresentação da obra final será definida de forma itinerante nas turmas da escola onde foi realizado o processo pedagógico.

Palavras-chave: Docudrama; Jogos; Narrativa; Teatro; Artes plásticas.

Abstract: The ongoing project dialogues with documentary cinema and docudrama in theater to propose the telling of the lives of high school students. The construction of personal narratives promotes self-expression, self-esteem, empathy, creativity, cultural, and social connection, reflection, and production of subjectivities. In this sense, the educator's job is to propose the idea of building narratives and creating spaces conducive to theatrical practices that can result in the creation of docudramas. The methodology for developing the project will be through participation in weekly meetings mediated by the arts teacher, who will make proposals to the classes through games, performances, dynamics, and narrative recordings. These will be worked on to be transformed into scenic language. The themes will be worked on based on the perception of the classes, considering life processes, community experience and the encouragement of the search for autonomy in the face of social oppression. The expected results will be the narratives that will be organized and rehearsed by the group, enabling the experimentation and manifestation of voices of a collective body through theater. The proposed presentation of the final work will be defined in a schedule with itinerant programming in the school's classes where the pedagogical process was carried out.

Keywords: Docudrama; Games; Narrative; Theater; Visual arts.

Introdução

Após trinta anos lecionando na Educação Básica, decidi fazer o Mestrado Profissional em Artes Cênicas na UNIRIO. Esse ambiente desafiador e acolhedor me proporcionou não apenas desafios, mas também a chance de me conectar com colegas que compartilham experiências semelhantes, abrindo novos caminhos para minha trajetória como educador e artista. Minha pesquisa foca no docudrama, explorando a intersecção entre memória, fatos históricos e jogos teatrais. Pretendo investigar como as memórias, tanto individuais quanto coletivas, moldam a narrativa e a dramaturgia no contexto do docudrama.

Aqui relato a origem do meu interesse sobre o tema, evidenciando experiências ao longo da minha vida, onde atuei como professor, artista e espectador. Durante essa jornada, participei de trabalhos que redefiniram minha abordagem teatral, enfatizando o papel fundamental do teatro na formação pessoal e no reconhecimento do estudante como sujeito.

Como diretor, destaco o espetáculo "Antiga", cuja dramaturgia emergiu dos relatos de alunas idosas na Baixada Fluminense. Destacaram-se histórias variadas, incluindo a mulher que preservava sua boneca de infância, outra devota do marido e uma que nunca se casou.

A dramaturgia de "Antiga" interpelava: "Você já se sentiu no fundo do poço em algum momento da sua vida? E como conseguiu se reinventar e seguir adiante?" Essa busca pela reconexão com a própria existência e a percepção poética na vida foram aspectos fundamentais ao desenvolvimento da peça.

Em "Olho de Vidro", baseado em "O Olho de Vidro do Meu Avô" de Bartolomeu Campos de Queirós, explorei crucialmente a dramaturgia, conectando memórias do autor com as minhas sobre meu pai.

Utilizei o monólogo "Confissões de Adolescente" (de Maria Mariana, grande sucesso dos anos 1990) em aulas de teatro com os estudantes, e em outro monólogo "Palácio do Fim" (baseado em relatos reais de histórias de guerra, da autora canadense Judith Thompson), tive contato com o termo "docudrama".

Estimular estudantes a compartilhar suas próprias histórias é essencial para expressarem criativamente suas experiências, pensamentos, sentimentos, perspectivas de mundo. Influenciado por Paulo Freire ao considerar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ouvir com eles (FREIRE, 1996, p. 58).

O projeto enfatiza a escuta ativa entre professor e estudante para construir significados artísticos a partir de relatos pessoais. Em sala de aula, se propõe a promover linguagens de

autoexpressão dos estudantes ao ampliar perspectivas, explorando diversas formas de observar, elaborar e narrar suas histórias.

A narrativa, derivada do termo latino "*narrare*", engloba elementos estruturais e estilísticos presentes em obras fictícias ou reais, buscando responder questões fundamentais como “quem? o quê? quando? onde? e por quê?”. Estes princípios da narrativa se assemelham aos jogos de improvisação de Viola Spolin, explorando esses elementos.

Spolin (1987) enfatiza a importância da espontaneidade e da improvisação. Para evitar uma dramaturgia prévia, é crucial que os estudantes não planejem a cena. É fundamental evitar debates sobre como proceder ou soluções antecipadas, o importante é manter o foco em vivências e interações, conforme os princípios de improvisação propostos pela autora.

Os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada “onde”, “quem” e “o quê”, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas (SPOLIN, 1987, p.6).

Ingrid Koudela (2006), uma das principais responsáveis por introduzir os jogos teatrais de Spolin no Brasil, aborda os Jogos Teatrais em três regras fundamentais: o "onde", referente ao ambiente; o "quem", que envolve personagens ou relações dentro desse ambiente; e o "o quê", que representa a atividade ou ação da cena.

Em minha proposta de pesquisa primo pelo foco da criação na dramaturgia no ambiente escolar, abordando as histórias dos alunos do segundo ano do ensino médio de uma Escola Estadual no Rio de Janeiro. Essa abordagem busca integrar o teatro como um processo significativo para a comunidade escolar, conectando-se às experiências individuais e coletivas localmente.

Os estudantes serão expostos a várias formas de expressão artística que servem de referência para suas próprias criações, incluindo teatro, jogos, desenhos, filmes, artes plásticas, imagens e experiências cotidianas. A pesquisa será fundamentada em autores e educadores teatrais, como Spolin e Augusto Boal, fornecendo suporte teórico ao longo do desenvolvimento. Ao final desse processo, espera-se que estejam mais familiarizados e conectados com sua própria capacidade criativa, reconhecendo sua autoria e passando de espectadores para autores ativos, alinhando-se com a ideia de um espaço propício para o desenvolvimento individual, conforme proposto por Boal.

Boal (2009) apresenta sua argumentação no sentido de que a “castração estética” vulnerabiliza o sujeito, ante a possibilidade de exercer a sua cidadania, e fragiliza a absorção das mensagens impostas pela mídia e pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, por não ter acesso aos mecanismos, procedimentos e ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de processos criativos, esse sujeito apresenta maior dificuldade não somente de produzir. Como também de refletir criticamente sobre as mensagens e imposições difundidas pela classe dominante, detentora dos meios de comunicação de massa presentes no cotidiano da sociedade. (BEZERRA *et al.*, 1987, p.162).

Boal (1987) conceitua a "castração estética", evidenciando a vulnerabilidade do indivíduo quando não consegue exercer plenamente sua cidadania e absorve de forma passiva as mensagens midiáticas. O autor enfatiza a falta de acesso a recursos criativos, limitando não apenas a produtividade, mas também a capacidade de análise crítica da mídia, controlada pela classe dominante. Ele incentiva os indivíduos a serem produtores ativos e críticos, não apenas consumidores passivos, tanto do conteúdo midiático quanto de suas próprias vidas.

A criação de uma dramaturgia eficaz muitas vezes demanda um clímax narrativo para dar significado à história. Para explorar essa estrutura, pretendo utilizar os doze passos da Jornada do Herói propostos por Joseph Campbell em "O Herói de Mil Faces", publicado em 1949. Estes passos abrangem desde o mundo comum até a recusa ao chamado, o encontro com o mentor e a travessia do umbral. Além disso, outra abordagem para construção dramática é a Pirâmide de Gustav Freytag, de 1863, que inclui os cinco pontos principais: exposição, ascensão da ação, clímax, declínio da ação e desfecho. Ambos os modelos oferecem esquemas possíveis para a criação de uma dramaturgia.

Metodologia

A proposta inicial envolve o desenvolvimento de jogos teatrais, com o objetivo de promover a interação e a coesão do grupo. Encontros semanais conduzidos pelo professor de Artes com atividades diversas como, por exemplo, a prática da narrativa oral, a exploração de objetos pessoais com valor afetivo, o uso de fotografias pessoais.

Logo no primeiro contato, é incentivado que os estudantes gerem tópicos relevantes a partir de suas próprias necessidades e interesses. Tópicos como memórias mais marcantes, lembranças inesquecíveis, definições de amor, violência, paixão, medo, solidão serão destaques das propostas.

Além dos jogos teatrais, dialogaremos com trabalhos de Artes Plásticas, como os de Adriana Varejão, que adquirem um sentido fundador de expressão como possibilidade de desenvolvimento de linguagem e signos. Esse diálogo entre o Teatro e as Artes Plásticas

permite a abordagem de temas transversais, como a história do Brasil Colonial, e em seguida, estabelecer conexões com as histórias pessoais dos estudantes.

O processo para compreender a estrutura de um relato pessoal envolve uma abordagem explicativa, recorrendo a exemplos, como: Conceição Evaristo e Machado de Assis, além de entrevistas com pessoas anônimas, o encontro com histórias de heróis do cotidiano, como mulheres que sustentam suas famílias, indivíduos envolvidos em trabalho social e aqueles que superaram desafios em suas comunidades. Tais relatos são utilizados como material para os jogos teatrais, estimulando reflexões sobre representatividade.

Além disso, são sugeridas ferramentas como a Jornada do Herói de Joseph Campbell e a Pirâmide de Gustav Freytag, para orientar os alunos na criação de um mapa de suas vidas. Essa atividade identificará eventos significativos e a exploração de diferentes maneiras de narrá-los, seja no palco, em vídeo ou nas Artes Plásticas.

Resultados

O resultado final é, a partir das histórias contadas em sala de aula, desenvolver uma possível encenação teatral que poderá ser compartilhada com a comunidade escolar.

Conclusão

O projeto enfrenta desafios significativos, demandando dos estudantes e do professor habilidades como foco e disponibilidade para cumprir as exigências dos jogos. O envolvimento no processo pode causar efeitos emocionais conforme os conteúdos expressos pelos estudantes. A sensibilidade na condução precisará ser ética e atenciosa a todo momento para facilitar a aproximação dos estudantes à presente proposta.

A escola será um espaço de aprendizado e experiências, uma vez que o Teatro pode se mostrar uma alternativa poderosa para fomentar interações de pertencimento e estimular mudanças entre os alunos e professores envolvidos.

Referências Bibliográficas

- BEZERRA, A. *et al.* **Teatro do Oprimido e Universidade: Orientações Pedagógicas - Artistas e (m) Redes para Esperança. Volume II.** Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2021.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, São Paulo: Moderna, 1996.
- CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.
- REIS, Vitor. **Pirâmide de Freytag: Definição, Exemplos e como Usar essa Estrutura Dramática em sua Escrita.** 2022. Disponível em: <https://viltoreis.com/piramide-de-freytag/>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SOUZA, Chayene Torres de. **A contação de histórias no fazer teatral: Entre narrativas e musicalidades de uma artista docente**. PPGAC UNIRIO; Processos Formativos Educacionais (PFE); Doutorado Acadêmico; Orientação: Denise Zenicola; chaytorres@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4771-2131>

A contação de histórias no fazer teatral: Entre narrativas e musicalidades de uma artista docente

Resumo: Esta pesquisa propõe investigar e refletir sobre a Contação de Histórias como linguagem pedagógica do(a) professor(a) de Teatro a partir do eixo “A Escuta”, categoria de uma prática que venho desenvolvendo como artista e como professora de Artes Cênicas no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Com o desejo de instaurar um ambiente poético em sala de aula, é aberto o campo de possibilidades em exercício diante as interfaces que permeiam a formação do(a) artista-docente e sua relação com o sujeito-aprendiz para a cena teatral. Pretende-se assim, colaborar na construção do imaginário, fortalecimento e difusão da memória e identidade por meio da musicalidade brasileira e narrativas antirracistas. Neste trajeto, em diálogo com a prática da música corporal e aspectos pertinentes aos conceitos da *performance* e bricolagem conto com o aporte teórico de Augusto Boal (2009), Gislayne Matos (2005), Jan Masschelein e Marteen Simons (2015), Murray Schafer (1992), Paulo Freire (2011), Walter Benjamin (2018), Leda Maria Martins (2003), Walter Mignolo (2008), Daniel Munduruku (2016) e Ailton Krenak (2020).

Palavras-chave: Pedagogia teatral; Contação de histórias; Performance; Música corporal; Artista-docente.

Abstract: This research proposes to investigate and reflect on Storytelling as the theatre teacher's pedagogical tool in the school context, from the conceptual base of 'Listening', which is an area of practice that I have been developing as an artist and as a teacher of scenic arts in the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. From the desire to establish a poetic environment within the classroom, a field of possibilities is opened through artistic exercises that result from the interfaces permeate the artist-teacher and her/his relationship with the subject-learner. It is intended that way collaborating with the construction of the imaginary, strengthening and disseminating memory and identity, through brazilian musicality and anti-racist narratives. On this path, in dialogue with body music, and aspects that are pertinent to the concepts of the performance and bricolagem I Count on the theoretical contributions of Augusto Boal (2009), Gislayne Matos (2005), Jan Masschelein and Marteen Simons (2015), Murray Schafer (1992), and Paulo Freire (2011), Leda Maria Martins (2008), Walter Mignolo (2008), Daniel Munduruku (2016) e Ailton Krenak (2020).

Keywords: Theatrical pedagogy; Storytelling; Performance; Musicality; Artist-teacher.

Esta pesquisa parte da busca por criar nas aulas de Teatro com crianças, momentos de suspensão, criação, diversão, delicadezas, musicalidades, jogo, prazer, escutas, reflexões, encontros de afetos, identidade e memória entrelaçados ao desejo de compartilhar possibilidades artísticas em exercício. Diante a pluralidade de linguagens que o Teatro generosamente abraça e acolhe, compartilho processos e produções artísticas imbricadas a prática pedagógica. Ao assumir esse lugar- escola como território de pesquisa reflito seus desdobramentos artísticos e epistemológicos a partir da influência da Contação de Histórias, sob o eixo a Escuta. Investigo assim, sua reverberação corporal/cênica como artista e no processo ensino-aprendizagem do fazer teatral em contexto escolar sob a noção de aspectos pertinentes aos conceitos da *performance* e bricolagem, visto que,

Em tudo que fazemos, expressamos o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade. Nossos mínimos gestos e olhares, as eleições de nossos paladar e olfato, nossa auscultação e resposta aos sons, nossa vibração corporal, nossos torneios de linguagem, nossos silêncios e arrepios, nossos modos e meios de experimentar e interrogar o cosmos, nossa sensibilidade; enfim, em tudo que somos, e nos modos como somos, respondemos a cosmopercepções que nos constituem. Respondemos também a concepções de tempo e de temporalidades, tanto em nossos rituais do cotidiano quanto nas produções culturais que se manifestam. (Martins, 2023, p.21)

Entre tendências, pedagogias, tensões e contradições presentes no escolar ao se tornar espaço de pesquisa me possibilitou uma nova profissão: contadora de histórias. Conhecer e trabalhar no universo da contação de histórias permitiu a conexão das motrizes culturais *cantar/dançar/batucar/contar* (Ligiéro, 2019, p.27), até então em aprendizagens e atuações artísticas exercidas separadamente. A percepção do gesto conectado com as pulsações do batoque, propõe um reconhecimento de si, de abordagens contidas nas raízes afro e indígenas. Uma vez (re)unidas por meio do gesto, voz, expressão corporal, ritmo dentre outros, lugar conhecido da infância, onde nada é separado ou fragmentado, observo a existência de possibilidades plurais na performance do(a) contador(a) e a percepção de um corpo ancestral. Assim, por meio da performance da contação de histórias no fazer teatral como linguagem, território desta investigação, se faz possível revisitar e recriar a memória, onde a corporeidade do narrador(a), principal instrumento para a sua transmissão, reverbera nas relações entre quem narra e quem escuta.

Foi narrando histórias que o gesto, o canto e o batuque (re)tornaram uno aproximando-se da prática contida na performance do griot¹. “Durante uma sessão de contação não existem limites entre dança, música e teatro” (BERNAT, 2013, p.43). Essa corporeidade presente na performance do contador, reverbera numa naturalidade, em algo que dialoga com a espontaneidade, presente também na criança. Segundo o filósofo e ensaísta Walter Benjamin (2018), reside na prática da contação de histórias algo além da arte, algo que se aproxima de uma dignidade, onde a sabedoria do conto se revela na própria narrativa. Percebo, então, que a prática da contação de histórias neste fazer, possibilita e provoca reflexões sobre nós mesmos e sobre o lugar que ocupamos no mundo.

Ao considerar esse lugar, a aproximação entre artista-docente-pesquisador(a) e sujeito aprendiz se aproxima da perspectiva decolonial e antirracista (Mignolo, 2008; Krenak, 2020; Martins, 2023), uma vez que assuntos relativos às questões étnico-raciais, gênero, sexualidade, exclusão social e outros marcadores de diferença ganham espaço e consideração nos processos e produções vivenciadas. Além disso, ela se aproxima dos ensinamentos de Augusto Boal (2009) que compreende a reflexão sobre o pensamento sensível e simbólico como uma arma de poder contra a estética anestésica opressora da imagem, da palavra e do som (presente em jornais, revistas, redes sociais, filmes, shows musicais e também na escola), e que o (a) professor(a), ao identificar essas estratégias de opressão, pode apresentar mundos e estéticas que libertem, conscientizem e acordem sujeitos.

Em paralelo ao trabalho artístico, reflito a pedagogia escolar vigente do ensino municipal do Rio de Janeiro, tradicional e conteudista, onde se encontra o ensino das Artes Cênicas em diálogo de esperar outras pedagogias, inclusive a pedagogia indígena que nos presenteia com saberes fundamentais, como o processo de ensino-aprendizagem na infância e o conceito do *bem viver*. Há escolas que estão no movimento de um ensino que possa enfim não somente repetir o formato colonial e opressor, mas buscar um maior esclarecimento e apropriação de diversos outros saberes, ou talvez saberes nossos invisibilizados, como vem realizando a Escola Indígena da Aldeia Mbyá Guarani Ka`aguy Hovy Porã, em Maricá- RJ. Contudo, as escolas públicas municipais que não estão na aldeia, possuem uma prática educacional ainda distante da sabedoria indígena. Essa aproximação poderia ser bastante positiva para se pensar a educação em seu sentido pleno, crítico e libertador. Nesta direção, o

¹ Na cultura africana, os griots são contadores de histórias que exercem essa função como missão em sua comunidade. Narram acontecimentos de um povo passando as tradições de gerações a gerações e atuam também em diversas ações por sua imensa sabedoria em cerimônias, festividades e mediações familiares.

filósofo e intelectual indígena Ailton Krenak ao se referir as escolas de uma forma geral argumenta:

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapa-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (p. 102, 2020)

Há muito a ensinar e aprender para não reproduzir o sistema desigual, injusto e acrescentaria à fala de Krenak, racista. Ensinar não é apenas transferir conhecimento. Ensinar é criar condições, possibilidades, um estado propício à construção e produção do saber como nos inspira o mestre Paulo Freire. Similar a esse pensamento, segundo o professor Daniel Munduruku, a educação indígena considera a criança-educando e o adulto/ancião- educadores parte de uma relação saudável e cíclica de ensino-aprendizagem. Parece assunto repetitivo, mas é o cerne da questão. Tudo converge para esse ponto: o quê e como ensinar e sua reverberação em como aprender. Neste pensamento, os professores e pesquisadores da Filosofia da Educação Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) apontam para a o tempo de estudo e exercício do conhecimento *posto em jogo* por quem ensina, e lugar em que as tentativas realizadas pelos(as) estudantes quanto exercício propiciam uma experiência de *igualdade e liberdade*. Assim, a condição de *ser capaz de* é experienciada ao tentar, ao repetir, sem medição ou motivação por resultados futuros, com foco e atenção no tempo presente em *tempo-feito-livre*. Por quantas vezes o tempo presente é atropelado visando o futuro? No ensino do teatro, esse fator pode ocorrer quando um processo é ignorado visando uma produção artística, sem a compreensão da condução pedagógica do tempo presente na aula-encontro. O Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles² - projeto de extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que compartilharei nesta pesquisa, visa também a produção artística, mas até que ponto um processo com crianças está pronto para ser compartilhado com uma plateia?

Em busca de uma comunicação sensível em sala de aula, a música tornou-se grande aliada. Me apoio desde então, nos ensinamentos de Murray Schafer³ (1992), Grupo Barbatuques⁴ (2019) e Coro de Corpo⁵ (2018). Neste fazer, ritmos brasileiros como o coco, samba, maracatu, jongo e ciranda marcam presença em canções e percussões corporais

² O núcleo de Arte Avenida dos Desfiles está localizado no setor 12 do Sambódromo no Centro do Rio de Janeiro.

³ Murray Schafer (1933- 2021) foi professor, compositor e pesquisador musical canadense.

⁴ Grupo Barbatuques é um grupo de percussão corporal fundado por Fernando Barba (1971-2021) em 1995.

⁵ Coro de Corpo, fundado em 2015 por Nayana Torres, mestra em música corporal (UNIRIO) também regente e fundadora do grupo vocal Subversos e Coral da Tarde. É regente do Coral Pedra da Urca e ex-integrante do grupo vocal Equale.

reverberando as motrizes culturais apontadas pelo professor Zeca Ligiéro (2019). Instrumentos percussivos de sucatas e indígenas compõem as materialidades teatrais. Tais materialidades são utilizadas nos processos e produções tanto nas aulas e em cenas dos estudantes como em performances próprias e autorais, entrelaçando e imbricando fazeres artísticos e pedagógicos.

Assim, para orientar o trabalho investigativo da Escuta e sua reverberação na cena, listo as seguintes indagações: Como o ensino do Teatro para crianças pode contribuir na luta contra as discriminações estruturais sem reproduzir a gramática da violência? Qual a importância de um trabalho corporal/cênico, via sensibilização da Escuta, na aprendizagem teatral? Quais aspectos da *performance* e da bricolagem podem integrar o processo do fazer artístico e pedagógico desta pesquisa? Qual o impacto de se desenvolver discussões sobre discriminações estruturais, memória e identidade entre os sujeitos envolvidos? Com essa perspectiva, antirracista e decolonial, e com a percepção do bem viver em tempo-feito-livre como espaço de criação artístico-pedagógico e crítico, aplico-me a hipótese de que (re)visitar e (re)conhecer histórias das próprias raízes culturais e ancestrais proporciona aos sujeitos artistas envolvidos a possibilidade da elaboração de um corpo brincante, presente e autoral para a cena teatral.

Com a intenção de responder à hipótese e às problematizações colocadas por este projeto, serão realizadas análises dos processos e produções artísticas a partir da prática da contação de histórias. Produções próprias em diálogo com as dos/as estudantes de Artes Cênicas do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles - 1ª CRE/SME/RJ, com as turmas de Teatro II e III (a partir dos 9 anos) de 2018 até 2023. A pesquisa terá caráter exploratório e descritivo, fundamentado em ideias, práticas e pressupostos teóricos que sejam significativos na construção de conceitos no campo da performance, educação e pedagogia teatral.

Imagem 1- Espetáculo Ancestralidade: entre a terra e o mar, direção Chay Torres com estudantes do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles (2022). Fonte: Acervo pessoal



Imagem 2- Catucando História pra Cantar e estudantes do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles (2019 e 2022). Fonte: Acervo Pessoal



Imagem 3 – Performance Corpo Ancestral, direção Chay Torres. Fonte: Acervo pessoal



Todos os atravessamentos que meu corpo-artista realizou formaram a artista híbrida que sou hoje. E essa artista, se depara com a prática da Contação de Histórias, (re)unindo e (re)conhecendo possibilidades corporais para cena, evidenciando o processo de uma escuta sensível. O corpo tem memória e manifesta identidades. A prática da Contação de Histórias como linguagem, ao adentrar no fazer teatral, poderá gerar novas abordagens pedagógicas e perspectivas epistemológicas no contexto das Artes Cênicas.

Referências Bibliográficas

BARBA, Fernando, TORRES, Renata Ferraz. **A vida começava lá. Uma história de repercussão corporal.** São Paulo: Stacchini, 2019.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias.** São Paulo: Hedra, 2018

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

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LIGIERO, Zeca. **O teatro das origens.** Estudos das Performances Afro-Ameríndias. 1ª edição, Rio de Janeiro, Garamond, 2019.

MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar- poéticas do corpo tela.** 2ª reimpressão, Calluna e Aperçu Pro, BMF Gráfica e Editora, 2023.

MASSCHELEIN, Jean, SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola- uma questão pública.** 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade,** no 34, p. 287-324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e autoria fortalecendo a identidade.** Site Povos Indígenas do Brasil, Instituto Socioambiental (ISA), 2017

MUNDURUKU, Daniel. **Olhar Indígena-Daniel Munduruku fala sobre educação indígena.**https://www.youtube.com/results?search_query=olhar+indigena-Daniel+Munduruku+fala+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+ind%C3%ADgena

SHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** 2ª edição, São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

TORRES, Nayana. **Coro de Corpo-Coral e Percussão Corporal.** YouTube. 2021. Disponível em:<https://www.youtube.com/@nayanatorres7848>,
<https://www.youtube.com/watch?v=LNJiHOnHbMQ>,
https://www.youtube.com/results?search_query=coro+de+corpo

POMPEU, Raphael. **Narrativas antirracistas: A sala de aula como um cenário de RPG.** PPGEAC - UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Paulo Melgaço da Silva Junior; raphael.pompeu@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0009-0003-5459-4078>

Narrativas antirracistas: A sala de aula como um cenário de RPG

Resumo: A presente pesquisa, em andamento, pretende investigar as possibilidades de desenvolver metodologias de ensino das Artes Cênicas que corroborem com as leis 10.639 e 11.645 em prol de uma educação antirracista. Em diálogo com conceitos teóricos como Antirracismo (RIBEIRO, 2019), Decolonialidade e Cruzo (RUFINO, 2018), busca-se problematizar a ideia de História Única (ADICHIE, 2019). Com a proposta de realizar um resgate histórico e valorizar a cultura africana e indígena brasileira, pretende-se utilizar de jogos teatrais e brincadeiras populares como missões de uma trama de RPG (Role-Playing-Game) situada nos territórios África e Pindorama. O alunado assumirá papéis, e a partir de suas escolhas, mudará o mundo do jogo. Para tal, por meio da pesquisa-ação, o trabalho será desenvolvido em uma turma do sexto ano de uma escola privada que recebe alunos de classe-média da zona sul de Niterói. Como considerações provisórias, ressalta-se que as experiências e o material metodológico produzido ao longo do trabalho poderão servir de guia para outros professores que estejam investigando uma práxis antirracista em sala de aula.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Ensino das artes cênicas; Educação antirracista; Jogos teatrais.

Abstract: This ongoing research aims to investigate the possibilities of developing methodologies for teaching Performing Arts that align with laws 10.639 and 11.645 in favor of an anti-racist education. In dialogue with theoretical concepts such as Antiracism (RIBEIRO, 2019), Decoloniality and Cruzo (RUFINO, 2018), the goal is to problematize the notion of a Single Story (ADICHIE, 2019). Proposing a historical rescue and valuing African and Brazilian indigenous culture, theatrical games and popular play activities will be employed as missions in a Role-Playing Game (RPG) narrative set in the territories of Africa and Pindorama. The students will assume roles, and based on their choices, will alter the game world. Through action research, the work will be conducted in a 6th-grade class at a private school catering to middle-class students from the southern zone of Niterói. As provisional considerations, it is emphasized that the experiences and methodological material produced throughout the study may serve as a guide for other teachers investigating anti-racist praxis in the classroom.

Keywords: Theater; Education; Teaching performing arts; Anti-racist education; Theatrical games.

A presente pesquisa pretende investigar possibilidades de metodologias das Artes Cênicas corroborando com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, leis que trazem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena como item obrigatório no currículo do ensino médio e fundamental, a partir dos questionamentos: De que forma o teatro consegue ser um aliado para uma educação antirracista? Como desenvolver práticas teatrais em sala de aula que sirvam de suporte para um resgate da cultura africana e indígena? Quais outros teatros para além de um teatro eurocêntrico são possíveis dentro da escola? Como tratar da cultura afro-ameríndia tendo o teatro como via de entrada na educação básica de ensino?

Desse modo, essa pesquisa parte da premissa de que o ensino das Artes Cênicas, no ciclo escolar fundamental, é um grande parceiro para se responder aos questionamentos levantados anteriormente. Como escolha metodológica de ensino, irei utilizar da gamificação¹, uma das metodologias ativas de aprendizagem². E a estrutura que acredito que possa proporcionar o engajamento para os alunos terem contato com a cultura africana e indígena brasileira é o RPG (*Role-playing Game*).

O *Role-playing Game*, popularmente chamado de RPG que, em tradução livre, poderia significar “jogo de interpretação de papéis”, é um jogo que tem uma situação-problema em que os participantes têm que solucionar através de escolhas que dão o rumo da história. Digo história, porque toda partida de RPG, ou sessão, como é chamada no jogo, tem uma ambientação, ou seja, uma narrativa que dá o cenário em que os personagens do jogo estarão. E o que determina como esses jogadores vão jogar esse jogo é o sistema que eles têm que seguir naquela sessão, ou seja, todas as regras específicas que determinam o que cada jogador pode ou não fazer. Os alunos que vão participar da sessão de RPG proposta, serão divididos em dois tipos: os jogadores comuns, que vão escolher e criar seus próprios personagens e o mestre, o jogador-narrador, aquele que é responsável por conduzir toda a sessão do RPG que será jogada.

É o Jogador [-narrador] que ficará responsável pelas regras do jogo. É uma espécie de diretor ou coordenador do jogo. Cabe a ele controlar os outros personagens que não são controlados pelos jogadores [...] e criar e executar as aventuras. Muito do sucesso ou fracasso de uma Aventura depende dele. Durante uma partida, é o mestre quem irá propor um problema ou um mistério que os Jogadores irão resolver. (DEL DEBBIO, 2004, p.6).

¹ Gamificação é uma das metodologias ativas de aprendizagem que consiste em trazer elementos comuns a jogos, brincadeiras e videogames para a sala de aula, onde alunos são colocados em situações diversas e tem que utilizar estratégias e táticas para resolvê-las.

² Metodologias ativas de aprendizagem são técnicas pedagógicas que propõem aulas nao-expositivas, indo contra a ideia do conhecimento transmitido do professor para o aluno passivo. Pelo contrário, através de situações-problema, o alunado se torna engajado e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e o professor um mediador do conhecimento. Para mais informações < <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/> > Acesso em 04 de jan. 2024.

Uma vez que a ambientação, os personagens e todo o sistema de regras são criados e entendido por seus jogadores, somente depois dessa etapa é que o jogo pode começar. Toda sessão pode ser composta de várias missões, também conhecidas como fases, que são novos desafios que têm que ser solucionados para chegar à fase final, que é a questão principal daquela partida de RPG. Mas por que o RPG? Não é o intuito de me aprofundar sobre este assunto neste momento, mas acho importante ressaltar o porque da escolha de realizar essa estratégia de gamificação como uma metodologia de ensino antirracista.

No ano de 2023, realizei o projeto *"Retelling Africa: The Griot and a character analysis"* (*Recontando a África: O Griô³ e a análise da personagem⁴*), junto a uma instituição de ensino particular o qual eu dou aulas de *Drama*, que são aulas de teatro dentro do programa bilíngue da instituição para o sexto ano do fundamental. O projeto constituía em aproveitar-se do potencial dos jogos populares, de tabuleiro, teatrais e exercícios de cena como disparadores para se falar sobre questões raciais. Como embasamento teórico para o projeto elaborado, utilizei do conceito de *cruzo* (RUFINO, 2018), como o encontro e cruzamento de saberes e experiências, sendo uma potência combativa à narrativa dominante. Em diálogo com o autor, *Retelling Africa*, enquanto projeto de prática pedagógica antirracista, possibilitou o *cruzo* entre contos escritos por um Griô, homem preto africano, e o conceito de análise de uma personagem, criado por Constantin Stanislavski (1970), um homem branco europeu, que em sua obra *A Construção do Personagem* cria um método para atores criarem seus personagens. Mas então porque simplesmente não seguir com o projeto no ano de 2024?

Por mais que o projeto tenha tido um grande êxito e repercutido positivamente dentro da comunidade escolar e dos responsáveis dos alunos, um dos fatores que me moveu a mudar a estratégia de ensino foi a falta de engajamento do alunado que foi percebida em certos momentos do projeto. Por mais que nas práticas dos jogos, as estudantes e os estudantes tivessem um envolvimento nas atividades, havia uma falta de interesse quando momentos mais expositivos, com textos e/ou imagens faziam parte das aulas. Como proporcionar um engajamento tamanho a ponto de que, mesmo os momentos mais teóricos, ainda assim façam parte do jogo e não desmotivem a turma? Por que teoria necessariamente tem que ser uma coisa “chata” e os jogos teatrais algo “legal”? Há alguma forma de trazer a teoria para longe da aula expositiva, entediante e maçante? É na tentativa de responder a esses questionamentos que trago

³ A figura do Griô faz parte da tradição africana e ele é a “principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, anedotas e provérbios, através dos quais o africano, de qualquer idade, aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo.” BERNART, Isaac. Disponível em <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1320>> Acesso em 04 jan. 2024

⁴ Tradução livre.

o RPG como estratégia de ensino antirracista em sala de aula. Acredito na necessidade de investigar novas metodologias teatrais para que professores das Artes Cênicas conduzam suas atividades junto aos discentes em busca de um olhar para o mundo não eurocêntrico; enxergando a

decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético.” (RUFINO, 2018, p.3)

Em nosso jogo de RPG, serei o jogador-narrador onde apresentarei para o alunado a ambientação de nossa sessão. O projeto será dividido em doze aulas ao longo do primeiro semestre do ano de 2024. Como narrativa principal da sessão de RPG, as alunas e alunos serão guerreiros que foram expulsos de suas terras, Pindorama e Ifé, e se unirão para tentar reconquistá-la. Para isso, apresentarei a estrutura social que se organizava o povo iorubá, uma das maiores etnias do continente africano e alguns povos originários da cidade de Niterói e Rio de Janeiro. A partir do conhecimento sobre esses povos, as estudantes e os estudantes vão criar seus personagens, através da análise da personagem de Stanislavski, e criarão habilidades relacionadas à caça, estratégia, agricultura e força. Dentro do sistema do RPG, cada jogador tem uma habilidade, o que faz com que o grupo sempre trabalhe coletivamente, uma vez que cada desafio necessita de uma aptidão específica, tornando cada integrante essencial para atingir o objetivo final.

Uma vez que o cenário e os personagens forem criados, iniciaremos a sessão. A cada aula, pretendo apresentar um desafio específico que vá envolver a cultura dos povos desses reinos. Serão os NPCs, outro termo específico ao RPG que significa *Non-players characters*, ou seja, personagens que não têm jogadores e que são interpretados pelo mestre, que guiarão os personagens principais a caminho da situação-problema de cada fase, até chegarem à fase final. O intuito principal do projeto é utilizar da gamificação através do RPG dentro do ensino das artes cênicas para perceber a potência do teatro como aliado no combate ao racismo e a contribuição para o resgate histórico de toda uma cultura assolada e dizimada pelo processo de colonização. É preciso ampliar novos olhares em busca de uma justiça e equidade social destes que foram, e ainda são, colocados à margem da nossa sociedade. Entretanto, vale ressaltar que estes estudos pretendem ser feitos com cuidado para não haver nenhuma apropriação dessas culturas e nem tratá-las de forma superficial. Para isto, a presente pesquisa de mestrado se apoia constantemente em referenciais teóricos para não correr o perigo de produzir uma nova história

única⁵. O desejo de transpor essas práticas para a escrita acadêmica surge da vontade de registrar aquilo que é efêmero, a partir do olhar do professor que conduz a atividade em diálogos com autoras e autores que escreveram sobre o tema desta pesquisa.

Fui questionado durante o colóquio, após finalizar a minha apresentação sobre este projeto, sobre a validade da pesquisa antirracista em minhas práticas em sala de aula, uma vez que não sou uma pessoa preta e nem indígena, mas sim branca. Tenho consciência de que o racismo é algo construído e mantido pela branquitude que se beneficia de um sistema de privilégios em nossa sociedade, os quais pessoas pretas e indígenas não têm acesso. E é com essa consciência que encontro eco nos escritos de uma filósofa e escritora negra chamada Djamilia Ribeiro (2019) que em seu livro “*Pequeno Manual Antirracista*” escreve extensivamente sobre a necessidade de que o racismo não deve ser visto apenas como uma questão individual, muito pelo contrário, ela acredita que por ser um debate estrutural deva ser de responsabilidade de todos. Segundo a autora (2019, p.108), “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente ” e que (*idem*, p.14) a “inação contribui para perpetuar a opressão”. Em consonância com esse pensamento, penso que é de extrema importância que questões relacionadas à educação antirracista devam ser trazidas para a sala de aula. Sou um educador e acredito na importância de aproveitar o ambiente de ensino como espaço de incentivo a uma percepção das diferenças que existem entre o grupo e o acolhimento de suas histórias e individualidades, e com isso, incluir o teatro como parceiro na educação de futuros cidadãos que promovam a equidade e justiça social.

Esta pesquisa seguirá tentando responder a esses questionamentos, sempre em consonância com referenciais teóricos de pesquisadoras e pesquisadores dentro da academia ou não. Sim, é urgente repensar metodologias de ensino para trazer para si a responsabilidade de ensinar para crianças e adolescentes dentro educação básica de ensino, independente de sua cor, raça e etnia. Afinal, o antirracismo é uma luta diária de todas e todos.

⁵ Termo que faz referência ao livro “O perigo de uma história única” da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERNART, Isaac. **O olhar do griot sobre o ofício do ator**: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté. Em: V Congresso da ABRACE. v. 9 n. 1, 2008. Disponível em <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1320>> Acesso em 04. abr. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.

DEL DEBBIO, M. **Trevas**. São Paulo: DaemonEditora, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10, v. 1, jan./jun. 2018

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução de Pontes de Paula Lima. . - 18ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

TOTVS, Equipe. **Metodologias ativas de aprendizagem**: o que são e 13 tipos. TOTVS, 2022. Disponível em <<https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>> Acesso em 04 de jan. 2024

14. O TRABALHO SOBRE SI E AS POÉTICAS DE CURA EM PROCESSOS FORMATIVOS E CRIATIVOS NAS ARTES CÊNICAS



BARROSO, Elze Maria de Oliveira. **O Mito De Obaluaê Como Potências De Cura E Construção Cênica**. PPGAC-UNIRIO; Performances: Corpos, Imagens, Linguagens e Culturas (PCI); Doutorado Acadêmico; Orientação: Denise Mancebo Zenicola; elzemia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0763-145X>

O Mito De Obaluaê Como Potências De Cura E Construção Cênica

Resumo: Este projeto propõe aplicar o teatro ritual e a arte da performance como metodologia pedagógica para ações de cura. A linha de pesquisa do projeto é “Performances: Corpos, Imagens, Linguagens e Culturas”. Através do corpo se experiencia a vida, onde se formam cavidades e potencialmente curas – processos que o projeto promove com alunos/as do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro. Será usado o mito do orixá Obaluaê que representa a dualidade doença-cura, incorporando o elemento da regeneração e potência criativa. Quais são as possibilidades de confrontar as fissuras raciais no Brasil e as intolerâncias às religiões de matriz africana nas escolas através da arte? É possível propor cura para traumas e cavidades raciais e religiosas através do teatro? Objetivos: desenvolver portfólio com resultados das oficinas; registrar em fotos e vídeos as aulas, entrevistas e visitas; criar um espetáculo solo sobre o orixá Obaluaê; elaborar um documentário como resultado final. Serão aplicadas práticas e narrativas dos mitos em ações ritualísticas com os elementos da natureza – terra, fogo, água e ar; tendo como referência as obras *Poética dos Quatro Elementos* (HADERCHPEK, 2016) e *Jogo Ritual*. (GROTOWSKI, 2007). A pesquisa busca promover processos de cura através do teatro ritualístico.

Palavras-chave: Teatro ritual; Arte-educação; Mito; Performance; Afrodiásporico.

Abstract: This project proposes to apply ritual and performance art as pedagogical methodology for healing traumas. The project’s research line is “Performances: Bodies, Images, Languages and Cultures”. Life is experienced through the body, where trauma as well as healing processes take place. The project promotes such processes within public high schools in Rio de Janeiro. The myth of orixá Obaluaê will be taken as an anchor point for this methodology, representing the disease-cure duality within the Candomblé faith, embodying elements of regeneration and creativity. What are the possibilities of confronting racial fissures and intolerance towards African-based religions through art teaching? Is it possible to promote healing of racial and religious traumas through theater? Objectives: develop experimental workshops at high schools; record classes and interviews through photo and video; build a portfolio with the workshops’ outcomes; create a performance guided by the orixá Obaluaê; create a documentary of the process as final result. Narratives of myths will be applied to the ritualistic actions in the classroom, exploring the four elements of nature – earth, fire, water and air, according to *Poetics of the Four Elements* (HADERCHPEK, 2016) and *The Ritual Drama*. (GROTOWSKI, 2007). The research seeks to promote healing processes through ritualistic theater.

Keywords: Ritual theater; Art education; Myth; Performance; Afro-diasporic.

Introdução:

Através do corpo se experimenta a vida, onde se formam *cavidades* e potencialmente se vivem curas – processos que este projeto busca promover para com os corpos dos alunos/as do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro. Para orientar tal processo, escolho o mito do orixá Obaluaê que representa a dualidade da doença e da cura, incorporando assim o elemento da regeneração e potência criativa. O mito se apresenta como interpretação dos fenômenos e imagens primitivas do inconsciente (JUNG, 2002), que atua e padece dos dramas acontecidos em suas existências. Desse modo, o poder do mito está na capacidade de dar condição de cura e restaurar a inteireza da alma. Essa manutenção ocorre através da produção do imaginário, dos seus símbolos e rituais, para dar conta da ameaça da finitude diante do medo da morte (DURAND, 1995). Nesse caso, o medo da morte encontra-se no povo preto afro-descendente que foi escravizado e colonizado nas Américas Latina e do Norte, e que se perpetua até os dias de hoje pelo *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019), causando fissuras psíquicas pelo colonialismo (FANON, 2008).

A sobrevivência na diáspora deu origem aos rituais de rezas, danças, cantos, e batuques aos orixás trazidos pelo Atlântico (LIGIÉRO, 2017). Dessa maneira, entendo essas ações como performances restauradoras (LIGIÉRO, 2017; SCHECHNER, 2006). Pretendo, aproveitar do comportamento cotidiano e cultural para transformá-lo e propor por meio de um teatro autobiográfico e documental a restituição das cavidades afetivas e sociais por intermédio do encontro com o/a outro/a. Com isso, estabelecer vínculos com coletivos por um caminho de uma *Pedagogia da Encruzilhada* (RUFINO, 2019), que subverte a ordem colonial eurocêntrica para privilegiar as matrizes africanas como potências de performatividade cênicas. Também, proponho romper com uma lógica colonizadora que nos impede de vivenciar nossas ancestralidades afro-brasileiras de modo pleno, fruto de perseguições religiosas, devido ao racismo cotidiano, o crescimento do fascismo e a intolerância por parte de um grupo religiosos neo-petencostais no Brasil. Essas fissuras-cavidades criaram traumas no corpo social da população preta, parda e pobre que se sentem muitas vezes reprimidas e ignorantes de sua própria ancestralidade afro-descendente, devido aos apagamentos históricos na diáspora. Dessa forma, a arte da performance (COHEN, 2007; LIGIÉRO, 2017; SCHECHNER, 2006), pelo mito de Obaluaê, pode permitir o encontro com outras narrativas; fomentar uma tomada de consciência, revitalizar potências de cura e construções artísticas. Estes encontros tomarão forma através do *teatro ritual* (GROTOWSKI, 1992; HADERCHPEK, 2016), da performance (HERÁCLITO, 2008) e da dança contemporânea ritualística (RODRIGUES, 2016).

Obaluaê é o mito cuja narrativa nos mostra um orixá que é o dono da terra, da cura, da doença e das erupções da pele. Ele representa a figura que traz a peste, mas que pode transformar em restauração da saúde. “A pele mostra-se como uma fronteira entre o mundo interno e externo, cuja a comunicação só é permitida através da troca, da abertura para o outro, da estreita relação eu-outro ou eu-não-eu” (SANTOS, 2010. p. 6). A palavra cavidade vem do latim *cavitas*, que significa cava, caverna, gruta, buraco. Através da arte podemos ressignificar os buracos psíquicos e sociais e refazer a trama social sem traumas provocados pela diáspora africana.

Nessa pesquisa no doutorado em Artes Cênicas, proponho desenvolver processos de formação e criação artística a partir do mito de Obaluaê junto com alunos(as) do Ensino Médio da rede pública na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Compreendo nos corpos desses/as alunos/as de maioria preta e parda que muitas vezes desconhecem suas ancestralidades, por isso, esse projeto fomenta o contato com a cultura de matriz-africana pelo viés do teatro, entendendo a arte como possibilidade de cura para muitas cavidades/buracos provocados pela história racial social desses estudantes. Partindo do pressuposto de que o corpo e as relações que ele estabelece no cotidiano são dispositivos de criação, farei uso das práticas do teatro e das narrativas dos mitos em ações ritualísticas, estimulando o imaginário e a sensibilização através dos elementos da natureza (terra, fogo, água e ar), embasadas na *Poética dos Quatro Elementos* (HADERCHPEK, 2016) e no *Jogo Ritual* (GROTOWSKI, 2007). Portanto, esse projeto contempla o encontro do aluno/a com sua própria história em dialética com a história do outro, a fim de realizar jogos teatrais que ofereçam a *Comunhão* (ARTAUD, 1999) de um passado ancestral.

Justificativa

Observo que, desde a época da graduação, na minha formação nos estágios, há falta da aplicação de modo corrente da lei 10.639, que regulamenta o ensino obrigatório da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas. Essa lacuna ocorre por uma fragilidade de uma formação continuada que invista em melhores condições de domínio desse conteúdo para os/as professores/as, fruto do racismo estrutural e institucional, que impede a aplicação da lei de modo efetivo no ensino brasileiro. Como consequência, vimos que a educação passa por um processo de obliteração no que tange a consciência e valorização de sua história e da cultura afro-centrada. Fato este que, restringe muitas vezes o conteúdo como sendo um mero evento comemorativo nas datas de 13 de maio (Abolição da Escravatura) ou no 20 de novembro, (Dia da Consciência Negra), o que empobrece a formação, a tomada

de consciência e um acessar das ancestralidades. Assim, poderíamos reduzir largamente os apagamentos, equívocos e preconceitos diante das religiões de matriz-africana, provocados pelo racismo e pela intolerância religiosa. A partir desta perplexidade a lei me motivou a aplicar as suas diretrizes na sala de aula, através de práticas do teatro ritual e das narrativas mitológicas africanas.

Portanto, a pesquisa parte de um processo cênico iniciado no curso de extensão ministrado pelo professor Dr. Robson Haderchpek, onde tive o contato com o Arkhétypos Grupo de Teatro na ¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolvemos espetáculos, oficinas e cursos de formação para alunos/as da graduação e para a comunidade externa, utilizando-nos do conceito da *Poética dos Quatro Elementos* de Haderchpek e do conceito *Jogo Ritual* de Grotowisk. Ao longo dos anos 2016 a 2018, participei desse curso de extensão, como aluna integrante com laboratórios que tinham o objetivo de despertar no corpo a potência artística, psíquica e ancestral. Esse curso de extensão foi a possibilidade de aplicação das teses de Haderchpek e de Grotowisk como metodologia de ensino, não só no curso de Artes Cênicas, mas nos intercâmbios artísticos com outras universidades parceiras. A experiência com o laboratório do professor Haderchpek respaldou-se na seguinte premissa cênica, que “...a partir deste jogo são criadas as cenas e revelados os personagens/arquétipos que vão delinear a dramaturgia do espetáculo, dramaturgia essa que denominamos “dramaturgia dos encontros” (HADERCHPEK, 2016, p. 2649).

Atravessada por essa dramaturgia, desenvolvi o trabalho de conclusão do curso de graduação em teatro intitulado “Diário de um Teatro Ritual Antropofágico Por Uma Sobrevivente Selvagem” (2017), fruto do espetáculo *Éter* do grupo Arkhétypos (2016), no qual, valendo-me das memórias ancestrais e pessoais acumuladas pelas vivências na Umbanda e no Candomblé, acessei o arquétipo da Mãe Terra, que apresentava características familiares ao orixá Nanã e do orixá Obaluaê. No mestrado, retomei as questões raciais e os mitos de matrizes africanas, acionando o mito da Pombagira e, como consequência, criando um solo performático “Um Corpo Cavalgado”² (2018), a partir da Metodologia da profa. Dra. Luciana Lyra (2011), minha orientadora no mestrado (2020) na (UFRN) .

Com essas formações na graduação e no mestrado, pude aplicar o conceito da *Poética dos Quatro Elementos*, a *Mitodologia* e a *Performance* em um curso livre de formação em

1 Acesso ao site do Arkhétypos Grupo de Teatro, acessado em 25/10/2022:
<https://arkhetyposgrupodet.wixsite.com/arkhetypos/o-grupo>

2 Acesso ao vídeo performance de *Um Corpo Cavalgado* (2018), acessado em 18/03/2023:
<https://www.youtube.com/watch?v=sD-vymO3QaM>

teatro, contemplado pelo edital de cultura da Prefeitura do Natal/RN, que ministrei para alunos/as do ensino médio da rede pública, em 2019. A oficina se chamava “Teatro Performático - Do Mito Ao Rito”, e a partir dessa experiência pedagógica, percebi a presença latente, criativa e transformadora dos estudantes da rede pública do Caic de Natal/RN.

Desse modo, através da arte, com o teatro ritual-performático do mito da Pombagira, aciono as questões da mulher negra, mestiça, “mulata”, de religião de matriz africana e artista, para desenvolver a cura das questões raciais-sociais. Por isso, a questão: quais são as possibilidades de confrontar as fissuras raciais e as intolerâncias religiosas de matriz africana em um ambiente de ensino médio através da arte? E mais: como pensar a arte-educação para além dos muros escolares? É possível propor estados de cura para traumas e cavidades raciais-religiosas através do ensino da arte, mais especificamente através do teatro?

A principal motivação para eu empreender essa pesquisa, é o fato de ser uma mulher negra com o corpo parda-mestiça que sou no contexto brasileiro, e que sofre pelo “embranquecimento” de um *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019). Passei por tentativas de “clareamento” para me enquadrar na classe branca dominante, muitas vezes reprimindo minhas origens religiosas afro-brasileiras, esticando os cabelos com os tais “relaxamentos” das raízes, maquiagens inadequadas sempre fora do tom ideal da cor da pele. Devido aos retrocessos manifestados em discursos conservadores, violentos, de ataques à cultura, demonização das religiões de matrizes africanas e discriminações de raça-gênero-classe. Emergiu a necessidade de elaborar um projeto que servisse e ao mesmo tempo de um projeto pedagógico pautado na resistência, na transformação e na cura da sociedade, uma vez que a escola é um eixo de formação e de sementeira de valores.

Metodologia

O trabalho se configura como teórico-prático de vivenciar e interferir com *performances* coletivas no ensino médio para alunos/as da rede pública da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Desse modo, em virtude da pesquisa se centrar no conceito da *Performance* e do *Teatro Ritual* o percurso que eu vou traçar será o seguinte:

Primeiro momento, aplicar as oficinas na ou nas escolas da rede pública do Rio de Janeiro/RJ. Desse modo, sobre as práticas, utilizarei: *Poética dos Quatro Elementos*, o conceito abordado por Haderchpek (2016); *Arte da Performance* de Cohen (2007), sobre as relações com o outro utilizarei a abordagem sobre os afetos como gerador de vínculos nas relações e base social;

Teatro Ritual/cura sobre as relações de Artaud, Grotowski e Jung (1999, 2007 e 2002);

As aulas serão desenvolvidas a partir dos *jogos* teatrais e *rituais* que serão realizadas a princípio toda semana, durante três semanas em parceria com os/as professores/as na escola ou nas escolas em que realizarei esta pesquisa no segundo ano do doutorado. Serão elaborados cadernos das oficinas em forma de desenhos e escritos pelos próprios alunos/as como forma de documentar suas próprias impressões, reflexões, rodas de conversas ao final das oficinas e entrevistas com os próprios/as estudantes, sobre o caminho desenvolvido durante o período. Os encontros serão registrados através de fotos e vídeos ao longo do processo com intuito de produzir um documentário do resultado final destas oficinas de *teatro ritual*.

Segundo momento, realizar as entrevistas com pais e mães de santo do Rio de Janeiro, as visitas e conversas com os artistas da pesquisa, tudo isso será registrado em anotações, fotos e vídeos. Como modo de tornar a pesquisa mais acessível e democrática, disponibilizando o documentário da tese nas redes sociais e plataformas de vídeos. Devolvendo à sociedade e à área de arte educação a possibilidade de conhecer os estudos acadêmicos desenvolvidos em artes cênicas pelos investimentos da universidade pública do país, para futuras consultas, fomentar e inspirar novos trabalhos na área da cena artística-pedagógica.

Considerações Finais

Desse modo, a ancestralidade pode ser despertado pelo ensino do teatro ritual, de uma arte que promove o encontro com o imaginário e a força ancestral dos orixás, com foco em Obaluaê. Com práticas de corpo e de voz que podem despertar a autoestima, a cura dessas feridas, chagas, mazelas, buracos causados pelo racismo estrutural e com seu *Xaxará* varrer as marcas e cicatrizes através deste teatro ritual com o corpo em performance e promover transformações construtivas. Além de descolonizar o pensamento desses jovens estudantes da rede pública, desfazer traumas provocados pelo racismo e se pesquisarem, redescobrirem gestos, movimentos, sons e sensações a partir do teatro ritual e da *poética dos quatro elementos da natureza* como caminhos para descobrirem suas potências de cura e criação pela força de Obaluaê.

Referências bibliográficas:

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1991.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1992.

HADERCHPEK, Robson Carlos. “**A Poética dos Elementos e a Imaginação Material nos Processos de Criação do Ator: Diálogos Latino-Americanos**”. In: **Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Uberlândia (MG) UFU, 2017. p. 2645-2664.

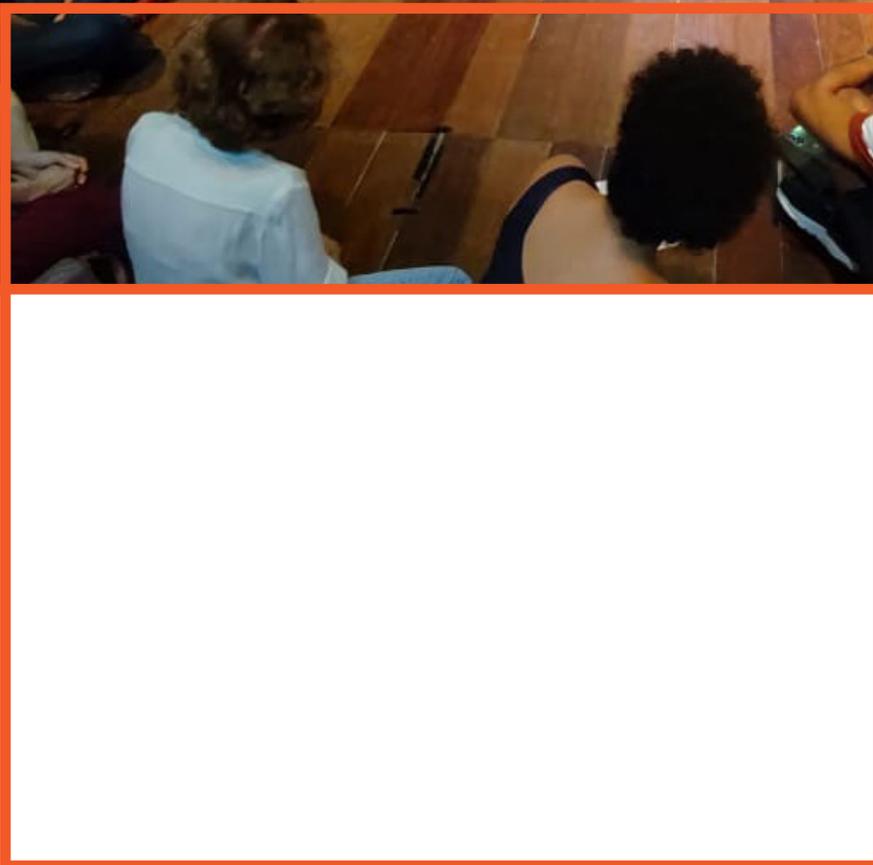
PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Editora schwarcz s.a. Companhia das Letras - São Paulo, 2001.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização [recurso eletrônico]** / Luiz Rufino. —1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos Mitos Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá**. Revista África e Africanidades – ano 3, maio, 2010.

15. PEDAGOGIAS TEATRAIS NAS SALAS DE AULA



BORSCHIVER, Helena. **Diários – a guerra e o vírus - uma conversa entre Anne Frank e um jovem pandêmico**. PPGEAC UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Mona Magalhães; helenaborschiver@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0009-1527-7532>

Diários – a guerra e o vírus - uma conversa entre Anne Frank e um jovem pandêmico

Resumo: Este texto é o relato do processo de um trabalho desenvolvido nas minhas aulas de teatro com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II. Ao longo de três meses, durante a pandemia de covid 19, criamos textos autobiográficos inspirados pelo livro “O Diário de Anne Frank”. Estudos sobre o caminho de como levar a autoescrita à cena e técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal estiveram presentes e fundamentaram esse trabalho, que visa construir na sala de aula um espaço de escuta e acolhimento.

Palavras-chave: Pandemia; Confinamento; Diário; Autobiografia.

Abstract: This passage provides an overview of the creative process undertaken in theater classes with a 7th-grade cohort. Spanning three months amid the Covid-19 pandemic, we crafted autobiographical narratives inspired by "The Diary of Anne Frank." The exploration encompassed methodologies for translating personal writing to the stage, incorporating techniques from Augusto Boal's Theater of the Oppressed. This endeavor aspires to establish a conducive environment for attentive listening and inclusivity within the classroom.

Keywords: Pandemic; Lockdown; Diary; Autobiography.

Rio de Janeiro, abril de 2021

Vivíamos a pandemia de covid 19. Minha turma de teatro, em uma escola particular, judaica, na zona sul do Rio de Janeiro, era composta por jovens entre doze e treze anos, que até aquele momento ainda não haviam sido vacinados. Alguns dos meus alunos já frequentavam às aulas presenciais, enquanto outros permaneciam assistindo-as online.

O grupo parecia fragmentado, seja pela turma partida em dois, pelas limitações físicas e emocionais impostas pelo vírus, ou mesmo pelos desafios sociais inerentes à adolescência. A carência de escuta, troca e contato dificultavam o compartilhamento de ideias e a expressão de sensações, que são imprescindíveis em uma aula de teatro.

Foi então que iniciei um projeto interdisciplinar a partir da leitura do livro “O Diário de Anne Frank” (2015). Inspirados pela jovem judia, que viveu os horrores do holocausto na década de 1940, esses meninos e meninas cariocas do século XXI também começaram a escrever seus diários. No início do trabalho, utilizamos unicamente a ideia de *diário textual*, que compreende a prática de dar forma escrita a vivências e reflexões sobre as mesmas. (LEITE, 2014) No teatro, a ideia era ir do diário à cena. Porém, logo me deparei com a resistência dos alunos. Eles não queriam expor seus diários, muito menos seus sentimentos. Não estavam à vontade, ainda não tínhamos um grupo. Percebi que antes era preciso que esses jovens confiassem em mim e uns nos outros. Entendendo que “criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia” (hooks, 2021, p.176) acreditava que o compartilhamento dos escritos ajudaria a turma criar tal confiança, mas antes precisava dar um passo atrás.

Recorri aos jogos do Teatro do Oprimido (T.O.) na busca de construir esse ambiente seguro de confiança mútua. Aproximo o teatro de Augusto Boal e a prática autobiográfica em cena a partir do exercício de escrita dos diários. No T.O. expressamos casos individuais para falarmos também da generalidade dos casos semelhantes, pois a particularidade de cada caso é negligenciável diante da similaridade com todos os outros (BOAL, 1996). No exercício teatral com a autoescrita, ou com diários, o mesmo acontece, já que também partimos de uma história singular, pessoal, mas que ao ser lida, ou encenada, se pluraliza, ganha adesão e identificação.

Começamos experimentando criar imagens inspiradas nos textos de Anne Frank. Aplicamos algumas técnicas descritas no livro “Arco Íris do Desejo” (BOAL, 1996), como o *Modo Decalagem* e o *Modo “Parem e Pensem!”*¹. Em ambos os exercícios os atores eram

¹ Para saber mais sobre essas técnicas criados por Augusto Boal e publicados em seu livro Arco Íris do Desejo, 1996, sugere-se a leitura das mesmas nas páginas. 73 e 77 respectivamente.

instigados a expressar aquilo que pensavam sobre a cena estática, deviam falar aquilo que lhes viesse à cabeça. Escutar a si e ao outro foi aos poucos auxiliando na interação do grupo e aproximando-o também da menina/personagem do livro. Perceber como Anne revelava seus medos, sua raiva, suas expectativas, ajudou aqueles meninos e meninas a se abrirem também. Retomamos os diários pessoais, e seguimos usando o recurso da imagem para nos aproximarmos das nossas experiências e como estas ficaram registradas em nossa memória. *A Imagem da Hora*² foi a técnica utilizada nessa etapa. Os alunos criavam uma imagem que representasse uma hora precisa, um momento da semana, ou uma data específica. Depois, iniciavam uma ação e interagiam com personagens imaginários com quem costumavam a se relacionar nesses momentos. O mais estimulante eram os debates que se seguiam, no qual narravam suas experiências e podíamos perceber os pontos em comum entre elas. Vou ao encontro da professora/pesquisadora Luiza Rangel Cordeiro (2020, p.33) que cita Jorge Larrosa quando diz que “compartilhar narrativas gera um movimento de disponibilidade e receptividade, movimento este que é fundamental para que o sujeito produza afetos e encontros”.

Propus que fizessem além de um *diário como narrativa textual*, um *diário como registro imagem da experiência*, no qual por meio de fotos ou vídeos, produzimos imagens da experiência e revelamos nosso olhar sobre elas, constituindo arquivos pessoais (LEITE, 2014). Alguns alunos se animaram e até se engajaram mais, outros, ao contrário, se inibiram. Deixei então a critério deles o formato com o qual gostariam de expressar suas rotinas, bem como o que pretendiam registrar. Tiveram aqueles que optaram por fazer um relato do momento presente, mas parte da turma escolheu escrever sobre um dia em um passado recente, no qual a quarentena era ainda mais restrita. Uns revelavam acontecimentos e sensações imediatas, outros refletiam sobre o que já tinham vivido. Os dois modelos de texto são autobiográficos, mas apenas um deles pode ser entendido como diário, posto que “um diário é necessariamente escrito sob o signo do presente. [...] marcado pela vivência imediata, [...] é escrito na ignorância do seu fim” (LEITE, 2014, p. 31). Contudo, as escritas convergem na medida em que ambas, seja no passado, ou no presente, devem ter algum compromisso com a verdade. Quando lemos os registros de Anne Frank, fazemos um pacto com a menina, acreditamos que aquilo que ela revela é real, caso contrário, nos sentiríamos traídos. Porém, será que mesmo quando escrevemos sobre fatos reais, não estamos em parte produzindo uma ficção? Doubrovsky,

² Para saber mais sobre essa técnica criada por Augusto Boal e publicada em seu livro *Arco Íris do Desejo*, 1996, sugere-se a leitura da mesma na página 131.

citado por Leite (2014, p.20), considera que, “ainda que em primeira pessoa e a partir de experiências vividas, a escrita será sempre um ato estetizado e ficcional”.

Os relatos começaram a surgir. Eram, em sua maioria, registros de confinamentos. Assim como Anne, os alunos também fizeram a planta baixa³ de seus esconderijos, não esconderijos de guerra, mas sim da pandemia. Em nossas aulas, reproduzimos essas plantas, não nas mesmas proporções, mas suficientemente fiéis para recriar esses ambientes. Quem estava em casa, assistindo às aulas online, ia relatando ou filmando esses espaços e a rotina de seus corpos nesses espaços. O grupo começou a identificar mais semelhanças entre o dia a dia da adolescente holandesa perseguida e os seus. Longe de querer comparar o holocausto com a pandemia, entendendo que toda e qualquer comparação pode acabar por descaracterizar e desvalorizar a memória da *Shoah*⁴. Não se trata de fazer analogias, mas sim de encontrar pontos convergentes e divergentes entre jovens de diferentes gerações que passaram por momentos delicados, isolados na companhia de suas famílias. Os textos de Frank inspiraram nossos estudantes e guiaram seus registros, ajudando-os, em certa forma, a entrarem em contato com o que estavam vivendo e sentindo. Compartilho aqui alguns temas que identifiquei no livro “O Diário de Anne Frank” e que também foram visitados pelos meus alunos:

Esperança e desesperança

Anne

Vejo a nós oito, no Anexo, como se fôssemos num retalho de céu azul rodeado por nuvens negras e ameaçadoras. O ponto perfeitamente redondo onde estamos ainda é seguro, mas as nuvens se aproximam [...] Estamos rodeados por escuridão e perigo e, em nossa busca desesperada por uma saída, vivemos nos chocando uns contra os outros. Olhamos as lutas lá embaixo e a paz e a beleza lá em cima. [...] Só posso chorar e pedir: "Ah, círculo, círculo, abra e nos deixe sair!" (FRANK, 2015, pg.155)

Aluna A

Tenho 14 anos, moro com meus pais e avós em Laranjeiras e hoje acordei muito nervosa, pois minha mãe começou a ter dor de cabeça e no trabalho dela tem uma pessoa com suspeita de Covid e todos foram afastados do trabalho. No final do dia, minha mãe começou a tossir, teve febre e ficou em isolamento. O que será que vai acontecer com ela? E conosco também? Não podemos ter visitas e me sinto sozinha, nervosa, chorosa e preocupada. (2021)⁵

³ Os alunos desenharam em seus cadernos uma representação de suas casas, ou parte delas, vista de cima.

⁴ Palavra em hebraico que significa catástrofe. Termo utilizado pelos judeus para se referirem ao holocausto.

⁵ Os textos dos alunos não foram publicados, fazem parte do projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula, pelo mesmo motivo, seus nomes não foram divulgados.

Gratidão

Aluno B

Almocei e joguei um jogo com o meu irmão, mas o jogo acabou rápido e fiquei a tarde inteira triste, entediado e sem nada pra fazer pensando nos meus amigos que eu quero muito ver de novo, em como eu quero voltar à escola e que tudo volte ao normal. Mas às vezes eu penso que eu também tenho que ficar feliz porque eu estou numa casa ótima e eu tenho um computador e uma internet e posso fazer aula online, enquanto muitas pessoas estão em uma casa pequena, apertada e sem internet para poder fazer aula. (2021)

Anne

O Anexo é o lugar ideal para se esconder. Pode ser úmido e torto, mas provavelmente não há esconderijo mais confortável em toda Amsterdã. Nem em toda a Holanda. (FRANK, 2015, pg.36)

Saudade de ser criança

Anne

Estou rodeada por um vazio muito grande. Eu não costumava pensar muito nele, já que tinha a minha mente cheia de meus amigos e diversão. Agora penso sobre coisas infelizes, ou em mim mesma. (FRANK, 2015, pg.82)

Aluna C

Acordei com uma sensação estranha de que parecia que nada tinha mudado. Parece que nada evolui. Que não se acha uma cura logo. Uma sensação de desesperança. medo. Eu só estou com saudades das coisas que fazia antes: viajar, brincar, ir para a escola, ver meus amigos. Coisas de criança. (2021)

Relação com os amigos

Anne

Agora voltei ao ponto que me levou a escrever um diário: não tenho um amigo. [...] Tenho uma família, tias amorosas e uma casa boa. [...] parece que tenho tudo, exceto um amigo de verdade. Quando estou com amigas, só penso em me divertir. Não consigo me obrigar a falar nada que não sejam bobagens do cotidiano. [...] talvez seja minha culpa não confiarmos umas nas outras. (FRANK, 2015, pg. 16 e 17)

Aluna D

As coisas hoje não foram muito boas, principalmente porque briguei com minha amiga. Normalmente quem gosta de ser ouvido, não escuta os outros, esse é o caso da minha amiga. Ela sempre fala dos seus problemas para que eu possa ajudá-la, mas quando eu falo dos meus, ela simplesmente é rude, e diz que eu só ligo para mim mesma, às vezes é cansativo, porque gosto de ser ouvida também. (2021)

Chegávamos ao fim desse projeto. Selecionamos trechos do livro e dos diários escritos por eles e assim, criamos o roteiro de um curta-metragem que gravamos na escola e também

cada um gravou em sua casa, contribuindo com ideias, espaços, olhares, estética. O filme terminava com uma prospecção de futuro.

Futuro

Anne

[...] quando olho para o céu, acho que, de algum modo, tudo mudará para melhor, que esta crueldade também terminará, que a paz e a tranquilidade voltarão. Enquanto isso, devo me agarrar aos meus ideais. Talvez chegue um dia em que eu possa realizá-los. (FRANK, 2015, pg.341)

Aluna C

Que as coisas melhorem daqui pra frente no curso natural da vida. Um dia, a gente vai olhar pra pandemia e vai rir, pois já passou e estamos todos bem. Vamos dar muito valor a vida que teremos, e aí sim, finalmente, vamos poder respirar em paz. (2021)

O tempo passou, veio a vacina e voltamos a viver mais tranquilamente. Mas a pandemia, o confinamento, as mortes e o medo ainda ecoam em nossas vidas. Momentos como esses não são esquecidos, não devem ser, por isso narramos, para não esquecer e para não deixar que esqueçam (LEITE, 2014).

Interessa-me como educadora, compartilhar histórias e memórias visando a construção de um espaço coletivo de escuta e acolhimento. Sigo na busca (quase utópica) de um diálogo constante, verdadeiro e transformador. O que esses jovens têm a dizer com suas palavras, corpos, ações? Quais são seus relatos? O que está em seus diários?

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. **Arco-Íris do Desejo – método boal de teatro terapia**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1996.

CORDEIRO, Luiza. **Fale sobre mim – teatro e autoficção na escola pública**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UNIRIO, Centro de Letras e Artes, 2020.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 52ª ed. - Rio de Janeiro. Record. 2015

HOOKS, bell. **ensinando comunidade – uma pedagogia da esperança**. São Paulo. Elefante. 2021.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena – as teorias do autobiográfico como suporte para reflexão sobre a cena contemporânea**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP, Escola de Comunicações e Artes, 2014.

ASSENÇÃO, Maria Carolina Ramos. **A arte do brincar como ferramenta educativa: Teca-Teca Amarelinha africana no jogo da construção de caminhos cênicos**. PPGEAC UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Angela Donini; mariacarol.leguede@edu.unirio.br ,ORCID 0009-0002-9871-5639

A arte do brincar como ferramenta educativa: Teca-Teca Amarelinha africana no jogo da construção de caminhos cênicos.

Resumo: O projeto “A arte do brincar como ferramenta educativa: Amarelinha Africana no jogo de caminhos cênicos” propõe levar para a sala de aula uma atividade lúdica e criativa para desenvolver nos alunos a prática corporal e rítmica, além da construção de caminhos cênicos a partir de suas narrativas. Teca-Teca Africana é uma brincadeira de origem moçambicana que acontece em coletivo, tem proximidades com a amarelinha que conhecemos, mas difere na estrutura e proposta. Trata-se de um quadrado dividido em dezesseis casas, onde o deslocamento é frontal e lateral, com um pé em cada casa, acompanhado de cantiga e palmas que marcam o ritmo. Na pesquisa, utilizamos a estrutura como um tabuleiro vivo para se pensar as relações entre território, corpo, afeto e escrita de si e escrita de nós. Tais vivências contribuem para a construção de fabulações com os grupos trabalhados. A pesquisa toma como referências Augusto Boal, Paulo Freire, Milton Santos, Leda Maria Martins, Conceição Evaristo e Byung Chu Han. As atividades são para alunos entre treze e dezessete anos. Para realizar o projeto o método cartográfico permitirá partir de minhas memórias e compor a tessitura em coletivo com as práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Brincadeira Africana; Ludicidade; Jogos teatrais; Território; Narrativas.

Abstract: The project "The art of play as an educational tool: Amarelinha Africana in the game of scenic paths" proposes bringing a playful and creative activity into the classroom to develop students' body and rhythmic practice, as well as the construction of scenic paths based on their narratives. Teca-Teca Africana is a game of Mozambican origin that takes place collectively. It is similar to the Amarelinha we know but differs in structure and proposal. It consists of a square divided into 16 squares, where the movement is forward and sideways, with one foot on each square, accompanied by singing and clapping to set the rhythm. In the research, we use the structure as a living board to think about the relationships between territory, body, affection and writing of self and writing of us, such experiences contribute to the construction of fabrications with the groups worked with. The research takes Augusto Boal, Paulo Freire, Milton Santos, Leda Maria Martins, Conceição Evaristo and Byung Chu Han as references. The activities are for students aged between 13 and 17. To carry out the project, the cartographic method will allow me to draw on my memories and compose the collective fabric with classroom practices.

Keywords: African play; Playfulness; Theatrical games; Territory; Narratives

O meu projeto “A arte do brincar como ferramenta educativa: Amarelinha Africana no jogo de caminhos cênicos” propõe levar para a sala de aula uma atividade lúdica e criativa para estimular a prática corporal, a prática rítmica e a construção de caminhos cênicos a partir das narrativas dos próprios alunos.

A ideia surge a partir das atividades de preparação corporal e das aulas de teatro onde eram propostos jogos teatrais e o resgate das brincadeiras tradicionais. Vivenciei tais processos no retorno das atividades após a abertura dos espaços em todo país, quando a população estava saindo da Pandemia da Covid 19.

Em sala de aula, ainda utilizando máscaras, tínhamos pouco contato físico, mas estávamos perto, havia um misto de meio sorriso e tristeza, o medo reverberava e o reflexo disso estava nos corpos que foram atravessados pela dor, pela dúvida, pela possibilidade de finitude, e tivemos muitas finitudes, havia um cansaço e uma espera, conseguimos? Pergunta que deixava uma dúvida no ar, mas que depois da vacina nos tranquilizou, porém nada voltou a ser como antes.

A sala de aula no curso de teatro na cidade de São Gonçalo em Niterói em 2021 estava repleta de jovens e adultos apresentando transtornos de ansiedade e depressão, além de sofrerem pelo excesso de uso da ferramenta tecnológica. Durante a pandemia, que durou dois anos de isolamento, o mundo migrou para as redes trazendo diversas dificuldades tais como disseminação de *fake news*, descrença dos meios de comunicação e da ciência, o avanço de ideologias de extrema direita e do anarco capitalismo, lembrando Renato Russo, 1986, “nos deram espelhos e vimos o mundo doente¹.”

Nesse cenário foi necessário trazer aos alunos uma leveza através da exploração do ato de brincar e pensar construção de cenas, improvisação e fabulação. E é nesse caminho de pensar o brincar e dele tirar o máximo de proveito, promover bem-estar, entrar em processo criativo e trabalho corporal, que surge o espaço para propor brincadeiras que agregam conhecimento e discussão em campos mais complexos e que permitem a tecitura de reflexões e diálogos com a vida, a arte, classe, raça e gênero.

A partir dessa ideia da “arte do brincar” se propõe desenvolver o jogo no tabuleiro da Amarelinha Africana com o objetivo de construção de cenas teatrais e propostas narrativas.

A Amarelinha Africana ou Teca Teca é um jogo cuja estrutura é um quadrado de quatro por quatro, com subdivisões em dezesseis casas, ou seja, um tabuleiro, onde o deslocamento é frontal e lateral, com um pé em cada casa, acompanhado de cantiga e palmas que marcam o

¹ Letra da música “Índios” (1986), do grupo Legião Urbana, composição de Renato Russo.

ritmo. Diferente da Amarelinha de sete casas desenhada em linha reta, estruturada para se deslocar uma pessoa por vez após o lançamento de uma pedra que determina o limite do deslocamento, cujo ponto de partida do jogo se dá pelo quadrado nomeado de “inferno” e o jogador seguindo sem erro pode alcançar o “céu”. O desafio é quem alcança o céu primeiro, a conquista é individual, já no tabuleiro da Teca Teca a proposta do jogo é coletiva. Sobre a amarelinha africana:

A marcação dos saltos precisa ser definida antes pelos participantes para então iniciar a brincadeira. A maneira mais simples de jogar é quando um jogador se posiciona de frente para o primeiro quadrado do lado esquerdo, em seguida salta com um pé em cada quadrado da primeira fila, então saltará lateralmente para a esquerda e retornará sempre deslocando-se com um pé em cada quadrado. Na sequência, saltará para a fileira da frente e fará o mesmo, nesse instante o próximo jogador já pode entrar. Dessa forma segue a brincadeira deslocando-se, então, para as demais fileiras. É importante ressaltar a importância dessa brincadeira, pois desenvolve nos alunos a cooperação e a coordenação, principalmente quando há muitas crianças, o trabalho em equipe é essencial para o bom andamento da amarelinha. Destacamos também a criticidade e o ritmo, visto que as crianças podem criar seus próprios movimentos. (TROG, 2022)

Sobre a origem do jogo de amarelinha os autores Fernando González e Maria Schwengber (2012) dão três possíveis versões, mas deixam claro que pode haver outros panoramas:

A primeira versão retrata que possivelmente o jogo tenha surgido na Bretanha durante o Império Romano. Nessa história, percursos similares às amarelinhas foram utilizados pelos exércitos romanos como treinamento dos soldados. As crianças, em observação aos militares, teriam criado a amarelinha (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p.103).

Na segunda versão, a amarelinha surgiu na Europa renascentista, inspirada no livro de Dante Alighieri “A divina comédia”. No livro, o personagem central da história, ao sair do purgatório busca o paraíso, atravessando nove mundos. Para isso, deveria saltar com um pé de mundo em mundo, empurrando uma pedra que representasse sua alma. Partia da Terra até o Céu (Urano) equilibrando-se para não cair no Inferno (Plutão). A alma (pedra) não poderia deter-se sobre a linha, pois na narrativa, da terra ao céu, não há fronteiras, separações ou descansos (GONZÁLEZ, SCHWENGBER, 2012, p.107).

Em uma terceira versão sobre a possível origem da amarelinha, Santos (2012) relata que possivelmente o jogo originou-se no Antigo Egito. Verifica-se que no “Livro dos Mortos” (1996) dessa civilização, é anunciado um ritual de passagem dos mortos para a eternidade por meio de uma atividade semelhante ao jogo:

Este Capítulo será recitado sobre um desenho representando as Hierarquias divinas e executado em cor amarela, em um “barco de Ra”. Ser-lhe-ão feitas oferendas [...]. Além disso, fazei uma estatueta que represente o morto; colocai-a diante dos desenhos e fazei-a avançar sucessivamente em direção a cada uma das Portas. [...] Depois, de ter feito os desenhos na quarta hora, passeai em círculo (ao redor deles), durante todo dia, tendo o maior cuidado em calcular e tempo segundo o Céu, na terra e no Mundo Inferior [...] (LIVRO DOS MORTOS, 1996, p. 171, apud SANTOS, 2012, p. 85).

Não se sabe ao certo quantos tipos de amarelinha com propostas de jogo e regras

diferentes existem, mas oito são os números das mais brincadas, acima cito a configuração da amarelinha mais tradicional brincada em todo território nacional e a amarelinha africana, ou moçambicana, que alguns autores, dizem ser brincada em todo território africano.

Portanto na prática poderemos propor regras diferentes de modo a favorecer a adaptação da Teca Teca aos objetivos apresentados. É possível o desenvolvimento de cartões com propostas de imagens, deslocamento de casas e construção de regras para o jogo, a partir de laboratórios investigativos do tabuleiro, em quadrados, onde se pode encontrar espaços para o processo de resgate de memórias e histórias desenvolvidas a partir da pesquisa da escrita de narrativas advindas dos educandos. Para o desenvolvimento dos caminhos da narrativa a escritora Conceição Evaristo (2020) escreve sobre a base para reflexão a respeito da importância do ato de narrar dos corpos que ocupam as periferias, em que sua maioria corpos negros. Quais narrativas estão sendo produzidas? A resposta para esta hipótese exposta atravessa fronteiras, territórios, cidades e países e será discutida.

Há uma trajetória desafiadora pela frente e é importante entender que este projeto não pretende e nem consegue dar conta da complexidade da realidade, mas é um exercício de ação e reflexão para plantar sementes, e para ter a autonomia para progredir na pesquisa, refletir, provocar dúvidas, laboriar os caminhos para criar o jogo, para dele tentar estruturar os debates acima expostos. O trabalho será realizado na Instituição Lar de Maria Dolores em São Francisco Xavier (no Engenho Novo, Rio de Janeiro), espaço carente de atividade teatral e onde terei a oportunidade de realizá-la. Vou trabalhar Teatro com a comunidade local, com grupos de jovens advindos de diversas regiões, tais como: Grajaú, Mangueira Sampaio e Rocha, cuja idade é de treze aos dezessete anos e com eles caminhar junto no pensar o jogo e as regras que os regem.

Para trilhar essa encruzilhada pretendo dialogar com alguns autores, tais como a escritora Leda Maria Martins para pensar o tempo, assim como com Conceição Evaristo e a Escrivência, sobre narrativas de si e de nós. Paulo Freire é minha base para pensar eticamente em uma educação afetiva, reflexão sobre opressor e oprimido e que conversa diretamente com Augusto Boal que fornece proposta de jogos teatrais. Milton Santos e a relação território e a Globalização e Byung Chu Han para pensar novas narrativas frente às crises da contemporaneidade.

Referências Bibliográficas:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Gabriel Gonçalves . **Amarelinha**. Vida longa aos jogos tradicionais: sistematização de conteúdo para ensino fundamental I. Universidade Técnica do Paraná. Programa de pós-graduação em Ensino em Ciências Humanas , Sociais e da Natureza-PPGEN. Londrina – PR.2017.Disponível em <https://www.jogostradicionais.org/amarelinha>

Acesso; 12/01/2024

GONZALES, Fernando Jaime, e Maria Simone Vione Schwengber. **Práticas Pedagógicas Em Educação Física: Espaço, Tempo E Corporeidade**. Edelbra, 2012.

HAN, Byung -Chul. **A crise da narração**. Petrópolis; RJ Vozes, 2023.

MARTINS, Leda Maria- **Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**- 1 ed.-Rio de Janeiro:Cobogó,2021

SANTOS, Gisele F. L. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**-34 edição-Rio de Janeiro:Record,2022

TROG, Scheila Daniele. BRASILEIRO, Laise Roseira Biscaia. EMILIANO, Célia Lima. **Jogos**

e brincadeiras africanas: possibilidades para trabalhar a africanidade e interdisciplinaridade na escola. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 06, pp. 32-42. Setembro de 2022. ISSN: 2448-0959.

TROG, Sheila Daniele. **Jogos e brincadeiras africanas: possibilidades para trabalhar a africanidade e interdisciplinaridade na escola. 2022. Disponível em:**

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/brincadeiras-africanas>. Acesso 12/01/2024.

PAIVA, Thaís Corrêa dos Santos de. **Sufoco: uma peça de Teatro-Fórum da Vila São José.** PPGEAC-UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Viviane Becker Narvaes; thais.paiva@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0009-0001-5289-0901>

Sufoco: uma peça de Teatro-Fórum da Vila São José

Resumo: Este trabalho é um relato analítico sobre a criação da peça de Teatro-Fórum “Sufoco”, o contexto no qual ela surgiu e qual a sua relação com o local onde foi criada. A peça é sobre o risco iminente de uma tragédia climática. No texto dramaturgico, fica nítido que não é a primeira vez que essa situação acontece através da resposta das personagens a este fato. A resistência em reagir traz uma informação importante sobre a comunidade que vive a história relatada: ela não quer mais se deslocar, está identificada no lugar. A história é baseada em fatos vividos por integrantes do grupo que a criou. Através do teatro-fórum e da participação popular busca-se, então, trazer novos caminhos para esse enredo.

Palavras-chave: Teatro-fórum; Comunidade; Tragédia climática.

Abstract: This work is an analytical report on the creation of the Forum Theater play “Sufoco”, the context in which it emerged and its relationship with the place where it was created. The play is about the imminent risk of a climate tragedy. In the dramaturgical text, it is clear that this is not the first time that this situation has happened through the characters' response to this fact. The resistance to react brings important information about the community that lives the story reported: it no longer wants to move, it is identified in the place. The story is based on events experienced by people from the group that created it. Through forum theater and popular participation, we seek to bring new paths to this plot.

Keywords: Forum- theater; Community; Climate tragedy.

Introdução

“Sufoco” é uma peça de Teatro-Fórum criada na Vila São José, comunidade de Petrópolis – RJ, pelo grupo do Núcleo da Escola de Teatro Popular (ETP). Este trabalho analisa o contexto e processo de sua criação e compara duas apresentações da peça – uma na Arena Dicró, Penha, Rio de Janeiro e outra na Vila São José, em Petrópolis.

O grupo que compõe o Núcleo da ETP em Petrópolis é intergeracional, formado por jovens e adultos, na sua maioria negros, LGBTs e periféricos. Metade do grupo é morador da Vila São José e a outra metade oriunda de outros bairros periféricos da cidade. A ETP é uma escola militante, uma Escola política. Isso significa que ela segue não só um programa pedagógico e metodológico, mas segue programa político cultural, e acredita com isso que “a formação político-artística dos nossos militantes é fundamental para o trabalho de base que construímos. Não há teoria sem prática, nem prática sem teoria” (Escola de Teatro Popular, 2002, p. 3). Sendo assim, muitos de seus participantes são militantes, constroem movimentos sociais e populares, como a Casa Socialista, movimento de juventude (RUA Juventude Anticapitalista) e Movimento Negro Unificado (MNU)

Sobre a metodologia da Escola de Teatro Popular, podemos dizer que uma das principais formas de atuação é pelo Teatro do Oprimido. Como um dos seus eixos programáticos, colocados em seu Projeto Político Cultural, ela o caracteriza da seguinte forma:

O **teatro do oprimido** não é, para nós, um fim em si mesmo. Ele é uma etapa numa longa caminhada até a emancipação. Etapa que pode nos ajudar a compreender melhor quem somos caso consigamos fazer com que o palco não dê sermões. Julgar a partir do palco o que o mundo deveria ser e como as pessoas devem agir não nos interessa. Queremos um teatro que sim lute contra o egoísmo, o medo, a mediocridade, mas mostrando que elas não são escolhas: decorrem de um sistema. (Escola de Teatro Popular, 2002, p. 3)

A partir do Teatro do Oprimido, a ETP busca outras formas de construção do Teatro-Fórum, técnica do Teatro do Oprimido que, em sua raiz, tem por objetivo tirar a plateia da posição de passividade e agir em cena, transformando a realidade de opressão colocada. Essa principal característica do Teatro-Fórum é mantida pela ETP; o que se propõe modificar é a forma como a dramaturgia é construída. Busca sair de um caminho possível de culpabilização da vítima, ou de superação das intervenções de outros espectadores, a partir de soluções individuais, para um caminho de soluções coletivas, mudando a criação dramaturgicamente de forma dramática e se aproximando de uma forma épica. Estes estudos mencionados se apoiam em pesquisa feita por Julian Boal, coordenador da ETP, sobre o Teatro do Oprimido em tempos de neoliberalismo e são postos em práticas que constroem caminhos coletivos de transformação.

A introdução do teatro épico, por sua vez, é comumente realizada através de dramaturgias brechtianas que são utilizadas como modelo pelos grupos para criação de novas cenas, a fim de trazer um olhar menos individual, característico do drama, e aumentar a perspectiva para o âmbito coletivo, incluindo até o espectador neste ato de criação coletiva. Entendendo que a obra só se completa de sentido com a presença do espectador. Segundo (Desgranges, 2006, p.49): “O teatro épico parte da representação de um indivíduo para alcançar toda a comunidade em que ele está inserido. O homem é revelado em seu rastro social e histórico”. O indivíduo é considerado, na verdade, como sujeito histórico e agente transformador de sua história.

Contextualização

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2022, em Petrópolis, calor de verão, no final da tarde começou a chover muito. Eu estava chegando em casa. Chovia bastante, mas logo passou. Sem internet, fiquei desconectada do celular por um tempo. Quando voltou o sinal, vi que começaram a chegar vídeos e mensagens nos diversos grupos com perguntas como: “Tá tudo bem com todo mundo? Chegaram bem?” A maioria das pessoas estava voltando para casa. Algumas não chegaram. Outras não tinham mais casa para chegar, tiveram que se abrigar em outros lugares. Muitas estavam em casa e, lamentavelmente, se foram com elas.

Nos dias seguintes começamos a nos organizar melhor, coletivamente, como sociedade. Estava difícil, nem mesmo a Prefeitura ou o Estado estavam dando conta da calamidade. Havia uma enxurrada de informações, oficiais e extraoficiais, de onde havia abrigo, do que cada um precisava. O estrago estava dado, a cidade enlameada, os corações dilacerados. Mais de duzentas pessoas desaparecidas ou encontradas sem vida, vítimas da tragédia climática, mais uma, a pior já vivida na cidade nos últimos anos.

A Casa Socialista, local onde a ETP se reúne em Petrópolis, serviu como ponto de apoio para receber, distribuir mantimentos e disponibilizou a internet para as pessoas que estavam abrigadas na associação, que fica localizada a cerca de 100 metros de distância. A Casa não abrigou pessoas porque na Vila São José, onde fica localizada, foi um ponto menos atingido. Ali ninguém perdeu a vida e as famílias que ficaram desabrigadas naquela região ficaram alojadas no prédio da associação de moradores.

Como relatado, não foi a primeira vez que a cidade viveu uma tragédia. Também não foi a primeira vez que a Vila São José viveu os impactos delas. A comunidade surgiu em fevereiro de 1988, a partir da ocupação daquela terra por vítimas de uma tragédia em que ficaram desabrigadas. Encontraram naquele local uma esperança de construir novos abrigos,

barracos, casas. E através de muita luta, de disputas com o poder público, empresários, e outros agentes externos, o território foi conquistado.

Acreditamos, assim como aponta o subtítulo de matéria lançada à época no Jornal da Unicamp¹, que a tragédia climática não é culpa da natureza, mas da relação que a humanidade estabelece com a tal. Desse modo, é necessário pensar em novas formas de ocupação do solo, de políticas públicas que previnam os desastres, de políticas de moradias dignas. Na matéria, onde professores de diversas áreas do conhecimento se posicionaram sobre a responsabilidade da gestão pública na prevenção dos desastres ainda afirmam que

As inundações em Petrópolis são um fenômeno recorrente, que vêm se intensificando em razão de mudanças ambientais globais, com as chuvas se concentrando em curtos períodos de tempo. Para Jacques Manz, que fez um levantamento das inundações na cidade serrana, é fundamental implementar políticas a partir desse histórico de informações para reduzir a possibilidade do desastre ou para diminuir seus danos. (DARÉ, 2022).

Diante desse caráter de urgência da intervenção pública, acreditamos que a partir da participação popular, estimulada pelo Teatro-Fórum, seja possível contribuir com alguns caminhos para essa construção.

Sufoco

A peça de teatro-fórum “Sufoco” conta a história da conquista do território da Vila São José, mais especificamente da luta que foi essa conquista. Com a Dona Tereza como protagonista, a peça traz a história relatada e interpretada por Claudia, atriz da Escola de Teatro Popular que viveu essa luta por moradia. Dentre os vários relatos trazidos por participantes do grupo este foi o escolhido para ser encenado. Acredito que não foi escolhida apenas por ter uma correlação com a tragédia vivida próximo ao período de construção da casa, no ano de 2022, mas por ser uma história de esperança, onde houve uma luta exitosa. Além disso, é uma vivência que atinge a todos do grupo de alguma forma. Alguns nasceram dessa história, já no território da Vila, outros viveram essa história em outros lugares, de outras formas. O grupo ansiava por respostas para a tragédia recente e principalmente caminhos para evitar outras, ou pelo menos evitar seus danos.

“Sufoco” conta o momento antes da chuva: a prefeitura chega na casa da Dona Tereza dando um aviso de risco e pedindo para que a família se retire. A família se recusa a sair do seu

¹“Chuva em excesso não pode ser considerada única causa da tragédia na cidade serrana, apontam especialistas da Unicamp”. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/02/22/petropolis-nao-foi-um-desastre-natural>

barraco construído com muita luta e suor, com idosa, cachorro e sabendo das condições do abrigo. D. Tereza busca ajuda com os vizinhos, com o presidente da associação e com os *espectadores*, que participam ativamente da transformação da cena e da vida. Para Boal (2000, p.163) “A Poética do Oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!”.

Dona Tereza é uma protagonista ativa, que busca por soluções. Porém os personagens que ela encontra, neste modelo utilizado pela ETP, são personagens cindidos, ou seja, contraditórios. Eles têm seus motivos para ajudar a protagonista e tem os motivos que impedem materialmente que esta ação aconteça. Como por exemplo, a vizinha de Dona Tereza que está disposta a ajudar, acha um absurdo a situação, mas ao mesmo tempo não quer se expor muito para não perder também o seu terreno pelo fato de estar exposta, já que até então a prefeitura não foi até sua casa. Boal (2022, p.252) “A tarefa do protagonista [neste modelo] seria então de tentar influenciar nessas contradições para que elas se resolvam no sentido do combate à opressão”.

As apresentações e suas recepções

“Sufoco” foi apresentada duas vezes, nas quais podemos perceber diferentes recepções. A primeira apresentação ocorreu no dia 16 de março de 2023, no Festival Augusto Boal, na Arena Carioca Dicró, bairro da Penha, Rio de Janeiro. As expectativas eram altas, seria a primeira vez que o grupo se apresentaria em um palco italiano e para uma plateia completamente desconhecida. Desta vez a peça não foi apresentada enquanto Teatro-Fórum, por se tratar de um Festival e o tempo de cena ser restrito. Mesmo assim, se manteve sua dramaturgia na íntegra e como costuma acontecer no Teatro-Fórum, a peça termina com um fracasso. O grupo se surpreendeu com a reação do público que se apegou nas partes cômicas da peça, mais especificamente de uma personagem que é fofoqueira, e riu durante todo o tempo de uma peça que para o grupo, na verdade, era bem trágica e real. Em avaliação posterior o grupo chegou a repensar a atuação, o enfoque nessa personagem, formas de não cair nessa chave cômica. Mas um ponto importante que foi levantado, e só foi confirmado posteriormente, foi a relação do público com a temática apresentada. Talvez ali, na Penha, ou pelo menos para aquele grupo que estava assistindo, o que chamasse mais atenção eram essas relações vizinhas e não tanto a tragédia climática, sem julgamento, apenas como os fatos, como as cenas se relacionam com a realidade de cada local.

Essa avaliação pode ser revista quando a cena foi apresentada novamente em outro local. A recepção foi outra, sem que tivesse alteração nas personagens ou nas falas. A peça foi apresentada no lugar onde ela foi criada, na Vila São José, em Petrópolis. Na Vila houve uma excitação por parte de quem se identificou na cena: “é assim mesmo que acontece”. Houve revolta e emoção. E o grupo pode fazer uma nova avaliação sobre a recepção da peça: o lugar onde ela é apresentada transforma o seu sentido. E nesse último caso a peça foi sucedida de uma intervenção de fórum. O público pôde participar da construção dessa cena e de seus desdobramentos, afinal foi ali onde tudo começou, na vida e no teatro. O público se identificou como sujeito da cena e de sua própria história, pois pôde contá-la sob o seu ponto de vista.

Discussão e considerações finais

Neste trabalho foi possível perceber como a questão territorial interferiu tanto na construção da cena como na recepção dela. Com isso, pode se concluir como a forma utilizada (teatro-fórum inspirado no épico) e a recepção teatral são diretamente conectadas com a questão do território e sua formação. Não só pela temática da peça, mas pela forma como ela foi construída e apresentada. Entendendo nesta metodologia o espectador como sujeito essencial da cena, podemos entender também o território intrínseco a esta relação. Pois, segundo Santos (1999, p.16) “um inventário dos estudos empreendidos sobre a técnica deixa ver que esse fenómeno é frequentemente analisado como se a técnica não fosse parte do território, um elemento de sua constituição e da sua transformação”. E entendendo que (idem, 1999, p.36) “é o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica”. Ao praticar o teatro popular e agora ao analisar esta prática precisamos considerar este território como agente histórico e transformador, pois se histórico não é estático.

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto – *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Cosac Naif: 2013.

BOAL, Julian – *Sobre antigas formas em novos tempos: o teatro do oprimido hoje entre “ensaio da revolução” e técnica interativa de domesticação das vítimas*. Hucitec, São Paulo: 2022.

DARÉ, Eliane da Fonseca. *Petrópolis: não foi um desastre natural! Chuva em excesso não pode ser considerada única causa da tragédia na cidade serrana, apontam especialistas da Unicamp*. Comunicação Instituto de Geociências, Jornal da Unicamp: 22 fev 2022.

Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/02/22/petropolis-nao-foi-um-desastre-natural>> Acesso em: 23 de jan. de 2024

DESGRANGES, Flavio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

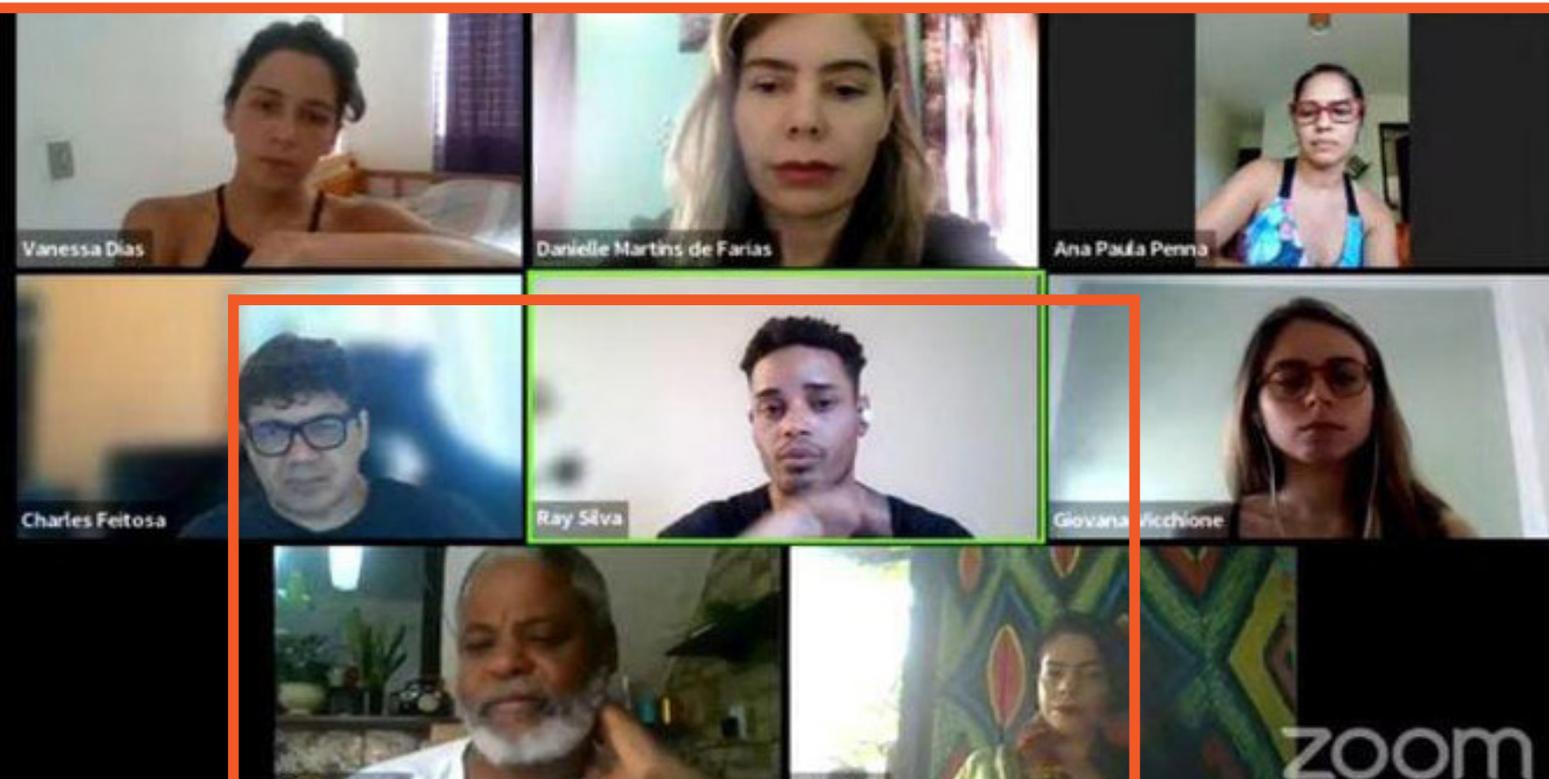
ESCOLA DE TEATRO POPULAR. *Programa Político Cultural*. Rio de Janeiro, 2022. Documento Interno Digital. Acesso em: 23 de jan. de 2024.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

LINK:

ESCOLA DE TEATRO POPULAR < <https://www.instagram.com/escoladeteatropopular/>>

16. PENSAMENTO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NAS ARTES CÊNICAS



PENNA, Ana Paula. **A noção de silêncio em Beckett a partir de uma perspectiva decolonial**. PPGAC UNIRIO; Performances: Corpos, Imagens, Linguagens e Culturas (PCI); Doutorado Acadêmico; Orientação: André Luis Gardel Barbosa; Bolsista CAPES; anapaula.penna@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9764-0463>

A noção de silêncio em Beckett a partir de uma perspectiva decolonial

Resumo: Este artigo questiona a noção de silêncio a partir da fricção entre perspectivas decoloniais e a filosofia ocidental, que considera a possibilidade da existência ou não do silêncio apenas do ponto de vista de nós humanos, sem envolver a natureza. Para provocar essas questões, tomamos como disparador o livro “Textos para nada”, de Beckett. Trata-se de um exercício de desnaturalização do nosso olhar face às epistemologias hegemônicas. Ler com outras lentes, para quem sabe assim contribuir para que o narrador de Beckett perceba que não está sozinho, e acredite que entrar em relação com o que chamamos natureza pode fazê-lo enxergar e vislumbrar outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Silêncio; Epistemologias decoloniais; Animismo; Decolonialidade; Práticas decoloniais.

Abstract: This article questions the notion of silence based on the friction between decolonial perspectives and Western philosophy, which considers the possibility of the existence or not of silence only from the point of view of us humans, without involving nature. To provoke these questions, we took as a trigger the book “Textos para nada”, by Beckett. This is an exercise in denaturalizing our perspective in the face of hegemonic epistemologies. Reading with other lenses, perhaps helping Beckett's narrator to realize that he is not alone, and to believe that entering into a relationship with what we call nature can make him see and glimpse other possible worlds.

Keywords: Silence; Decolonial epistemologies; Animism; Decoloniality; Decolonial practices.

A ideia deste exercício surgiu a partir da simultaneidade da feitura de dois cursos oferecidos pelo Programa de Pós-graduação da UNIRIO, durante o segundo semestre de 2021. Enquanto em **Silêncio e Obscuridade nas Artes Cênicas e na Filosofia**¹, nos perguntávamos sobre as possibilidades do silêncio, adentrava o campo das Poéticas Xamânicas, no curso: **Poética pajé: vigília onírica, caosmos e performagia**², que me fizeram questionar as noções de “silêncio”, do modo como são postas pelas filosofias eurocentradas.

Escolhi fazer este diálogo entre estas perspectivas, a partir dos conceitos de animismo e perspectivismo ameríndio, presentes na poética xamânica, criados pelos antropólogos Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima, que denominaram perspectivismo, “a concepção indígena segundo a qual o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos, e que vêem a realidade diferentemente dos seres humanos” (Castro, 2008, p.32). No animismo presente em várias cosmologias ameríndias, em movimento contrário à nossa tradição biológica evolutiva que define que éramos animais e deixamos de sê-lo com o surgimento da cultura e da civilização, todos seres eram originalmente humanos e, num dado momento histórico, esses ancestrais, por ações particulares ou situações específicas, tomam a forma corpórea animal. Tudo isso delinea o que chamamos de animismo, a pressuposição de que o fundo universal da realidade é o espírito. No livro *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019), o filósofo indígena brasileiro Ailton Krenak conta a história de um pesquisador europeu do começo do século XX que foi entrevistar uma anciã do território dos Hopi, que, ao invés de recebê-lo, manteve-se parada perto de uma rocha, conversando com sua irmã, que para nós seria apenas uma pedra (Krenak, 2019, p. 17).

¹ Transcrevo aqui a ementa do curso, oferecido pelo professor doutor Charles Feitosa (Departamento de Filosofia), em parceria com a professora convidada, doutora em Artes Cênicas Ana Wegner (Université de Poitiers, França): “O vazio costuma ser percebido apenas como ausência e negatividade, tanto na vida prática como teórica. Existe, entretanto, uma dimensão afirmativa do vazio, que pode se mostrar fértil para um outro tipo de pensar, mais sensível e afetável. Agamben sugere que a atitude contemporânea nas artes e na filosofia é aquela ‘que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro’ (O que é Contemporâneo?, 2009, p.62). Estabelecendo travessias entre as Artes Cênicas e a Filosofia pop, o objetivo do curso é refletir sobre as relações entre som e imagem, tendo como fio condutor as noções de ‘silêncio’ e de ‘obscuridade’, enquanto instauradoras de intensidades e de diferenças. As discussões serão pontuadas pela análise de espetáculos e de obras da cultura pop, com ênfase na questão acerca das potências cênicas e filosóficas do silêncio e da escuridão”.

² Oferecido pelo escritor, compositor musical e professor doutor André Gardel (Letras e Artes Cênicas), a proposta inicial do curso é definir e analisar o fenômeno da vigília onírica, de fundo implícita ou explicitamente xamânico, entre alguns povos originários do Brasil como os Xavantes, os Yanomamis, os Marubos, os Arawetés, os Parakanãs, os Asurinís, os Tupinambás. A seguir, buscar configurar os diferentes modos de expressão do acontecimento performágico – canto, narrativa, poesia corpórea – a fim de delinear as bases de uma poética pajé. Levando em conta, principalmente, as funções de geógrafo, tradutor, diplomata cósmico que o sonho do xamã exerce ao transcodificar, tornando inteligível para a comunidade as suas vivências relacionais no caosmos, plano de experiência onírico-ancestral da realidade.

A partir das ideias gerais em torno desses conceitos, convido vocês a perguntarem-se: O silêncio existe? É possível aproximar-se dele? Beckett, em seu livro *Textos para nada*, compartilha todas as vozes que o narrador “ouve”, enquanto está em um buraco, no alto “de uma montanha, não, de uma colina” (2015, p.5). “Sozinho”, isolado, ele narra essas vozes, expondo seu reconhecimento de que algumas são criadas por ele mesmo e outras vozes ele nem sabe de onde vem. Visivelmente transtornado, inconformado pelo fato de que embora não exista o controle de Deus, ele mesmo também não tem controle sobre quem fala em sua cabeça. E lidar com esse agrupamento de *eus* é um fardo: a responsabilidade de tomar a função de Deus, como um ser criador de seu próprio destino, nesta existência supostamente solitária, cindida e com partes desobedientes. Imerso em incertezas.

É simples, não consigo fazer mais nada, como se diz. Digo ao corpo, vamos, de pé, e sinto o esforço que ele faz, para obedecer, como uma velha carniça caída na rua, que não faz mais, que faz ainda, antes de desistir. Digo à cabeça, Deixe-o em paz, fique tranquila, ela para de respirar, e então ofega ainda mais. Estou longe de todas essas histórias, não deveria me preocupar com elas, não preciso de nada, nem de ir em frente, nem de ficar onde estou, isso me é totalmente indiferente. Deveria afastar-me, do corpo, da cabeça, deixar que se entendam, deixar que parem, não posso, seria preciso que eu parasse. Ah sim, somos mais de um, parece, todos surdos, nem isso, unidos para o resto da vida. Outro disse, ou o mesmo, ou o primeiro, todos têm a mesma voz, as mesmas ideias, você devia ter ficado em casa. (Beckett, 2015, p. 5)

Depara-se com um problema: se Deus não controla o mundo, não somos nós tampouco que controlamos tudo, que fazemos nossa história. Podemos criar história sim, personagens, fazemos isso. Mas o que fica evidente em suas narrativas é a inconformidade por ter consciência de que algo lhe escapa, o incontrolável, o inominável. Beckett descreve este narrador como uma quimera formada por um pensamento, um corpo, partes do corpo que se mexem e vozes. Quem mexe minha mão?

O que me parece é que Beckett tenta traçar os limites do que significa ser um sujeito e percebe que é impossível dar conta deste sujeito, já que é constituído de partes que parecem, inclusive, independentes: uma quimera - termo usado pelo próprio. Para um xamã, não há nenhum estranhamento sobre as vozes que chegam até seus ouvidos. Não é um problema. Porque ele se reconhece como um ser relacional. Nas cosmologias indígenas, cada ser traz o cosmo inteiro dentro de si. No lugar de um sujeito individualizado, fixo, o eterno devir, a partir de um passado contínuo. Beckett parece reivindicar da modernidade o *status* de sujeito que disseram que somos.

Não existe para as culturas tradicionais indígenas, um sujeito individualizado e de identidade fixa, um criador de sua própria história porque eles se reconhecem como parte de uma dança cósmica, que não se define sozinho/a, e muito menos em suas cabeças. As cosmogonias indígenas emergem do acoplamento – em bricolagem xamânica - de materiais e seres já existentes, impulsionados pelo vento, pela música, por diversos movimentos. Os mitos que narram essas movimentações originárias são sempre atualizados, pois, sempre que um xamã vai até o plano de experiência invisível da realidade, onde se relaciona e interage com os espíritos ancestrais de todas as forças vitais do mundo, ao voltar, canta, dança, performa, narra, desenha para a sua comunidade as experiências que vivenciou no espaço-tempo do passado absoluto. Em Beckett, a percepção de que não está sozinho e não possui controle sobre aquilo que pensa, aproxima-o do xamã - embora este, em vigília onírica, busque, como diplomata cósmico que é, lucidez política nas relações com os viventes que habitam os planos de experiência que visita. Beckett, contudo, não sai do buraco. Ele entendeu que é um sujeito múltiplo, mas isso é um problema para ele. Porque não consegue sair de si. Está ensimesmado.

Quando volta de suas estranhas viagens a outros corpos, outras naturezas, o xamã-tradutor pode, de alguma forma, renovar na tribo a lembrança e a convicção de que “a vida é diferença, relação com a alteridade, abertura para o exterior em vista da interiorização perpétua, sempre inacabada, desse exterior” – que “o fora nos mantém, somos o fora, diferimos de nós mesmos a cada instante”. (Castro; Sztutman, 2008, p. 109).

O silêncio, na preparação do ator/performer, na sala de ensaio, é algo que pode acontecer através de práticas de atenção. O foco à respiração é um dos caminhos possíveis, apreendidos das práticas budistas e bem comentados por Artaud e outros diretores de teatro como Meyerhold, Brecht, e Grotowski que “trabalhavam com a ideia de que o ator deveria criar um ‘bom espectador’ interno dos seus próprios hábitos e ações, um olhar agudo e isento de julgamentos, que poderíamos aproximar da percepção contemplativa”. (Quilici, 2018, p. 5). A respiração e auto-observação seriam um meio, um caminho para nos trazer ao aqui-agora, nos colocar em relação com o presente, de fazer a mente habitar o corpo, como um *pássaro que retorna ao ninho*³. O objetivo de silenciar seria desapegar do que já conhecemos. Colocar-nos em experiência, experimentar o

³ Expressão usada por Quilici, durante a palestra de abertura do II Seminário Artes da Cena e Práticas contemplativas: Contemplação, artes performativas e Convivência, ocorrido de modo online entre 17 e 22 de maio de 2021. O Seminário pretendeu dar continuidade às discussões iniciadas durante o Performance and Mindfulness Symposium, realizado na Universidade de Huddersfield (UK) em junho de 2016 e durante o I Seminário Internacional Artes da Cena e Práticas contemplativas, ocorrido na UNIRIO, Rio de Janeiro, em Novembro do mesmo ano. E foi promovido pelo grupo de Pesquisa Tradere (CNPQ-UFSM), coordenado pelo prof. Dr. Daniel Plá (UFSM), em parceria com os grupos CRIA (UFMG), NUPAC (Núcleo de Pesquisa em artes da Cena- UFSM), ReCePP (University of Huddersfield-UK), e com a UNIRIO, UNICAMP e University of Southern Mississippi (USA).

mundo a partir de uma sensorialidade e, não apenas através da racionalidade, como faz Beckett.

Ao invés de olhar com os olhos, olhar com o corpo todo, ouvir com a pele ou, como diz Deleuze (2012, p. 13): “caminhar com a cabeça, cantar com o sínus, ver com a pele, respirar com o ventre, Coisa simples (...)”. Buscar criar para si um corpo sem órgãos, ao invés de só brigar com essa condição seria abrir-se para outras formas de perceber o meio: a sensorialidade entra no jogo não mais apenas o pensamento, racionalidade. Se o narrador criado por Beckett fosse um xamã, ao sair do buraco, voltaria com outras palavras, com palavras que compunham textos desconhecidos até então, palavras-alma e com outros corpos. Palavras conectadas com o corpo e com o espírito.

Para o pensamento Guarani, ser e linguagem, alma e palavra são uma coisa só. A palavra *ayvu* expressa o espírito como som vivo, sopra-luz primeiro, aquilo que é eterno em cada indivíduo e que vivifica o corpo e manifesta-se no reino humano sob a pele da palavra, pelo sopra que a preenche. (Jecupé, 2001, p. 55).

Este narrador também saberia que mesmo dentro de um buraco não estaria sozinho. Ouviria as pedras, sentiria o ar tocar em sua pele, ouviria o vento ou até o próprio silêncio.

Referências Bibliográficas

BECKETT, Samuel. **Textos para nada**. Trad.: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosacnaify, 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de & Batalha; SZTUTMAN, Renato. **Encontros: Eduardo Viveiros de Castro**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2, vol.3**. Trad.: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª. Edição).

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUILICI, Cassiano Sydow. Artes performativas, modos de percepção e práticas contemplativas. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 262–273, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15618/12495>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FARIAS, Danielle Martins de. **O Documento na Cena: experiências norte-americanas.** PPGAC-UNIRIO; Poéticas da Cena e do Texto Teatral (PCT); Doutorado Acadêmico; Orientação: Maria Helena Werneck; CAPES; daniellemartinsdefarias@gmail.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-4881-7661>

O Documento na Cena: experiências norte-americanas

Resumo: Este trabalho investiga o uso de materiais documentais na construção teatral. A tensão entre o real e a ilusão baseada no real está no cerne da experiência teatral; entretanto, contemporaneamente, essa tensão tem tomado o primeiro plano na medida em que o uso do real vem se projetando enquanto agente potencializador nas manifestações teatrais. Considerando a relação entre realidade e ficção, o objetivo do trabalho é analisar, de maneira prática e conceitual, procedimentos cênicos praticados para a construção teatral. A análise se deu através do estudo de caso do espetáculo norte-americano *The Courtroom*, que utiliza os autos de um processo judicial de deportação de uma imigrante para construir sua dramaturgia cênica como um *reenactment* (reconstituição). Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre os paradoxos e tensões entre o real e o representacional no teatro documentário, assim como seu potencial sócio-político.

Palavras-chave: Reenactment; Verbatim; Documento; Teatros do real; Teatro documentário.

Abstract: This work investigates the use of documentary materials in theatrical construction. The tension between the real and the illusion based on the real is at the heart of the theatrical experience; however, at the same time, this tension has come to the fore as the use of the real has been projected as a potentializing agent in theatrical manifestations. Considering the relationship between reality and fiction, the objective of the work is to analyze, practically and conceptually, scenic procedures practiced for theatrical construction. The analysis took place through the case study of the North American show *The Courtroom*, which uses the records of a judicial process of deportation of an immigrant to construct its scenic dramaturgy as a reenactment (reconstitution). This research aims to reflect on the paradoxes and tensions between the real and the representational in documentary theater and its socio-political potential.

Keywords: Reenactment; Verbatim; Document; Theater of the real; Documentary theater.

Toda arte faz uso de materiais da vida real na construção de ficções. No teatro, onde este “empréstimo da vida real” é bastante evidente devido principalmente ao corpo vivo do ator em uma cena com personagem e entorno imaginários, sempre houve, em certa medida, a percepção da dupla consciência necessária para se relacionar com a tensão entre o real e a ilusão, tanto da parte dos artistas quanto do público. Entretanto, o crescente uso do real no teatro, vem afetando todos os aspectos da produção teatral (Carlson, 2016, p. 1-2). Por um lado, da parte do ator em cena, cada vez mais este personagem e entorno imaginários vão se diluindo e dando lugar a procedimentos performativos que afirmam a presença do ator em sua corporeidade, em um espaço não transmutado pela ficção. Por outro lado, essa presença real que ocorre no tempo-espaço presente também modifica sensivelmente a recepção da plateia, minorando seu lugar de “mera espectadora” para o de alguém que também constrói o âmbito do evento teatral: a experiência compartilhada entre artistas e público.

Ao contrário da presença do ator – este “corpo vivo” emprestado da vida real - na cena ficcional, trazer a fala humana para o teatro quase nunca chama a atenção como sendo um empréstimo do mundo real. Entretanto, se a totalidade ou parte do texto é reconhecida como proveniente da realidade, esse recurso pode caracterizar o chamado teatro documentário (Carlson, 2016, p. 2). Neste caso, a intenção de afirmar o texto utilizado no teatro como índice da ocorrência de fatos reais que serão abordados na cena, lastreados em documentos, tem como finalidade trazer esses acontecimentos para o debate público. Esta foi a motivação da companhia nova-iorquina Waterwell ao conceber o espetáculo teatral *The Courtroom*¹ (2019). Dirigido por Lee Sunday Evans a partir das transcrições de Arian Moayed, a peça é um *reenactment* (reconstituição) do processo de deportação de uma imigrante.

Em 2003, a filipina Elizabeth Keathley se casa com o cidadão americano John Keathley e se muda para os EUA com um visto temporário de não imigrante (K3) em 2004. Tendo como único documento de identidade seu passaporte filipino, ela vai ao Department of Motor Vehicles em Bloomington para solicitar uma carteira de identidade estadual e habilitação para dirigir. Lá, o funcionário pergunta a Elizabeth se ela gostaria de tirar também o título de eleitor, ao que ela responde afirmativamente; ele entrega a ela um formulário que ela preenche e assina. Posteriormente, ela recebe o título pelo correio e vota nas eleições do Congresso. No mês

¹ *The Courtroom* estreou em Nova Iorque, em 23 de janeiro de 2019. Direção de Lee Sunday Evans, adereços de Ryan Courtney, figurino de Junghyun Georgia Lee, direção de palco de Katie Young. Elenco: Kristin Villanueva, Happy Anderson, Linda Powell, Michael Braun, Ruthie Ann Miles, Kathleen Chalfant, Michael Bryan French, Mick Hilgers, Hanna Cheek. A cerimônia de naturalização foi realizada pelo juiz magistrado dos Estados Unidos Sanket J. Bulsara, ex-juiz de imigração Jeffrey S. Chase, ex-juiz de imigração Elizabeth Lamb, pela oficial da Associação Nacional de Juizes de Imigração Mimi Tsankov, e por Denny Chin, do Tribunal de Apelações dos EUA.

seguinte, quando vai para a entrevista na Embaixada com o fim de obter residência permanente (Green Card) no país, ela, que falava inglês precariamente, descobre que assinou o formulário de solicitação do título de eleitor sem ler a informação que restringia sua solicitação a cidadãos norte-americanos, fazendo-a incidir em perjúrio e violação da lei de imigração. Seu processo de remoção é então iniciado.

Tomei conhecimento deste espetáculo em Nova Iorque através do estágio do PDSE da CAPES, no qual ainda me encontro. Mais precisamente, por indicação do meu orientador estrangeiro, o professor Marvin Carlson, que, em seu texto *Expansão do teatro moderno rumo à realidade* (2016), oferece uma chave de leitura sobre aspectos que apontam para o real na cena teatral. Ele o faz a partir da análise de quatro elementos: as palavras ditas em cena, os corpos dos performers, o ambiente cênico e os objetos de cena. Assim, partindo deste estudo, aponto brevemente algumas características do espetáculo *The Courtroom*, cuja análise está sendo desenvolvida no texto da minha tese.

A peça conta com três atos, sendo o primeiro composto pelas transcrições do processo no Tribunal de Imigração; o segundo, pelas transcrições do processo no Tribunal de Apelações e, o terceiro, pela cerimônia de naturalização de Elizabeth. No primeiro ato, estão presentes Elizabeth, seu marido John, o advogado de defesa Richard Hanus, o advogado do Departamento de Segurança Interna Gregory Guckenberger e o juiz da Corte de Imigração de Chicago Craig Zerbe. No segundo ato, estão presentes um oficial de justiça, o advogado de defesa, a advogada do departamento de justiça Margaret O'Donnel e três juízes da Corte de Apelação, Michael S Kanne, Kenneth Riple e o presidente da sessão, Frank H. Easterbrook. Finalmente, no terceiro ato, estão presentes Elizabeth e o juiz da cerimônia de naturalização.

Quanto à performance dos atores, o espetáculo escala seu elenco de modo a apontar para o real na cena, embora trabalhe com critérios aparentemente contraditórios. Assim, de um lado houve uma grande fidelidade às pessoas reais que protagonizaram este processo judicial: Elizabeth foi representada por uma atriz filipina. Por outro lado, esse “reforço” do real também se deu por uma chave representacional, uma vez que atriz que a interpretou atuou com um forte sotaque, mimetizando, seu modo de falar. No caso do juiz da cerimônia de naturalização, esta aproximação se dá de forma mais direta: ele não foi representado por um ator, mas por um juiz de fato, como um “especialista do cotidiano”, que no palco apresenta o material de sua área de atuação, que é a sua própria experiência de vida (Carlson, 2016, p. 11). Por último, no caso do juiz presidente do Tribunal de Apelação, ele foi representado por uma atriz branca, enquanto o advogado de defesa e o juiz do Tribunal de imigração foram representados por atrizes negras, mantendo-se, entretanto, os nomes e pronomes masculinos originais. Esta estratégia de marcar

a diferença de gênero dos nomes e pronomes entre a pessoa na vida real e a atriz que a representa gera uma tensão entre o lugar da ficção e da realidade ao criar um distanciamento entre a representação e a coisa representada. É justamente a lacuna da imperfeição da cópia que a distancia da representação e a aproxima da apresentação de uma originalidade: “O paradoxo aqui (...) é que esta mesma lacuna (...) destaca as características muito distintas da copiadora. A cópia é original” (Kawaguchi *apud* Eckersall, 2021, p. 63). Neste último caso, a atuação explora a mimese (uma representação), porém submetida a uma atuação performativa (a lacuna que aponta para a dessemelhança entre representado e atriz). Desta forma, o espetáculo não enfatiza a instauração de um mundo ficcional para o público, mas uma situação carregada de camadas de realidade onde a performatividade da cena está no primeiro plano da experiência estética.

Este procedimento que destaca a diferença de gênero entre os participantes do evento original e sua reconstituição também chama à atenção para o texto como uma transcrição do tribunal que não foi alterada. Ou seja, essa disparidade também comunica ao público que ele está vendo um *reenactment* - uma reconstituição de um evento verdadeiro que já ocorreu. Do mesmo modo, a própria literalidade do texto informa sobre o evento que ocorreu/ocorrerá, como nesta transcrição do início da peça (abaixo). Neste trecho, vê-se o registro das falas que resultaram no processo que constitui o espetáculo e, ao mesmo tempo, apresenta-se a diferença de gênero entre o juiz que se identifica como Craig Zerbe (nome masculino) para a gravação e a atriz que o representa:

JUIZ ZERBE Ok, vamos registrar.

O juiz Zerbe aperta um botão no laptop para iniciar o áudio de gravação. Então:

Esta é uma audiência que acontecerá em 17 de novembro de 2008, em Chicago. Presidente do juiz de imigração Craig Zerbe. A interrogada neste caso é Elizabeth Keathley, processo número A 097 688 233.

O texto é dito verbatim (literalmente): todas as palavras ditas em cena foram retiradas de transcrições judiciais; houve edição, mas não alteração das palavras. Também foram mantidos os erros de linguagem para ajudar a capturar a qualidade extemporânea da fala (embora haja também, obviamente, certo grau de preparação para o que se vai dizer em um tribunal), aproximando a vivência na performance da experiência da corte. Também com este mesmo fim, assim como para aprofundar a escuta entre os atores, eles liam suas falas durante a apresentação, em vez de memoriza-las. Assim, todos os atores tinham o texto com suas palavras em mãos na cena. Entretanto este aspecto não era notado pelo público, já que o texto com as falas seria facilmente confundido com os autos do processo e demais papéis que as partes normalmente portam em um julgamento.

No que diz respeito ao ambiente cênico e objetos, o espetáculo estreou na Fordham Law School e suas demais apresentações foram feitas também em espaços jurídicos ativos, sem qualquer alteração cenográfica para as apresentações. Também não havia luz cênica, apenas a iluminação da própria sala da audiência. Estes locais traziam uma sensação de status e grandeza que ajudava a comunicar o poder do tribunal. A produção também buscava por salas com um nível mais alto no final, como um “palco”, onde ficavam os juízes, transmitindo o senso de autoridade e tradição dos procedimentos judiciais da vida real. A diretora do espetáculo também observa o status que a palavra jurídica ganha nestes espaços:

Acredito que há algo muito poderoso quando o público está em uma sala de tribunal real porque você pode sentir que em um tribunal as palavras têm um grande peso, certo? Se você está em um tribunal, você diz para alguém que vai ser deportado, que recebeu uma ordem de deixar o país, isso cria uma realidade para a vida de alguém. E então você está interagindo com o poder da linguagem naquele ambiente jurídico (Entrevista à autora, 24/01/2024).

O poder da palavra citado por Evans remete ao enunciado performativo da teoria dos atos de fala do linguista John Langhew Austin (1962), que seriam aqueles que efetuam um "ato" ao serem enunciados. Eles não se limitam à descrição de coisas, mas "fazem" coisas, há uma transformação da realidade a partir do “ato de fala”, do pronunciamento de determinadas sentenças (como quando o sacerdote enuncia "Eu os declaro marido e mulher" ou quando o Juiz profere sua sentença: "O réu é declarado culpado"). Essas palavras performam ações concretas que transformam realidades quando proferidas sob determinadas condições; neste caso específico, essas condições seriam por um juiz durante uma sessão em uma corte judicial. Assim, realizar este *reenactment* em uma corte agrega um elemento fundamental para a experiência de um julgamento.

A experiência do real se intensificava ainda mais no último ato do espetáculo - a cerimônia de naturalização - realizada por um juiz real, com um discurso de sua própria autoria. Isto porque o texto do último ato é composto parte pela leitura do juramento proferido pelo juiz e repetido pelos participantes (no caso do espetáculo, pelo público) e parte por uma fala do juiz que, normalmente também um imigrante, conta sobre seu próprio processo de naturalização. Esse momento trazia lembranças e reações intensas para a plateia, pois os americanos em geral têm consciência de suas raízes imigrantes, em especial a população nova-iorquina, composta por muitos imigrantes, como nos conta Evans:

O público no final do espetáculo ficava de pé para fazer a cerimônia de naturalização, o que era realmente especial e impressionante. As pessoas choravam. Elas pensavam “isso foi o que meu pai fez, o que minha avó fez, o que meu pai nunca conseguiu fazer, o que meus filhos nunca vão precisar fazer” (Entrevista à autora, 24/01/2024).

A maneira desses elementos citados – performer, texto, objetos e lugar – de estar em cena cria uma tensão entre a ideia de representação (*Vorstellung*) e de apresentação (*Darstellung*), conforme definição da autora Maryvonne Saison (1998), para quem as poéticas do real estão ligadas à ideia de anexação, ou seja, a presença da coisa em si, através da *effraction*, uma fratura de realidade anexada à cena. Este procedimento gera impacto por um modo específico de articular arte e política que, em vez de tematizar a política, apropria-se da realidade como gesto de potencial micropolítico. Mais do que investigação de linguagem teatral, o desejo do real “parece testemunhar a necessidade de abertura do teatro à alteridade, ao mundo e à história” (Fernandes, 2013, p. 4). Conforme argumenta Silvia Fernandes sobre as “experiências do real”, abrir brechas no simbólico, permitindo que o corpo do artista e o espaço da cidade estejam implicados no processo crítico, renova a tradição de combate e engajamento.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955**. Oxford: Clarendon Press. 1962. ISBN 0-674-41152-8

CARLSON, M. **Expansão do teatro moderno rumo à realidade**. Art Research Journal – ARJ, v. 3, n.1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8429/6804>>. Acesso em: 20 set. 2020.

ECKERSALL, P. Performance Community in an Age of Reenactment: Takao Kawaguchi’s About Kazuo Ohno and the Conversation with Ghosts. In: **Dramaturgies of Interweaving: Engaging Audiences in an Entangled World**. London and NY: Routledge, p. 54-67. 2021.

FERNANDES, S. A encenação. In: FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro**. Tomo 2: Do modernismo às Tendências Contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 332-370.

SAISON, M. **Les théâtres du réel**. Paris: L’Harmatan, 1998.

17. PRÁTICAS DE ENSINO E MODOS DE TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL



MALECHA, Ana Lúcia Brasi. **Ensino do teatro como espaço contra-hegemônico na escola.** PPGAC UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Doutorado Acadêmico; Orientação: Tatiana Motta Lima; anabrazilmalecha@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0769-9323>

Ensino do teatro como espaço contra-hegemônico na escola

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre os processos de criação em teatro em espaços formais de ensino. Meu objetivo é pensar de que forma nossa prática artístico-pedagógica, bem como o vocabulário e gramática surgidos para organizá-la, podem escapar de conceituações pré-fixadas e provoquem, nos condutores da experiência e nos participantes, processos de deslocamento. Dito de outra forma, buscamos uma prática artístico-pedagógica que quebre hábitos e certezas construídos unicamente a partir da lógica da preparação para o mundo do trabalho e adequação ao mercado.

Palavras- chave: Prática pedagógica; Escuta; Experiência; Inacabamento; Criação.

Abstract: This paper seeks to reflect on the processes of creation in theater in formal teaching spaces. My aim is to think about how our artistic-pedagogical practice, as well as the vocabulary and grammar that have emerged to organize it, can escape from pre-fixed conceptualizations and provoke processes of displacement in the conductors of the experience and in the participants. In other words, we are looking for an artistic-pedagogical practice that breaks down habits and certainties built solely on the logic of preparing for the world of work and adapting to the market.

Keywords: Pedagogical practice; Listening; Experience; Unfinishing; Creation.

Este trabalho busca refletir sobre os processos de criação em teatro em espaços formais de ensino. Meu objetivo é pensar de que forma nossa prática artístico-pedagógica, bem como o vocabulário e gramática surgidos para organizá-la, podem escapar de conceituações pré-fixadas e provoquem, nos condutores da experiência e nos participantes, processos de deslocamento. Dito de outra forma, buscamos uma prática artístico-pedagógica que quebre hábitos e certezas construídos unicamente a partir da lógica da preparação para o mundo do trabalho e adequação ao mercado. Esta reflexão se dedica a pensar o ensino do teatro como espaço de dissenso dentro do contexto escolar.

Em minha trajetória como artista e professora, me encontrei muitas vezes pensando e repetindo conceitos em que eu não estava verdadeiramente presente. Estes conceitos muitas vezes eram repetidos por todos, e pareciam se esgotar em palavras-chaves. Estas, por sua repetição, vinham incapazes de nos perturbar, de nos tirar de uma situação de conforto. Estes conceitos e palavras me pareciam já estarem compreendidos, aceitos e, poucas vezes, de fato, experimentados nas práticas pedagógicas. Por que sentimos tanta dificuldade em elaborarmos nossas práticas artísticas-pedagógicas dando sentido aos conceitos e palavras que escolhemos investigar?

Como poderemos refletir sobre educação, e sobre ensino/aprendizagem do teatro em espaços formais de ensino, se entendemos e discutimos os processos educativos e artísticos, muitas vezes de forma acabada, sem apresentar as fragilidades, dúvidas e aberturas de seu processo? Pensamos em termos de metodologias, procedimentos, achados estéticos, sem entendermos que talvez devêssemos propor aos alunos e a nós mesmos, professores, mais perguntas do que respostas, mais *experiências*, e menos resultados acabados.

Assim, me junto aos pesquisadores que pensam que a nossa prática investigativa e a criação de nossas propostas pedagógicas devam estar voltadas para esse sentido de experiência que não quer estar a serviço do que existe, que quer escapar de uma lógica operativa e funcional, e ir ao encontro de categorias mais livres, menos intencionais:

A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida se não o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida como a experiência é relação. (LARROSA,2015, p.74).

Se a experiência para Jorge Larrosa é o que me acontece, e o que me acontece me determina, me singulariza e me transforma todo o tempo. Como posso me abrir cada vez mais

a experiência? Como posso me abrir cada vez mais ao movimento da vida? De que maneira minha prática pedagógica e minha pesquisa se abrem à experiência de movimento da vida?

Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA,2015,13).

Talvez nos falte um silenciamento, um distanciamento que nos permita escapar da lógica neoliberal produtivista. Esta busca sempre nomear, classificar, responder a demandas de desempenho e resultado, estruturando todas nossas relações interpessoais. Talvez nos falte coragem de buscar espaços onde uma outra lógica nos defronte com algo que “cante”, que tombe nossas certezas e nos surpreenda, rompendo antigos comportamentos e crenças.

Afinar o ouvido

Não basta catar a folha, é preciso saber cantá-la. Para cada uma delas que brota, um trato. Com o devido pedido de licença aos moradores do lugar, a folha se cata, macera, seca, queima, e se sopram palavras de força que despertem o que nela habita. As folhas nos ensinam, porém havemos de silenciar profundamente para ouvi-las. (RUFINO,2021,9)

Como nos abrimos a essa escuta que nos permite ouvir a folha? Entender que cada folha tem um trato e que o seu despertar exige tempo e procedimentos de atravessamentos. Que palavras/ações podem despertar o que nela habita? Na lógica operativa da escola como projeto de futuro e de preparação para o mundo do trabalho, o silêncio que interessa é o do discurso único, do monólogo. Não é o silêncio que permite ouvir as muitas vozes e nos conectarmos com a alteridade. É o silêncio que enquadra, que impõe modelos de comportamentos e ensina a lógica do desempenho e da produção. Não é o silêncio que permite ouvir o que está abafado pelo turbilhão de rumores. O silêncio que desperta novos sons. Como nos apresenta Rufino¹, a escola que queremos e que nos permitirá um novo tipo de encontro com os alunos, nega o monólogo. É contra todo o tipo de *colonização* (RUFINO,2021):

Esse mundo regido por contratos de dominação invoca um simulacro que chamam de educação, mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurista. (RUFINO,13,2021)

¹ RUFINO, Luiz. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula,2021.

A escola que almejamos não é conformadora, é dialógica, plural, investe em processos de vir a ser, está voltada para o aqui e agora, para a comunidade em que está inserida, busca o “fortalecimento comunitário” (Ibidem., p.14). Ela busca pontos de vista diversificados, a renovação da vitalidade. Essa escola almeja uma sala de aula como um ambiente de afirmação da autoestima, um espaço de pertencimento, de cuidado mútuo e de contato com a diferença. Um lugar de problematização do cotidiano, de invenção de outros mundos, de recepção da inventividade.

No entanto, o que vivenciamos no espaço escolar e muitas vezes em nossa prática artística em sala de aula são corpos controlados, paralisados, cheios de medo, hesitação e subjetividades capturadas pela lógica do desempenho, eficiência e utilidade. Crianças, jovens e adultos mergulhados num estado crescente de dispersão hiper-conectada. Numa progressiva dispersão da percepção e captura da atenção. Alunos apáticos, sem iniciativa com dificuldades de ter ou sustentar o desejo no tempo. Todos com muitas relutâncias com o trabalho corporal e com a proximidade com o outro.

Corpos com reservas aos laços de afeto e que buscam a excitação, o atendimento imediato de demandas individuais, a vivência de experiências sempre prazerosas e de forma imediatista. A busca do poderíamos chamar de superfícies de contato deslizantes, sem dificuldades de deslocamento de um ponto ao outro, sem atritos ou esforço e, principalmente, territórios previamente conhecidos pelos alunos. Vivências já experimentadas e seguras. Todos esses aspectos nos levam a constatar a falta de experiências diferenciadas e a dificuldade em se abrir a elas. Percebemos que são corpos multitarefados, capazes de atender a demandas diferenciadas e de mudar de foco a todo instante, que buscam incessantemente a atividade, mas fechados ao sentido de *experiência* como algo que nos atravessasse e transforme.

O professor também não foge a lógica produtivista. Ele também não se difere do aluno. O professor acabou por assumir uma missão gigantesca. Sua maior função passou a ser a de pacificar. Em muitos espaços de educação, a sala de aula virou um espaço de contenção. A proposta crítica de mostrar aos jovens que existe um mundo maior, a função de agigantar o universo dos alunos foi substituída pela árdua *missão* de manter a paz social, de pacificar situações de conflito diante de um mundo cada vez mais violento e desigual. Ao invés de provocar o estranhamento da realidade, de propor aos alunos que pensem o mundo de forma a enxergá-lo como processo a ser constantemente reformulado, a função do professor passou a ser a de conformá-lo a realidade hostil, porém sob *controle*.

A experiência de liberação e ativação relacional dos corpos, a identificação de rituais de comportamentos referidos, a instrumentalização para o processo de leitura do mundo, a capacidade de ampliar e de se abrir ao mundo dos sentidos, deixou de ser as metas investigativas desse professor. Este, passou a se submeter a processos educacionais que visam a formação de individualidades definidas, fechadas, cheias de valores, certezas, acabamento, em conformação ao mundo do trabalho e pouco afeita as transformações constantes da realidade.

Ao contrário, acreditamos que a sala de aula que precisamos e que possa fomentar a nossa prática, deveria funcionar como um ateliê, um espaço de exercício da disponibilidade, onde a comunidade estaria sempre sendo construída, onde a dúvida seria a força motriz essencial à vida, onde se criariam redes de afetos. Entendendo afeto não como sentimentos, mas como ações ou forças que determinam o modo de estar, de fazer e conviver. Um espaço de suspensão de produção de produtos, de suspensão de objetivos práticos, lugar para se desarmar, de silenciar o desejo de protagonizar, de se abrir a escuta de si e do outro.

Que tipo de prática pedagógica seria essa que se abre a escuta, ao silêncio, para ouvir a folha e saber cantá-la? A criação artística solicita tempo e liberdade. Experiências muito raras de serem vivenciadas nas dinâmicas escolares ainda muito presas aos projetos pedagógicos e adequações ao mundo do trabalho. Ao contrário, o trabalho artístico é um avançar sobre o desconhecido, é estar em contante processo de descoberta e de desafio sobre si mesmo. O trabalho de criação artística é um tomar consciência de automatismos, de busca de outras qualidades de percepção, da procura do dissenso, que produz a ruptura dos hábitos e comportamentos quebrando toda a forma de clichês.

Atravesso minha reflexão com outra provocação de Rufino quando nos propõe um processo de “desaprendizagem”:

Desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como o saber maior em relação a outros modos. Para que a desaprendizagem não seja entendida como uma anulação da experiência é necessário credibilizar o que aprendemos de maneira processual e não em uma lógica acumulativa. Esse processo, permeado de conflito, proporciona a crítica, a invocação da dúvida, a disponibilidade para o diálogo e o reconhecimento do caráter inconcluso dos seres e do mundo. (RUFINO,2021,19).

Assim, a sala de aula ateliê seria um lugar de valorização da intuição como abertura de escuta ao que chega. Espaço de busca de “outro percurso na relação com o que já tinha sido aprendido” (Ibdem., p.18) sempre sendo refeito a partir da relação com o outro. Para Rufino, a desaprendizagem “é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único” (Ibdem.,

p.20). Uma desconstrução de todo discurso monológico que captura as subjetividades, regula nossa dimensão sensível, destrói a diversidade e padroniza modos de vida. Esses saberes não devem ser simplesmente acumulados, mas vivenciados, experienciados, incorporados ao grupo e transformados.

Assim, tenho pensado e investido num entendimento pessoal, baseado em minhas experiências pedagógicas, em algumas palavras que não são novas no vocabulário artístico, filosófico e pedagógico, mas que tem conduzido minha tentativa de “abrir o real” (LARROSA,2015) de pensar outras possibilidades de estar no mundo, pensar os processos de criação e o papel de minhas aulas na escola: Atenção, vulnerabilidade e inacabamento. Buscar dentro dos espaços educativos as formas que perecem, os processos que se degeneram em outros, em oposição as estruturas que perduram é um desafio. O trabalho projetado se estrutura numa zona de inacabamento, reflexão e de descoberta de procedimentos. Entender o trabalho da sala de aula como ateliê é compreendê-lo como uma obra inconclusa, que mantém a oposição, o choque, a singularidade dos elementos. Pensar esses desafios no espaço das aulas de teatro dentro do espaço escolar é valorizar a escola como espaço de luta e do ensino do teatro como campo de atuação contra-hegemônico.

Referências Bibliográficas

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Fátima Verônica. **TODA ESCOLA É UM CENTRO CULTURAL Ocupa Escola: Política Cultural nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro**; PPGAC UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Doutorado Acadêmico; Orientação: Vanessa Teixeira de Oliveira; FAPERJ; e-mail: fatimaveronica@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0000-0003-0774-9025>.

TODA ESCOLA É UM CENTRO CULTURAL Ocupa Escola: Política Cultural nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro

Resumo: Esta pesquisa propõe, a partir do estudo e análise do Projeto Ocupa Escola, realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 2014 e 2018, e que tem como premissa, “Toda Escola é um Centro Cultural Comunitário”, observar, seu impacto social e ideológico, pedagógico e metodológico, elementos, agentes e dispositivos que possam contribuir com diretrizes para a formulação e complemento de políticas culturais na educação pública. Em defesa de uma escola pública comprometida com a democratização do acesso à cultura, a arte e ao patrimônio imaterial e aberta a comunidade.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Política pública; Escola.

Abstract: This research proposes, based on the study and analysis of the Ocupa Escola Project, carried out by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro between 2014 and 2018, and which has as its premise, “Every School is a Community Cultural Center”, to observe its impact social and ideological, pedagogical and methodological, elements, agents and devices that can contribute with guidelines for the formulation and complement of cultural policies in public education. In defense of a public school committed to the democratization of access to culture, art and intangible heritage and open to the community.

Keywords: Culture; Education; Public policy; School.

Introdução:

O presente projeto pretende realizar um estudo de campo e analisar comparativamente características metodológicas, elementos e dispositivos, do programa cultural Ocupa Escola. A análise pode ser compreendida pelas configurações produzidas nas novas formas de agenciamento cultural e ações políticas culturais inseridas no contexto da escola pública. O objetivo principal é analisar os modos de implementação do programa cultural, os processos de consolidação e ampliação, os modos de ação dos atores sociais nesses processos, considerando suas tensões, interesses e disputas em jogo, observando seu histórico, impacto social, ideológico e pedagógico. Portanto, a hipótese chave deste trabalho recai sobre a problematização que implica nos modos como as experiências culturais das escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, mediante vínculos de parceria com agentes culturais, artistas, universitários, professores e agentes sociais, estão atentos às emergências transformadoras e complexas do nosso tempo presente, visando o entendimento e a legitimidade das artes como uma área de conhecimento e conteúdo no cotidiano da escola pública. A investigação tem o objetivo de averiguar os impactos sociais e demográficos relacionados a questões de democratização do acesso aos bens culturais e artísticos, bem como averiguar resultados na área de segurança pública no âmbito preventivo, e na área da economia a partir da geração de renda e novos postos no mercado de trabalho. Alguns exemplos de outras iniciativas semelhantes, apontadas na pesquisa, e que fazem parte do histórico de práticas e experiências bem-sucedidas na educação pública do Estado do Rio de Janeiro, e que servem de base comparativa entre metodologias e dispositivos, como por exemplo; o Projeto dos CIEPS, do Governo do Brizola, liderado pelo mestre Darcy Ribeiro na década de 80 quando este foi secretário de educação do estado do Rio de Janeiro; o Programa Segundo Turno Cultural da secretaria municipal de cultura, atualmente extinto; e o Núcleo de Arte da secretaria municipal de educação, garantido por lei, e atualmente com sete unidades em funcionamento na cidade. O objetivo de desvelar na estrutura de cada Projeto, seus aspectos de interesses políticos e ideológicos. Procurando identificar quais características enquadram estes como políticas de cultura de Estado, de Governo e/ou resultado de reivindicação e demanda de artistas educadores, sociedade civil, e movimentos sociais de cultura e a origem das fontes de recursos orçamentários que viabilizam a estabilidade e permanência desses programas.

Movimento social e Políticas Públicas

A importância do movimento social de cultura para criação e inovação de políticas culturais dedicadas para ambiente da educação e também em outros ambientes e seus diversos segmentos, ressaltando a transversalidade da cultura, a autora Sônia Calebre e seus estudos sobre o caminho da cultura até as políticas culturais e o papel da cultura nos movimentos sociais cita na introdução do livro *Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras* “*As lutas democráticas contém uma luta por uma redefinição não só do sistema político mas também das práticas econômicas, sociais e culturais que possam engendrar uma ordem democrática para sociedade como um todo.*” pg 16. A partir dessa afirmação, podemos entender o quão importante e fundamental é o papel do movimento social nas redefinições das relações políticas e seus vícios, das políticas públicas e das efetivas mudanças que essas geram na economia da sociedade.

O Projeto Ocupa Escola foi formulado por artistas educadores integrantes grupo de trabalho de arte educação do movimento social “Reage, Artista!” e realizado através do diálogo com o poder público e a organização social Arte de Educar entre os anos de 2014 até 2018, através da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em seu texto “*A política da subjetividade negra radical*”, bell hooks afirma que “*a arte continua sendo o ambiente criativo onde tudo é possível*”, especialmente quando não se busca criar um produto que atenda aos interesses do mercado” (p.61). A escola pública é o espaço destinado para o estudante vivenciar e estimular sua criatividade, expressividade, contemplação, treinar seu olhar crítico, bem como a comunidade escolar e do entorno. A escola é o lugar onde tudo é possível através da arte e da cultura. O Projeto Ocupa Escola trabalhou com o conceito de Comunidade Cultural Escolar que compreende um conjunto de unidades escolares, formado por 1 escola-matriz, para atuar regularmente como Centro Cultural Comunitário aberto ao público durante a semana e nos finais de semana, além de 1 ou 2 escolas-parceiras que, dada a proximidade territorial, podem atuar integradas recebendo atividades do Programa. Foram mais de 500 Ocupações Artísticas, com programação variada, envolvendo diversidade de linguagens artísticas, além de debates e oficinas. Para isso foram contratados 6 mil artistas de todas as regiões da cidade. Totalizando quase 2.000 horas de programações culturais, marcadas pela diversidade. Atendendo a 14.000 alunos no total.

O Programa foi articulado em cinco frentes: (1) Residências artísticas de grupos culturais locais para desenvolvimento de processos criativos; (2) Oficinas Artísticas para os alunos ministradas pelos Grupos Artísticos Residentes; (3) Ocupações Artísticas Abertas e Internas, incluindo o Ocupa Professor, que envolve diversas linguagens artísticas e ações educativas; (4) Seminário de Encerramento Festival de Encontros Ocupa Escola que é um evento de culminância realizado em três dias de ações do Programa: - REPÚBLICA DOS JOVENS; um encontro entre alunos das Unidades Escolares participantes do Programa - DIÁLOGOS OCUPA ESCOLA, que é uma ação para promover debates e seminários, envolvendo artistas, educadores, ativistas e representantes do poder público - OCUPAÇÃO ARTÍSTICA-CULTURAL em um parque público da cidade, com programação envolvendo estudantes, pais e educadores de todas as unidades escolares do Programa, assim como os artistas que participaram do Ocupa Escola durante o ano; (5) Caderno de experiências e metodologia e vídeo documental sobre o Programa

Ocupa Escola – Toda Escola é um Centro Cultural

Em 2015 foi o início de um novo momento para a produção e circulação artística no Rio de Janeiro. Com a implementação do Projeto Ocupa Escola, 11 escolas se tornaram potentes equipamentos culturais comunitários para estudantes, Comunidades Escolares e o público em geral. O projeto é desenvolvido pela ONG Casa da Arte de Educar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir de uma proposta do “Reage Artista!”. As escolas participantes do projeto foram capacitadas para receber quinzenalmente programações culturais e também abrigaram o programa de residência artística. Grupos de artistas locais, selecionados via chamada pública, utilizaram as Unidades Escolares como espaços para criação e produção com a contrapartida de oferecer oficinas para os estudantes. O projeto alcançou 11 bairros, do Centro à Zona Oeste da cidade – (Santa Cruz, Campo Grande, Bangu, Ricardo de Albuquerque, Vila Kosmos, Pilares, Complexo da Maré, Vila Isabel e Ilha do Governador). Todas as unidades escolares receberam uma estrutura básica para receber as intervenções artísticas como equipamentos de som e iluminação que foram doadas às Unidades Escolares.

Qual o papel da escola em relação a cultura? Considerando a escola como um lugar que reproduz a estrutura do sistema dominante, que mantém a mesma hierarquia organizacional, comprometida em transmitir um capital cultural submetido a narrativa hegemônica, que de certa

forma reduz e limita a aquisição cultural. A escola é o cinema! A escola é o Teatro! A escola é a escola de arte e cultura!

A escola está aberta para a comunidade em diversos sentidos! A escola já é um dos mais bem-sucedidos “equipamentos culturais”, pois conta com público diário e fiel e está inserida na vida do jovem e da comunidade. Suas instalações – ao contrário dos equipamentos culturais propriamente ditos – estão bem distribuídas pelo território da cidade. Muitas possuem teatros, amplos auditórios, pátios externos e salas grandes com potencial para dar espaço a apresentações e residência de grupos locais. Como a estrutura espacial da escola pode servir para outras finalidades, além das pré-determinadas pelo sistema organizacional da sociedade? Considerando que a escola é um espaço sócio-cultural as possibilidades de utilização da estrutura espacial da escola para outras finalidades são inúmeras. Fazer da escola um lugar que integra a sociedade, tanta para educar, quanto para entreter e proporcionar lazer, quanto para a produção no âmbito da economia criativa, reformatando a sua função e seus “programas” a cada momento e de acordo com a demanda do território e comunidade. Para transcender os determinismos sociais para o qual a escola está submetida, o sujeito assume o papel de agente transformador do espaço e tempo da estrutura da unidade escolar, a fim de dar outro sentido e significado, reconhecendo a importância o direito e garantia em fomentar espaços que ampliem o capital cultural de cada indivíduo. Reformatar os espaços físicos das escolas como uma forma de contribuir para difusão da arte e da cultura no território, através dos artistas locais e da sociedade, aplicando na prática as diretrizes nacionais para democratização do acesso à cultura e aos bens culturais.

O sujeito é o principal agente responsável pela reformatação da escola em relação a sua estrutura espacial, no sentido de propor e oferecer outras finalidades. A partir das experiências culturais e artísticas realizadas nas escolas, o trabalho pôde contribuir na direção da resignificação dos modos de ocupação e transformação dos espaços educacionais.

Sistematização do Projeto Ocupa Escola:

Sujeito como agente transformador

*Estudantes

*Professores

*Comunidade Escolar

*Griot Agente cultural

*Jovem assistente

*Poder público

*Artistas locais

*Artistas

*Comunidade do Entorno

*Unidades Escolares locais

Ocupação cultural

*Protagonistas, curadores, criadores

*Mediador de conteúdo, criação, curador e protagonista

*integra as atividades, público, produção, ausência de hierarquia, criação

*Articulação comunitário, produção, curadoria, criação, mediador ancestral

*Ex-aluno, assistente de produção, criação e mediação.

*Gestão e diálogo institucional intersetorial

*apresentação, oficinas, palestras, shows, festivais, sessões.

*apresentação, oficinas, palestras, shows, festivais, sessões.

*público, auto-organização comissão mães, jovens, educadores locais

*Integração das atividades e calendário. Escolas abertas aos finais de semana e horários diferenciados durante a semana.

Referências Bibliográficas:

- ALVAREZ; Sonia E; DAGRINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2009. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2008. **A miséria do mundo**. Petrópolis Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BOSI, Alfredo. **Ideologia e Contra-Ideologia: temas e variações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- CALABRE, L. (Org.). **Políticas culturais: um campo de estudos**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GOHN, Maria da Gloria. **Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praça dos Indignos no Mundo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- . **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Lo yola, 2014.
- Books, Bell, **Anseios raça, gênero culturais e políticas culturais**; tradução Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019,
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. HOBSBAWN, Eric. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1941-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- Guensburger, Gustavo. **Rio, o teatro em movimentos estética, política e modos de produção**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2020.
- KOUYATÉ, Hassane. **Identidade e Diversidade Cultural: encontro com o griot Hassane Kouyaté**. Anotações Pessoais de palestra realizada no SESC Ipiranga em São Paulo, 18 de maio de 2011.
- LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Córtez, 2005.

ANDRADE, Igor. **O papel do docente no processo de ensino democrático-colaborativo**. PPGEAC-UNIRIO; Processos cênicos em educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Liliane Ferreira Mundim; igorandrade2805@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-5333-4556>

O papel do docente no processo de ensino democrático-colaborativo

Resumo: Inseridos em um sistema neoliberal que dita não só a dinâmica do mercado, como também o modo de vida da sociedade cada vez mais individualista e sem espírito de coletividade, necessário se faz buscar brechas a fim de provocar fissuras frente a essa realidade. Nesse mundo onde a concorrência é imperativa, construir comunidades torna-se um ato subversivo. Com o teatro como potencial catalisador de ação coletiva, a pesquisa busca encontrar metodologias que priorizem um ensino e um fazer teatral mais democrático no que tange à produção dramaturgica, entendendo a atuação da figura docente frente ao ensino democrático-colaborativo. Nesse viés, percebemos os processos colaborativos das dramaturgias como meio poderoso para fomentar a conexão entre os educandos a fim de estabelecer comunidades no ambiente educacional. Utilizando diferentes modalidades lúdicas de improviso para facilitar o processo colaborativo, uma dramaturgia foi construída com estudantes de um curso livre de teatro, a fim de perceber o papel do docente nesses processos.

Palavras-chave: Processos colaborativos; Dramaturgia em jogo; Comunidade.

Abstract: Inserted into a neoliberal system that dictates not only market dynamics but also the increasingly individualistic and devoid-of-collectivity way of life in society, it becomes necessary to seek loopholes to provoke ruptures in the face of this reality. In a world where competition is imperative, building communities becomes a subversive act. With theater as a potential catalyst for collective action, the research aims to find methodologies that prioritize a more democratic approach to teaching and theatrical production, understanding the role of the teaching figure in democratic-collaborative education. In this perspective, we perceive collaborative dramaturgical processes as a powerful means to foster connection among students and establish communities within the educational environment. Using various playful improvisation modalities to facilitate collaborative processes, a dramaturgy was developed with students from a theater elective course to understand the role of the teacher in processes.

Keywords: Collaborative processes; Dramaturgy in play; Community.

No momento em que escrevo, diversas guerras estão em curso mundo afora. A guerra que assola o povo palestino ganha notoriedade nas mídias que, em grande parte, tendenciam as notícias em favor ao Estado Islâmico. No Leste Europeu, a guerra imperialista entre a Rússia e a Ucrânia segue aterrorizando a população.

Temos no Brasil grupos e populações que são cotidianamente atravessados pela violência de uma guerra silenciada, sendo brutalmente assassinados. É estarrecedor o número de pessoas negras, pobres e periféricas que são mortas pelos aparelhos repressivos do Estado. Tantos exemplos poderiam ser apontados, pois o número de pessoas mortas de forma violenta, nessa “guerra não-declarada”, no Brasil é altíssimo.

Por isso é urgente e necessário refletir sobre a nossa atual organização político-social, sobre as democracias e como elas vêm enfrentando uma delicada e perigosa fase frente ao neoliberalismo. Pesquisadores como David Runcinam afirmam que a democracia ocidental está passando pela crise da meia-idade e que ela pode ser fatal. Judite Sousa (2019, p.130), afirma que “em algumas zonas do Mundo começou a instalar-se a convicção de que a democracia tal como nós a entendemos - europeus - não é o melhor fim para preservar os interesses das populações (...) o Estado de Direito está a atravessar uma crise profunda”.

O que sabemos é que assim como as guerras e conflitos expostos, o tsunami neoliberal avançou em diversos países do globo e continua avançando, temos a Argentina como exemplo disso. Com a recente eleição do ultraliberal Javier Milei, a população já vem sofrendo com as medidas antipolíticas sociais implantadas nos primeiros dias de governo e mais uma vez assistimos um governo de extrema direita arruinando um país com sua política neoliberal.

(...) as formulações neoliberais da liberdade inspiram e legitimam a extrema direita e como a direita mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas exclusões e violações às vezes violentas e que visam reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, e não apenas expandir o poder do capital. (BROWN, 2019, p.20)

Percebemos que o neoliberalismo se encontra atrelado aos governos fascistas que, geralmente, surgem após um governo que preza por políticas de bem-estar social, culpando “o governo e o Estado social pela catástrofe econômica” (Brown, 2019, p.12). Dessa forma, preocupações com políticas sociais são rejeitadas e as questões sociais são engolidas pelo mercado que passa a ser encarado como um lugar de concorrência.

O neoliberalismo é vendido ao sujeito como a garantia de sua liberdade através da autonomia. Nessa política de governo não há preocupação com o desemprego, pelo contrário, quanto mais desempregados, maior será a concorrência. Com isso surge a flexibilização do trabalho que abre espaço para a precarização. Nessa “uberização” do trabalho, ser autônomo

traz custos e riscos ao trabalhador. Esse, para se manter no mercado, compra essa ideia de concorrência que impossibilita qualquer ato coletivo ou coletividade.

Além de forma de governo, o neoliberalismo é também um modo de controle da sociedade e das relações, ele impera ditando não apenas a forma do mercado atuar, mas a maneira como a sociedade deve viver. Dessa forma, entendemos o porquê de estarmos vivendo em uma sociedade individualizada, sem o espírito de coletividade, segundo Brown (2019, p.16) “(...) nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo lugar, inflitado lei, cultura política e subjetividade política”.

Mas por que citar as guerras e governos de extrema direita a fim de trazer a reflexão sobre o neoliberalismo e a crise democrática em uma pesquisa de mestrado cuja área de concentração está fundamentada nos estudos sobre as Artes Cênicas? Qual o diálogo se estabelece entre esses temas e os processos cênicos em educação?

No campo teatral, temos qualidades que vão na contramão ao que o sistema neoliberal prega. A conexão entre o grupo, a coletividade, o compartilhamento de saberes e experiências e o sentimento de comunidade são características presentes em um fazer teatral genuíno.

Atualmente, diversas propostas de ensino teatral estão pautadas nos fundamentos estabelecidos que chamamos de processo colaborativo.

(...) a marca fundamental dessa proposta é a concepção do teatro como pesquisa coletiva, falando da realidade do nosso tempo, o que nos aflige no momento, sendo assim, um teatro político. Tendo como, entre outras funções, democratizar a arte. Suas principais características são a preocupação com o processo, o texto em constante construção, flexível e inacabado, o processo de criação, um poder compartilhado ou como diz Antônio Araújo, um trabalho com hierarquias móveis, temas e assuntos ligados à realidade dos alunos e experiência partilhada. Devemos levar o processo colaborativo para dentro da escola, criando metodologias de aprendizagem sintonizadas com o caráter coletivo. A ideia é estabelecer um exercício dialético entre o conhecimento do meu aluno, o que eles trazem de seu universo sociocultural. Assim a aula se torna um momento de experimentar. Juntos, conseguimos aumentar a capacidade expressiva e a consciência do grupo, indo de encontro aos anseios do aluno de se expressar a partir de temas que lhe dizem respeito, e nos quais ele pode construir seus próprios diálogos, exercendo uma autoria não permitida no teatro dramático tradicional (WERNECK, 2015, p.19)

A partir desse pensamento, compreendemos que esses processos de caráter colaborativo são capazes de estabelecer a participação e interferência do educando em seu próprio processo de ensino, tornando a aula “um momento de experimentar” juntos. Dessa maneira, a consciência de grupo é estabelecida de forma prática, proporcionando a conexão entre os integrantes.

Nesse sentido, relembremos bell hooks (2019, p.17) que propõe “tornar a sala de aula

um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante”.

Essa parceria é proposta nos processos colaborativos de construção dramaturgica que venho desenvolvendo em minha prática docente. Atualmente atuo como professor de teatro do curso livre da Cia. de Teatro Arte em Cena, na cidade de Volta Redonda – RJ. O curso conta com quatro professores a frente das mais de vinte turmas que são divididas por faixa-etária. O curso funciona em formato anual promovendo a montagem de um espetáculo teatral que é apresentado no Festival da Cia. ao final de cada ano. Como metodologia do próprio curso, a proposta é sempre trabalhar dramaturgias cuja temática estejam no universo de interesse dos estudantes ou, em muitos dos casos, construir uma dramaturgia por meio das temáticas que eles trazem.

Nesse sentido, comecei a desenvolver uma prática docente na qual as dramaturgias fossem construídas de forma colaborativa, não necessariamente com os estudantes escrevendo o texto, mas com eles levantando materialidades que construirão a dramaturgia. O que é chamado de materialidades podem ser textos, poemas, imagens corporais, fotografias, músicas, documentos, tudo se torna passível de tratamento cênico para construção o texto dramaturgico.

O surgimento dessas materialidades é provocado através do jogo teatral¹, que aqui trago como termo genérico para nomear as diversas modalidades lúdicas de improviso. Com os jogos teatrais, proponho um cruzamento entre as diferentes metodologias de ensino teatral. A escolha por trabalhar o processo dramaturgico colaborativo através do jogo acontece porque

“O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo - mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição - quando todos, professor e alunos, unidos estão atentos para o momento presente.” (SPOLIN, 2008, p. 30).

Com isso, através dessa união promovida pelo jogo, a hierarquização da sala de aula tende a horizontalizar-se. O diálogo, a troca e as experiências são compartilhados nessa atmosfera lúdica que se cria no ato de jogar. Dessa forma é criando um espaço de escuta que se promove a conexão espontânea do grupo, de forma lúdica e natural.

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2008, p. 24)

¹ “O termo ‘jogo teatral’ é de uso corrente em língua portuguesa, referindo-se de forma genérica ao jogo de cena ou à qualidade lúdica do teatro” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.109)

Por meio das propostas o processo de construção dramatúrgica se torna um jogo, a turma que, até então, não se conhecia ou não possuía relações aprofundadas, começa a se transformar em um coletivo de pessoas de diferentes gêneros, idades, raças e sexualidades que passam a construir laços de amizade, constituindo uma “comunidade carinhosa”. Como Silvana Silva diz no prefácio do livro de bell hooks, “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”

Outra possibilidade importante dessa experiência de comunidade é a amizade, que para muitos é o primeiro contato com uma ‘comunidade carinhosa’. (...) Ao nos engajarmos em uma prática amorosa, podemos estabelecer as bases para a construção de uma comunidade de desconhecidos. (hooks, 2021, p.17)

Nesse viés, para ir na contramão ao que o sistema neoliberal nos impõe no campo educacional, torna-se vital “recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade” (hooks, 2019, p.16). Entendemos que um dos papéis do docente frente a um processo de ensino democrático-colaborativo é o de criar conexões entre os estudantes a fim de formar comunidades.

Com isso, trago um relato de uma das minhas estudantes-atrizes que precisou se ausentar do curso por alguns meses após por problemas na vida pessoal. Ao relatar as “desventuras”² que viveu, ela conta sobre como se sentiu ao retornar à turma após o seu período de pausa.

(...) hoje me sinto orgulhosa de fazer parte desta realidade acolhedora, que me foi de grande ajuda nos últimos dois anos. A turma que caminhou quatro meses sem mim me acolheu novamente de braços abertos, em setembro, e me incorporou com as minhas fragilidades em um projeto inédito que começou justamente pelo meu desejo de que eles pudessem vivenciar as mesmas oportunidades criativas que eu tive no meu primeiro ano de teatro (...). O meu desejo de equidade foi o que me fez acolher um papel que buscava por melhores condições de trabalho, valorização do trabalhador e das mulheres no mercado; a minha capacidade de sonhar foi o que me fez acreditar que depois de ter vivenciado um período de burnout, ninguém conseguiria representar aquela história melhor do que eu, e eu daria conta de contar ao mundo um pouco das barbaridades que enfrentei e nunca tive coragem de partilhar fora do meu âmbito terapêutico. (...) “Fogo na dona Sofia!”³ foi entoado com o puro desejo de que se acabe tudo que nos oprime e nos faz sofrer por sadismo, por pequenez da raça humana, e negacionismo em acolher nossas diferenças e potências. Subir no palco para demonstrar a força da ideologia por um mundo melhor em um momento pessoal de luto perpassado por crises de ansiedade e de pânico me fez encarnar a minha própria crença de que sempre terá alguém para lutar pelo que acreditamos quando estivermos cansados, e sempre terá alguém para nos aplaudir nas nossas tentativas imperfeitas. (Vivian Paixão, 2024)

² Fazendo menção ao título da peça que essa estudante-atriz e a turma apresentaram, “Desventuras de um amor”.

³ Dona Sofia era a vilã da peça. Dona de uma rádio, ela explorava e assediava moralmente os seus funcionários. “Fogo na dona Sofia” é uma das falas que representa a tomada de consciência desses funcionários frente às opressões que sofrem no ambiente de trabalho.

Esse fragmento do relato potente, poético e emocionante, revela a importância de criar comunidades de afeto em meio às crises vividas neste sistema neoliberal que nos reforça a ideia de competitividade e individualismo. Com isso, pude constatar que o processo de construção dramaturgicamente colaborativo desenvolvido durante o ano foi poderoso, pois juntos conseguimos criar um ambiente democrático, uma “comunidade carinhosa”.

Por isso afirmamos que torna-se papel do docente que se dispõe a provocar fissuras no sistema neoliberal adotando um processo de ensino democrático-colaborativo, fomentar conexões a fim de criar comunidades dentro do ambiente de ensino. Pode parecer esperançoso esse pensamento, mas hooks nos traz que educar é um ato arraigado na esperança, e é esse sentimento que nos alimenta, fortifica e amplia nossos horizontes, mesmo nos momentos mais difíceis e desesperadores.

Referências Bibliográficas

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

SOUSA, Judite. **Político esfaqueado ou é morto ou é eleito**. Alfragide - PT: Oficina do Livro, 2019.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: Perspectiva, 2008.

RUNCINAM, David. **Como A Democracia Chega Ao Fim**. São Paulo: Todavia, 2018.

WERNECK, Silvia Muniz. **O processo colaborativo aplicado no ensino do teatro na escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARAUJO, Lindomar da Silva. **Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles: experiências e saberes docentes no ensino de Teatro**. PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais e Processos Cênicos em Educação (PFE); Doutorado Acadêmico; Orientação: Maria Enamar Ramos Neherer Bento; lindomar@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0000-0003-4035-5810>

Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles: experiências e saberes docentes no ensino de Teatro

Resumo: Esta pesquisa de doutorado investiga o ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, considerando as experiências docentes e os saberes e fazeres que delas derivam. O seu objetivo geral é compreender como vem se desenvolvendo o ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. E, para alcançar esse objetivo principal, busca-se também esclarecer as seguintes questões: quais perspectivas epistemológicas são evidenciadas nesse processo de ensino? E, em que medida as experiências de vida influenciam nos saberes e fazeres docentes? Nesse cenário, ainda em construção, a pesquisa apresenta-se em três capítulos, que seguem a Introdução, sendo: (1) Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles; (2) Experiência e Pedagogia Teatral; e (3) Ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. A metodologia empregada assume uma abordagem qualitativa, num movimento hermenêutico-dialético, considerando os sujeitos, as suas narrativas e o contexto em que estão inseridos. E, a investigação sobre trabalho de campo utiliza procedimentos da “análise textual discursiva”.

Palavras-chave: Núcleo de arte; Ensino de teatro; Experiência; Saber docente.

Abstract: This doctoral research investigates the teaching of Theater at the Avenida dos Desfiles Art Center, considering teaching experiences and the knowledge and practices that derive from them. Its general objective is to understand how Theater teaching has been developing at the Avenida dos Desfiles Art Center. And, to achieve this main objective, we also seek to clarify the following questions: which epistemological perspectives are evidenced in this teaching process? And, to what extent do life experiences influence teaching knowledge and practices? In this scenario, still under construction, the research is presented in three chapters, which follow the Introduction, being: (1) Avenida dos Desfiles Art Center; (2) Experience and Theatrical Pedagogy; and (3) Theater Teaching at the Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. The methodology used takes a qualitative approach, in a hermeneutic-dialectic movement, considering the subjects, their narratives and the context in which they are inserted. And the research on fieldwork uses “discursive textual analysis” procedures.

Keywords: Art center; Theater teaching; Experience; Teaching knowledge.

Esta pesquisa ainda em processo investiga o ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, buscando identificar nas abordagens teatrais pontos de interseção entre a experiência, os saberes da experiência e as práticas docentes. Assim, se pretende compreender os diferentes modos de constituição dos saberes docentes e os direcionamentos das escolhas de determinadas perspectivas pedagógicas no ensino de Teatro.

O programa de extensão curricular Núcleo de Arte encontra-se há mais de vinte anos em ação e ocupa um lugar de referência em Arte-Educação na rede de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro. Essa trajetória institucional, pautada pelo ensino e aprendizagem em arte, torna significativa o lócus desta pesquisa, que está situado num território que articula cultura, teatro e educação, exigindo um olhar diferenciado sobre o tema em questão e uma análise crítica e reflexiva sobre os seus processos históricos, políticos e pedagógico.

Na medida em que direcionamos o olhar atento aos(as) professores(as) de Teatro e aos seus saberes e fazeres, notamos que suas experiências de vida contribuem aos processos de formação docente e para o domínio das suas práticas pedagógicas. De acordo com Jorge Larrosa (2021), que enfatiza a experiência como um fenômeno de constituição do sujeito, sendo ela um fenômeno “que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2021, p. 48).

O estudo sobre o ensino de Teatro nesse Núcleo de Arte teve como motivação inicial as questões referentes ao programa de extensão educacional, a minha experiência de vida e a minha trajetória profissional. O primeiro motivo acena para a relevância do Programa Núcleo de Arte frente a rede municipal de educação (SÁ, 2013; WILNER, 2009; 2011); o segundo, está relacionado com a minha experiência profissional na instituição; e o terceiro, justifica-se no fato da minha atuação na função de Diretor de uma das unidades de extensão educacional. Essas motivações aliam-se também a minha formação profissional e acadêmica, que se constitui sobretudo de experiências, saberes e processos formativos contínuos que atravessam essa instituição.

E nessa perspectiva, o Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles apresenta-se como lócus de investigação desta tese, considerando alguns fatores, a saber: (i) a existência deste Programa de Extensão Educacional, na rede municipal de educação, por mais de duas décadas; (ii) a minha experiência profissional nessa instituição; (iii) e o fato de atualmente dirigir esta unidade de extensão educacional. Diante dessas razões, me debruço sobre o tema e reflito acerca do ensino das Artes Cênicas desenvolvido nesse programa de extensão e mais especificamente sobre a unidade situada na Avenida dos Desfiles Professor Darcy Ribeiro.

A partir daí, algumas indagações foram levantadas: como vem se desenvolvendo o ensino de Teatro no Núcleo de Arte? Quais são as singularidades do ensino de Teatro nesta unidade de extensão? Quais perspectivas pedagógicas e teatrais são predominantes no Núcleo de Arte? Existem pesquisas sobre o ensino de Teatro localizadas no Núcleo de Arte? E sobre essas questões, inicialmente, apresento a hipótese de que esta unidade de extensão educacional apresenta uma pedagogia teatral singular no âmbito do programa Núcleo de Arte.

A revisão de literatura¹ pautada sobre as reflexões o tema “Núcleo de Arte” nos colocou diante de cinco referências bibliográficas relevantes, sendo três dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado. Neste resultado, percebe-se que a tese de Doutorado da pesquisadora Renata Wilner (2011), que serve de parâmetro aos demais estudos, tornando-se objeto de centralidade para investigações sobre as estruturas e dinâmicas dos Núcleos de Arte.

Outras evidências também foram encontradas acerca da temática, destacando a ausência de pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Teatro nos Núcleos de Arte e, por conseguinte, os estudos abordando o referido programa de extensão educacional. Inclusive, ao apontarem perspectivas pedagógicas de ensino da Arte, os estudos não consideram os pensamentos filosóficos do teatro e as pedagogias teatrais. Ou seja, as pesquisas encontradas não aprofundam os estudos referentes ao ensino da linguagem teatral desenvolvidos no Programa Núcleo de Arte.

Esse cenário inicial, corroborou para o direcionamento do foco deste estudo, que aponta para a pedagogia teatral no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. E, num processo de catalogação e análise de fontes documentais desta unidade de extensão, verifiquei que apenas uma parcela dos(as) professores(as) de Artes Cênicas² atuaram/atuam como regentes na oficina de Teatro. Tal evidência deve-se à flexibilidade desses docentes assumirem outras oficinas, como as de dança, vídeo, arte literária etc., desde que possuam alguma competência específica adicional. Com isso, centralizamos as investigações sobre os professores de Artes Cênicas e o modo como ensinam o teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles.

Quando a pesquisa colocou os saberes e fazeres docentes no centro da investigação, exigiu um olhar atento sobre os processos formativos e as abordagens pedagógicas em sala de aula. Então, as análises nesta tese de doutorado mantêm o seu foco nas práticas pedagógicas dos professores de Artes Cênicas, em suas oficinas de Teatro, considerando a existência de uma

¹ www.scielo.br; www.scholar.google.com.br; www.catalogodeteses.capes.gov.br.

² Na SMERJ o ensino da Arte ainda categoriza o profissional de acordo com a lei 5692/71, especificando as atividades de artes plásticas, artes cênicas e educação musical.

“epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2002), que busca valorizar as experiências de vida e a produção de saberes como pontos de referência à formação docente.

E, na intenção de objetivar a compreensão do ensino da linguagem teatral nesse locus de investigação, algumas indagações foram acrescentadas, sendo elas: como vem se desenvolvendo o ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles? Quais perspectivas epistemológicas são evidenciadas nesse processo? E, em que medida as experiências de vida influenciam nos fazeres e saberes docentes?

Diante destas questões, outras complementares auxiliam no processo de reflexão e análise do estudo, a saber:

- É possível perceber uma perspectiva teatral própria desse lugar?
- O que é comum na formação dos docentes que atuam no ensino de Teatro?
- Quais perspectivas filosóficas, educacionais e estéticas os professores tendem a utilizar?
- Como são desenvolvidas as criações teatrais na oficina de Teatro?
- Em que medida as práticas artísticas são relevantes para a comunidade local e/ou a rede de ensino municipal?

As questões elencadas apontam para possíveis esclarecimentos do problema de pesquisa e lastreiam o estudo, envolvendo as áreas de Educação e Arte/Teatro, formando campos investigativos em diálogo. Considerando esse contexto, de um lado temos o “contraturno escolar”, por localizar os estudos no Programa Núcleo de Arte, e noutro lado, a “pedagogia do Teatro”, devido as investigações sobre o ensino da linguagem teatral. Tal articulação, possibilita o encontro de outros olhares sobre o espaço escolar e o fazer docente na arte-educação.

O objetivo central da pesquisa é compreender como vem se desenvolvendo o ensino da linguagem teatral no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, num processo que considera o(a) professor(a) de Teatro como sujeito da investigação, analisando o seu percurso de formação profissional, as suas experiências de vida e os saberes derivados da sua prática em sala de aula.

E, como estratégia de alcançar tal objetivo, apontamos para três caminhos específicos aliados, que são: (a) inventariar acontecimentos e fatos históricos da instituição; (b) compreender a formação dos saberes docentes; e (c) identificar e analisar os processos pedagógicos teatrais.

Nesse cenário, o primeiro Capítulo da tese resgata as memórias dos sujeitos que atuaram/atuem no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. As pesquisas documentais e as narrativas dos sujeitos capturadas por entrevistas subsidiaram a contextualização histórica e a

apresentação das práticas pedagógicas em teatro desenvolvidas ao longo do tempo. Mostramos sobretudo, um panorama do Programa Núcleo de Arte e elementos da dinâmica que movimentam o Complexo de Escolas Municipais da Avenida dos Desfiles³.

Em seguida, no Capítulo II forma um referencial teórico contendo conceitos e categorias que contribuem diretamente com a pesquisa de campo, abordando a experiência, o trabalho docente e o ensino de Teatro. A intenção, neste momento, é compreender os processos constitutivos da experiência histórica e investigar a dinâmica dos saberes e fazeres docentes, para melhor refletir e analisar o ensino da linguagem teatral. Assim, esse referencial poderá detectar pistas que apontem para uma pedagogia teatral singular.

Nesse capítulo, a abordagem sobre a experiência em diferentes concepções, indica alguns autores como expoentes da temática, sendo Walter Benjamin (2016), Hans-Georg Gadamer (2021), Giorgio Agamben (2014) e Jorge Larrosa (2021) os representantes de maior relevância. Em sequência, para subsidiar as análises de campo e auxiliar nas argumentações, apresento uma revisão da literatura acerca do ensino de Teatro na rede de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Nesse processo, investigo as dissertações de professores e professoras de Artes Cênicas atuantes na rede municipal de ensino, analisando os trabalhos disponíveis na base virtual de dados do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC/UNIRIO)⁴.

Por conseguinte, no Capítulo III, provisoriamente denominado “Ensino de Teatro no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles”, instaura-se uma investigação de campo, que tratará diretamente sobre as questões desta pesquisa e seus objetivos. Nesse momento, me debruço sobre as narrativas orais de professores e professoras de Artes Cênicas atuantes no Programa Núcleo de Arte. No entanto, a centralidade do estudo, nesse estágio, se estabelece sobre abordagens teatrais ocorridas em dois períodos distintos nesta unidade de extensão educacional, passado e presente. Sendo assim, viso a possibilidade de compreender e analisar a organização e o desenvolvimento de uma aula de teatro em contextos sócio-históricos diferentes.

E, para aprofundar a análise, recorro tanto à bibliografia específica sobre o assunto, quanto aos conceitos e enunciados projetados ao longo da Tese. Desse modo, as reflexões e análises estabelecidas buscam compreender os saberes e fazeres docentes da linguagem teatral, considerando sobretudo as perspectivas estético-pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles.

³ As escolas, programas e projetos educacionais situados no Sambódromo formam o Complexo de Escolas Municipais da Avenida dos Desfiles – CEMADE.

⁴ Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/trabalhos-defendidos> Acesso em 03 dez. 2022.

A metodologia de pesquisa vem assumindo uma abordagem qualitativa, num processo “hermenêutico-dialético” (MINAYO, 1992, 1994), que considera os sujeitos, as suas narrativas e o contexto em que estão inseridos. Logo, os relatos das experiências e vivências se destacam como dispositivos metodológicos, que possibilitaram inventariar os acontecimentos e fatos ocorridos no processo de (res)existência da unidade escolar. As análises do *corpus* dessas narrativas, no primeiro momento subsidiam a estruturação do histórico institucional, se apoiando em categorias, que a priori foram estabelecidas como: “lugar”; “cotidiano”; e “práticas teatrais”.

Sobre as análises referentes à pesquisa de campo, no terceiro capítulo, me debruço apenas sobre as narrativas dos professores e professoras atuantes e ex-atuantes em Núcleos de Arte. E, nesse momento de investigação há uma aproximação à metodologia de pesquisa desenvolvida pelo pesquisador Roque Moraes (2003), denominada “análise textual discursiva” (MORAES; GALIAZZI, 2006). Tal processo propõe a desmontagem dos textos e o estabelecimento de relações entre os fragmentos e o contexto, de modo a provocar a emergência de outras categorias de análise. Apesar dessa apropriação, a intenção é utilizar a metodologia como referência e não seguir toda as suas diretrizes de procedimentos.

Vale ressaltar que o percurso das entrevistas apresentaram-se num formato semiestruturado, desenrolando-se “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). E, também, foram utilizados como dispositivos de coleta de dados gravações em vídeo/áudio, devido ao curso de Doutorado e suas pesquisas de campo passarem pelo efeito da pandemia de Covid-19.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 out. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: processo desconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 01 out. 2022.

SÁ, Denise Maria Quelha de. A dança-educação: nos passos da memória. Orientador: Javier Alejandro Lifschitz. **Dissertação** (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WILNER, Renata. Interculturalidade na experiência do Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado). orientadora Rosza Wigdorovicz vel Zoladz – Rio de Janeiro: UFRJ / EBA, 2009.

WILNER, Renata. Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro: entre a educação formal e não-formal. In: **XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil**, 2011, São Luís. XXI CONFAEB? Anais 2: Textos completos. São Luís: Editora da UFMA, 2011. v. 2.

LIMA, Maira. **OCUPA CIEP 220 – Experimentações cênicas em uma escola pública.** PPGEAC UNIRIO; Processos Cênicos em Educação (PCE); Mestrado Profissional; Orientação: Elza Maria Ferraz de Andrade; mairahol@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-1065-4726>

OCUPA CIEP 220 – Experimentações cênicas em uma escola pública

Resumo: Este trabalho pretende investigar a relação entre corpo e cena, trazendo para o centro do debate questões identitárias, físicas e emocionais do estudante, bem como, explorar a criação cênica e a teatralidade no ambiente escolar. No intuito de fortalecer a articulação dos saberes, esta pesquisa parte de temas transdisciplinares e propõe dois temas de relevância para o século XXI: corpo e ancestralidade. Ao propor um trabalho ancorado nesses dois temas, este estudo quer pensar a educação a partir do par experiência/sentido. As perguntas que norteiam esse estudo são: Quem sou eu? Quem é o outro? A que grupos étnico-raciais e culturais eu pertencço? Quais são minhas fragilidades e forças? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo? Este trabalho se configura como uma pesquisa-ação e será realizado a partir de registros coletados tanto dos estudantes como das anotações e reflexões de percurso desta pesquisadora. O público-alvo serão estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CIEP 220- Yolanda Borges, localizado no município de Duque de Caxias/RJ.

Palavras-chave: Experiência; Escola pública; Corpo; Ancestralidade; Educação.

Abstract: This work aims to investigate the relationship between body and scene, bringing the student's identity, physical and emotional issues to the center of the debate, as well as exploring scenic creation and theatricality in the school environment. In order to strengthen the articulation of knowledge, this research starts from transdisciplinary themes and proposes two themes of relevance for the 21st century: body and ancestry. By proposing work anchored in these two themes, this study wants to think about education based on the experience/meaning pair. The questions that guide this study are: Who am I? Who's the other one? What ethnic-racial and cultural groups do I belong to? What are my weaknesses and strengths? What are the expressive, narrative and reflective possibilities of the body? This work is configured as action research and will be carried out based on records collected from both students and this researcher's notes and reflections. Having as its target audience students in the 9th year of elementary school at CIEP 220 - Yolanda Borges, located in the municipality of Duque de Caxias/RJ.

Keywords: Experience; Public school; Body; Ancestry; Education.

Eu preferiria não saber

10/08/2022. Data em que iniciei meus trabalhos como professora temporária da disciplina de Artes no CIEP 220 - Yolanda Borges, no município de Duque de Caxias/ RJ, a chamada Professora PSS. Primeira vez que pisava em uma sala de aula da rede pública de ensino. Até então só tinha ouvido falar, através dos amigos professores, que a escola pública era um lugar privilegiado e diferenciado do ponto de vista social, onde se encontravam sujeitos de diferentes classes e grupos sociais e se constituía em um meio sociocultural complexo, rico e diversificado. Mas não sabia que seria tão difícil lecionar e colocar em prática o meu conhecimento que, até então, era somente teórico.

Meu primeiro dia beira a comicidade; recordo-me de entrar na sala do 6º ano do Fundamental II dar bom dia aos alunos e pedir para todos tirassem os tênis e afastassem as mesas e cadeiras. Foi uma bagunça geral. Era tênis voando, alunos correndo, barulhos ensurdecedores de mesas e cadeiras sendo arrastadas e eu, estática, tentando entender o que eu tinha provocado. O que eu teria feito de tão “extraordinário”, ou melhor, “catastrófico” para criar aquele pandemônio em sala de aula. Fiquei no meio de todo aquele estardalhaço e vi a diretora abrindo a porta e perguntando onde estava a professora. Apareci no meio dos alunos e gritei “Estou aqui”. Nem preciso dizer que não houve aula nesse dia e que saí da sala, depois de arrumar a bagunça que tinha feito, totalmente atordoada e pensando “Como que ninguém tinha me falado que era assim?”.

Depois desse dia o que me deixou contente é que havia alunos animados e com vontade de fazer algo e, como “boa Polyana” que sou, tentei ver o lado bom das coisas. Porém essa animação só acontecia mesmo com o 6º ano, as outras turmas da escola se mostravam desinteressadas e sem ânimo para o trabalho. As turmas do 8º e 9º ano eram as piores para se propor alguma prática. Não queriam teoria, e muito menos a prática. E não era uma questão somente de vergonha, era algo que contaminava a turma toda. Na aulas eu tentava propor atividades diferentes, algo que trouxesse entusiasmo e vigor para as minhas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, afinal a minha disciplina era Artes, assim como a de Educação Física, é algo que os jovens gostam, ficam esperando para fazer. Era isso que só “eu” achava, pelo visto.

Neste período de tentativas frustradas, deparei-me com um livro, um clássico chamado “Bartleby, o escrivão – Uma história de Wall Street” de Herman Melville¹. Uma novela que

¹ Herman Melville (1819-1891), escritor norte-americano, amplamente conhecido devido a sua obra-prima, o romance “Moby Dick” (1851), foi também autor de várias outras obras, entre elas, “Bartleby, o escrivão” (escrito em 1853).

conheci enquanto cursava a disciplina eletiva “Cena e Estética”, do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da ECO/UFRJ.

A obra versa sobre um funcionário contratado por um escritório de advocacia de Nova York que se recusa a realizar qualquer tarefa, sem apresentar justificativa para tal. A repetição de mais de vinte vezes da frase “Eu preferiria não fazer” é o fio condutor, da obra-prima de Melville. A história é narrada pelo sócio de um escritório de advocacia de Nova York, que se empenha em descobrir a misteriosa e impenetrável personalidade de Bartleby, um escrivão que se recusa resolutamente a realizar qualquer tarefa, sem apresentar nenhuma justificativa para tal. O interesse pela postura do funcionário impede o advogado de tomar medidas enérgicas e, quando finalmente decide fazê-lo, é confrontado com a mesma negativa inabalável.

Paralelamente à leitura do livro, eu continuava empenhada nas minhas aulas, tentando entender o porquê dos meus alunos se recusarem a realizar as tarefas atribuídas por mim. Eu chegava na sala e propunha atividades interessantes, mas não conseguia fazer uma simples roda com a turma. Era uma falta de ânimo, uma recusa pelo trabalho, algo incompreensível aos meus olhos. Até que um dia, depois de muita luta, tinha dado início a uma atividade prática de jogos teatrais e perguntei para um aluno o porquê dele não querer se juntar a nós. E ele simplesmente respondeu: “Eu prefiro não fazer”. Imediatamente um clarão abriu-se sobre minha cabeça e eu percebi naquela sala vários Bartlebys. Estava diante de um exército de Bartlebys que se recusavam a trabalhar comigo.

O livro me trazia uma série de indagações. Por que Bartleby age dessa maneira? Por que sua inflexível recusa tem tamanha força? Há alguma explicação para a sua postura ou quem está errado é o outro lado da moeda? Quem é Bartleby? Quem somos nós, incapazes de lidar com aquilo que não oferece explicações?

As indagações de Bartleby, na minha leitura, eram parecidas com as que a sala de aula me proporcionava. Por que os estudantes agem como agem? Por que essa recusa de fazer aula? Como uma professora consegue colocar a teoria na prática e envolver seus alunos?

Comecei a entender que o personagem “Bartleby” tinha muito mais em comum com os alunos da escola do que eu pensava. Em primeiro lugar, a obra é narrada do ponto de vista de um advogado, e na escola sempre pelo ponto de vista do professor. A obra conta a história de um escriturário que, por suas peculiaridades e singularidades, destaca-se dentre todos os outros com quem o narrador convive.

Assim como Bartleby, os alunos produzem seus trabalhos de forma apática, quase que mecanicamente. E assim como o personagem da novela, com uma serenidade aparente, os alunos continuam preferindo não fazer. É importante ressaltar uma atitude fundamental para

que possamos compreender mais o personagem da obra e, respectivamente, os estudantes. Bartleby se recusa a fazer determinado pedido por uma escolha própria. Assim como os alunos que, por algum motivo, escolhem não fazer. Tal atitude deixa tanto o narrador da obra como o professor sem reação.

Outro ponto que traz certa similaridade é que, assim como Bartleby, os alunos não são maldosos em suas escolhas pelo “não fazer”, parecem serem atitudes involuntárias, parece ser mais fácil escolher pela apatia e ociosidade do que pela imaginação e criatividade (características inerentes em uma aula de artes!).

Melville cria um personagem complexo, o que provoca no leitor uma vontade de adentrar na história à procura de características e situações que possam ajudar a compreender melhor Bartleby. Diferente do que acontece na escola, onde os professores, muitas vezes, não tem acesso à vida anterior daquele aluno. Na escola, os alunos que, de alguma maneira, agem um pouco diferente dos demais, também se destacam, em um viés negativo, na maioria das vezes, transformando-se nos chamados “alunos-problema”. A vida de Bartleby, anterior ao seu ingresso no escritório de advocacia, é pouco conhecida. A vida dos alunos, antes de entrar na escola, é pouco (ou nada!) conhecida pelos professores.

Isso me fez lembrar das primeiras experiências narradas por bell hooks (2019, p.10-11) em seu livro “Ensinando a Transgredir”: “minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”. hooks (2019, p.11) relata que as professoras possuíam uma missão de educar, “que realizássemos nosso destino intelectual”, e para que isso fosse possível as professoras precisavam “conhecer” os alunos, seus pais, as condições econômicas, como era a casa em que viviam.

Era isso! Eu precisava antes conhecer os meus alunos para depois começar o trabalho. A partir dessas elucidações, pude perceber que eu poderia estar no papel do narrador da história de Bartleby e realmente não conseguir entender o que acontecia aos meus estudantes. Então, antes de criar as práticas que eu, somente “eu”, achava que funcionariam, eu realmente resolvi olhar para o outro lado – o lado do estudante. Iniciei um trabalho para tentar compreender a vida anterior daquele estudante, o antes da minha sala. E utilizando muito do lúdico, como motor de ensino-aprendizagem e experimentação, como propõe Pupo (2001), iniciei os trabalhos com perguntas que, em um primeiro momento, pareciam simples de serem respondidas: Quem sou eu? Quem é o outro? A que grupos étnico-raciais e culturais eu pertencço? Quais são minhas fragilidades e forças? Existem limites para a minha expressão? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo?

Assim teve início o meu projeto de Mestrado intitulado “OCUPA CIEP 220 – experimentações cênica em uma escola pública”. Este é um trabalho que começou no segundo semestre de 2023. O que posso dizer é que até o momento, estou tendo respostas surpreendentes por parte dos estudantes e notando que a minha sala de aula vem se tornando cada vez mais afetiva, colaborativa e autônoma.

Fato é que, Melville (2008) analisa as sutilezas e diferenças das relações humanas, das interações sociais e das consequências destas conexões na existência humana. E, percebo que, a novela pode servir de base para se criar reflexões e ponderações em variadas áreas do conhecimento. Através da minha experiência como Professora de Artes de uma escola pública pude trazer analogias interessantes para a minha prática o que me auxiliou no meu percurso como docente da escola.

Iniciei esse artigo com uma data, a minha data de ingresso na escola pública. É de se notar que não tenho muito tempo de experiência, porém nesse curto período já pude perceber que muitos fatores contribuem tanto para a desmotivação do professor como dos estudantes.

Na escola pública, temos que lidar, principalmente com a escassez de recursos e precarização do ambiente de trabalho, como por exemplo, dar aula prática, em pleno verão carioca, em uma sala sem ar condicionado. É necessário que a escola pública seja valorizada e priorizada pelos seus gestores. Manter todos os estudantes da escola pública envolvidos, produtivos, ativos e motivados, deve ser preocupação fundamental de uma boa gestão.

Enquanto isso, nós professores, continuamos dando aulas nas “brechas”, pois há sempre um caminho, por mais pequeno e estreito, onde a luz pode passar.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HERMAN Melville. **Bartleby, O Escrivão – Uma História de Wall Street**. Tradução: Cássia Zanon Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

PUPO, M. L. **O lúdico e a construção do sentido**. Sala Preta, 1, 181-187. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0>. Acesso em: 02 jan. 2024.

18. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PREPARAÇÃO, A FORMAÇÃO E O TRABALHO ATORAL



BRUM, Amanda. **A Cosmovisão como poética de resistência**. PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Nara Keiserman; amandabrum@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0009-0008-0208-8524>.

A Cosmovisão como poética de resistência

Resumo: O foco principal deste artigo reside na exposição de complexidades que permeiam o conceito de deslocamentos rituais para fora de seu território original. Busco maneiras de tratar as questões envolvidas com prudência, plenamente consciente de que formulações relacionadas a esse tópico requerem um constante processo de refinamento. A abordagem da ritualização não se limita ao campo religioso ou espiritualista, mas se estende à esfera pedagógica artística, na qual o ato de criar pode ser visto como um ritual em si, um momento de profunda atenção. Essas temáticas incluem a cosmo(po)ética, que permeia as complexidades inerentes ao deslocamento de saberes originários para o contexto artístico, bem como percepções sobre como os rituais, no sentido de *exercícios de atenção*, podem ser uma ferramenta de resgate para uma conexão mais profunda com a nossa ancestralidade.

Palavras-chave: Deslocamentos rituais; Cosmovisão; Artista-Pesquisador brasileiro.

Abstract: The main focus of this article lies in exposing the complexities that permeate the concept of ritual displacements outside their original territory. I seek ways to treat the issues involved with prudence, fully aware that formulations related to this topic require a constant process of refinement. The ritualization approach is not limited to the religious or spiritualist field, but extends to the artistic pedagogical sphere, in which the act of creating can be seen as a ritual in itself, a moment of profound attention. These themes include cosmo(po)ethics, which permeates the complexities inherent in the displacement of original knowledge into the artistic context, as well as perceptions about how rituals, in the sense of *attention exercises*, can be a rescue tool for a deeper connection with our ancestry.

Keywords: Ritual displacements; Cosmovation; Brazilian artist-researcher.

O presente artigo busca analisar a relação de artistas pesquisadores brasileiros com o saber experiencial advindo de culturas originárias que resistiram e resistem aos violentos processos de colonização. Nesse contexto, o(a) artista da cena assume uma função legítima de assegurar, ao menos na arte, um lugar de preservação de tais culturas, sua integração e difusão no mundo contemporâneo.

O artigo “Sul da Cena, Sul do Saber” de Verônica Fabrini¹ (2013), remonta à teoria elaborada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos no livro *Epistemologias do Sul* (2009) e mesmo após 12 anos de sua publicação, é possível perceber como os questionamentos abordados permanecem extremamente relevantes, pertinentes e necessários. A metáfora da palavra “Sul” aparece simbolizando esse lugar marginalizado, com epistemes desvalorizadas ou simplesmente ignoradas em detrimento de um saber hegemônico europeu colonizador, ou seja, um saber do “Norte”.

Para Boaventura (2007) o pensamento abissal predominante no mundo ocidental moderno separa as formas de visão em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” (Norte) e o “universo do outro lado da linha” (Sul). Um mesmo pensamento não pode existir dos dois lados ao mesmo tempo. Ao considerar o papel do(a) artista nesta conjuntura, torna-se imprescindível entender a necessidade de realocar esses lados de maneira que seja possível coexistir através de uma terceira linha: a cosmovisão.

A cosmovisão objetiva compor diferentes formas de pensamento de maneira ética e ecológica. Na cosmovisão não existe hierarquia de pensamento, apenas uma noção horizontal de que cada visão de mundo faz parte de um contexto cultural específico. No entanto, para se chegar ao lugar da coexistência torna-se necessário aprender, pensar e agir a partir de saberes que foram colocados à margem. No âmbito das artes cênicas, este movimento pode ser observado através do crescimento de pesquisas que prezam pela integração e por uma ecologia de saberes.

A noção de arte e pesquisa no mundo contemporâneo se aproxima cada vez mais de um fluxo de conhecimento que objetiva promover o pluralismo através da diversidade (SANTAELLA, 2012). Cassiano Quilici (2020) indica a abertura de espaço no campo literário e audiovisual para xamãs, filósofos e líderes indígenas como Ailton Krenak, Sônia Guajajara, Kaká Werá e Davi Kopenawa, como um alerta para a sobrevivência não só de suas culturas, mas para um cenário que envolve a existência de toda a humanidade. O pesquisador evoca a palestra “O Teatro e a Peste” (1999) de Antonin Artaud como matéria análoga ao período

¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2293069430569435>. Acesso em: 24/03/2023.

obscuro que atravessou o país entre 2019 e 2023, sobretudo durante a pandemia de Covid-19. Utilizo o termo “obscuro” para expor o véu que encobre as visões do futuro artístico em um momento de completo caos social e desgoverno político².

Diante desse cenário, cabe ao artista refletir (e se mover) sob tais condições no macro e microcosmos, que urgem por transformações radicais. O campo artístico é capaz de integrar essas narrativas essenciais de culturas marginalizadas ou expelidas pela herança de comportamentos que remontam ainda ao período colonial. Quando Cassiano Quilici (2020) se debruça sobre os ritos de morte na cultura indígena Yanomami, descritos na obra *A Queda do Céu*, do xamã Davi Kopenawa (2015), ele coloca em voga o descaso do brasileiro em relação aos povos originários, criticando a tentativa política e social de “unificar” o Brasil, mas que para tal processo, se vale da negação ou exclusão de culturas e povos que constituíram a matriz do país.

Assim, quais práticas o(a) artista-performer brasileiro(a) pode realizar para se aliar às culturas originárias em resistência ao projeto de extermínio político e social? Quais os cuidados que podem ser tomados para que o conceito europeu de “fazer arte” não siga como mais uma forma de poder colonizador?

A natureza da arte é ser transformadora. O que eu vejo é a limitação da ideia de arte que o ocidente consagrou. Na cosmovisão indígena não existe uma separação entre viver e fazer qualquer outra coisa. Não tem artista. O que me preocupa é uma tendência crescente de aproximação dessa criação chamada “arte indígena”, chegar ao ponto de perder a identidade e começar a ter artista. Eu não sou um artista. E eu não faria uma lista de pessoas que seriam artistas. [...] Eles são realizadores. Fizeram isso. Não tem ninguém afirmando que eles vão ter uma carreira profissional fazendo filmes. Essas pessoas caçam, pescam, fazem roça, casa e eventualmente um ou outro fizeram filmes. (KRENAK apud JAENISCH, 2017).

Ailton Krenak atenta para os perigos do surgimento da chamada “arte indígena”, explicitando que a visão artística ocidental é algo que não consegue abarcar as formas de existência indígena, podendo negligenciar estruturas culturais milenares. Podemos pensar que em todo deslocamento de rituais para o campo artístico corre-se o perigo, ainda que sem intenção, de deteriorar determinados modos de vida por conta de um estilo etnocentricamente limitado de viver a arte. Verônica Fabrini (2021) apresenta de forma mais explícita a relação histórica do teatro sendo utilizado como arma cultural pela Companhia de Jesus para catequizar os povos nativos na época da colonização do Brasil, deixando claro que para dominar um povo é necessário primeiro dominar o seu imaginário.

² Refiro-me ao governo de Jair Bolsonaro. Esse capítulo foi escrito em 2021 durante seu mandato, finalizado em 2023 com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva.

No campo do teatro, saberes rituais têm sido integrados ao fazer artístico desde o séc. XX através de referências internacionalmente conhecidas, como Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook e Ariane Mnouchkine. Certamente, há muitas outras experiências que não alcançam a devida repercussão fora de seus ambientes socioculturais específicos.

Verônica Fabrini (2013) coloca em questão o impacto do deslocamento desses saberes ritualísticos para um lugar fora de seu contexto original. Afinal, estes saberes servem ao teatro até hoje, mas de que forma o teatro serve a essas fontes?

Admiro e reconheço o trabalho de Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook e Ariane Mnouchkine, apenas para citar os consagrados. Mas, pergunto-me se as fontes que os alimentaram estão também tão vivificadas quanto seus teatros; [...] se essa “troca” coloca os artistas dessas formas tradicionais como também qualificados para receber subvenções ou, ao menos, alguma visibilidade que os proteja da extinção. [...] É importante sublinhar que aqui não falo de indivíduos, mas de todo um contexto. (FABRINI, 2013, p.20)

É importante ressaltar que embora o teatro não tenha necessariamente um dever de servir a essas fontes, é prudente ruminar cuidadosamente sobre questionamentos como esses, no contexto artístico. Caso contrário, corre-se o risco de cair mais uma vez no comportamento colonizador que atravessa a branquitude³ em todos os campos da existência. A atriz e pesquisadora indígena Lilly Baniwa⁴ (2021) nos convoca a repensarmos o colonialismo em comunhão, pois trata-se de uma tarefa de que infelizmente os povos indígenas também não estão libertos.

Eu tinha várias perguntas sem resposta. A minha casa havia sido tomada pelo “espírito colonizador” dos missionários que demonizaram a minha cultura. Como se defender, se você foi ensinado a demonizar sua própria cultura? (BANIWA, FABRINI, 2021, p.40)

Baniwa afirma que “A cultura indígena está viva, mas é preciso que trabalhemos o ‘espírito colonizador’ que existe em nós.” (BANIWA, FABRINI, 2021, p.43), levando-nos a refletir sobre as dificuldades e circunstâncias diversas que se apresentam em ambos os lados, colonizador x colonizado, com o propósito maior de descolonizar saberes. Evidentemente, se trata de esforços diferentes, em que a artista inclusive explicita a necessidade do reconhecimento da ausência da cultura indígena entre as disciplinas do curso de artes cênicas

³ De acordo com a pesquisadora Bárbara Carine Pinheiro “O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).” (2023, p. 28)

⁴ Lilly Baniwa é estudante de Artes Cênicas da UNICAMP, ingressando no primeiro vestibular indígena (processo seletivo de cursos superiores destinado exclusivamente para indígenas) desta universidade, em 2019. (BANIWA, FABRINI, 2021, p.38).

na universidade que frequenta (embora possamos ampliar essa afirmação para a educação brasileira como um todo, não apenas no contexto acadêmico das artes da cena) e propondo a inserção de elementos de sua cultura como pilares educacionais imprescindíveis para a formação de artistas, pesquisadores e sujeitos comprometidos a repensar (e reparar) as relações de poder vigentes no âmbito educacional, artístico e social.

Em uma perspectiva extremamente generosa, Baniwa ainda sugere que um caminho possível para a elaboração de uma cosmopoética artística (e de existência) estaria relacionado a um caminhar juntos.

"Já basta!" Essa é a hora de selarmos a paz, que tal começarmos daqui? Não podemos voltar 521 anos atrás para corrigir todos os erros dos nossos ancestrais, mas eu posso ajudar você a entender meu povo, nós nunca fomos contra seus povos em nossas terras. (BANIWA, FABRINI, 2021, p.46)

Nesse caminhar, acredito que a proposta de Baniwa se insere em uma via que está ligada à ideia da necessidade da “incorporação”, no sentido de *dar corpo*, de elementos culturais ao fazer artístico, ao invés de pensarmos na noção de “apropriação”. “Apropriação cultural” é um termo complexo quando em relação à arte, pois a ideia de que determinada cultura possa ser “apropriada” por outra em uma manifestação artística evoca a sensação de que se trata de uma cultura frágil, inferior, enquanto o termo “incorporação” traz à tona um discernimento sobre a força de cada cultura, possibilitando assim, ressignificações coletivas em contextos diferentes daquele originário.

Nessa perspectiva, podemos trazer como exemplo o contexto religioso da diáspora africana. É evidente que o sincretismo foi a única saída encontrada para continuar exercendo o culto aos deuses da matriz original diante da violência colonizadora e da evangelização imposta à força, mas isso não descaracteriza o Candomblé e a Umbanda como religiões legítimas nascidas no Brasil que representam um lugar de resistência e devoção. Logo, “o antissincretismo é muito mais uma exigência dos intelectuais, do que uma postura popular.” (SILVA; FALCÃO; 2015. p. 108).

Retornando ao contexto teatral, se refletirmos com base no que está nos livros de história do teatro ocidental, pretendendo que o teatro tenha nascido na Grécia, ainda assim deveríamos avaliar dois pontos importantes: Poderia um ritual se apropriar de outro ritual? Ou ainda, o teatro ter nascido pretensamente de um ritual faz dele um ritual?

(Mergulhando na arqueologia da atriz, me encontro com xamãs. Eu os vejo nas pinturas rupestres, na Serra da Capivara: um xamã, um coro que dança. Elas me são familiares, me sinto *em casa* com elas, elas dão sentido e raiz a essa profissão-atriz. Muito antes da "instituição do teatro grego", origem do teatro ocidental, o ancestral do ator, da atriz que viajava entre os planos e *sentipenso* que essa é uma potencialidade que permanece até hoje. Em alguns (poucos) ela está latente, à flor da pele. Em outros

soterrada pela arte-mercadoria, pelas coisas-mercadoria, pela natureza-mercadoria, num mundo-mercadoria, de corpos-mercadoria, almas-mercadoria.) (BANIWA, FABRINI, 2021, p.47)

Repensar as narrativas disseminadas por saberes do Norte seria o primeiro passo para reformular a experiência teatral, tanto para aquele que atua como para aquele que testemunha. A responsabilidade de propor deslocamentos rituais para fora de seu contexto original deve estar engajada em incorporar seus elementos de maneira ética, aprendendo com mestres e mestras daquele saber, proporcionando uma experiência de comunhão com a alteridade para assim, então, experimentarmos uma via teatral em que se compartilhe a alma e a essência das coisas. Para Fabrini (2021), repensar o teatro na atual conjuntura implicaria no movimento coletivo de estarmos cada vez mais engajados em promover uma revolução anticolonial e para isso seria necessário aprendermos formas de pactuar com esses povos e seus saberes originários. Talvez o teatro seja exatamente esse lugar de ritual que nos permite incorporar elementos de outros rituais - não de uma maneira utilitarista, como uma ferramenta para atingir o resultado desejado – mas para resgatar elementos esquecidos de nossa condição humana. Penso que o caráter ritualístico, assim como a arte, tem o poder de expor as múltiplas visões de mundo de maneira ecológica.

Bibliografia

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BANIWA, Lilly; FABRINI, Verônica. Nós, entre ela e eu. In: *Teatro e os Povos Indígenas*. Janelas abertas para a possibilidade. N-1, 2021.

FABRINI, Veronica. Sul da cena, sul do saber. *Moringa: Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 11-25, 12 jun. 2013. Semestral.

JAENISCH, Damiana Bregalda. Poéticas e políticas da relação: apontamentos a partir da ação de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte e seu deslocamento para espaços de arte contemporânea. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 215-239, jan./jul. 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUILICI, Cassiano Sydow. Artaud e os Yanomami: pestes, rituais e artes performativas. *Conceição | Conception*, Campinas, v. 9, p. 1-11, 09 nov. 2020.

SANTAELLA, Lucia. A relevância da arte-ciência na contemporaneidade. In: RAMOS, Luiz Fernando (org.). *Arte e ciência: abismo de rosas*. São Paulo: Abrace, 2012. p.61-76.

SANTOS, Boaventura. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 2007. p. 3-46.

SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. IDENTIDADES NEGRAS EM MOVIMENTO: entre passagens e encruzilhadas. *Repertório: Teatro & Dança*, Salvador, v. 1, n. 24, p. 98-113, jun. 2015.

BARROSO, Tomaz. **Espontaneidade e Repetição - Um Diálogo Entre Keith Johnstone e Sanford Meisner**. PPGAC-UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Doutorado Acadêmico; Orientação: Paulo Ricardo Merísio; CAPES; tomaz.pereira@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0000-0003-0651-6430>

Espontaneidade e Repetição: Um Diálogo Entre Keith Johnstone e Sanford Meisner

Resumo: Este recorte de pesquisa abarca uma parte do terceiro capítulo da minha tese de doutorado centrada no Sistema Impro do professor inglês, Keith Johnstone. Esse capítulo é dedicado a apresentar a maneira como Johnstone lida mais explicitamente com a questão da atuação. Entre críticas, reflexões e contribuições a esse âmbito de seus ensinamentos, articulo o seu conceito de espontaneidade ao de repetição, do também professor, norte-americano, Sanford Meisner. Pretendo indicar como a teoria e a aplicação prática da repetição, tal como trabalhada pelo segundo, pode ser um meio de promover a espontaneidade, na acepção do primeiro; constituindo-se como uma prática pedagógica pertinente a um dos objetivos principais de Johnstone: o trabalho com a improvisação em sua vertente de espetáculo. Essa proposta é baseada nas obras *On Acting* (“Sobre a Atuação”), de Meisner, e *Impro - Improvisation and the Theatre* (“Impro - Improvisação e o Teatro”), de Johnstone; bem como em outras fontes bibliográficas que servem como suporte a este diálogo. A relação entre estes dois mestres do teatro é importante ao teatro de improvisação em razão de uma imagem por vezes limitada desse estilo de teatro aos jogos de improvisação.

Palavras-chave: Teatro de improvisação; Keith Johnstone; Espontaneidade; Sanford Meisner; Repetição.

Abstract: This research section covers part of the third chapter of my doctoral thesis focused on the Impro System by the English professor, Keith Johnstone. This chapter is dedicated to presenting the way in which Johnstone deals more explicitly with the question of acting. Among criticisms, reflections and contributions to this area of his teachings, I articulate his concept of spontaneity to that of repetition, by the North American professor, Sanford Meisner. I intend to indicate how the theory and practical application of repetition, as worked by the second, can be a means of promoting spontaneity, in the sense of the first; constituting itself as a pedagogical practice pertinent to one of Johnstone’s main objectives: working with improvisation in its spectacle aspect. This proposal is based on the works *On Acting*, by Meisner, and *Impro - Improvisation and the Theater*, by Johnstone; as well as in other bibliographic sources that serve as support for this dialogue. The relationship between these two theater masters is important to improvisation theater due to the sometimes limited image of this style of theater to improvisation games.

Keywords: Improvisational theater; Keith Johnstone; Spontaneity; Sanford Meisner; Repetition.

Minha pesquisa de doutorado, centrada em pedagogias de teatro de improvisação¹, tem como uma de suas propostas articulá-las a outras pedagogias do âmbito teatral, a fim de identificar subsídios para o ensino dessa vertente de teatro no que tange à questão da atuação, por exemplo, uma vez que os princípios e reflexões do teatro de improvisação por vezes tendem a deixar de lado temas caros ao teatro. Meisner, reconhecido como um dos grandes mestres do ensino de atuação no Estados Unidos, foi elencado como um nome importante a esse propósito da pesquisa.

O diálogo realizado entre a pedagogia de Meisner e a de Johnstone provê um caminho para o desenvolvimento da espontaneidade, uma qualidade importante a ser considerada no trabalho do ator-improvisador; e uma proposta que aproxime o “Sistema” Impro² de uma teoria centrada no trabalho atoral fortalece os elos do teatro de improvisação com o próprio teatro, uma questão que não é redundante, pois, como relata a biógrafa de Johnstone, Theresa Dudeck (2013, p.2), não foram poucas as apropriações sem fundamentos do Teatro-Esporte³, que, evidentemente, foi concebido a partir de reflexões de seu criador sobre o teatro, além do autor do presente artigo verificar a partir de sua própria experiência que em oficinas e outras situações de ensino de teatro de improvisação a questão da atuação costuma a ser preterida em relação a outros aspectos, como o exercício da dramaturgia instantânea⁴.

On Acting é um livro que segue a trajetória de aulas ministradas por Meisner a um grupo de homens e mulheres ao longo de meses. Acompanham-se os primeiros contatos do professor com os estudantes através de simples exercícios, culminando, no final, em encenações de dramaturgias de autores norte-americanos consagrados.

O conceito de repetição é abordado por ele no início do processo, quando está lidando com uma questão referente ao que denomina *reality of doing* (“realidade do fazer”). Seu ponto principal nesta etapa é frisar que quando os atores estão realizando alguma ação, eles devem

¹ Vertente de espetáculo da improvisação teatral, tal como é delineado pela pesquisadora Mariana de Lima e Muniz em seu livro *A Improvisação como Espetáculo*.

² “Sistema” é uma denominação utilizada por Dudeck para se referir ao corpo dos ensinamentos de Johnstone. O próprio não reconhece o que ensina como um sistema.

³ Espetáculo teatral improvisado no qual dois times de atores-improvisadores competem pela realização das melhores cenas em diferentes rodadas, que são eleitas através de uma votação realizada tanto por juizes quanto pelo público ao fim de cada rodada. Johnstone teve como inspiração para criação desse espetáculo seu desejo por ver o público interagindo de modo vivaz com o que assiste, tal como se dá nos eventos esportivos, tendo como referência principal o *wrestling* inglês. A partir das décadas de 1970 e 1980, quando o Teatro-Esporte passou a se popularizar no Canadá, Dudeck (2013) relata que ocorreram apropriações indevidas do espetáculo nas quais professores e alunos buscaram reproduzi-lo tendo apenas uma compreensão parcial a seu respeito e desconhecimento acerca de seus fundamentos pedagógicos, o que comprometeu a qualidade e a imagem tanto do Teatro-Esporte, quanto a de Johnstone como pedagogo e diretor.

⁴ Termo utilizado para se referir à dramaturgia específica do teatro de improvisação, desenvolvida em cena momento a momento.

realmente fazê-la. Isto pode parecer trivial, no entanto, Meisner (1987, p.17) demonstra por meio de simples experimentos sensoriais, como escutar o barulho dos carros na rua, que os estudantes frequentemente se dissociavam dessa atividade, seja por motivos como a atenção capturada por distrações, ou pelo tédio. A capacidade de concentração é fundamental, de acordo com ele, para que o ator seja capaz de viver com pelos menos algum grau de veracidade sob as circunstâncias imaginárias de uma peça ou de um filme.

A fim de ancorar a concentração dos alunos nas ações que realizam, o pedagogo (1987, p.20) inicia um novo processo no qual solicita que eles repitam, *ipsis verbis*, pequenos enunciados proferidos por ele. Em seguida, propõe que os alunos formem pares, e um deles faça uma constatação simples a respeito do outro, de preferência, envolvendo um aspecto tangível, como um brinco que a pessoa esteja usando. A partir dessa primeira constatação, sustenta-se uma dinâmica na qual a dupla a repete por um tempo determinado por Meisner, ajustando-se apenas o uso da primeira ou da terceira pessoa do singular em relação ao vetor do comentário⁵. Ele batizou o jogo de *word repetition game* (“jogo da repetição de palavras”).

Reconhecendo que a proposta possa parecer “boba”, o mestre (1987, p.22) a considera como base para trabalhos posteriores, pois, neste momento, são trabalhados aspectos relevantes da atuação, como a capacidade de escuta atenta, que possibilita a um ator ser afetado pelo outro, firmando vínculos de conexão.

Meisner (1987, p.22) também frisa que os estudantes devem começar o exercício a partir do que for mais próximo da neutralidade, buscando isentarem-se de entonações de voz e propostas corporais que difiram do ponto inicial do jogo, no qual a dupla se encontra frente a frente, em uma distância curta um do outro. Essas considerações conferem um aspecto “engessado” ao jogo que provoca estranhamento entre os alunos. Apesar de concordar, ele os assegura que nessa etapa a proposta é essa, argumentando que desse ponto é possível se dirigir gradativamente para qualquer experiência pertencente ao âmbito humano.

Em momentos posteriores do jogo da repetição, os atores se encontram absortos nas ações que realizam, e isto suspende a experiência de autoconsciência na qual a percepção sobre o próprio fazer atoral se acentua, e brechas para pensamentos inibitórios se alargam, pois, quanto mais o ator “se percebe”, mais evidentes se tornam aspectos seus passíveis de serem criticados por ele mesmo, o que produz um efeito constrangedor. A concentração focada também foi reconhecida como tendo grande valia para o trabalho do ator por diversos pedagogos teatrais, entre eles, Viola Spolin (2015, p.47), que identificou a desenvoltura e

⁵ Por exemplo: “você está usando um brinco”; “eu estou usando um brinco”.

imersão dos atores em um palco quando foram orientados a realizar tarefas, causando a impressão de que a plateia não mais exercia um efeito opressivo sobre eles.

Naturalmente, variações surgem ao longo do jogo da repetição. Há um esforço artificial em manter uma neutralidade de comportamento. Meisner (1987, p.30) atribui o surgimento dessas variações ao instinto, compreendido como uma reação espontânea, isenta de premeditações. O autor afirma que o talento vem do instinto, e, no trabalho do ator, este não pode ser tolido pelas normas de comportamento social, uma ideia próxima ao pensamento de Johnstone, como veremos adiante. Para o professor estadunidense, a atuação deve ser embasada no instinto.

É por conferir expressão às reações instintivas que o pedagogo baseia seu trabalho na repetição:

Decidi que queria um exercício para atores onde não houvesse intelectualidade. Eu queria eliminar todo aquele trabalho da ‘cabeça’, tirar toda a manipulação mental e ir para onde os impulsos vêm. E comecei com a premissa de que se eu repetir o que ouço você dizer, minha cabeça não está funcionando. Estou ouvindo, e há uma eliminação absoluta do cérebro. Se você diz ‘seus óculos estão sujos’, e eu digo ‘meus óculos estão sujos’, e você diz ‘sim, seus óculos estão sujos’, não há intelectualidade nisso. (MEISNER e LONGWELL, p.36, 1987, tradução nossa)⁶.

A repetição é uma via particularmente interessante ao propósito de Meisner em aproximar a atuação da dimensão instintiva pelas seguintes razões: em primeiro lugar, ela não exige esforço de elucubração mental, apenas a sustentação da atenção por alguns segundos e a reprodução do que foi dito; em segundo lugar, a repetição se inicia logo após a frase anterior ser proferida, e a velocidade com que isso acontece dificulta a ação de processos mentais inibitórios; e, por fim, ao longo da dinâmica do exercício estabelece-se um ritmo entre as frases enunciadas que também contribui para o ancoramento da atenção, de modo semelhante à recitação de mantras⁷.

Por focar a atenção na ação de repetir uma frase, as variações que surgem na maneira como isso é feito tendem a surgir espontaneamente, pois, as instâncias regulatórias do comportamento, como a autoconsciência mencionada anteriormente, são “afrouxadas”, muitas vezes sem que os próprios participantes se deem conta disso. E estas variações são frutos de

⁶ I decided I wanted an exercise for actors where there is no intellectuality. I wanted to eliminate all that ‘head’ work, to take away all the mental manipulation and go to where the impulses come from. And I began with the premise that if I repeat what I hear you saying, my head is not working. I’m listening, and there is an absolute elimination of the brain. If you say, ‘Your glasses are dirty’, and I say, ‘My glasses are dirty’, and you say, ‘Yes, your glasses are dirty’, there is no intellectuality in that.

⁷ Conjunto de sílabas poderoso e pregnante repetido em cânticos de devoção. Um dos mais famosos é *Om Mani Padme Hum*, o principal mantra do budismo tibetano.

reações instintivas.

Gradativamente, Meisner acrescenta elementos ao jogo da repetição que o aproximam de uma cena permeada por atuações complexas que refletem a experiência humana. Entretanto, considerando a delimitação e os objetivos deste resumo, não é necessário realizar uma exposição acerca dessas etapas posteriores.

Johnstone (1989, p.82) enfoca a questão da espontaneidade fazendo um relato sobre seu período escolar, no qual suas ações espontâneas o levaram a situações problemáticas. Sua educação o orientou a nunca agir por impulso e a buscar ideias melhores, pois as primeiras não eram tidas como boas o suficiente. Assim, o conceito, tal como por ele é desenvolvido, está estreitamente ligado aos primeiros impulsos que temos, seja no âmbito mental ou no corporal, a partir de qualquer estímulo, interior ou exterior, com que tenhamos entrado em contato.

Por mais que estes impulsos se manifestem, frequentemente não damos vazão a eles, e, como foi aludido anteriormente, o autor atribui isso fortemente ao processo educacional inglês das décadas de 1930, 1940 e 1950, pelo qual passou tanto como discente quanto como docente. Suas experiências foram marcadas por traços disciplinares, tais como os apresentados por Benelli (2014, p.13-22): a normatização dos corpos e pensamentos, hierarquizações, classificações, controle e vigilância. A educação, na acepção do professor britânico, tem como um de seus grandes propósitos suprimir a espontaneidade.

Johnstone (1989, p.82) identifica três características recorrentes das ideias criativas: o conteúdo obscuro, psicótico e pouco original. Sobre esta última, vale o esclarecimento de que o autor identificou ao longo de sua experiência, em especial como docente, que o medo de alguns alunos em não serem originais com suas ideias provocava considerável inibição, a ponto deles se recusarem a levar atividades adiante. Como forma de trabalhar essa questão, o professor passou a orientá-los a se guiarem pela primeira ideia que lhes vinha em mente, sendo, portanto, óbvios; e compreendendo que a obviedade é fecunda do ponto de vista criativo, pois, ao nos propormos trabalhar com ela, os processos criativos tendem a se manifestar de maneira desimpedida, ao contrário de tentativas coercitivas que procuram, de maneira equivocada, estimulá-los. Naturalmente, essa proposta vai na contramão dos processos educativos, mas não desembaraça instantaneamente o sujeito de seus comportamentos adquiridos, uma vez que os efeitos do sistema educacional relatados pelo autor se enraízam profundamente ao longo de anos, ou décadas.

Trabalhar com o óbvio envolve diretamente a espontaneidade, pois é por meio desta que temos acesso aos primeiros impulsos manifestos como pensamentos ou ações físicas. O juízo de valor que atribuímos aos nossos processos criativos são os principais obstáculos ao acesso

que temos a eles, e, a fim de ilustrar isto, Johnstone (1989, p.79) faz menção a um escrito de Schiller, no qual o autor alemão identifica um “guardião” presente nos “portões da mente”, atuando como um censor de ideias que possam ser consideradas inadequadas. Um poeta, sendo um artista, é capaz de colocar o guardião temporariamente de lado, para apenas depois examinar suas ideias. Já as pessoas tidas como “não criativas” não suportam a loucura indissociável do sono do guardião. Isoladamente, um pensamento pode ser absurdo ou insignificante, porém, sendo membro do elo de uma cadeia, ele é capaz de adquirir sentido.

Johnstone conclui que a imaginação, tida como uma faculdade criativa, é, em verdade, um processo que não envolve esforço. Ela age de maneira tão, justamente, espontânea, quanto o ato de percepção do mundo à nossa volta, uma operação altamente complexa realizada por nossos cérebros, cujo esforço, em condições normais, não sentimos. O problema ocorre quando atribuímos juízos que definem algo como “errado”, “obsceno”, “vulgar” ou qualquer outra categoria que rejeite os frutos da criatividade.

A fim de possibilitar sua proposta em trabalhar com a espontaneidade, é preciso que haja condições favoráveis para sua manifestação, e o professor desempenha um papel fundamental. Johnstone (1989, p.118) procura estabelecer um ambiente no qual as pessoas não sintam que serão punidas pelas associações livres que fizerem, e nem responsabilizadas pelo que surge de suas imaginações. Para viabilizar isso, ele desenvolveu técnicas para remover o senso de responsabilidade da personalidade. Essas técnicas se manifestam em jogos e exercícios elaborados por ele, e são comumente acompanhados do seu encorajamento e amparo, que facilitam a libertação da imaginação.

Por fim, podemos fazer algumas considerações que resumem, de certa forma, as elaborações de Johnstone sobre a espontaneidade: ela envolve a aceitação das primeiras ideias, os improvisadores devem abrir mão de tentativas de controlar o futuro de uma cena de modo a experimentarem-na e precisam abandonar suas próprias defesas.

Considerando estas vias de acesso ao comportamento espontâneo, e destacando a compreensão dos dois autores acerca da importância da não-interferência do intelecto, a repetição de Meisner pode ser elencada como mais um meio de vivenciar a espontaneidade, considerando o contexto do teatro de improvisação.

Quando estão absortos em sua dinâmica, os atores de Meisner se encontram em um estado que caracteriza a espontaneidade, tal como Johnstone a compreende: aceitando as primeiras ideias que lhes ocorrem (dentro das orientações do jogo da repetição de palavras), abrindo mão de controlar o futuro e se colocando em uma posição vulnerável, na qual seus condicionamentos sociais habituais são afrouxados.

Em aulas de improvisação ministradas por mim, pude constatar como realizar o jogo da repetição de palavras, seguido ininterruptamente pelo início de uma cena, engendrou situações iniciais nas quais os atores-improvisadores se encontraram em condições emocionais vívidas e autênticas.

Referências Bibliográficas

DUDECK, Theresa Robbins. **Keith Johnstone: A Critical Biography**. 1 Ed. Londres: Bloomsbury Methuen Drama, 2013.

BENELLI, Silvio José. O Lugar das instituições disciplinares na sociedade contemporânea. In: **A Lógica da Internação: Instituições Totais e Disciplinares (Des) Educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

JOHNSTONE, Keith. **Impro: Improvisation and the Theatre**. 1 Ed. Londres: Methuen Drama, 1989.

MUNIZ, Mariana de Lima e. **Improvisação como Espetáculo – Processo de Criação e Metodologias de Treinamento do Ator-Improvisador**. 1 Ed. Minas Gerais: UFMG, 2015.

MEISNER, Sanford; LONGWELL, Dennis. **On Acting**. 1 Ed. Nova Iorque: Vintage Books, 1987.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 6 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

REIS, Whiverson Reis. **O ator, o pensamento e a artesanaria atoral: um diálogo acerca da noção de ação física na contemporaneidade brasileira**. PPGAC UNIRIO; Processos Formativos e Educacionais (PFE); Mestrado Acadêmico; Orientação: Tatiana Motta Lima; whiversonphr@edu.unirio.br; <https://orcid.org/0000-0002-4509-398X>

O ator, o pensamento e a artesanaria atoral: um diálogo acerca da noção de ação física na contemporaneidade brasileira

Resumo: Este projeto de pesquisa objetiva realizar uma investigação analítico-crítica acerca do aprendizado e trabalho sobre as ações físicas descritas pelos atores Vassíli Toporkov em seu livro *Stanislavski ensaia: memórias*, e Thomas Richards em seu livro *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. Tal interesse se dá com o intuito de perscrutar, a partir das memórias destes dois artistas, como eles se aprofundaram na pesquisa, analisando de que maneira perceberam o amadurecimento em suas trajetórias, e quais pensamentos estes atores produziram sobre seus próprios trabalhos a partir do contato com a técnica das ações físicas; e ainda de que forma se relacionaram com as metodologias pedagógicas de trabalho com as quais estavam em contato, analisando as diferenças e semelhanças entre elas. Este projeto também prevê uma série de entrevistas com atores e atrizes de diversos perfis que realizem em seus processos criativos um trabalho sobre as ações físicas, buscando, desta forma, estabelecer diálogo entre as experiências de Toporkov e Richards e a dos artistas entrevistados. E será sobre a realização dessas entrevistas que irei me debruçar neste texto buscando construir um diálogo entre as experiências e pensamentos dos atores e atrizes entrevistados.

Palavras-chave: Teatro; Ação física; Stanislavski; Grotowski; Pensamento atoral.

Abstract: This research project aims to carry out an analytical-critical investigation into learning and working on physical actions described by actors Vassíli Toporkov in his book *Stanislavski essays: memories*, and Thomas Richards in his book *Working with Grotowski on physical actions*. This interest takes place with the aim of examining, based on the memories of these two artists, how they deepened their research, analyzing how they perceived maturity in their trajectories, and what thoughts these actors produced about their own work from the contact with the technique of physical actions; and also how they related to the pedagogical work methodologies with which they were in contact, analyzing the differences and similarities between them. This project also foresees a series of interviews with actors and actresses of different profiles who carry out work on physical actions in their creative processes, seeking to establish a dialogue between the experiences of Toporkov and Richards and that of the artists interviewed. And it will be about carrying out these interviews that I will focus in this text, seeking to build a dialogue between the experiences and thoughts of the actors and actresses interviewed.

Keywords: Theater; Physical action; Stanislavski; Grotowski; Actoral thinking.

Como os atores e atrizes pensam as suas próprias práticas, os seus processos criativos? Pode esse pensamento ser também processo criativo, dando continuidade ao que começou em sala de ensaio? Como, a partir da experiência de determinados atores, outros atuantes da cena podem encontrar ecos e inquietações dentro de suas próprias práticas artísticas? Como tem acontecido o aprendizado das Ações Físicas? Quais as dificuldades e possibilidades de investigações que outros atores têm encontrado?

Esse texto se debruçará sobre a primeira fase de investigação desse projeto, que busca realizar um diálogo entre atores a partir das experiências narradas nos livros pelos atores Toporkov e Richards, e por atores brasileiros contemporâneos que trabalhem sobre as Ações Físicas, a partir de uma série de entrevistas sobre suas trajetórias. Desta maneira, aqui, buscarei analisar as respostas de quatro atores brasileiros (que compuseram essa primeira fase de entrevistas) que trabalham sobre a noção das ações físicas buscando perceber alguns caminhos e indicações. A entrevista se desenvolveu com perguntas feitas pelo autor deste texto aos quatro entrevistados: as atrizes Valentina Carcano e Lívia Prado, e os atores Marcelo Miguez e Jansen Castellar. A todos foi feita as mesmas perguntas, e para a escrita deste texto trabalharei a partir de cinco das onze perguntas realizadas nas entrevistas com os atores.

Em seu início como ator, como foi que você começou a entrar em contato com a noção da ação física?

Nas respostas dos atores é interessante perceber que os quatro entrevistados relatam terem tido o seu primeiro contato com a noção da ação física em escolas de teatro, três na Martins Pena, e uma na Unirio. Lívia, Marcelo e Jansen apontam para um primeiro contato a partir da obra do russo Constantin Stanislavski, e ambos na Martins Pena, já a Valentina relata ter tido seu primeiro contato a partir da obra do polonês Jerzy Grotowski, na Unirio. Outro ponto interessante é que dois dos entrevistados, Marcelo e Jansen, destacam que o primeiro contato foi “questionável” e “equivocada”, respectivamente. Para Lívia foi bem marcante e importante. E para Valentina despertou uma curiosidade, embora ela ainda não tivesse tanta experiência, devido sua idade. Uma curiosidade/questionamento que fica para mim é: e fora das escolas, os atores tem tido contato com essas técnicas, noções, conteúdos? Ou esses conhecimentos têm ficado restrito aos espaços de formação acadêmica?

Quais foram as maiores dificuldades, equívocos, que você encontrou no trabalho sobre as ações físicas?

Aqui, os quatro atores ressaltam pontos importantes e muito comuns nos primeiros contatos dos atores em formação com a ação física. Marcelo e Jansen apontam para um ator que sua composição de personagem parte de ideias que acabam colocando sua personagem em uma caixa, pois esse ator trabalha a partir do que já é conhecido de antemão, de uma ideia pré-concebida. Antes mesmo de ir para sala de ensaio, já há uma certeza absoluta e fechada sobre quem é a personagem. Marcelo fala da imposição de fatores externos como o figurino, ou uma voz específica que o personagem deva ter. Jansen também aponta para a construção de um personagem feita a partir de ideias anteriores ao processo de investigação, ideias que partem de análises do texto que acabam por fechar a personagem numa “caixa”, fazendo com que a construção do ator fique restrita e chapada/superficial.

Já Livia traz apontamentos sobre uma atriz que, por conta de sua ansiedade, atropela a trajetória da personagem e atua sempre no futuro, em busca de uma ideia projetada mentalmente. As possibilidades de relação no aqui e agora são atropeladas por um desejo de alcançar um suposto objetivo, e assim a cena acontece somente no imaginário do ator, em sua mente e projeções. Valentina traz um ponto muito importante que é a busca pelo entendimento, o que acaba por causando frustração, e que como a própria Livia ressaltou a frustração, a ansiedade, fazem parte do trabalho de criação artística (preciso salientar que, desde que isso aconteça de maneira saudável). Nós vivenciamos um mundo pautado pela ótica neoliberal, em que tudo acontece de forma muito acelerada, e as criações artísticas de atores e atrizes também estão inclusas neste pacote. Assim sendo, os atores e atrizes em formação, acabam por muitas vezes, ignorando o tempo de amadurecimento, não só do entendimento intelectual, mas também o corporal. O corpo tem um tempo diferente de aprendizado, um tempo outro que demanda processo e amadurecimento.

Outro equívoco muito comum, que também parte de uma busca por um rápido entendimento, foi falado pelo Jansen que é a confusão entre Ação Física e Movimento. Diversos atores e atrizes acreditam que qualquer movimento é uma ação física, mas uma ação física acontece quando um ator estabelece um contato com um parceiro (humano ou não-humano), e a partir dessa relação ele vai realizando pequenos ajustes em suas ações físicas, como afirma o artista italiano Mário Biagini.

A propósito, esse exemplo do cigarro (juntamente com acender um cachimbo e beber um copo d' água) é, de fato, aquele que Grotowski mais utilizava em suas conferências quando tentava explicar a diferença entre uma ação física e uma atividade. Imaginemos que, uma vez que a pergunta de vocês me deixou embaraçado, para dar a mim mesmo tempo para pensar em uma resposta, eu acendo um cigarro. As atividades (procurar pelo maço para evitar o contato com vocês, abri-lo

cerimoniosamente para recuperar-me de seu ataque, escolher cuidadosamente um cigarro para encontrar rapidamente uma resposta que me salvará) adquirem, então, outra dimensão: elas estão conectadas umas às outras por uma intenção, que é motivada, digamos, por um desejo. **Elas se desenvolvem em relação a alguma coisa ou a alguém fora de mim, elas se desenvolvem em um espaço que não é estéril, o espaço do contato.** Elas não existem em si e por si mesmas. Em certo sentido, elas têm um alvo e podem, portanto, tornar-se ações físicas. (BIAGINI, 2016, p.301, grifo nosso).

O que é ação física?

É interessante perceber a forma como os atores e atrizes foram, pelas “beiradas”, e aos poucos, se aproximando do conceito de ação física. Alguns conceitos foram aparecendo como o contato, a escuta, a memória, a percepção, a porosidade, além do diálogo com outras áreas do conhecimento como a filosofia e a neurociência, auxiliando os atores e atrizes a construir seus pensamentos. Então, a partir desse caminho inicial, a ação física foi chegando e adentrando o cerne da questão. Ao partir desse caminho, os atores ressaltam a ideia trazida pelo Marcelo de multidisciplinaridade como um importante diálogo para pesquisa atoral. Livia e Valentina apontam para diferentes trabalhos a partir da memória, seja voltando a uma fase específica da vida, como a infância, ou investigando no corpo memórias inscritas em nossa pele e em nosso gestual. O corpo é memória, e as ações podem nascer a partir do contato e relação com elas.

Marcelo ressalta que a abertura da percepção é essencial para a conexão com o mundo (da cena). Perceber os outros seres para além daquilo que percebemos em nosso cotidiano é essencial ao trabalho do ator. Cada vez mais, nós nos relacionamos com o mundo de maneira superficial, pois não temos tempo para nos demorar nas relações. Sendo assim, abrir a percepção para o outro, escutá-lo em suas singularidades, e estabelecer relações que experimentem outras temporalidades, torna-se uma importante estratégia para que o ator comece a realizar saídas de si, em direção ao mundo. Para que desta forma, o ator possa entrar em contato com o desconhecido, com aquilo que não é conhecido por ele previamente, com aquilo que ele não pode controlar. Jansen ressalta algo muito sutil no trabalho do ator: os impulsos que são o nascedouro da ação. Em sua fala o ator fala de um impulso que brota no ator, mas que nasce do contato com o parceiro, podendo essa parceria ser até sua própria memória e imaginação. Ele fala ainda de uma adaptação que o ator faz quando em contato com o parceiro, e que a forma como a ação é inteiramente influenciada por esse contato.

Como você percebe esse amadurecimento no trabalho sobre as ações físicas em seu trabalho como ator/atriz?

É significativo perceber nas falas dos atores, que durante a maturação dos seus trabalhos, os tempos de processo de investigação tornam-se relevante e essencial, e com isso uma cair da pressão por resultados imediatos é possível de observar. A partir de um processo consciente, cuidadoso e paciente, ciente de que o “trabalho do ator sobre si mesmo” – para usar a expressão do Constantin Stanislavski – demanda um tempo outro, que não este da correria, da pressa, da hiperatividade. Os atores também falam do constante pensamento sobre seus processos criativos, e ao trabalharem desta forma, acabam por retroalimentarem seus processos a partir das percepções que buscam em suas memórias, para quando retornarem aos momentos práticos dos ensaios, retomarem fragmentos cênicos, para que assim possam experimentar, investigar, (re)descobrir. Dessa forma, o pensamento atoral torna-se parte relevante do processo criativo do ator e da atriz, criando assim um ciclo entre prática e pensamento, em que um é combustível para o outro.

Outro ponto que gostaria de destacar nesse bloco de respostas é para algo que possa parecer óbvio, mas nem sempre é: o amadurecimento da técnica no trabalho do ator de modo que ela se torne uma segunda natureza, metamorfoseando-se assim em parte integrante do ator quando em cena. Transformar a técnica em uma segunda natureza era algo importantíssimo para o ator segundo o diretor russo Constantin Stanislavski:

O “sistema” observa-se em casa, na cena abandone tudo. Não se pode atuar com o “sistema”. Não há “sistema” algum. Existe a natureza. A preocupação de toda a minha vida – como é possível chegar próximo do que chamam “sistema”, ou seja, da natureza da criação. Leis da arte – leis da natureza. O nascimento de uma criança, o desenvolvimento de uma árvore, o nascimento de uma personagem – são fenômenos da mesma ordem. (STANISLAVSKI apud ZALTRON, 2016, p. 141).

E a relação entre ator e diretor, como você tem visto no trabalho sobre as ações físicas?

Aqui, é interessante perceber nas respostas dos quatro um ponto que merece ser destacado, que é a ausência de experiência com diretores que trabalhe sobre a noção da ação física. Marcelo opina que muitas vezes percebe nos diretores, com quem já trabalhou, um interesse apenas pela estética da cena, e que o trabalho sobre a atuação acaba ficando a cargo dele próprio, o ator. Lívia destaca outro ponto, que dialoga com a opinião do Marcelo, de que supostamente há uma tendência dos diretores em esperar que o ator já realize esse trabalho por conta própria, como se fosse um “trabalho de ator”, do qual os atores e atrizes se ocuparão sozinhos. Assim, Lívia e Jansen destacam experiências em que se viram trabalhando sobre as

ações físicas, mas de maneira solitária, como uma busca própria, e não uma busca que fosse inerente ao grupo.

Considerações finais

A partir do diálogo com esses atores e atrizes foi possível perceber que o trabalho sobre as ações físicas é muito singular e cada um constrói sua trajetória de maneira única, mas ainda assim é possível encontrar pontos de encontros, onde esses caminhos se convergem. A partir de alguns apontamentos levantados pelos atores, e também de suas trajetórias, é possível perceber algumas questões importantes e sintomáticas como o espaço acadêmico ter sido o local no qual eles entraram em contato com a noção de ação física, e onde puderam aprofundar seus estudos. E que a partir de suas saídas para outros espaços esse trabalho não encontrou pares. Inclusive nos diretores com os quais os atores e atrizes relataram não encontrar uma parceria direta para se debruçarem sobre a ação. E ainda por sentirem que a ação física, é um conceito que implicitamente o Mercado espera que o ator e a atriz já tenham em seu “arsenal de habilidades”, em sua bagagem. Assim, esses atores e atrizes relataram realizar um trabalho em grande parte solitário sobre o conceito.

Foi possível perceber também alguns conceitos comuns aos atores que fazem parte do trabalho sobre as ações físicas, como a escuta, a percepção, o contato, a relação, dentre outros. Os atores ressaltaram para um trabalho sobre a ação que nasce, não a partir exclusivamente da figura do ator, mas sim da relação com um parceiro, que pode ser humano e não humano (como o texto, os objetos, as músicas, o espaço, etc). Os atores falaram ainda de um tempo alargado de processo, para a necessidade de experimentarem um tempo outro, o tempo do corpo. E que a partir desse amadurecimento no trabalho sobre as técnicas, estas passam a integrar o trabalho do ator de forma natural, sem que ele precise pensar nela a todo tempo, como uma segunda natureza. Por fim, os atores ressaltaram a importância do pensamento sobre a própria prática como uma força de retroalimentação e continuação do processo criativo, fazendo com que a prática e a teoria/pensamento caminhem juntas em prol da criação cênica. O pensamento se apresenta, desta maneira, como parte imprescindível da arte atoral.

Referências Bibliográficas

BIAGINI, Mario. Encontro na Universidade de Roma “La Sapienza” ou Sobre o Cultivo das Cebolas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 287–332, 2016.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/33504>.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TOPORKOV, Vassíli. **Stanislavski ensaia: memórias**. São Paulo: É Realizações, 2016.

ZALTRON, M. A. “SEGUNDA NATUREZA”: liberdade para uma poética de si mesmo.

MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/27323>.



Fotografia: Caroline Cruz



@coloquioppgac.unirio

27 de novembro a 01 de dezembro de 2023



Programa de
Pós-Graduação
em Artes Cênicas
da UNIRIO



Mostra Artística Presencial: Corpo Ancestral
(da autoria de Chay Torres).

ISBN: 978-65-01-17715-1



9 786501 177151