

Coleção Artes Cênicas

Processos educacionais em artes cênicas

Celida Salume
Eloisa Domenici
Meran Vargens

Organizadoras



Este livro reúne processos educacionais em artes cênicas em diversos contextos, desde a formação do artista nos cursos superiores até a sua presença em diferentes situações e grupos na sociedade. Temas como encenação, corporalidades, dramaturgias, decolonialidade, ensinagens, feminismo e pandemia compõem esta rodada de discussões, em que a vivência aparece em primeiro plano, destacando a atualidade das questões nas práticas em experimentação. A inovação está nos cursos superiores fora do eixo geográfico, no rol da interiorização do ensino superior em Artes Cênicas, até as práticas de formação com diferentes públicos, trazendo questões emergentes das margens e da diferença.

Processos educacionais em artes cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Apoio:

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA)

Proap/Capes

Celida Salume
Eloisa Domenici
Meran Vargens
Organizadoras

Processos educacionais em artes cênicas

Salvador
EDUFBA
2022

2022, autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Analista editorial	Imagem da capa
Mariana Rios	Pexels
Coordenação gráfica	Revisão
Edson Nascimento Sales	Equipe Edufba
Coordenação de produção	Normalização
Gabriela Nascimento	Sandra Batista
Capa e projeto gráfico	
Miriã Santos Araújo	

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

P963 Processos educacionais em artes cênicas / Celida Salume, Eloisa Domenici, Meran Vargens, Organizadoras. – Salvador : UFBA, 2022.
261 p. (Artes Cênicas).

ISBN: 978-65-5630-472-4

1. Teatro – Estudo e ensino. 2. Atores – Formação. 3. Teatro na educação. I. Salume, Celida. II. Domenici, Eloisa. III. Vargens, Meran.

CDU – 792:37

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Elaborada por

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – *Campus* de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

Apresentação 7

Perspectivas de formação do artista da cena

A encenação como processo de concernência na formação em teatro: uma experiência ao sopé da chapada do Araripe, no Cariri Cearense, no interior do Nordeste do Brasil 13

Cecília Maria de Araújo Ferreira

Repensando os cânones: a dramaturgia latino-americana como frente de estudos e de rupturas epistemológicas 33

Éder Rodrigues

A criação do mapa pessoal: trajetória textual e visual pelo registro cartográfico atoral no teatro 49

Lúcia R. V. Romano

Elementos da paisagem como materialidade: uma perspectiva pedagógica da prática cênica 79

Celida Salume

Atuação polifônica na sala de ensaio: estudo dos aspectos visuais da cena na prática do grupo de pesquisa LaCrirCe/URCA 95

Luiz Renato Gomes Moura

Narrativas na margem: diversidade e diferenças

Desvios artísticos e fricções pedagógicas para a construção de empatia em épocas de omissão 115

Marcelo Rocco

Tecendo saberes: "epistemologias feministas" e saberes das mulheres na disciplina Introdução ao Teatro Feminista	137
<i>Maria Brígida de Miranda</i>	
O teatro de bonecos na educação: uma experiência dentro de um grupo com diversidade intelectual	159
<i>Eduardo de Andrade Oliveira</i> <i>Jackeline Lima Farbiarz</i>	
Ensinagens: pedagogias da cena, da palavra, do corpo e do espaço	
Oralidade: um bem precioso	177
<i>Meran Vargens</i>	
Vozes que contam	195
<i>Daiane Dordete Steckert Jacobs</i>	
A brincadeira corporal, as artes cênicas e os dispositivos móveis na infância	207
<i>Eloisa Domenici</i>	
Metodologia para o ensino de teatro: dimensões interdisciplinares entre conhecimento e saberes	223
<i>Fabio Dal Gallo</i>	
Ensino-aprendizagem em artes nos tempos de pandemia	241
<i>Ney Wendell</i>	
Sobre os autores e autoras	263

Apresentação

“É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”. Como provocação para adiar o fim do mundo, Ailton Krenak nos propõe sempre poder contar mais uma história. Essa escrita aqui compartilhada conta com um grupo de pessoas que comungam de sua paixão pelas artes cênicas e pelos seus processos educacionais, e que, mesmo distantes, aproximam suas vozes e apuram a sua escuta, através do encontro de suas histórias.

O livro *Processos educacionais em artes cênicas* agora em suas mãos recebeu a contribuição de artistas, professores(as) e pesquisadores(as) do teatro e da dança que refletiram sobre suas experiências de ensino, pesquisa e práticas criativas. Como “pessoas coletivas” consideramos urgente o sensível registro de nossas ações em tecimento com autores que nos tocam e que alimentam nossas subjetividades. Fazemos experiência cotidianamente, nossa escrita é uma forma de perceber de que maneira nossas práticas devolvem o sensível ao mundo, a partir dos lugares em que cada um de nós se encontra.

Os textos aqui reunidos trazem ao leitor um painel de questões que vêm sendo trabalhadas no encontro com o público nos espaços de formação nas universidades, nas diversas rodas e lugares em que a arte transforma e expande a experiência. A leitura revela os processos educacionais em artes cênicas como campo de experimentação e de ampliação epistemológica; um campo que constantemente produz novas questões e amplia a compreensão de si mesmo

a partir das leituras de mundo, tendo como eixo a partilha e a elaboração poética da experiência.

Este livro apresenta 13 textos de diferentes regiões do Brasil com contribuições divididas em três partes que refletem a diversidade na produção de conhecimento das artes cênicas. A primeira parte, intitulada “Perspectivas de formação do artista da cena”, apresenta experiências de docência em lugares distintos do país, tais como a região do Cariri no Ceará, o Sul da Bahia e São Paulo. Encontram-se temas pungentes para reflexão, tais como a centralidade da encenação teatral, a performance produzindo fricções pedagógicas, a dramaturgia para além dos cânones com enfoque na latino américa, a visualidade no processo de concepção da cena, a relação do corpo com o espaço natural, o mapa pessoal para criação do artista da cena. Mais do que pensar a prática, a questão é como a prática vem propondo pensar sobre cada um desses temas, que são tensionados constantemente pelo exercício da crítica decolonial e da própria mutação da cena contemporânea. Na segunda parte, “Narrativas na margem: diversidade e diferenças”, temos um mapa de pesquisas realizadas nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro, como caminho aqui delineado para o cruzamento de vozes de culturas diversas e marginalizadas, atravessando reflexões colhidas de vivências no universo da docência, seja no âmbito do ensino ou da extensão universitária. Somos envolvidos(as) por embalagens animadas, epistemologias feministas e performances como lugar de resistência de corpos negros discriminados. A partir da compreensão de experiências comuns, noções de pertencimento e de exclusão, entramos em contato com construções criativas, estéticas e pedagógicas que podem transformar a realidade. Na terceira parte, “Ensinagens: pedagogias da cena, da palavra, do corpo e do espaço”, desenham-se inquietações que a atualidade provoca em nossas metodologias e que solicitam princípios consistentes. Escutamos vozes com experiências na Bahia, em Santa Catarina e no Canadá. Vozes que primam pelo incentivo ao afeto, à possibilidade e potencialidade dos encontros, à inerente vitalidade do ato de jogar o jogo e de contar histórias. Corporeidade, oralidade e interação docentes-discentes permeiam o campo de ações pedagógicas na lida com a infância, a juventude e a formação de professores(as) educadores(as). Todos os textos recebidos nos revelam, sobretudo, o desejo eminente de diálogo entre arte e docência nesses diferentes espaços, suscitando reflexões na pesquisa e nas práticas artístico-pedagógicas, possibilitando a quem lê, imaginar muito e muito mais.

Agradecemos a generosidade de todos e de todas que trabalharam para a publicação deste livro e desejamos que a leitura destes textos ocorra no convívio e encontro de nossos corpos em salas de aulas e de ensaio, em estúdios, nas ruas ou em espaços virtuais, suscitando novas ações e maior visibilidade às artes cênicas no contexto educacional.

As organizadoras

Perspectivas de formação do artista da cena

A encenação como processo de concernência na formação em teatro:

uma experiência ao sopé da chapada do Araripe,
no Cariri Cearense, no interior do Nordeste do Brasil

Cecília Maria de Araújo Ferreira

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é um saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.

(FREIRE, 1996, p. 95)

Uma rede em feitiço e irrigação...

Esta é uma escrita sem quarta parede – olho-no-olho, neste aqui/ agora escrito/lido –, endereçada para estudantes e professores(as) de teatro que se compreendam como artistas, tanto na artesanaria da vida quanto no ato de traçar projetos artísticos para exercer sua voz participativa no mundo em que habita. Proponho como atmosfera para este encontro a imagem de uma rede entre feitiço e irrigação.

Agradeço imensamente a oportunidade de compartilhar as experiências que venho tecendo como professora-artista-pesquisadora de teatro na Universidade Regional do Cariri (URCA), desde 2009, no campo da pedagogia da encenação, neste importante livro, intitulado *Processos educacionais em artes cênicas*. O fato de esta iniciativa ser do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) me fez forjar a imagem de uma rede em feitiço e irrigação. Há, aqui, um pensamento pedagógico urdido pela concernência e concórdia no processo de formação em teatro pela criação artística.

Com a imagem de feitiço e irrigação em rede, forjando o pensamento que está sendo aqui registrado, digo-vos: a minha graduação (1995-2000) e mestrado (2007-2009) foram feitos na UFBA – a casa da infância bacharel-diana. O bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral foi a primeira fase de um processo de formação fincado no pressuposto da experimentação artística e procedimental como princípio pedagógico. Na continuidade da formação humana, veio o acesso à esfera da pesquisa em Teatro, através do estudo do processo de criação da encenação, a partir do delineio de procedimentos poéticos desenvolvidos nas salas de ensaio nas quais já habitei.

Concernir - Conjumar: gerar e nutrir e florir e frutificar e partilhar em concórdia. Ciclos em comunhão. Qual é a contribuição do meu fazer? O que fiz hoje de importante para o mundo? Esta é uma questão. Concernir é pensar no que me cabe no tempo/espaço em que habito. Este é um lugar de difícil compreensão. É sempre complexo entender o delineio da nossa presença, onde quero, onde devo, como devo, estar-ser-agir. Conjumar é pôr em diálogo o universo que me cabe com o universo que cabe à outra pessoa, se estivermos de acordo por compreender que esta ação propiciará uma melhor lucidez para os nossos percursos que se perpassam. O caminho é pela serenidade, lucidez e inteligência (esses são os sentimentos que busco cultivar). Estes pensamentos em rascunhos são alimentados pelo exercício do ser-estar professora-artista-pesquisadora de processos de criação pelo estudo da linguagem da encenação teatral. Tal especificidade de campo de atuação faz emergir algumas palavras: percurso, caminho, forma, matéria, efêmero, presença.

Com a sincera esperança de nutrir diálogos entre práticas pedagógicas neste país continental, com base em experiências de irrigação na formação em Teatro, compartilho um apontamento de esboço metodológico para o ensino-aprendizagem da encenação teatral. Teço sobre o espaço de formação promovido pelo delineio de uma pedagogia da encenação experimentada e em fase de frutificação, no âmbito do processo de interiorização do ensino superior de Teatro no Brasil, com recorte na URCA.

Há, nestas palavras, a busca por uma pedagogia da encenação que seja elaborada com foco na autonomia poética e no processo de autorrevelação que a prática artística pode promover no percurso de formação do(a) estudante de teatro. O hipocentro dessa busca, que funciona como centro irradiador da perspectiva de ensino-aprendizagem em discussão, é encorajar/estimular o pensamento artístico dos(as) estudantes pela criação/invenção a partir dos seus olhares frente ao mundo. O desafio enquanto professora é aprender a mediar e a orientar os(as) estudantes para a condução de processos de criação cênica, a partir do despertar/iluminar de temas e questões para a encenação que advenham dos anseios de cada um(a).

A encenação é uma arte una, múltipla, compósita e efêmera. (FERREIRA, 2017) A materialidade da cena é esvaída no decorrer da sua execução, seja nos ensaios ou nas apresentações com o público, há uma série de camadas irrigadas entre si que proporcionam a sua composição múltipla e evanescente. Nessa perspectiva, perscruto na sala de aula com os(as) estudantes modos de grafar/registrar/decantar/diagramar o processo poético, para que as ideias e estratégias de criação sejam percebidas/nutridas/intuídas com base no movimento de encontro e invenção que é estabelecido da gênese à atualização da cena.

Para criar, e estar em movimento criador, é fundante ter uma questão que convoque e irrigue o imaginário para acessar, pela materialidade cênica, a gênese das ideias para a encenação. A decantação da gênese de um processo irradia e irriga, dá rumo na vagueza (SALLES, 2004), propicia captar e transformar as imagens iniciais, da latência poética (OSTROWER, 1987) para os testes de hipóteses cênicas na sala de ensaio.

Ressalto, o esboço aqui delineado é também uma decantação de experiências grafadas em arquivos de processos de ensino-aprendizagem vividos no chão de sala de aula/sala de ensaio no qual me manifesto como professora de teatro, na formação de artistas-professores(as)-pesquisadores(as) no con-

texto da licenciatura. Essa reflexão é possível pela irrigação entre três pontos simultâneos de atuação, que criam uma rede de feitos em retroalimentação/irrigação: primeiro, pela prática docente no ensino de teatro; segundo, pela prática artístico-reflexiva como encenadora, atriz e dramaturga; e, terceiro, pelos desdobramentos da pesquisa doutoral, que teve como mote a prática de ensino do teatro pela encenação.

Um dia a professora de teatro foi uma estudante de teatro. Um dia o(a) estudante que está na sala de aula com a professora também será um(a) professor(a) de teatro. A professora treme e pergunta-se diante dos(as) estudantes: como posso contribuir afetivamente e efetivamente com a formação destas pessoas que formarão outras pessoas um dia também? Pessoas constroem ideias e manifestações de mundo, então sussurro: instalemos as imagens rede, feitiço, irrigação, inacabamento, invenção e inquietude para revelar o percurso que nos cabe.

A interiorização do ensino superior de Teatro...

A URCA é uma das três universidades estaduais do Ceará. Foi criada em 1986, no contexto de interiorização do ensino superior no Brasil, com localização no Nordeste central brasileiro, no Cariri Cearense, ao sopé da Floresta Nacional do Araripe. A universidade tem uma atuação regional e incidência em mais três estados nordestinos: Pernambuco, Piauí e Paraíba, envolvendo mais de 90 municípios atendidos. Dentre os desafios de implementar e desenvolver o ensino superior no interior de um país continental, em 2008 é criado o projeto de construção do Centro de Artes (CARtes), composto pelas licenciaturas em Teatro e Artes Visuais.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro (PPCLT-URCA) foi concebido tendo como base a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem do teatro acontece, também, a partir das experiências da criação e da reflexão artísticas. O PPCLT é dividido em quatro núcleos, que compõem a formação do(a) estudante: Estético-Artística, Didático-Pedagógica, Optativa e Complementar. Nesse sentido, o perfil do(a) egresso(a), estabelecido como norte para a condução da graduação, está fundamentado na compreensão da formação do(a) artista-professor(a)-pesquisador(a) de teatro.

As disciplinas Processos de Encenação I, II e III compõem o núcleo de formação Estético-Artística no setor de estudo Artes do Espetáculo, estão localizadas nos três últimos semestres da matriz curricular e têm como objetivo propiciar que o(a) estudante possa fazer conexões entre a prática artística, docente e de pesquisa, por meio do desenvolvimento de processos de criação. As ementas das disciplinas estão assim organizadas:

Processo de Encenação I: Pedagogias da cena. Poéticas. Linguagem da encenação teatral. Processos de criação. Interseções entre cena e dramaturgia. Experimentação artística com mostra pública;
Processo de Encenação II: Perspectivas e convenções dos séculos XX e XXI. Pesquisa autoral da linguagem da encenação teatral. Exercício artístico do processo de encenação, com mostra pública;
Processo de Encenação III: Criação, elaboração e montagem de experimentos cênicos, sob a orientação do/a professor/a com mostra pública. (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2018, p. 56-58)

Cada estudante desenvolve um projeto de criação de uma encenação, junto a um coletivo de artistas, para ser apresentado no Programa de Extensão Mostra Didática de Teatro da URCA, que acontece no final de cada semestre. A prática pedagógica das disciplinas é pautada pelo estudo da linguagem da encenação teatral e de como a mesma pode ser exercitada na expectativa da autoralidade do(a) discente.

A experiência da pedagogia da encenação na formação de artistas-professores(as)-pesquisadores(as)...

A experiência de estar no processo de construção de um pensamento de formação superior em teatro gerou a minha pesquisa doutoral, mobilizada pela seguinte pergunta: por que mediar o processo de ensino/aprendizagem do teatro sob a perspectiva da condução de processos de criação artística?

O lócus de estudo concentrou-se no contexto da formação em teatro no Cariri Cearense, no recente processo de implantação e desenvolvimento do ensino superior de Teatro no estado do Ceará. Como recurso metodológico para a tese, ouvi as vozes dos(as) egressos(as) em relatos escritos em questionário produzido para a pesquisa, bem como na leitura dos estudos acerca

da criação cênica como processo de ensino-aprendizagem, por eles(as) registrados em monografias e dissertações. Constatei que os processos de encenação promovem a formação inicial de poéticas-docentes teatrais, a partir do estudo da linguagem da encenação. A ênfase na pesquisa de princípios técnicos e modos de operacionalização a partir da temática traçada, que por sua vez impulsiona a autoralidade da cena como processo de artesanaria, promove a presença ativa no mundo através da expressão artística.

Após o doutorado, a prática como professora de processos de encenação entre os anos de 2017 e 2021 – totalizando 57 orientações – conduziu para a reflexão da poética como processo concernente de invenção e criação de modos de ser e de expressar.

Em busca de uma pedagogia da encenação para a autonomia e autorrevelação

No decorrer dos séculos XX e XXI, há uma intensa variedade de paradigmas frente ao feitio da encenação, pontuo aqui: a questão da irrigação (ROUBINE, 1998); a questão da poética (PAREYSON, 2001); a questão da encenação emancipada. (DORT, 2013) As palavras-conceitos conjuminadas – irrigação-poética-emancipação – iluminam a noção de concernência e conduzem para o estudo do processo de autonomia, gerador de uma escritura cênica alimentada por múltiplas perspectivas em consonância.

Cabe a cada artista desenvolver seus processos de criação, através de procedimentos e estratégias que congreguem as múltiplas instâncias da cena em torno da ideia inicial. Nesse entendimento, os(as) estudantes são orientados(as) a desenvolver o seu projeto de criação em compartilhamento com o coletivo que com ele(a) imprimirá a materialidade da cena. Essa orientação tem como matriz o conceito que a encenação é articulada pela transversalidade dos seus elementos compositores, no qual todos os partícipes do processo de criação têm presença propositiva para a construção da cena, todos(as) são criadores(as), operadores(as) e pensadores(as). (FERREIRA, 2020)

Para a estruturação do processo de orientação dos(as) estudantes, convoco inicialmente duas imagens conceituais: a noção de *questão*, em Anne Bogart (2011), e a noção da autorrevelação e encontro, em Jerzy Grotowski (1971).

Anne Bogart (2011) aponta que a base da criação é o interesse que o artista tem pela obra que será criada, interesse que nunca é recomendado e sim descoberto. Descoberto no esforço da articulação de ideias, com o entusiasmo indispensável de “[...] haver algo em jogo, em risco, algo importante e incerto” (BOGART, 2011, p. 63) que se configura como a questão que move a peça:

Sei que a peça me tocou quando as questões agem e provocam ideias e sensações pessoais – quando ela me assombra. Nesse momento, tudo o que vivencio no cotidiano está *relacionado* a ela. A questão [...] se espalha: para os atores, cenógrafos, figurinistas, técnicos e, por fim, para a plateia. No ensaio, tentamos encontrar formas e modelos que possam conter as questões vivas [...] no palco. (BOGART, 2011, p. 29-30, grifo da autora)

Para Anne Bogart, o princípio da criação é o interesse, e ele não pode ser ditado por outrem, tem que partir do(a) artista e por ele(a) ser descoberto. Nesse sentido, a ideia de autorrevelação e encontro na sala de ensaio, tecida pelo encenador moderno Jerzy Grotowski (1971, p. 41), contribui para este pensamento:

A essência do teatro é um encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total – não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. O teatro é também um encontro entre pessoas criativas. Sou eu, o diretor, que defronto com o ator, e a auto-revelação do ator me dá a revelação de mim mesmo.

Na compreensão de que precisa haver uma questão que abra espaço para o encontro – de si com o outro, em estado de criação, como autorrevelação –, elaboro com os(as) estudantes exercícios de imaginação, estimulada pelos estudos de Michael Chekhov (2003). Para o autor, as imagens criativas fazem o artista sair do “estado de espírito passivo” para o “estado criativo”, sendo este o “poder da imaginação”.

Quanto mais amiúde e mais atentamente você olhar *dentro* de suas imagens, mais depressa ela despertará em você [...] sentimentos, emoções e impulsos volitivos. Esse 'olhar' e esse 'ver' nada mais são que ensaiar por meio de sua bem desenvolvida e flexível imaginação [...] As imagens sucedem-se com rapidez crescente: formam-se e desaparecem rápido demais, em fugaz sequência [são] hóspedes imaginários [...] esses fascinantes hóspedes [...] despertam seus sentimentos – e ocorre uma reação [...] Como mágicos, suscitam em você um desejo irrefreável de torna-se um deles. (CHEKHOV, 2003, p. 26-31)

Por uma via, para os exercícios de imaginação, é exigido o rigor necessário para a construção cênica, mas, por outra, há a total liberdade da escolha temática, para que o(a) encenador(a)-estudante possa dar forma-matéria-espírito para as suas questões. Dar forma-matéria-espírito para questões implica fazer uso da artesanaria teatral que é tecida no decorrer dos processos de formação, que ampara o “saber fazer” e o “saber pensar o fazer” da linguagem teatral, o que gera uma rede de feitos e irrigação, um estado de concernência. A imbricação entre arte/vida/obra é fator primaz para o exercício artístico pela concernência. As experiências dos(as) estudantes são matéria de trabalho.

A encenação é uma espécie de centro gravitacional no qual há a transversalidade de todos os elementos que compõem a obra de arte teatral. Por ser uma arte compósita, é preciso dilatar a percepção da cena pelas múltiplas instâncias discursivas. A elaboração da cena estrutura a coesão entre dramaturgia, atuação, sonoplastia, cenografia, iluminação, produção, recepção, indumentária e maquiagem – na compreensão de um projeto em que todos os elementos da cena têm voz e presença.

A noção de coletividade e colaboração está na ideia de que a práxis da cena é compósita, na qual nenhum dos seus elementos constitutivos tem supremacia sobre os outros. A encenação é um olhar que filtra e os(as) partícipes do processo precisam atuar em íntima conexão para que a cena seja criada.

O destaque para o incentivo ao trabalho em compartilhamento é a base para a atuação do(a) artista-professor(a)-pesquisador(a) de teatro, pois cada pessoa, artista, estudante, professor(a), pesquisador(a) traz em si uma história de vida, uma maneira única de sentir-perceber-olhar-tocar e ser

tocado(a). Incentivar e exercitar esta percepção, em exercícios de criação artística, delinea a tessitura da existência pela experiência. Esse procedimento requer coragem, disciplina, rigor, desejo, generosidade e prazer.

Para que haja o entrelaçamento de vivências no compartilhamento da cena, é preciso que as ideias para a criação estejam amalgamadas ao ser/estar no mundo. O processo de criação deve despertar o(a) estudante para aquilo que está adormecido, fazê-lo(a) estranhar as obviedades e sondar o que lhe causa inquietação. Essa mobilização conduz à energia do entusiasmo necessária para a elaboração da materialidade expressiva da cena.

Como a materialidade da cena é efêmera, oriento os(as) estudantes a criarem registros dos seus próprios processos de criação, para que assim possam perscrutar os seus processos poéticos como material de reflexão e estudos. Cecília Salles diz que o crítico genético narra as histórias de criação através dos rastros dos processos:

Os vestígios deixados pelos artistas oferecem meios para captar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo. Uma sequência de gestos advindos da mão criadora e experienciados, de forma concreta, pelo crítico. Gestos se repetem e deixam aflorar teorias sobre o fazer. O contato com esse material nos permite entrar na intimidade da criação artística e assistir – ao vivo – a espetáculos, às vezes, somente intuídos e imaginados. (SALLES, 2011, p. 19)

Ao registrar o processo em andamento, o(a) estudante acessa o movimento criador em experimentação e pode observar a “atualização” (GUINSBURG, 2007) da cena no decorrer dos ensaios e apresentações. A orientação é diagramar o processo no decorrer da sua feitura, para que se possa gerar pensamento escrito – com o uso também de registros visuais, audiovisuais, sonoros, desenhos, formas e cores – com a articulação dos referenciais adotados e escolhidos.

O estudo dos registros ajuda a estudar o percurso criativo, decantar procedimentos e otimizar as criações vindouras. Os registros do processo de encenação diagramam o percurso criativo e decantam a tessitura de ideias-referências-procedimentos.

Nesse sentido, são produzidos arquivos das orientações dos processos de encenação. Os arquivos são organizados com diversos registros, documentos e rastros: programas e planos das disciplinas; anotações em diário

de classe; caderno de professora; projetos dos(as) estudantes; relatório dos acompanhamentos de ensaios; cadernos de bordo dos(as) estudantes; a ficha de inscrição na mostra didática contendo a ficha técnica completa de cada processo, com sinopse e concepção; a programação da mostra com a indicação do uso de variados horários e espaços cênicos para as apresentações públicas; as fotografias e filmagens dos ensaios, apresentações e debates após sessões públicas; reflexão escrita dos(as) estudantes e professora sobre os processos.

Ao consultar os arquivos das orientações, constato variados acessos possíveis para a encenação enquanto prática artística e pedagógica, a partir dos trabalhos elaborados pelos(as) estudantes. Destaco, por exemplo, que quanto:

- a. à dramaturgia, há o uso de textos dramáticos de diversos autores(as); adaptações de textos de variados gêneros; textos de autoria própria; dramaturgias criadas nas salas de ensaio em processos colaborativos ou coletivos;
- b. à atuação, há o desenvolvimento de monólogos encenados tanto como atores(atrizes)-encenadores(as) quanto com outros(as) atores(atrizes); ou cenas coletivas tecidas com os seus grupos de teatro ou com coletivos organizados para o exercício cênico do processo de encenação;
- c. aos coletivos, as fichas técnicas são compostas por estudantes, professores(as) e artistas profissionais em estado de experimentação;
- d. às criações-estudos-pensamentos, há várias formas/modos/gêneros: rua, cena expandida, contação de estórias, estórias do Cariri, teatro de animação, criações multimidiáticas, popular/tradicional, teatro e cosplay, teatro de revista, político, ocupações urbanas, pedagogia teatral, palhaçaria, entre outros;
- e. às questões poéticas, são diversificadas com a presença tanto de temáticas oníricas e míticas, com matrizes-imaginários-questões em jogo cênico nos processos de criação; quanto questões de posicionamento político e formação política, de denúncia, de convocação para as causas que urgem de discussão – feminicídios e violências contra as mulheres, retomadas de territórios, racismo, misoginia e violências;
- f. aos espaços cênicos, há trabalhos em palcos, porões, salas de aula, jardins, feiras, hospitais, ocupação dos variados espaços do CARtes da URCA – auditório, salas de aula, corredores, estacionamento, escadarias, quadras, piscina, restaurante universitário, biblioteca, banheiros

etc. –, compartilhados em casa, na calçada de casa, no terreiro, as vezes com fogueira a depender da época, no sítio, na roça, na universidade, no interior do interior do interior..., no teatro edifício, na escola, na praça, na internet, em múltiplas plataformas digitais e redes sociais.

O estudo do arquivo dos processos ajuda a problematizar a variedade de acessos à criação, em paralelo com o movimento criador dos(as) estudantes, por ser um “instrumento de pensamento” (RICOEUR, 1994) que conecta as experiências de orientação. Esse conjunto de documentos e rastros viabiliza um estudo do movimento criador para o reposicionamento das estratégias e o alargamento de conexões para a prática docente.

O processo de encenação diagramado da gênese à atualização da cena

Os processos de encenação são organizados em três unidades: projeto de encenação como processo de criação, laboratório de criação e laboratório de recepção. Cada estudante matriculado(a) na disciplina desenvolve um projeto artístico. As aulas são compartilhadas, tendo a participação efetiva e afetiva dos(as) estudantes e são conduzidas por exercícios de imaginação para o estabelecimento de uma rede de atividades poético-estratégicas. As atividades são mediadas pela fala e pela escuta, pela escrita e pela leitura, em vivências para a experimentação e para o delineio da materialidade expressiva da cena.

Para a condução de um processo de criação em teatro, em decorrência da volatilidade da matéria cênica, temporalizar e diagramar as ideias, metas e execuções, traça uma linha de horizonte que cria uma medida entre a liberdade criativa e a ancoragem procedimental. Desse modo, as três unidades que serão apresentadas a seguir são processuais e têm caráter procedimental, tanto na metodologia adotada quando no processo avaliativo. Cada unidade corresponde a uma avaliação aferida no cumprimento do cronograma de acompanhamento individual e coletivo. O critério é a participação ativa nas atividades laboratoriais. O(a) estudante constrói o seu processo a partir do seu empenho e desempenho nas atividades propostas, e cada etapa desenvolvida conduz para outra. Essa dinâmica é um jogo, há

fases variadas. Passar de uma para outra, como tessitura criativa, dá ânimo para seguir na complexa tarefa de articular ideias.

A elaboração do projeto de encenação como processo de criação começa a partir da organização de cinco palavras sobre a temática que será abordada no trabalho, em uma folha de papel em branco que ofereço junto com lápis de cor, giz de cera e canetas. Oriento que, enquanto estiverem convocando as palavras no papel, imaginem a atmosfera da cena – é fria, quente, silenciosa, barulhenta, densa ou suave, por exemplo. Na sequência, peço que observem qual é o lugar cênico – no palco, na rua, na sala de aula, em uma casa, nos espaços da cidade etc. Depois, conduzo os(as) estudantes para esboçar na imaginação qual o lugar dramático – em um hospício, na praia, uma mesa de bar, na lua, uma feira. Indico que coloquem personagens nesta imagem inicial, que delineiem quem são, como estão visualmente, o que fazem, o que querem. Finalmente, pontuo que acionem os seus sentidos para as sensações de sabor, cheiros, sons, luminosidade, texturas, com destaque para que tipo de provocação eles(as) desejam, enquanto encenadores(as), propor para a plateia. Dessa forma, são provocados(as) a dilatar a ideia inicial com noções de espaço, tempo, sensação e ação no contexto da encenação que será elaborada.

No segundo instante do exercício, fazemos uma exposição desses papéis nas paredes da sala de aula e passeamos os nossos olhares por todos eles. A atitude é de jogo, pelo reconhecimento dos(as) colegas e de si naquele espaço de experimentação e de compartilhamento de ideias iniciais. Começamos a instalar aqui a percepção de que, por mais potentes que sejam as motivações para a encenação, entramos todos em estado de risco, pois o percurso de criação é repleto de imponderabilidade e desafios. É fundamental entender as manifestações de si e estar atento(a) e imerso(a), porque os paradigmas, aqui, entram na capacidade de imaginar.

Cada estudante apresenta oralmente a sua ideia inicial, expondo a temática, suas motivações e as palavras grafadas. Enquanto exercitam a escuta dos(as) colegas, oriento que anotem no caderno sugestões, indicações, perguntas, associações de conceitos e práticas, sensações ao ouvir às falas. Na continuidade, discutimos as apresentações com base nas ideias-temáticas-motivações e nas anotações escritas pela escuta. A pessoa que apresentou, enquanto o coletivo tece suas impressões, intuições e *insights*, toma nota destas articulações com o objetivo de cartografar possíveis acessos despertados pela recepção da turma.

Venho observando que esse feito promove a abertura para uma irrigação de imagens e possibilidades para a cena em estado de gênese. Esse mapeamento individual tecido em coletivo pela dilatação da ideia inicial é viabilizado pela articulação de pensamento, por exercício de imaginação com palavras iniciais: escritas, ditas e ouvidas. Há um encantamento das palavras-imagens pelo feito de um hipertexto que guarda toda a potência cênica (MOURA, 2014) na instalação de um campo imaginário (FERREIRA, 2009) de acesso e conexão às imagens cênicas.

Quando peço que cada estudante cifre cinco palavras sobre a sua ideia inicial para encenação, em combinação com as cinco palavras dos(as) outros(as) colegas, há a instalação de uma teia de universos e referências. Esse é um espaço de invenção promovido por múltiplas e inusitadas associações e conexões. A capacidade imaginativa é alimentada em coletivo, o que vem gerando a percepção de que esse processo conduz a um ambiente de respeito e carinho para com as nossas potências e limites. Em ressonância a esse voltar-se para si com generosidade, e rigor, há o estímulo para olhar o outro com olhos mais colaborativos.

O início das orientações dos processos, neste exercício de mapeamento e dilatação da ideia inicial, é a gênese para o percurso criativo dos trabalhos de encenação dos(as) estudantes. Circunscrevemos o círculo mágico do faz-de-conta. (HUIZINGA, 2007) Ter liberdade é um ato violento, vencemos a inércia e nos movemos dentro da observância dos nossos limites e potências, e isso não é algo fácil. Ter ânimo, força de vida e exercitar o desafio do jogo da criação é tempo/espço de risco propulsor. Com liberdade e ânimo, nestes termos, vislumbro ser ponderável “[...] encontrar o que está escondido em nós e realizar o ato de encontrar os outros”. (GROTOWSKI, 1971, p. 41) Para decidirmos dizer “sim!” a um processo de criação, é imprescindível um sentimento de entusiasmo, de pertencimento.

O estudo da encenação, nessa perspectiva, implica na decisão de traçar um percurso criativo pelo delineio de escolhas e testes. A ideia inicial é cultivada como imagem poética na observância da potência de cada detalhe no decorrer do processo de criação. A potência da efemeridade da cena está no despertar do circunscrever, filtrar e mover ideias. O horizonte comum é a cena túrgida de camadas amalgamadas por diferentes pontos de vista. A potência reside na conciliação de oposições materiais e imaginativas.

A vontade e o prazer de fazer/pensar a encenação são vivenciados pelos(as) estudantes no risco do processo, a partir de uma escolha poética mediada pelo acesso a uma motivação própria; no esforço de levantar e testar procedimentos e técnicas na sala de aula e na sala de ensaio; na coragem de conduzir vivências com a professora e colegas, e de se deixar conduzir, também, pelos exercícios dos(as) demais em sala; na vontade de elaborar em compartilhamento um projeto artístico de criação, de desenvolver, na sua sala de ensaio, com o grupo de trabalho; e apresentar o processo de encenação em sessões públicas, bem como de discutir com o plateia a recepção do trabalho didático-artístico.

Salas de aula e salas de ensaio em atravessamento...

Pensar a formação em teatro pela rede tecida entre docência, criação artística e pesquisa posiciona o processo pedagógico como uma teia de associações entre diversos pontos de acesso para o saber teatral, enquanto conhecimento gerado pelo feito em estado constante de reflexão. Esse apontamento buscou desenvolver possibilidades para o aperfeiçoamento de habilidades, competências e funções para a criação cênica e para o exercício do pensamento artístico, em processos de formação de licenciandos(as) em teatro.

Ao vivenciar experiências de criação, o(a) estudante é encorajado(a) a dar voz para a sua poética em estado de potência. A sala de aula, como espaço-tempo para a pesquisa em teatro, expandida para as salas de ensaios e sessões públicas de apresentação, promove a dilatação de referências, procedimentos, técnicas, e agenciamento de vários discursos e linguagens para a composição múltipla de cada exercício cênico de encenação. A pesquisa, como investigação e invenção, é a matriz para esta prática da encenação como concernência na formação em teatro.

O procedimento metodológico, aqui apontado, prevê o estudo do percurso criativo da obra artística pelo caminho que une as gêneses da ideia inicial à atualização da cena em ensaios e apresentações. As diversificadas atividades destacadas e os registros direcionados para o estudo do processo de criação promovem uma rede de feitos e irrigação composta por: rascunho de ideias, exercícios de imaginação, esboço para os pontos de acesso e

delineio de poéticas. O fenômeno da irrigação é possível pela retroalimentação entre ideia e viabilidade, acertos-erros-equívocos-retificações.

Destaco, ainda, que há uma parcela significativa de exercícios de encenação que são desenvolvidos em paralelo com as atividades dos estágios supervisionados em teatro – em escolas, ONGs, grupos e coletivos artísticos –; e como estudo de caso para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

A experiência da criação em coletividade não é fácil – os artistas de teatro sabem – há tensões, divergência de ideias, de pontos de vista e de modos operacionais, e tudo é volátil. Como encenadora, sei que o resultado é incerto, o que move a criação é o estado que o processo promove na minha presença no mundo. O que move a sala de ensaio são as questões que foram interpostas para a construção da cena, e o seu delineio está no risco, no desejo, no desconhecido. É a aventura em compartilhamento que motiva o processo, o resultado é o decantar das escolhas. As horas de ensaio são muito valiosas e o brilho das apresentações depende do desvelo no ensaio. O que move o(a) artista é o seu trabalho de criação e não a ideia de como será o resultado final do espetáculo, do que será entregue para o público.

Mirar a criação como uma instância necessária à formação em teatro concretiza a noção de que a sala de ensaio é um lugar onde fronteiras se encontram para a tessitura de um caminho. Esse ato de se pôr em diálogo, de se debruçar sobre a experiência do(a) outrem, constitui uma rede de feitos para construção de conhecimento concernente. O conceito de processo é a base de sustentação das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da sala de aula de encenação. A sala de aula, na medida em que são difundidos os desejos de cada aluno(a), se transforma em sala de ensaio e todos são atravessados pelas ideias iniciais dos projetos individuais. O encontro na sala de ensaio para a criação da cena não é tão pacífico como pode soar, são pessoas diferentes em um mesmo espaço-tempo, em torno de uma proposição específica. Esse encontro/confronto é mote para um movimento de vencer a autossuficiência de cada um, que é um ato de transcendência e de autorrevelação dos limites e potências.

O exercício da encenação é desafiante e desafiador, por ter como atmosfera a incerteza. O que imprime profundidade à obra cênica é a resposta aos impulsos volitivos que são vividos em compartilhamento e concernência. O pensamento artístico concernente possibilita a emancipação e a au-

tonomia de pessoas, através de um processo de fala-escuta-escrita-leitura cênica, que as levam a refletir os seus contextos histórico-socioculturais, gerando participações ativas na construção de uma melhor sociedade pela materialidade da cena como campo de conhecimento.

Esboço Metodológico			
Percurso criativo pela preocupação: da gênese à atualização da cena			
Unidade I		PROJETO DE ENCENAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO	
Objetivo		Traçar o projeto artístico com base nas escolhas: temática, referencial e procedimental para o delineio da concepção cênica elaborada/composta por múltiplas instâncias discursivas.	
Procedimentos	<p>A GÊNESE Cartografia da ideia inicial pelo levantamento do estado da arte e da temática para a encenação. Neste exercício são levantadas variadas referências artísticas, teóricas e técnicas para irrigar a questão que será elaborada como cena. Esta atividade é escrita, e oralmente apresentada e discutida em coletivo, como seminário poético-temático-vivencial.</p>	<p>O MAPA O norte para o processo de encenação como esboço dos princípios e procedimentos que o nortearão. Os(as) estudantes pesquisam a condução poética, por meio de vivências artísticas e experimentação de estratégias desenvolvidas na sala de aula, com o envolvimento dos(as) demais estudantes e da professora. Esta atividade é escrita, e oralmente apresentada e discutida em coletivo, como seminário poético-temático-vivencial.</p>	<p>O ACESSO O projeto de encenação composto pela concepção artística com a articulação das várias instâncias discursivas da cena; a indicação da base referencial; os princípios técnicos norteadores; os procedimentos poéticos na condução dos ensaios; cronograma; ficha técnica. O projeto é uma atividade escrita de três a cinco páginas, é oralmente apresentado e discutido com a turma e pessoas convidadas.</p>
Arquivo	Criação, elaboração e apresentação do projeto artístico para o processo de encenação com base nos procedimentos realizados.		
Unidade II		LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO	
Objetivo		Articular/Experimentar o projeto artístico com os elementos constitutivos da cena teatral com o coletivo de trabalho na sala de ensaio.	

(Continua)

Esboço Metodológico			
Percurso criativo pela concernência: da gênese à atualização da cena			
Unidade I		PROJETO DE ENCENAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO	
Procedimentos	SALA DE ENSAIO: Espaço-tempo para os esboços de cenas e a configuração do ensaio como tateio poético; ensaios compartilhados (abertos, gerais e técnicos).	ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS: Acompanhamento de ensaios dos processos em andamento com a observância do projeto inicial elaborado para o diálogo com o(a) estudante e a sua equipe.	DISCUSSÕES COLETIVAS DOS PROCESSOS EM ANDAMENTO: Encontro com todos(as) os(as) estudantes após orientações de ensaio.
Arquivo	Escrita do caderno de bordo, contendo o registro dos ensaios e reflexões sobre: a atualização das ideias iniciais (A GÊNESE, O MAPA, O ACESSO) na sala de ensaio; as estratégias de criação e o movimento da encenação como una/múltipla/compósita/efêmera; a sobreposição de camadas nas instâncias discursivas-logística da cena.		
Unidade III		LABORATÓRIO DE RECEPÇÃO	
Objetivos		Apresentar o processo de encenação em mostra pública; Refletir sobre percurso criativo e a organização/condução da disciplina.	
Procedimentos	Temporada dos processos de encenação com acompanhamento coletivo dos compartilhamentos de processo	Reflexão sobre a organização da disciplina: programa, atividades, orientação. Reflexão do percurso criativo individual na atualização da cena no decorrer do seu processo de criação.	O registro do processo é concluído pela atividade nominada encontro de poéticas e tecida na observância das suas reflexões acima destacadas.
Arquivo	Reflexão sobre o percurso criativo: da ideia gênese à atualização da cena, com base nos registros e discussões sobre o processo. Avaliação dos procedimentos metodológicos adotados.		

(Conclusão)

QUADRO 1: Percurso criativo pela concernência: da gênese à atualização da cena

Fonte: elaborado pela autora.

Referências

- BOGART, Anne. *A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro*. Tradução de Anna Vianna. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DORT, Bernard. A representação emancipada. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-55, 2013.
- FERREIRA, Cecília Maria de Araújo. *Cena e jogo: o imaginário na carne*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9434/1/FerreiraComSeg.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.
- FERREIRA, Cecília Maria de Araújo. *Processos de encenação como espaço de formação de poéticas teatrais*. 2017. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LOMC-BC5RNE#:~:text=A%20tese%20Processos%20de%20encena%C3%A7%C3%A3o,perspectiva%20do%20processo%20de%20encena%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 out. 2020.
- FERREIRA, Cecília Maria de Araújo. Questão de poética: permanência do ser-estar em trânsito. *Revista Cidade Nuvens*, Crato, v. 1, n. 1, p. 11-18, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/rcn/article/view/2366/2238>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Tradução de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MOURA, Luiz Renato Gomes. *A iluminação cênica no trabalho do ator de teatro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: tomo 3*. Tradução de Constança Marcondes Cesar, Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1994.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri*. Crato, 2018.

Repensando os cânones: a dramaturgia latino-americana como frente de estudos e de rupturas epistemológicas

Éder Rodrigues

Este capítulo apresenta considerações em torno dos movimentos de ruptura dos códigos oficiais do pensamento cultural expressos no âmbito pedagógico das artes, a partir dos referenciais provenientes do campo epistemológico latino-americano. Tendo a matriz didático-pedagógica dos cursos superiores em artes cênicas das universidades brasileiras como parâmetro, agrupo algumas indagações pertinentes à questão.

Começo esta reflexão interrogando sobre qual o espaço reservado nas matrizes curriculares para o estudo da dramaturgia latino-americana? Avançando um pouco mais no assunto, que possibilidades contra-hegemônicas são dedicadas ao conhecimento de dramaturgos(as) e obras provenientes da América Latina capazes de compor uma historiografia de referências, movimentos e marcos? Qual a predominância que a institucionalizada história da dramática eurocêntrica exerce em relação a cartografia desses estudos? Quais eixos epistemológicos são acionados e operados quando passamos a tratar a América Latina como referente e referencial? Que lugar ocupam, no percurso formativo dos profissionais da cena, os estudos em torno da práxis de grupos, coletivos e agrupamentos que têm atuado de forma efetiva junto as artes da presença nos países constituintes do emblemático local de enun-

ciação latino-americano? De forma mais pontual, se os projetos pedagógicos refletem o perfilamento dos egressos com suas prerrogativas metodológicas de fundamentação dos cursos e sendo o Brasil um dos países pertencentes à América Latina, como categorizar a lacuna que essa provocação interrogativa coloca?

Essas perguntas são frutos de minhas inquietações enquanto artista, pesquisador e professor de artes cênicas e me acompanham desde quando iniciei um aprofundamento nessas questões há mais de 15 anos. Também tenho usado esta sequência de perguntas para introduzir o tema da dramaturgia latino-americana em palestras, colóquios e aulas ministradas como professor/dramaturgo, inclusive as vinculadas a componentes curriculares de cursos de graduação e pós-graduação, além dos eventos culturais dedicados à dramaturgia nos quais estive como artista convidado.

Uso a expressão “introduzir o tema” porque o aprofundamento em torno de qualquer questão nesse campo implica em um conhecimento prévio desse temário em termos de produção e processos de criação com, no mínimo, uma noção panorâmica sobre a topografia dramaturgic produzida na América Latina. Infelizmente, a ausência desse panorama prévio, em quase todos os encontros em que estive presente, sempre reduziu minha abordagem à uma breve introdução sobre o assunto. A ausência desse requisito mínimo diagnosticado me levou a examinar os modelos curriculares vigentes nas universidades, iniciando a condução de um movimento de difusão da esfera lacunar que os conhecimentos em torno do campo da dramaturgia latino-americana ocupam nas grades curriculares dos percursos formativos no ensino superior.

Ao detectar essa lacuna que perpassa os estudos neste campo nos percursos formativos dos cursos de graduação, torna-se notória a subtração de todo um repertório de variantes teóricas, contextuais e artísticas dentro de uma esfera escritural que reúne a instância do sensível, das micropolíticas impressas na estrutura internas das obras e dos dispositivos externos geradores dos processos dramaturgic que caracterizam, especificam e particularizam a América Latina.

Os estudos sobre o campo da dramaturgia funcionam como instrumentos determinantes para a formulação do pensamento estético, sensível e contextual de suas fontes, tanto para a análise de períodos históricos e movimentos artísticos referenciais, como também para mensurar as práticas

culturais circunscritas em torno desse segmento. As pesquisas nessa área se concentram no domínio das textualidades cênicas e performáticas, no diálogo cada vez mais interdisciplinar entre os estudos teatrais e os estudos literários e no ofício dramaturgico cujos processos de escrita têm se reconstruído na cena emergente, além de apontar fontes de natureza comparativa, analítica e reflexiva acerca da rede de significações que a dramaturgia contextualiza e expressa.

Assumo essa preocupação dentro de uma perspectiva contra-hegemônica que demarca os estudos dramaturgicos latino-americanos como um eixo norteador de vários segmentos das artes cênicas tais como a dança, o circo, a performance e o próprio teatro, no caso, aproximando o repertório dramaturgico dos seus locais de enunciação constantemente circunscritos na interface de enfrentamentos políticos, ideológicos e de motivações históricas. A dramaturgia enquanto frente epistemológica mobiliza todo um pensamento em torno das formas, dos dispositivos e de como as tessituras escritas ou roteirizadas passam a ser lidas, vivenciadas e compartilhadas enquanto instância que referencia o encontro como esfera primordial para a efetividade das artes da presença. Em *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas* (2004), obra chave das pesquisas de Ana Pais, há vários apontamentos sobre os enfrentamentos que o fortalecimento de estudos nessa área abarca.

A dramaturgia é um componente das artes performativas que tem sido pouco debatida ou relegada para uma região marginal, relativamente ao texto dramático, no âmbito acadêmico dos estudos de teatro. A zona dramaturgica é uma espécie de escalve ambíguo entre a encenação e o texto. Raras vezes é alvo de um estudo autônomo. (PAIS, 2012, p. 14)

De fato, o campo da dramaturgia foi um dos que menos teve respaldo em termos de uma arquitetura curricular voltada para as particularidades dos seus estudos. Em termos de percurso formativo, até há pouco tempo não havia uma habilitação específica para a formação do profissional dramaturgico dentro dos cursos de artes cênicas no ensino superior brasileiro, da mesma forma que as habilitações já existentes no campo da interpretação teatral, da direção e da cenografia. Os estudantes com afinidades e interesse

nesse campo sempre estiveram em um entrelugar dentro da universidade brasileira, com um pé nos cursos de letras, onde o estatuto do texto vigora, e outro nos cursos de artes, onde as prerrogativas da cena equacionam a escrita. Esse entrelugar não subtraiu a sua importância nos processos criativos, porém é possível apontar a indefinição de um espaço institucional dedicado ao pensamento e a operacionalização dos prospectos de sua formação.

Essa lacuna em relação à formação dos profissionais da escrita para as artes do corpo também se torna nítida perante a incorporação da dramaturgia como apenas uma interface de estudos complementares com ênfase, na maioria das vezes, nos campos da encenação e da interpretação, pilares também importantes mas que, pela funcionalidade privilegiada, subtraem uma dimensão curricular voltada para o desenvolvimento da práxis dramática, algo que ainda passa como despercebido ou insuficiente nas matrizes pedagógicas. O funcionamento coadjuvante dos saberes dramáticos permanece ancorado nos estudos da história da literatura dramática, em grande parte, sistematizados a partir do vetor “autor(a)/obras/movimentos pertencentes”.

Dentro desse panorama rarefeito, os estudos em torno da dramaturgia latino-americana parecem encontrar ainda maiores dificuldades de localizar espaços e pertinências, aparecendo na esfera curricular apenas de forma avulsa como um tópico especial – quando aparece –, ou com maior ênfase enquanto fruto da insistência de professores(as) que se dedicam a essa frente de pesquisa. Essa insistência recai exatamente sobre o ponto nevrálgico que esta reflexão levanta ao expor como o paradigma eurocêntrico dos currículos constrói uma cartografia de ausências que, segundo minha leitura, comprometem a formação integral, interdisciplinar e intepistêmica.

No ano de 2016, a dramaturga baiana Fernanda Júlia, fundadora do Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas, concedeu uma entrevista dentro do ciclo “Diálogos ausentes”,¹ promovido pelo Itaú Cultural, na qual, a também encenadora, assinala de maneira pontual essa problemática ao interrogar o porquê recorreremos corporalmente a técnicas eurocêntricas sendo que o Brasil possui uma corporeidade identitária demarcada e uma variabilidade de conjunturas tradicionais e contemporâneas aptas para se pensar o papel, o treinamento e a formação do(a) intérprete nas artes da presença.

1 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=w62U8yqyQao>.

Admitir que a base corpórea do(a) intérprete e do(a) performer brasileiro(a) tenha como preponderância formativa curricular a univocidade da matriz eurocêntrica, é corroborar com o discurso canônico vigente que legitima o discurso de superioridade do colonizador sobre o colonizado. Não se trata de contrapor a sua permanência, mas de nos atentarmos para a cultura de apagamento que a posição privilegiada das vertentes estéticas europeias acaba produzindo em relação a outras epistememes. No âmbito da dramaturgia, podemos tensionar a questão de forma similar. Até que ponto a grade dos cursos superiores em artes cênicas reforça a colonização cultural ao apresentar, como requisito obrigatório, uma historiografia de textos e dramaturgos(as) europeus em detrimento de uma quase ausência do repertório dramático latino-americano?

O viés diaspórico das teatralidades contemporâneas e o pensamento decolonial como fundamentação dos caminhos possíveis para a reescrita da história tem reassentado a América Latina em um outro lócus de abordagem e conexão com suas próprias noções de território e cultura. Nesse reassentamento, o continente deixa de fazer o papel do exótico objeto de estudos para legitimar teorias externas e passa a ser conclamado como o espaço originário para a elocução do pensamento e o ponto de partida da conjuntura dos diálogos a serem construídos.

Além de possuir um repertório vasto de dramaturgias de cunho dramático que tem reescrito a história recente da América Latina, as fontes e domínios dessa latinidade também são estruturados a partir dos códigos performáticos, cuja articulação entre o mito, o rito e as variantes sensíveis expressas operam em outras instâncias igualmente definidas por meio da arte do encontro que a dramaturgia singulariza, organiza e prepara. As culturas originárias ameríndias estão estruturadas sob mitologias próprias e o movimento de resistência diante dos violentos processos de colonização também constitui um arquivo de dramaturgias plurais em que o corpo aparece como moto-contínuo nas formas de subjetivação e pensamento.

Os desdobramentos do colonialismo e seus efeitos traumáticos, no âmbito político e econômico, são tratados pelas frentes teóricas pós-coloniais de Homi Bhabha, Edward Said e Frantz Fanon que problematizam os meios operativos usados na desconstrução de identidades do outro a partir da colonização da memória, do imaginário e do pensamento. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos também tem dissertado sobre as Epistemologias do Sul e o papel

resistente das culturas antes referenciadas como subalternas. A demarcação conceitual desse papel convoca para o repensar das próprias bases em que os conhecimentos “oficiais” são legitimados à custa do apagamento da outridade:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2009, p. 7)

Do ponto de vista pedagógico, torna-se possível lançar um olhar crítico sobre a supremacia do cânone eurocêntrico na plataforma curricular dos cursos de artes cênicas e também em torno do caráter estruturante que mantém erguidos esses pilares canônicos que acabam estabelecendo mecanismos de exclusão, além dos padrões de efetividade artística e critérios de valoração estética. Essa característica curricular pode ser associada a esfera dominante colocada por Boaventura de Sousa Santos ao alertar sobre todo o prospecto de culturas suprimidas, caminho que o próprio professor da Universidade de Coimbra explicita ao apontar as Epistemologias do Sul e a proposta da Ecologia de Saberes como ações de intervenção epistemológica no pensamento em curso. Essas ações de intervenções enraizadas na alteridade são propositivas quando:

[...] denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido, além de investigar as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS, 2009, p. 7)

Lendo a ausência ou a subtração dos estudos sobre dramaturgia latino-americana no modelo curricular vigente em grande parte das universidades como um reflexo dessa dominação epistemológica, torna-se também possível explicitar a invisibilidade delegada à produção da América Latina, outorgando-lhe uma espécie de esvaziamento – ou margem – que contrapõe a profícua atividade artística no seu território. Em tom de provocação, convoco-lhes a mensurar de forma conjunta essa invisibilidade a partir de

outra sequência de perguntas: quais foram as últimas peças teatrais bolivianas, paraguaias e peruanas que entraram para o seu repertório de leituras? É possível levantar de imediato alguns nomes de dramaturgos(as) equatorianas(as), costa-riquenses, cubanos(as), nicaraguenses, cuja escrita equaciona as problemáticas que seus respectivos países enfrentam atualmente? Quais poéticas teatrais e de dança são produzidas pelos coletivos da República Dominicana, do Panamá, em El Salvador e na Venezuela? Que lugar ocupam no campo dos saberes as variadas expressões tradicionais proeminentes dos Andes, do complexo amazônico, do cone sul e outras demarcações? Quais têm sido as formas de trabalho dos agrupamentos colombianos, argentinos, chilenos e peruanos e suas expressivas atuações nas ruas e espaços do tecido social? O rol de perguntas poderia se estender, como geralmente se amplifica quando palestro a respeito do tema, porém, se até agora, há uma dificuldade nas respostas, indago: o mesmo ocorreria se mudássemos o repertório para o eixo europeu ou mesmo para o norte-americano? A encruzilhada denota indícios do chamado outrocídio que esta reflexão aponta:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, 2009, p. 23-24)

Nessa correlação, torna-se evidente a hierarquia entre conhecimentos, e, no caso, a invisibilidade dos saberes latino-americanos é apenas uma parcela do epistemicídio massivo das sociedades coloniais e suas valorizações sim-

bólicas, poéticas, analíticas, formas de ver, dançar, teatralizar e interpretar o mundo. Nesse caso, a inserção dos estudos latino-americanos na topografia curricular implica em reconhecer que este repertório plural possui seus próprios lugares de referência, além de categorias epistêmicas provenientes de cada espaço de enunciação. Ao trabalharmos com a afirmação desse corpus de conhecimentos, além do conjunto de obras, autorias e linhagens estéticas, estamos também assumindo o papel de reconfiguração dos campos epistemológicos institucionalizados, no caso, apresentando marcos interpretativos na contracorrente dos domínios hegemônicos traçados. Por esse ângulo, iluminamos as particularidades heterodoxas e pluriépistêmicas fundantes dos territórios e das fronteiras em que a dramaturgia latino-americana se situa e o diálogo entre as diferenças.

O argentino Jorge Dubatti amplia a questão para o campo específico das artes cênicas junto ao mapeamento da produção dramaturgica latino-americana, bem como o seu fomento e difusão no âmbito teórico e ontológico. A partir de uma articulação teórico-filosófica sobre o teatro latino-americano, Dubatti (2007a) apresenta novas diretrizes para a verticalização de um pensamento cuja matriz nasce e se constrói junto às particularidades da América Latina. Nessa perspectiva, a instância relacional dos processos de criação nas artes da cena e suas dissidências passam a ser os elementos essenciais de suas formulações, tendo como suporte o que o pesquisador denomina de zonas de experiência. Esse prospecto territorial e experiencial de convívio passa a constituir a célula dos desdobramentos da encenação, da dramaturgia e da inserção dos coletivos em seus respectivos contextos, já que essa escolha “em diferentes níveis, redefinem a teatralidade contemporânea com rasgos inéditos gerando um novo conceito de teatro” (DUBATTI, 2007a, p. 17-18), epistemologicamente fundado a partir de novas cartografias teatrais.

Chamamos base epistemológica para o estudo teatral a escolha das condições de conhecimento que determinam os marcos, as capacidades e as limitações teóricas, metodológicas, historiológicas, analíticas, críticas e pedagógicas de um investigador diante de seu objeto de estudo. (DUBATTI, 2012, p. 22)

Como os processos de estruturação epistemológica demarcam os eixos, ocorre que, se a perspectiva teórica que reúne, sedimenta, agrupa, dialoga

e tensiona o seu campo de estudos é produzida fora do campo de produção e vivência, é bem possível estarmos já há algum tempo balizando nosso repertório dramaturgico a partir de fundamentos que muito mais afastam a força de suas pulsões do que, de fato, preocupa-se com as arestas de seus fundamentos. Em outras palavras, a cristalização de campos epistemológicos unilaterais pode também ser lida como instrumentos de colonização cultural, indicador que, muitos de nossos currículos, ainda funcionam como seus correspondentes diretos.

O próprio Dubatti (2012, p. 27) alarga o campo de saberes que as bases epistemológicas das teatralidades latino-americanas demandam a partir da concepção de uma filosofia da práxis:

Se o teatro é um fazer (reunir pessoas em convívio, gerar poiésis, esperar(receber) poiésis, incidir em uma zona de experiência e subjetividade, etc.) para produzir acontecimento, o teatro deve ser estudado em sua dimensão de práxis, deve ser compreendido a partir da observação de sua práxis singular, territorial, localizada, e não utilizando esquemas abstratos a priori, independentes da experiência teatral, de seu estar no mundo, de seu ser peculiar de estar no mundo.

O foco na territorialidade do convívio implica em reconhecê-lo como parte estruturante dos fundamentos estéticos, já que “[...] na experiência de presença, de contato e intercâmbio aurático, nem tudo é legível e no convívio há mais experiência que linguagem”. (DUBATTI, 2007a, p. 155) Essa fundamentação se torna importante para nos referirmos às teatralidades produzidas na América Latina, na medida em que os coletivos teatrais funcionam não apenas como mercados de espetáculos, mas como lócus de resistência em seus respectivos nichos. No âmbito do texto, em específico, revelam-se frentes de trabalho em que a dramaturgia passa a significar os modos de articulação dos grupos em torno de temas – ou obras eleitas como ponto de partida – para a ratificação de um percurso próprio em que as redes criativas elencadas singularizam cada processo e criam raízes de pertencimento em cada montagem, na experiência de cada apresentação.

[...] o conceito de dramaturgia se ampliou enormemente, do ponto de vista do sujeito produtor, do sistema de referência, da edição etc.

Dentro dessa ampliação, entraria o que podemos chamar de dramaturgias conviviais. São aquelas dramaturgias que, seja pela liberdade que tem o ator para interagir com os espectadores ou pela imposição do convívio sobre o material da cena, produziriam um caso particular. [...] A América Latina tem uma missão agora: começar a falar do que se passa nos teatros locais. (DUBATTI, 2014, p. 253)

Se uma matriz pedagógica verticaliza os estudos a partir de uma base epistemológica cujos pontos de partida não são fundados no continente, o que se observa é o cerceamento das margens originárias e diaspóricas de nossas dramaturgias para tentar responder, ou mesmo dialogar com questões, cuja centralidade de suas prerrogativas desconhecem os territórios e as fronteiras do mapeamento de nossas subjetividades. Evidentemente que não se trata de bases epistemológicas substitutivas, mas de uma pluriepistemologia capaz de diversificar as teorias, as metodologias, os fundamentos críticos e, conseqüentemente, caminhe no sentido de superação do modelo canônico vigente rumo à multiplicidade de vertentes e paradigmas.

Que o diálogo entre os estudos latino-americanos e a teoria referencial eurocêntrica geram diálogos profícuos é indiscutível. Nossas estantes são pródigas em apontar quantitativamente a materialidade desses arquivos. Porém, se o campo epistemológico é externo ao espaço no qual as práticas se encontram, teremos uma coleção de marcos, movimentos, cânones e fenomenologias que mais apresentam o perfilamento do que se pretende legitimar, do que, de fato, a equidade na troca de epistemes plurais para se traçar uma perspectiva multireferencial.

Nesse sentido, o trabalho da chilena, radicada no Brasil, Sara Rojo, avança nas teorizações do campo epistemológico crítico latino-americano no campo das artes cênicas ao ampliar o viés analítico das tessituras dramáticas, passando a instrumentar alicerces cujos fundamentos estético-metodológicos são proeminentes de posicionamentos contra-hegemônicos. A consciência crítica despertada pela pesquisadora mantém articulações com o referencial hegemônico, porém o diálogo acontece com e a partir dos referenciais da latinidade em que cada segmento da engrenagem cênica é tomado pelo outro e seus atravessamentos constituem uma diversidade expressiva e categórica de subjetivações da América Latina. Rojo reconhece

esta diversidade criativa que se traduz na encenação e na dramaturgia de coletivos latino-americanos:

A América Latina enuncia e produz um teatro que, com diversas tendências, negocia com os sistemas e culturas existentes dentro e fora do continente. Espetáculos performáticos latino-americanos criados de diversas concepções estéticas e ideológicas [...] são parte de coordenadas espetaculares, que desenvolvem processos criativos reveladores dos mecanismos pelos quais a América Latina foi oprimida e reprimida. Quando falo de mecanismos refiro-me à rede que sistemas, instituições, hierarquias e categorias fixas estabelecem entre si. A elaboração e articulação das ideologias hegemônicas, que mutilam o pensamento e impedem a liberdade transgressora, realiza-se através de um emaranhado, que vai desde a linguagem até as estruturas institucionais. De diversas maneiras e com distintas metodologias, o teatro latino-americano continua produzindo signos que levam à discussão das identidades postas em relação com os contextos que as atravessam. (ROJO, 1999, p. 64)

O movimento de teorizações acerca do repertório oriundo do território se preocupa em formular os próprios regimes de visibilidades e destaca como o mapeamento da construção de um pensamento em torno do teatro latino-americano é fundamental para o aprofundamento dos seus estudos a partir de uma prerrogativa multireferencial. Essa solidez é apresentada por Rojo durante os trânsitos e deslocamentos que o seu percurso teórico-prático percorre, principalmente ao assinalar os pontos nodais que sedimentam a verticalização do que podemos traçar como os rastros e as marcas da dramaturgia latino-americana, cartografada a partir dos próprios imaginários, da memória coletiva e dos contextos sociais de enunciação.

Na sua publicação mais recente *Teatro latino-americano em diálogo: produção e visibilidade* (2016), Rojo apresenta um deslocamento temporal da análise e crítica do Teatro Latino-Americano, com ênfase nas produções gestadas durante os regimes ditatoriais e nas produções dramatúrgicas oriundas do teatro de pesquisa junto aos enfrentamentos das políticas neoliberais implantadas no território.

O teatro na América Latina sempre contou com agentes críticos que, tematicamente ou através da busca por linguagens novas, procuraram o reconhecimento do território no qual se situa a criação e a condição

artística e reflexiva existente em cada momento histórico. Não obstante, ainda faltam redes de comunicação entre as diversas produções, ferramentas de análise de quem lê e de quem reflete sobre o papel dessa crítica na construção do pensamento em torno da arte teatral. A complexidade dos fenômenos sociais, culturais e artístico requer ferramentas específicas que apoiem a criação de uma reflexão crítica latino-americana e, no caso específico do teatro, de um reconhecimento das particularidades dessa experiência artística. (ROJO, 2016, p. 41-42)

Essa retomada epistemológica permite que os estudos em torno da dramaturgia latino-americana tenha como abrangência não somente os textos produzidos e encenados por coletivos – ainda que eles também façam parte do repertório suscitado pela pesquisadora –, mas também os próprios processos mantenedores dessas peças, os fenômenos de sua espetacularidade – ou enquanto expressão tradicional – e mesmo os convívios coletivos durante as experiências do sensível compõem esse extrato de saberes onde a América Latina particulariza suas fontes e amplifica suas vozes constituintes.

A ratificação de diretrizes próprias para abarcar essa produção dramática constitui um percurso historiográfico bem particular com o qual não nos deparamos na plataforma curricular. Trata-se de um repertório que sempre existiu e que, nos últimos anos, consolidou-se a partir de bases sólidas contrárias à dominação cultural e que constituem uma cartografia ou mapeamento de dramaturgias dissidentes em relação às estéticas dominantes.

Os termos dissidente, diaspórico ou mesmo insurgente são cunhagens nodais para pensarmos a América Latina sem os equívocos dos epistemicídios propagados pela colonização. Nessa frente, recupera-se também o trabalho realizado por Augusto Boal ao pontuar a vinculação entre teatralidades, performatividades e política como um fator estruturante do escopo dramático presente, em suas inúmeras variáveis, nos países constituintes do espaço enunciativo da latinidade.

Retomando o ponto chave dessa discussão, é possível afirmar que a inserção dessa historiografia dramática latino-americana, diaspórica e dissidente, enquanto campo epistemológico nas matrizes pedagógicas possibilita um olhar descentrado sobre teorias, práticas e movimentos capazes de ressignificar o campo de saberes que tão pouco retomamos para refletir sobre nossas próprias elocuições em torno dos lugares de fala, ambiências de escuta e pertencimentos.

As dramaturgias produzidas no território latino-americano têm projetado uma história em constante movimento, denunciando, inclusive, a circularidade de sistemáticas políticas e autoritárias que ameaçam retornar em nosso quadro recente. São produções dramáticas e performáticas verticalizadas a partir do local de enunciação que tomam o grito coletivo como a mola propulsora da resistência. O passado recorrente, tomado como presente para a performatização da memória colonizada, é outro indício que sustenta o argumento de diversas dramaturgias construídas por coletivos que mantiveram – ou mantém – seu funcionamento há mais de 20 anos e que, quando estudados por meio de diretrizes epistemológicas próprias, são capazes de traçar diagnósticos, rupturas, resistências e movimentos, tanto no âmbito dos estudos em artes como nos extratos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais nos quais estão circunscritos.

A pluralidade dessa constituição dramaturgica também encontra respaldo nos apontamentos da pesquisadora cênica cubana, radicada no México, Ileana Diéguez Caballero, cujos caminhos reafirmam a práxis heterodoxa e o campo expandido que o conceito de dramaturgia abarca quando o seu referencial epistemológico está enraizado na própria América Latina. Diéguez Caballero demarca a diluição das fronteiras entre as artes junto a variabilidade de produções, expressões, ocupações e performatizações que apontam para uma práxis dramaturgica relacional, experimental e política que estreita as relações entre arte, cidade e ausências.

Qualquer tentativa de documentar ou estudar as contaminações na arte desvinculadas da sua relação com o entorno reduziria a sua complexidade e anularia uma parte do espesso tecido arte/sociedade ou arte/realidade. Interessa-me insistir na liminaridade como antiestrutura que coloca em crise os status e hierarquias, associados a situações intersticiais, ou de marginalidade, sempre na beira do social e nunca fazendo comunidade com as instituições. Esta é a razão da necessidade de remarcar a condição independente, não institucional e o caráter político das práticas liminares. (DIÉGUEZ CABALLERO, 2011, p. 22, grifo do autor)

A liminaridade dessas práticas evocam experiências de restaurações simbólicas cujo status da representação e da performatividade se fundamenta a partir da essência política de suas bases, consonante com o ímpeto de ocupações, movimentos originários e tradicionais – organizados ou não –, em que

a fragmentação, a fratura, o luto, a violência e os silenciamentos constroem zonas de resistência artística e política, ética e estética. Instâncias em que as expressões artísticas diluem as fronteiras erguidas como sinônimos de suas essências coexistem historicamente no território expondo cenários de contaminação que transitam entre o real e as fricções presentes, tanto no plano macro como em suas microesferas.

No campo cênico latino-americano, a partir de 1991, Miguel Rubio constatava a existência de 'um teatro de fronteiras e limites dificilmente classificáveis', 'multidisciplinar e limítrofe com a dança, artes visuais e sonoras, espaciais, linguagens de impressões fortemente visuais que se impõem ao espectador'. Relendo *Notas sobre Teatro*, constato que a melhor reflexão será essa que procede do fato teatral e de seus praticantes, gente de teatro. O liminar não é nenhuma novidade imposta pelo pensamento teórico, já é uma situação vivenciada por uma prática experimental ou pelo menos não tradicional que a partir das últimas décadas tem marcado com bastante determinação a teatralidade latino-americana. (DIÉGUEZ CABALLERO, 2011, p. 22, grifo do autor)

O campo expandido de entendimento em torno da dramaturgia é a essência da prática latino-americana e a ausência de suas bases epistemológicas nas matrizes pedagógicas, infelizmente, produz uma lacuna na formação da geração de artistas em relação a própria materialidade com que a América Latina produz suas dramaturgias do corpo e dos saberes assentados na ancestralidade e nas vias simbólicas de subjetivação.

O corpo como suporte e instrumento de ação para a prática estética que torna visíveis os corpos ausentes de um ethos coletivo constituiu-se numa prática política que incide na rearticulação simbólica da memória, que sufoca e deforma as políticas de silenciamento. (DIÉGUEZ CABALLERO, 2012, p. 5)

Os sintomas e os diagnósticos deixados pela colonização são parte do repertório dramático cuja ausência ou reducionismo na conjuntura nos currículos dos cursos de graduação em artes cênicas acaba não institucionalizando a sua pertinência, historiografia e movimentos de rupturas epistemológicas. A dificuldade em reconhecer o Brasil enquanto país constituinte da América Latina, por mais estranho que pareça, é um entrave que recolho

junto das experiências em que atuo como docente da área de dramaturgia. Muitos, inclusive, acusam a barreira da língua como um aspecto que dificulta essa proximidade dialógica mais efetiva com o restante do continente. Seria a desculpa da língua outro argumento colonialista sob a qual condicionamos a manutenção das estéticas dominantes na arquitetura curricular?

Para concluir esses apontamentos na corrente por uma revisão epistemológica dos currículos, torna-se importante enfatizar que a dramaturgia latino-americana sedimenta seu escopo epistemológico não apenas pela temática, poéticas e processualidade de obras, mas também pelo alargamento do próprio campo de saberes, rumo a um viés expandido de teorias e práticas que atravessa todos os segmentos pluridimensionais das artes da cena. Nesse sentido, a revisão crítica das propostas pedagógicas a partir de uma perspectiva expandida, diaspórica e decolonial também reelabora um posicionamento político-cultural da noção de lugar e pertencimento, já que o ideário da topografia curricular atua como instância balizadora e impacta nos esforços para a alocação do nosso próprio espaço de enunciação na centralidade dos processos de ensino-aprendizagens.

Referências

- ALEXANDRE, Marcos Antônio. *Mayombe: arquivos da memória, dramaturgia, pesquisas e práxis cênicas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- ALONSO, Luis A.; BRIONES, Héctor; POVOAS, Cacilda. *Dramaturgia latino-americana*. Salvador: Edufba, 2010. v. 4.
- BAK-GELER, Tibor. Epistemología teatral. *Investigación teatral*, México, n. 4, ano 4, v. 1, p. 81-88, jul./dic. 2003.
- BRIE, Cesar. *Em um sol amarelo*. Tradução Consuelo Maldonado, Patrícia Leonardeli. Salvador: Edufba, 2010. (Dramaturgia Latino-Americana, v. 4).
- DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. *Cenários liminares: teatralidades, performances e política*. Tradução de Luis Alberto Alonso, Ângela Reis. Uberlândia: EdUFU, 2011.
- DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. Evocações espectrais: a propósito de Sin título: técnica mixta. *Revista Rascunhos: caminhos da pesquisa em artes cênicas*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 28-38, 2021.
- DUBATTI, Jorge. *Cuerpo social y cuerpo poético em la escena argentina*. New York, 2007b. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-42/4-2-essays/e42-essay-cuerpo-social-y-cuerpo-poetico-en-la-escena-argentina.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

- DUBATTI, Jorge. *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel, 2007a.
- DUBATTI, Jorge. *Filosofía del teatro II: cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel, 2010.
- DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica nos estudos teatrais. *Moringa: artes do espetáculo*, João Pessoa, v. 3, p. 22-30, 2012.
- DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. [Entrevista cedida a] Luciana Romagnoli. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 251-261, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102232014251/4049>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- RODRIGUES, Éder. *A dramaturgia performática de César Brie e Mickael de Oliveria: textos, contextos e processos de criação juntos aos grupos Teatro de los Andes, da Bolívia, e Colectivo 84, de Portugal*. 2017. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ROJO, Sara. Os estudos culturais e o teatro latino-americano do final do século. In: MACIEL, Maria Esther; ÁVILA, Myriam; OLIVEIRA, Paulo Motta (org.). *América em movimento: ensaios sobre literatura latino-americana do século XX*. Belo Horizonte: 7 Letras, 1999. p. 49-67.
- ROJO, Sara. *Teatro latino-americano em diálogo: produção e visibilidade*. Belo Horizonte: Javali, 2016.
- ROJO, Sara. *Teatro e pulsão anárquica: estudos teatrais no Brasil, Chile e Argentina*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- SÁNCHEZ, José Antonio. *Dispositivos poéticos: disidencia y cooperación*. 2016. Conferência pronunciada no Ciclo organizada pela Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, casa de Mapa Teatro, 17 mar. 2016, Bogotá, 2016.
- SÁNCHEZ, José Antonio. El campo expandido de la creación escénica. *Revista Artefacto*, Bogotá, n. 13, p. 71-76, 2008.
- SÁNCHEZ, José Antonio. *El teatro como campo expandido*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

A criação do mapa pessoal:

trajetória textual e visual pelo registro cartográfico atoral no teatro

Lúcia R. V. Romano

Cartografia e pedagogia do teatro

Uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem consiste no direcionamento dos objetivos e atividades em razão do(a) estudante. No entanto, a descrição desse sujeito, protagonista do processo de ensino-aprendizagem, é realizada por uma categorização mais ou menos genérica que qualifica sua situação no processo – aquele e aquela que será sujeito da formação –, alguns de seus atributos mais reconhecíveis (idade, grupo ou seriação, classe social, gênero etc.) e, com sorte, certas distinções mais particularizadas que permitem destacar singularidades individuais dentro de um mesmo grupo. Mesmo quando falamos de uma parte do campo do ensino em teatro mais específica – como é do nosso interesse aqui, a formação de atores e atrizes no ambiente do ensino formal – essa aferição, além de projetar um sujeito em parte idealizado, deriva de uma visão do(a) formador(a) sobre seu grupo de trabalho, em relação a um conhecimento sistematizado sobre a interpretação e a “espetacularidade cênica” (JAPIASSU, 2001, p. 12), o qual se espera que o(a) estudante passe a compartilhar.

Algumas questões a esse respeito afloram no contexto da pedagogia atoral: como estreitar nosso conhecimento acerca dos e das estudantes que encontramos em processos de formação formais e informais? De que maneira evidenciar a consciência das atrizes e dos atores em formação sobre seus próprios conhecimentos sobre o jogo da atuação, para que possam, ativamente e autonomamente, dialogar com as novas experiências e saberes, articulando-os criticamente com sua própria potência criadora?

Entendida de início como método de pesquisa por autores e autoras como Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Franco e demais autores (2009) e Ferigato e Carvalho (2011), para citar alguns exemplos, a cartografia migra para as metodologias de ensino, agora não apenas voltada para o estudo e reconhecimento do espaço geográfico – onde já encontrará aplicabilidade. Como recurso didático-pedagógico, a cartografia dissemina-se na adoção de portfólios, derivando da visão descrita por Villas Boas (2004). Da representação do espaço concreto pelo mapeamento cartográfico para a significação do espaço imaginário e a compreensão de si no mundo, a cartografia segue por inúmeras veredas, mostrando-se, enfim, como uma possibilidade – como indica Rolnik ([20--]), inspirada em Deleuze e Guattari – de dar língua aos afetos, adentrando em adentrando em paisagens psicossociais.

Nas artes cênicas, a cartografia insere-se no emprego de protocolos, junto aos sistemas de jogos teatrais, nas proposições exemplares de Spolin (2007), Koudela (1984, 2010), Machado (2002) e Japiassu (2001). Essas, entretanto, divergem de outras investigações cujo viés aproxima-se do aprendizado por meio de processos criativos, ou mesmo de abordagens que compreendem o processo criativo como espaço também formativo – envolvendo um sentido ampliado do termo pedagogia. Os trabalhos de Rodrigues (2005), com a ação de inventariar (etapa integrante da organização sistêmica do bailarino-pesquisador-intérprete, que a autora conceitua); as formulações de Cohen (2012), nas cartografias do corpo afetivo do Body-Mind Centuring™; e as práticas de cartografia do "território momentum", do grupo LUME Teatro (FERRACINI et al., 2014), núcleo Interdisciplinar de pesquisas teatrais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), exemplificam este último tipo de apropriação do método cartográfico. Essa vertente demonstra como o mapeamento tem sido apropriado de maneira a permitir o reconhecimento do porquê e do como os(as) artistas criam e, ato contínuo, levar ao redimensionamento dos saberes que formam as diferentes culturas cênicas e linguagens artísticas.

Com o mesmo interesse de registrar o emprego da cartografia no teatro como mediação entre marcas artísticas e experiências subjetivo-afetivas da atriz, assim como produção de sentido, convido o leitor e a leitora à exploração de duas experiências em cartografia atoral que vivenciei, nas posições de atriz-estudante-pesquisadora e de proponente de ações formativas. Ambas ocorreram no âmbito do ensino universitário em artes cênicas; sendo que o primeiro, num curso de pós-graduação frequentado por pós-graduandos e pós-graduandas em teatro, dança e arte da performance e o segundo, num laboratório para atores e atrizes, que reunia estudantes em formação, amadores e profissionais atuantes nas artes da presença.

Falando de 2005: cartografias atorais

Em minha trajetória como atriz, pesquisadora e pedagoga, a ideia de criação de um mapa atoral teve origem em 2005, a partir do desafio de Januzelli (2011), coordenando a proposta de estudo do percurso de atores e atrizes no teatro, em disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). A perspectiva de abordar criticamente problemas da atuação, trazendo para a análise do ofício atoral a experiência de cada pesquisadora e pesquisador ali presentes – quase todos, inseridos na praxis da interpretação no teatro profissional, assim como no ambiente acadêmico –, poderia ser associada a uma forma de autoetnografia.

O termo, cunhado nas ciências sociais e empregado na área a partir da década de 1980, por pesquisadores de Chicago, contudo, não era ainda difundido como uma metodologia aplicável às narrativas científicas sobre as artes cênicas e, tampouco, ao campo da interpretação. Naquele momento, a atividade investigativa do mapa liderada por Januzelli não partia de uma conceituação ou concepção metodológica claras, mas buscava a incorporação de meios diversos para a realização de um recorte analítico-reflexivo sobre a atuação, um objeto que, por envolver diversos aspectos históricos, afetivos, socioculturais e estéticos, costuma ser de difícil circunscrição. A criação de mapeamentos, portanto, seria uma opção plausível ao objeto, afeito a misturas entre descrição – pautada na produção escrita tradicional – e possibilidades bastante inovadoras, entre elas, desenhos, diálogos e outros recursos gráficos e discursivos. Para Jones, Adams e Ellis (2013), essas modalidades

cartográficas permitem somar subjetividade ao conhecimento dos fenômenos, acessando-os “de dentro”, com o emprego também de outros operadores, tais como as chaves imaginativo-criativa e confessional-emotiva.

Mapas são também documentos de valor histórico. Aliás, projeções cartográficas proliferaram na trajetória da humanidade, com prerrogativas mais ou menos comuns: representar objetos – uma superfície, eventos etc. – num plano, travando relações conceituais de importância e de distância entre áreas, utilizando o que se tem à mão. Entre os mais antigos mapa-múndi conhecidos – que visitei em 2005, procurando exemplos para minha inspiração – está uma placa de argila pequena, de apenas sete centímetros, produzida pelos sumérios em meados de 2.400 a.C., chamado mapa de Ga-Sur. (IRENE, 2018)

Nessa tábua de argila do tamanho da palma da mão, a representação da Terra, com a Babilônia ao centro, está resumida a um rio, provavelmente, o Eufrates, cercado por um aglomerado de montanhas, envolvidas por um círculo (um “mar salgado”) que, por sua vez, separa o centro de outras regiões circunvizinhas (oito áreas triangulares). Há ainda uma escrita cuneiforme, talvez uma bula explicativa, parcialmente perdida. Tendo diante de si o tempo inexorável, o cartógrafo sumério enfrentou o desafio de “planificar”, substituindo a experiência do real por um artifício, e tornou-se (se não eterno) memorável.

Quem cartografa é autora de seu tempo-espaço, pois decide o tipo de projeção a realizar, e sempre com um grau singular de interpretação frente ao objeto cartografado. Uma cartógrafa tradicional, por exemplo, desenvolve mapas segundo um sistema bidimensional, com meridianos, paralelos, escalas etc., representando com certa segurança algo por vezes bem maior que a folha de papel que está sendo usada para perpetuar aquele ponto de vista. Mas, também não deixa de enfrentar certos impasses; afinal, é sabido – ainda que tenham voltado à baila teorias esdrúxulas, como o terraplanismo – que a esfera é um sólido não achatável... Daí que todos os mapas vão sempre acarretar em deformações, aceitáveis desde que não traiam em demasia o que se quer representar. Ou seja, fazer um mapa é mesmo um desafio, porque é preciso comprometer-se na escolha das áreas, ângulos e, assim, sempre recortar a realidade. De onde olhar? Como olhar? Como contar o que se vê? Com qual finalidade?

A projeção cilíndrica, por exemplo. Ela é reconhecidamente útil para cartas de navegação, mas deixa as latitudes elevadas, ou seja, os polos ganham dimensões exageradas. (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, [200-]) Tudo

bem, se o interesse não for navegar pela região polar. Nesse caso, será preciso lançar mão de outros instrumentos de medição, que gravem em papel ou em meios eletrônicos as variações dos valores físicos. Nos mapa-múndi mais comuns, mesmo que a forma resulte estranha, prefere-se manter uma proporção de dimensões equivalentes, não como verdade, mas estratégia narrativa.

Primeiro esboço de cartografia da atriz

Na ocasião do curso no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da USP, em 2005, escolhi traçar um mapa sobre o treinamento atoral, compreendendo o treino enquanto um ponto de convergência na correnteza caudalosa nutrida por muitos afluentes, em constante fluxo, que é o percurso da e do intérprete. No treino, é capturada a mudança de qualidade entre estados, fisicamente perceptíveis. Os momentos de treinamento também são geograficamente localizáveis e mensuráveis temporalmente. As linhas de treinamento, por sua vez, criam coletividades e definem campos de interesse e “vertentes poéticas” que se relacionam ao universo estético do teatro. “O treino é o exercício de uma meta”, escrevi na época em meu relatório de trabalho, reunindo a partir desse mote não um único desenho, mas uma série de esboços e textos, que resultaram da tarefa de encontrar coordenadas para a representação cartográfica do trabalho da atriz.

Para a cartografia tradicional, em que buscava me espelhar, a adaptação dimensional justifica-se pelo objetivo de fornecer clareza, objetividade e funcionalidade. Contudo, há também beleza nos mapas! Imaginei que a consciência da falência em tratar o real de maneira absoluta seria compensada pelo prazer do apuro no equilíbrio de volumes, traços e cores; como se buscar um rigor de estilo colaborasse para tornar o impossível mais interessante para quem faz e mais atraente para quem vê. Reconheci ser esse o caso de *Theatrum Mundi*, o mapa de 1597, que também investiguei em 2005: seu traçado refinado agrega valor ao desenho, cuja elevação reside também na expressão da tríade “representação do mundo, ação cotidiana e teatro”, tema fundamental da cultura ocidental. “O mundo é um palco”, ditava Shakespeare; seu brado repercutindo o conceito medieval do destino humano como ardilosa manipulação divina – e também, do mundo como irrealdade. O próprio título do mapa indica que se quer dar conta de uma

noção integrada do sentido da existência humana, traduzida na metáfora adotada, bem como na construída totalidade geográfica – terras e águas espalhadas pela cena quando se abre o pano –, que o olho humano logrou enxergar e dar nomes e forma.

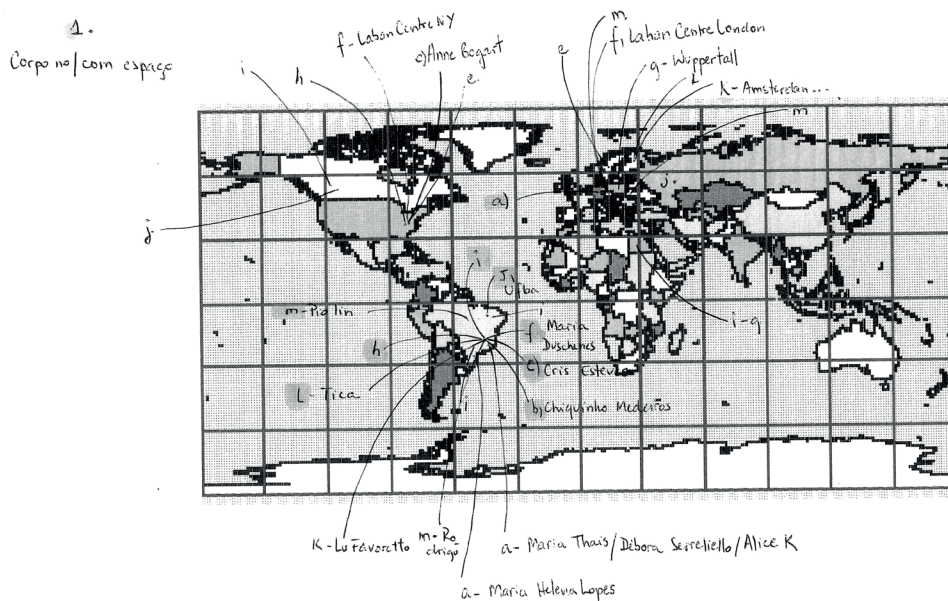


FIGURA 1: Primeiro esboço do mapa de treinamento

Fonte: Romano (2005).

Mas, a impossibilidade de sintetizar a totalidade dos processos que eu mesma havia testemunhado como intérprete, no contexto da cultura historicamente reconhecível das modalidades de treinamento, foi tornando o mapeamento pretendido mais complexo e gerando registros cartográficos mais e mais detalhados. A área de afetação compreendida pelo treinamento atoral, por fim, já não cabia mais nos recursos territoriais do mapa-múndi, que foi se fragmentando frente as intersecções entre as potências poéticas dos treinamentos e a dimensão subjetiva, encarnada, da minha experiência de intérprete.

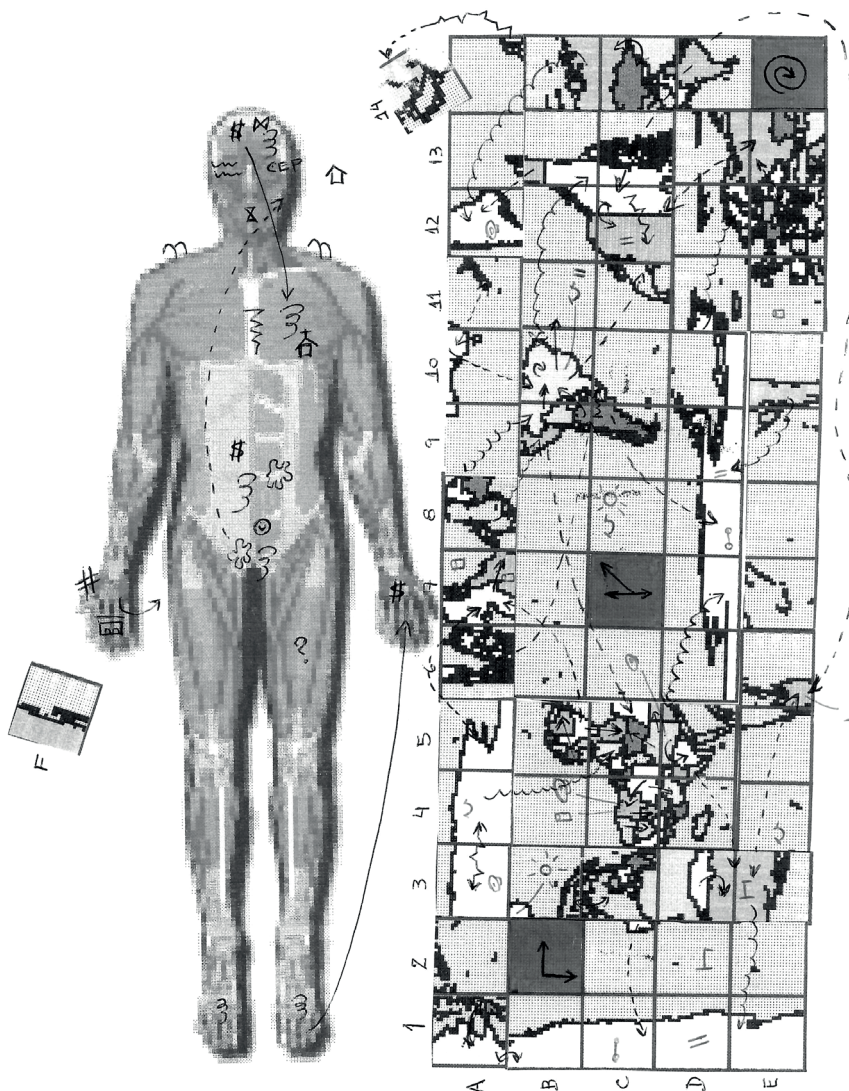


FIGURA 2: Mapa de treinamento com bula
Fonte: Romano (2005).

Ainda em 2005, protestei comigo mesma, em um novo texto e desenho, sentindo-me incapaz de tratar no sistema cartográfico e de modo objetivo a implicância do meu aprendizado de atriz na realidade histórica na cultura teatral em que estava inserida:

Esse mapa tem prazo. Perece. Passa. Tem pressa. Preguiça atroz. Tem arroz e feijão. A menos. A mais. Eu levo meu mapa comigo. Esse mapa vem sem ruas; troca endereços por atalhos: às vezes, acordo e acho que nem posso ir; outras, pego um vôo sem escalas. Esse mapa é atópico. Sem lugar. Deveria ser utópico: querer mudar o presente e refazer o passado. (ROMANO, 2005)

6. força do corpo. Deveria estar em todo lugar. Um mapa não explica o fenômeno da falta.

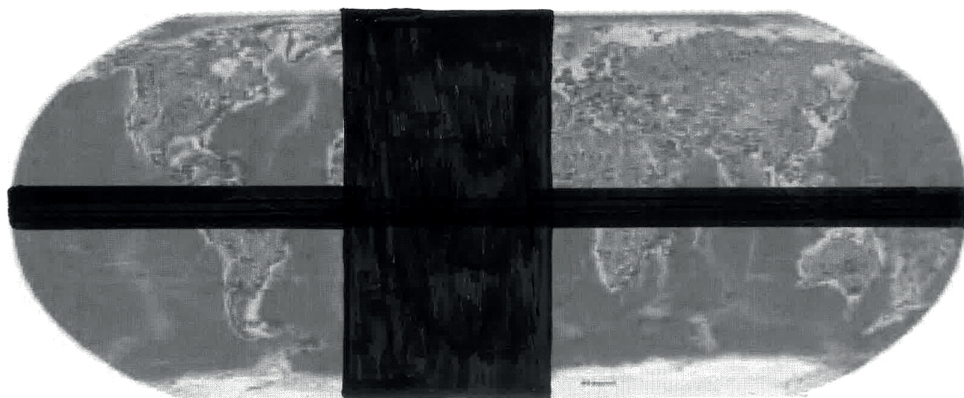


FIGURA 3: Mapa Força do corpo: o mapa não capta o fenômeno da falta
Fonte: Romano (2005).

Mudando a perspectiva

Busquei, mais uma vez, ajuda nos exemplos conhecidos. Para aqueles que conclamam a renovação da cartografia, contrariando a tradição de Euclides – construtor do sistema lógico da geometria –, faltaria associar à espacialização conteúdos menos mensuráveis, passíveis de visualização, ainda que não demonstráveis em pontos, retas e planos. Mapas temáticos que priorizam o número de habitantes concentrados nos diferentes territórios, ou o Produto Interno Bruto (PIB) de cada localidade (MARCULINO, 2012), redesenham as proporções dos países e a forma final do mapa-mundi, ao mesmo tempo que evidenciam a determinante histórica e a ideologia que inevitavelmente se conectam aos instrumentos de conhecimento.

A cartografia do treinamento atoral que procurava desenhar, a princípio, resumiria a variação entre um corpo cotidiano e sua manifestação tecnicamente manipulada, que o tornaria mais apto à realização do fazer teatral. A tempo, percebi que acabara por submeter o treinamento a uma função instrumental, apagando a validade da experiência singular dos sujeitos no trato com as linhas de trabalho e as condições localizadas das suas vivências e aprendizados. A perspectiva produtivista, que me nutria, excluía imprecisões, inconclusões e improvisos, tão presentes nos percursos de atores e atrizes. E pior: havia desenhado rotas sobre um traçado que representava a Terra numa versão do mapa de Mercator, apontada como eurocentrista por cartógrafos menos colonizados que eu... A proposta de mapeamento que havia abraçado vislumbrava ser uma ferramenta de reflexão sobre minha autonomia no aprendizado da interpretação, mas meu mapeamento carecia de consciência histórica!

Foi então que passei a atentar para os protestos contra a pretensa neutralidade dos registros cartográficos tradicionais. Claro, há nas formas simbólicas “consciência e instrumentalidade”, assim como uma aptidão à resolução de problemas de uma determinada coletividade, dando aos seus integrantes a eficácia da linguagem. Essa habilidade de representação, portanto, também significa poder. É o que recorda Bourdieu (1989), quando menciona as disputas simbólicas numa sociedade, subjacentes à hegemonia de uma dada representação.

Assim, cheguei ao mapa 3D sobre o tráfego de informações na internet (DODGE, 2019), no qual os maiores fluxos estão em cores quentes e os menores, em tons mais frios. À primeira vista, a noção dos territórios nacionais parece dinamitada pela perspectiva de uma comunidade global que pretensamente desconhece diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas e salta, para lá e para cá, feito fogos de artifício.

O tráfego intenso representa a velocidade de acessos, via a conexão entre dispositivos móveis e computadores, prevendo como seria o mundo em poucos anos – estávamos, lembram, em 2005, olhando o futuro de 2014. Mais atenta, suspeitei daquela promessa luminosa de amanhã – a questão de fundo, diria Bourdieu, é o que não está visível: “É necessário saber descobri-lo [o poder] onde ele se deixa ver menos”. (BOURDIEU, 1989, p. 7) Notei que os limites territoriais ainda estavam ali, no escuro profundo do mapa... Vi, de súbito, os territórios traços, ausentes de infraestrutura para a interligação com a rede de alcance mundial... Percebi a presença oculta das

grandes corporações, responsáveis pelos “negócios” e lucros do mercado digital, regendo novas oportunidades de ganhos na criação daqueles traçados falsamente globais... Para ser decifrado com mais facilidade, aquele mapa manifestava uma tendência do senso comum que em verdade sintetiza os acordos de um coletivo.

Por fim, descobri que um mapeamento pode ser também dissidente, dando a face flagrante do velho e bom capital financeiro criador de “novos mundos”, como caracteriza o artista Martin Vargic, em seu contra-mapa-múndi, que também tem por tema a internet 2.0. (CROFFI, 2014) Entendi que cartografar é, antes de tudo, uma tarefa política. Significa correr riscos e tomar partido em um jogo de variáveis que negocia com as convicções dominantes de uma época e os limites do conhecimento de um objeto, historicamente demarcados.

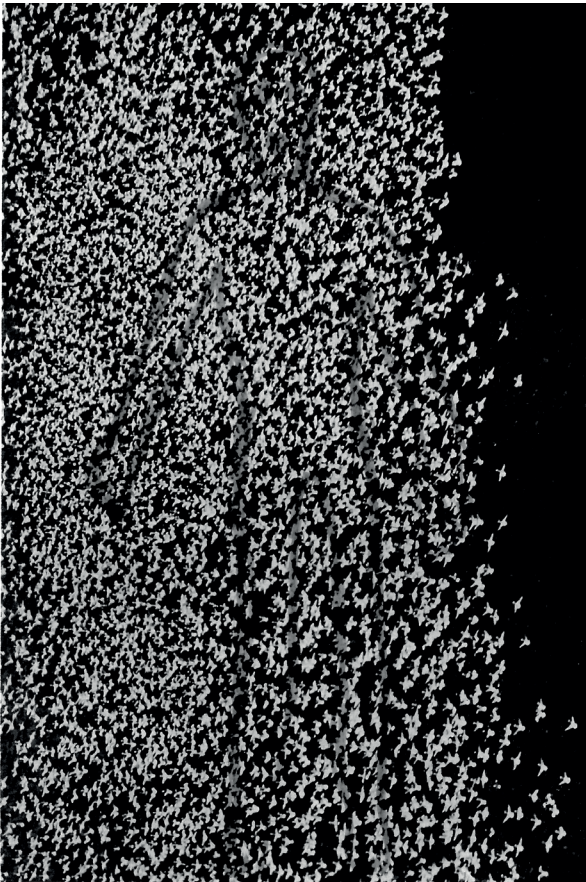
Então, não haveria objetividade nos mapas? Lembrei-me das imagens diagnósticas, que exemplificam a eficiência dos diagramas e esquemas em criar conhecimento objetivo, revelando informações tão eloquentes quanto a descrição escrita. Mapeamentos cerebrais, por exemplo, são capazes de localizar a atividade mental que aparece quando há expectativa de ganhar dinheiro, ou quando são desempenhadas determinadas habilidades, como escrever, desenhar, e até mesmo fingir que estamos sentindo algo! Ocorre que o meu exame de mim mesma na trajetória formativa da atriz de teatro – que tinha como estratégia “apenas” tratar das práticas de treinamento – não contava com equipamentos diagnósticos, ainda que requeresse a mesma precisão nas perguntas e atenção aos sinais que, no meu caso, surgiram através do movimento da autoanálise. Se o que possuía era a perspectiva para dentro de mim, minha ação investigativa deveria ser intrépida. Reinventar o que está estabelecido para si mesma requer uma determinação que a própria cartografia poderia ajudar a agregar, segundo Menegaz ([2012]):

Não se podem [sic] imaginar as grandes viagens marítimas que marcaram a vida portuguesa nos séculos XV e XVI, sem dar espaço nessa cogitação ao imaginário [...]. Cumpre levar em consideração o que significa para a mentalidade medieval o conceito de viajar através de mundos cujos limites não estavam fixados [...].

No clamor da aventura expansionista pelos mares, o navegante dos séculos XV e XVI foi um leitor privilegiado, capacitado pela empiria a corrigir

desenhos antes imaginados, somando ao sentido inicial seu próprio prodígio. (TODOROV, 1993 apud MENEGAZ, [2012]) Caberia também a mim viver a experiência de atravessar um oceano e, sem desconsiderar a autoridade de outras cartografias, ponderar o conhecimento possível pela minha descoberta direta. Afinal, queria fazer minha própria travessia em mim!

Então, dispensei os contornos do mapa-múndi e recorri à metáfora da revoada. A organização caórdica de uma revoada, ao mesmo tempo caótica e ordenada, consagrava o aspecto auto-organizativo e não linear dos processos de aprendizado atonais, que passei a contrapor à visão do ofício que adotara anteriormente, expressa no desejo de mapear os treinamentos. Desenhei, então, o que achava que seria um último mapa:



MAPA

FIGURA 4: Estudo para mapa de treinamento: revoada, por Lúcia Romano
Fonte: Romano (2005).

Por meio da cartografia, começara a me compreender enquanto sujeito do meu discurso atoral, constituído a partir da formação em interpretação no teatro. Entendi essa formação enquanto um fenômeno no qual o comportamento dos objetos – metodologias, treinamentos etc. – atende à ordem e ao caos: seus padrões podem ser observados, mas com atenção à enorme potência adaptativa dos sujeitos, em virtude das negociações constantes e contaminações surgidas durante os processos de experiência. Demarquei a minha perspectiva localizada – assim, talvez, mais aplicável aos outros atores e atrizes –, à maneira de uma dedicatória:

Dedico este mapa aos viventes, que estão aqui e agora. Que reconheçam nele as perguntas que também povoam suas migrações, diurnas e noturnas. Que ele torne possível a qualquer uma e qualquer um guiar e ser guiado nessa revoada. Que não impeça a mudança do caminho traçado. Em nome do inominável e do curioso. Por aquele que embebeda e transmuta-se em muitas faces. No ano da graça de 2005, na cinzenta e nebulosa cidade de São Paulo. (ROMANO, 2005)

No mapeamento final do ano de 2005, preferi estar representada como integrante de uma comunidade de atores e atrizes em contínua formação. Contudo, era preciso retomar às perguntas do início e distribuí num “mapa de conclusão” uma série de flechas, indicando caminhos de ingresso no “mundo do treinamento atoral”; múltiplas rotas que atingiam pontos variados. Apontadas para dentro, traziam o desconhecido para o território descritível dos processos formativos. Assim como fez Richard de Bello, autor do mapa de Hereford, decidi contemporizar esse último esboço, redigindo uma breve “MEA CULPA” que incluía nos contornos conquistados o reconhecimento dos meus limites:

Eu não treino todo dia. Não almoço todo dia. Tomo pouca água. Gosto de praticar. Dança, improvisação. Massagem, contato. Tenho preguiça de experimentar depois de muito sentar. Não me inflamo com pressupostos muito densos. Arrepio com psicologismos. Prefiro simples. Sem repetir. Rogo aos que virão que tenham pena de meus delitos cartográficos. A escala de um mapa é sempre menor que a coisa em si. (ROMANO, 2005)

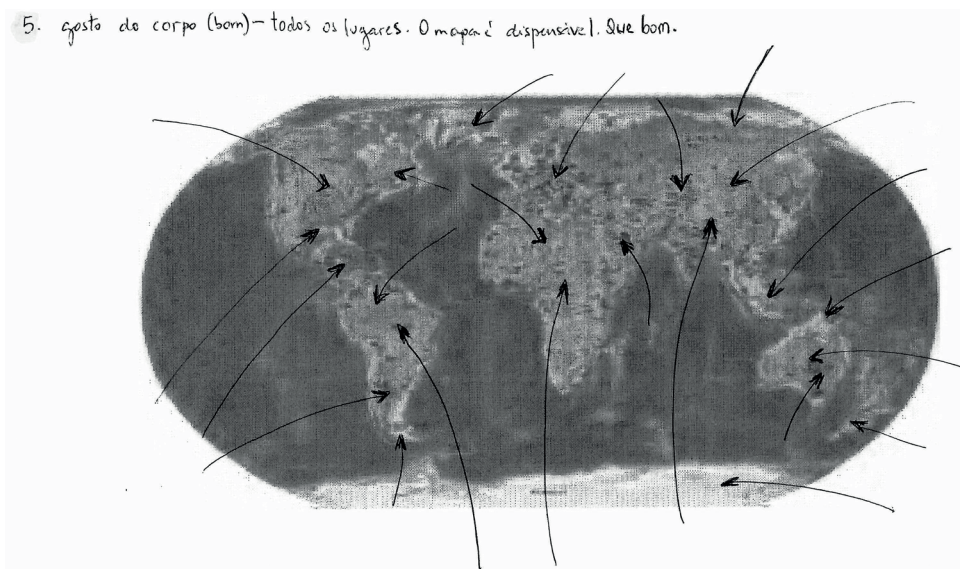


FIGURA 5: Detalhe de mapa de conclusão

Fonte: Romano (2005).

Assim, dei por acabada minha primeira incursão pelo tema da cartografia como instrumento de pesquisa no campo da formação dos e das intérpretes de teatro.

De 2012 a 2016: cartografia como método formativo-criativo

Os mapas, entretanto, não saíram da minha cabeça. Continuava a me inquietar a contradição que carregam na tentativa de controle sobre os limites entre o conhecido e o desconhecido. Mapear é quebrar a cabeça. Curioso que John Spilsbury, professor inglês, criou em 1767 um dos primeiros quebra-cabeças, exatamente, a partir de imagens mapográficas cortadas em pedacinhos. (SANTOS; GOMES, 2022) O invento logrou despertar nos estudantes de geografia sob sua tutela a vontade de conhecer a geopolítica do mundo, encontrando ludicamente a forma correta de unir as partes embaralhadas.

De fato, nossa percepção do entorno e dos elementos do lugar em que estamos ficam impregnados de um sentido novo quando nos perdemos. Há um prazer de saber que emerge do desafio de não saber. E foi essa possibilidade que estimulou meu regresso à atividade cartográfica. Estava em 2012,

dando início ao Projeto de Extensão Laboratório de Processos de Criação Atorais (LAPCA), no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), que propunha uma versão singular de prática pedagógica, convidando atores e atrizes amadores, profissionais e em processo de formação para a partilha de processos criativos. Juntos e juntas teorizaríamos sobre modos de fazer atorais e sua relação com a estética teatral, num espaço da universidade aberto à comunidade do Instituto de Artes e para além dela.

No Projeto de Extensão, parti de uma dimensão não produtivista do mapeamento, tal qual a conceituação de Julieta Aranda na criação de *The un-mappable: Breadcrumb trails*, de 2010. Para a artista mexicana, que sofre de dislexia espacial, perder-se é o potencializador de um trajeto entre dois pontos. (ARANDA, 2011) Em suas criações, o evento da busca – que nunca será repetido da mesma maneira – ganha relevo, motivando a colocação da questão “onde estou?”, que se desdobra em “quem eu sou?” e, por fim, “quem sou eu enquanto estou aqui?”. Esse confronto com a ignorância mais e mais profunda ameaça a eficiência do deslocamento. Contudo, transforma a percepção dos objetos do mundo e de si mesmo, dando emergência a outro tipo de produção, não mais relativo ao cumprimento da trajetória, mas à geração de uma versão atualizada da realidade.

Do ponto de vista de Aranda, os mapas são perversos quando objetualizam os fenômenos, ressaltando o valor de uso das coisas e nomeando os objetos, sem oferecê-los ao conhecimento de seu sentido profundo. Entretanto, são valiosos quando não querem resolver de maneira objetual e definitiva a qualidade essencial das coisas do mundo, só captável na inter-relação singular entre o sujeito e objeto epistêmico. Em suas palavras:

O sentido das coisas nunca estará localizado num lugar fixo – você pode saber que uma coisa existe, e você pode saber que essa determinada coisa tem um sentido. Mas, quanto ao significado da coisa, ela nunca é revelada de forma absoluta. O sentido deve ser produzido simultaneamente no objeto e no sujeito, um mapa de uso único

que liga a coisa às suas qualidades ontológicas contextuais. (ARANDA, 2011, tradução nossa)¹

A ampliação do campo interpretativo abertamente evocado na representação cartográfica de Aranda – não aquele escondido pela aparência da objetividade positivista –, assim como na conceituação que embasa sua criação em artes visuais, assegura uma maior negociação entre a descrição e o sujeito da exploração. Talvez, seja essa mesma a razão do sucesso dos mapas astrológicos, modalidade de cartografia que provoca o(a) leitor(a) a aprofundar-se nos aspectos “técnicos” ali descritos, ao mesmo tempo que em seus próprios recursos interpretativos.

O mapa astral é uma carta gráfica que mostra a posição dos astros e dos signos do Zodíaco numa determinada localização espaço-temporal. Segundo a astrologia, a humanidade estaria afeita às influências negativas e positivas do dinamismo eterno dos astros do sistema solar, posto que os eventos macroscópicos, que o espelho do céu nos mostra, encontram correspondentes no mundo microscópico que a diminuta existência humana representa.

Um mapa astral aprecia muitos aspectos da vida de uma pessoa que, conhecendo a influência dos astros sobre sua personalidade, pode atuar com maior consciência e trabalhar sobre essas forças e trânsitos. Sobre uma instituição ou acontecimento que se queira estudar, a partir das coordenadas dia, hora e local, um mapa único – que só aparecerá novamente em 26.000 anos – também pode ser configurado.

Os conselhos que advém do desenho da carta dependem, contudo, do aspecto oracular, transcendental: a representação ali desenhada não é de compreensão evidente e precisa de uma certa especialidade, um “saber ler”. A opacidade dos mapas astrológicos deve-se à natureza especulativa da ciência da astrologia, baseada na “capacidade suprema de produzir semelhanças” (BENJAMIN, 1993, p. 108), ativa na tensão entre os

1 “The meaning of things never will be located in a fixed place. You can know that this thing exists; and you can know that this thing has a meaning. But as to what the meaning of the thing is, it will not be revealed outright. The meanings has to be produced simultaneously in the object and in the subject, a single-map that binds the thing to its contextual ontological qualities”.

dados da carta (devedores da matemática e da astronomia) e a sagacidade do intérprete (devedor de sua experiência de vida). Ao ler um mapa de outra pessoa, misturam-se os círculos existenciais do(a) leitor(a) e do(a) cartografado(a). Como pano de fundo desse processo de semelhanças, o campo mágico abre-se através da reflexão; o que para Benjamin (1993) estabelece uma correlação que tanto convoca as forças da criação e da imaginação, quanto aprisiona, determinando um destino demarcado, alheio à ação voluntária do sujeito.

A atividade de mapeamento no LAPCA, iniciada em 2013 e estendida até 2016, perseguiu a mesma função oracular, de mediação entre dimensões. O que há de fundamental na capacidade mimética que orienta o processo oracular do mapa, assim como descreve Benjamin, é seu contexto afetivo, prática comum à magia, à linguagem e à arte. Contudo, o objetivo no LAPCA era reforçar nos sujeitos sua autonomia nos processos criativos, identificando oportunidades de ação voluntária, já realizadas, em curso ou por realizar. Desse modo, trataríamos de experiência de aprendizado presentes na criação, identificando seus “temas geradores” (FREIRE, 1982, p. 109), a fim de revigorar em cada um e cada uma a conotação transformadora esses temas aportam.

Para isso, seguimos algumas etapas, podendo iniciar-se com o estímulo à escrita de um “Caderno de Nutrientes”. Este caderno propunha reunir registros sobre o ofício atoral na forma de pequenos textos, listas, diagramas ou desenhos, com o objetivo de resgatar campos de interesse e influências que – conforme o nome do sugeria – nutrem o fazer artístico daquela pessoa na área de interpretação. Ao lado do caderno, que treina o olhar sobre si mesmo, foram empregadas outras estratégias com igual destino. Uma delas, a escrita de cartas pessoais, sugeria construir diálogos daquela pessoa consigo mesma, considerando a passagem do tempo e as mudanças nos desejos e projetos pessoais decorrentes. Outra estratégia, a resposta a um questionário técnico – que foi sendo “afinado” ano a ano –, explorava o contato com técnicas presentes na área, derivadas de práticas terapêuticas, meditativas, desportivas, de dança e do campo teatral. Além de permitir discutirmos algumas “linhagens” de formação, o questionário servia de apoio para o cavoucar da memória.

Essas ações do LAPCA, que são recursos cartográficos, carregam em seu bojo a inquietação de Jerzy Grotowski (1996) expressa na pergunta “de

quem você é filho?”. Para o encenador polonês, sempre descendemos de alguém, ainda que nossa relação com nossos(as) antecessores(as) artísticos(as) seja de conflito ou, até mesmo, de recusa da herança a nós conferida. A cartografia do ator e da atriz não deixa de ser, nessa dimensão, uma escolha (autoenunciada), que discerne e sintetiza experiências de aprendizagem acumuladas. Tal qual na Teogonia grega, em que um deus ou uma deusa que nasce determina com seus novos atributos os qualitativos dos genitores, ao olhar para nosso passado, recriamos o que estava ali constituído, dando sentido móvel e nova face aos nossos saberes. Assim, nossa “genética artística” deixa de ser um destino: o(a) cartógrafo(a) constrói uma relação adensada com eventos e pessoas que o(a) povoaram a partir não de uma situação geratriz, mas de um valor explicitado no caminho presente, sempre atualizado.

O aprofundamento das cartografias atorais como recurso criativo-pedagógico no LAPCA inspirava-se no interesse de Jurij Alschitz (2015) em torno do “DNA” artístico dos atores e atrizes, o que o diretor-pedagogo da escola russa denomina como seu *essemble* artístico. Para ele, a origem do teatro de cada praticante é explicitada na nomeação dos seus mestres e mestras, sejam aqueles conhecidos diretamente, ou pessoalmente distantes. Por isso, Alschitz (2015, p. 25) pergunta: “Quem te fez artista? [...] De onde você veio? Você pertence a qual time artístico?”. A questão atravessa os limites do ensino teatral formal, que certamente marca o genoma de um(a) artista da cena, para conceber o *essemble* como resultante de uma somatória de experiências e de culturas artísticas divergentes e concorrentes. Essa perspectiva oferece maior liberdade, variedade e individualidade na definição da identidade tripartite – para Alschitz, são três os *essembles*, o artístico, o individual e o teatral – que cada ator e atriz carrega e que os diferencia. De modo semelhante ao exercício de Alschitz de anúncio público dos mestres artísticos de cada teatrasta, reforçamos nossa proposta de mapa pessoal, conforme a Figura 6:

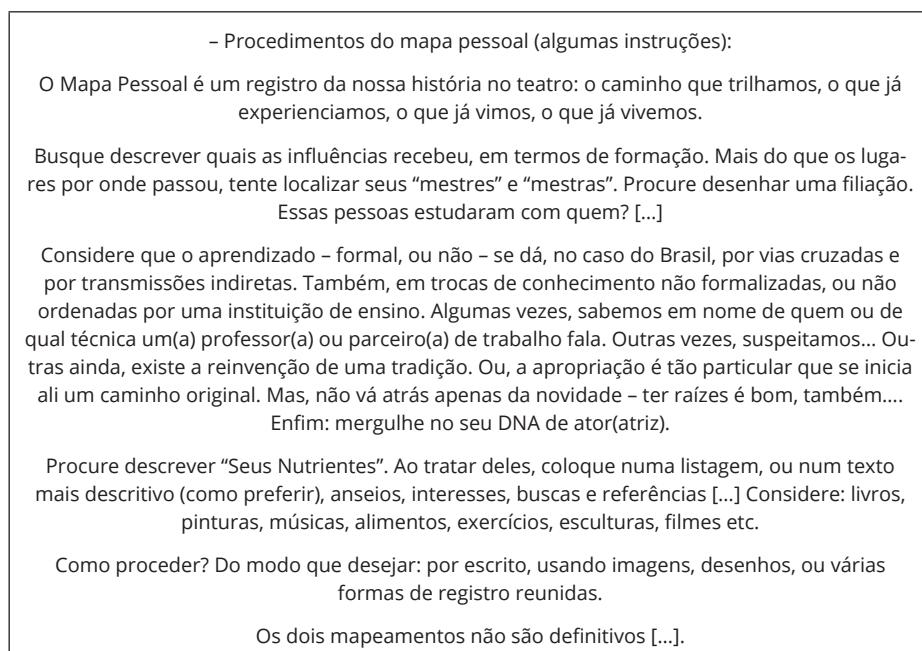


FIGURA 6: Instruções para o mapa pessoal

Fonte: produzida pela autora com dados extraídos do Laboratório de Processos de Criação Atorais (2015).

Através dessa construção, buscou-se desenvolver em cada um(a) a consciência de seus aprendizados, abrindo caminhos de relação entre suas práticas e a teoria geral do teatro, em especial, no que diz respeito a uma teoria da interpretação em artes cênicas. (ROMANO, 2013) Essa modalidade de cartografia atoral mostrou-se como uma metodologia, no entendimento de Romagnoli (2009): uma ferramenta apta à emergência de novos sentidos para a experiência “real” do(a) pesquisador(a) – no nosso caso, o ator e a atriz. Ele propicia descobertas que dependem da definição de um território próprio de investigação, co-habitado pelo sujeito e seu objeto. Esse território se dá através da ação do próprio sujeito de criar limites e correlações. Nas palavras do autor:

Neste contexto, cada pesquisador e cada objeto de estudo habitam um ‘meio’, circulam em formas de se relacionar, constituindo um território que envolve marcas, estratos, conexões, relações. São as circunstâncias, os elementos que se estabelecem entre os encontros

que podem ou não trazer outras marcas, romper com sentidos conhecidos e fundar outros impensáveis. (ROMAGNOLI, 2009, p. 171)

O método cartográfico, portanto, não extrai da vida seu aspecto complexo, mas desenha o meio no qual o ator e a atriz irão estabelecer relações entre suas experiências artísticas, atribuindo sentidos revigorados aos encontros criativos passados; sagrando marcas significativas e fundando conexões não elaboradas até então. Rolnik ([20--]) enfatiza a liberdade com que esse(a) cartógrafo(a) cria sua própria teoria, absorvendo referências de toda e qualquer procedência, a fim de grafar uma determinada “paisagem” do desejo no campo social. Segundo ela:

O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... até os fantasmas, inconscientes e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não. Do mesmo modo, pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha (inclusive a teoria aqui apresentada, naturalmente). Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo (ROLNIK, [20--], p. 1-2)

Cartografias poéticas e experiência estética

No processo de traçado de cartografias pessoais vivenciado no LAPCA, também foram examinadas referências de mapas já tratadas aqui, com a intenção de ampliar as possibilidades de representação, como diz Rolnik ([20--], p. 1-2), sem “[...] racismo de frequência [sic], linguagem ou estilo”. Embora o mapear não seja, a princípio, voltado a compor objetos de interesse estético, a forma dos mapas não está enclausurada em sua função sintática, de mera representação (seja ela autorreflexiva ou transitiva). Assim, lança-se em direção à apresentação poética de processos internos, culturais, políticos e sociais, os quais portam a virtualidade do coletivo também no que evocam de experiência sensível e estética. Nos termos de Moura e Hernandez (2011, p. 1):

Os mapas também podem ser pensados como objetos estéticos, abertos por diferentes métodos, conectáveis e modificáveis, que se prestam a interpretações poéticas, incorporam valores culturais e crenças políticas ao figurarem e reconfigurarem o espaço.

Imagens das criações de artistas como Ana Bella Geiger e Kelly Wendt ao lado de obras extraídas da reunião feita por Obrist (2014) serviram, portanto, para contaminar as criações individuais, dando origem a esboços de cartografias singulares, nunca definitivas, mas sempre ricas em sua atualidade.

As cartografias do LAPCA, disparadas pelas experiências com o mapa pessoal e outras tantas experimentações, passaram a adquirir projetos e formas variadas e criativas, conforme testemunham os exemplos na página seguinte.

A criação do mapa de Andressa Bodet, atriz integrante do LAPCA em 2014, tomou como exemplo um fluxograma. Ao centro, "Andressa Atriz" faz derivar uma série de linhas que desaguam em colunas, as quais, conforme se distanciam do núcleo gerador, desenham conexões com mestres diretos – do lado direito e esquerdo do desenho – e temas e autores referenciais que "subsidiaram" o trabalho desses mestres. Também estão ligados à "Andressa Atriz" ambientes de formação: Aulas de Canto, Oficinas No Terra Forte, Beth Bastos e Contação de Histórias são, antes de tudo, espaços que propiciaram a experiência de contato com determinada linguagem ou técnica. Novas colunas, que derivam das segundas e estão situadas mais e mais à borda do papel, detalham o assunto da coluna anterior, numa dimensão rizomática.

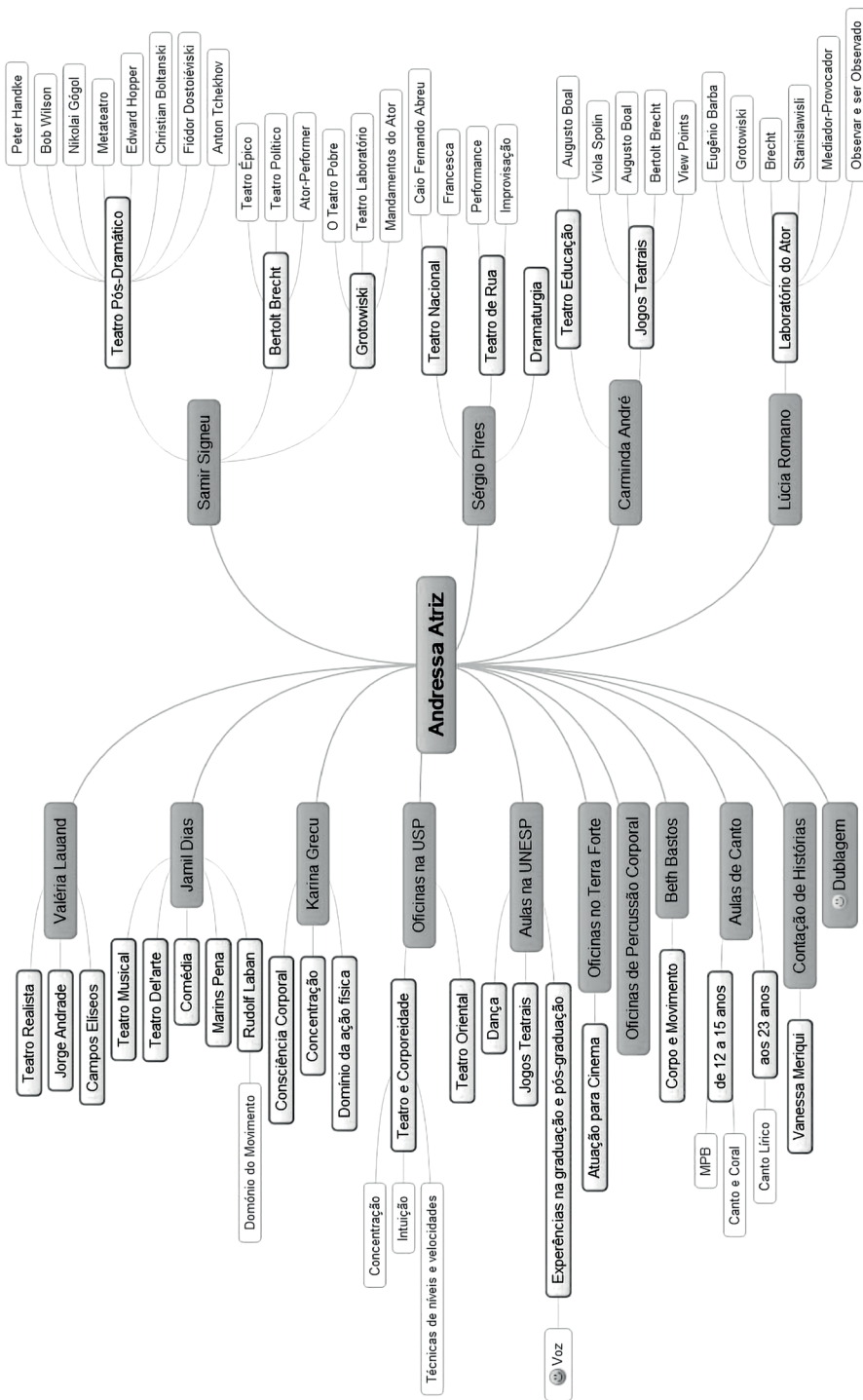


FIGURA 7: Mapa pessoal de Andressa Bodet
 Fonte: arquivo do LAPCA (2014).

A noção de temporalidade associa-se à de espaço, em dois quadrados que demarcam idades; o que mostra a variação de perspectiva que o mesmo termo geral mereceu em momentos distintos da vida da atriz. Na anotação feita para o grupo, Andressa Bodet indica o estágio infindo do processo de mapeamento:

Boa noite pessoal.

Não estou encontrando uma brecha, AINDA, para transpor em doc word, as impressões em laboratório das experimentações físicas e psicofísicas, incluindo os dois dias que não fiz prática física. A quem interessar, tenho alguns protocolos escaneados. Mas, só anexei os legíveis e menos extensos. E para não ficar muito em débito, gostaria de compartilhar com vocês o mapa *que fiz até agora*. (BODET apud LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS, 2014, grifo nosso)

A ênfase na processualidade aparece também na anotação de Tales Jaloreto, a respeito de seu mapeamento. A partilha com o grupo indica o percurso trilhado até aquele momento da mensagem escrita pelo ator, participante do LAPCA de 2014 a 2016. O esboço apresentado na Figura 8 foi antecedido (e sucedido) pelo trabalho sobre outros esboços, até a feitura de um objeto tridimensional, semelhante a um móbile (Figura 9). Tales Jaloreto explica seu procedimento:

[...] grato pelas informações do laboratório e mapa, o último estou organizando à maneira que acho que me construí, através de um pêndulo, uma balança... pelo equilíbrio, onde vou pondo as experiências pessoais e profissionais. Segue um esboço em jpg anexo para entender. Estou em dúvida [sobre] quais palavras podem abranger estas experiências em cada lado do pêndulo: razão e emoção, luz e sombra, ou em sub-temas abaixo destes. (JALORETO apud LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS, 2014)

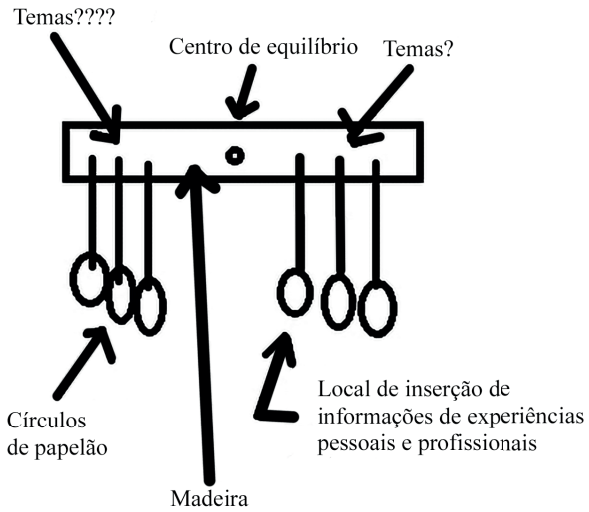


FIGURA 8: Esboço de mapa pessoal de Tales Jaloreto
 Fonte: Laboratório de Processos de Criação Atorais (2014).

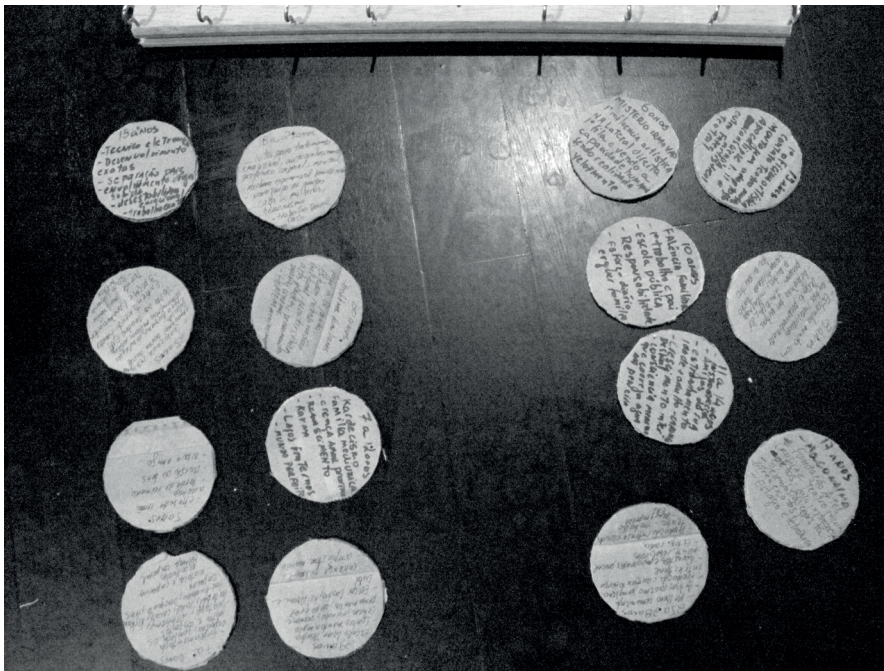


FIGURA 9: Mapa pessoal de Tales Jaloreto
 Fonte: Laboratório de Processos de Criação Atorais (2014).

No mapa-objeto de Jaloreto, a dimensão poética do mapeamento está figurada na ideia de balança, em que se equilibram razão e emoção, pesando em dois lados “opostos”, mas interdependentes. As experiências vividas e referências teóricas dividem-se entre os dois braços do móbil, aparecendo grafadas nos círculos de papel, em notações mais longas e descritivas do que as apresentadas por Bodet. A respeito de seu próprio mapeamento, Jaloreto enfatiza as dúvidas surgidas durante as escolhas e, mais uma vez, a atenção à instabilidade do processo e às futuras revisões.

Josefa Rouse, integrante do LAPCA de 2014 a 2017, demorou para finalizar seu mapa; riscando diversas versões no papel, até encontrar a forma desejada. No mapa-bola por fim inventado, palavras ocupam todo o objeto, escolhido por simbolizar um elemento central na perspectiva da atriz sobre seu percurso de formação pessoal e profissional, em relação direta com sua visão de mundo, em suas palavras: “A bola traz o jogo, o movimento, a circularidade da vida, ângulos distintos pelo qual se pode ver uma mesma história”. (ROUSE apud LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS, 2016)

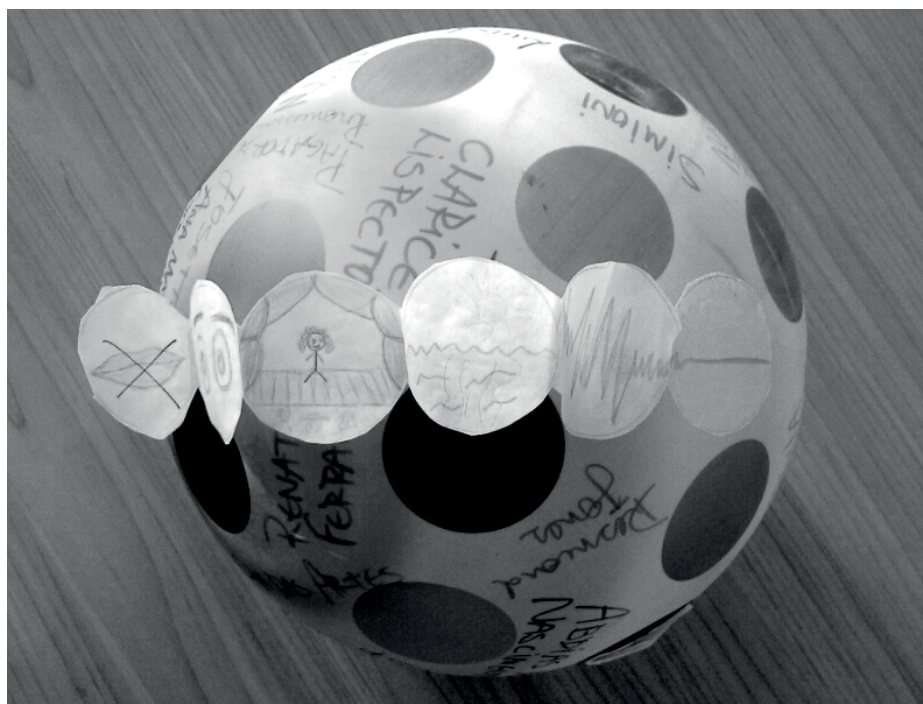


FIGURA 10: Mapa pessoal de Josefa Rouse

Fonte: Laboratório de Processos de Criação Atorais (2016).

Os nomes de mestres e mestras também estão presentes, mas não somente estes. Tanto na superfície, quanto saltando dela para fora, as memórias de pessoas vinculadas à atriz estão misturadas a lugares, técnicas, ecos emocionais e afetações, conforme a autora destaca:

[...] coisas que deram certo e outras nem tanto, coisas que estão paradas, como o projeto de *A Fuga* de Clarice Lispector; [passando] pela representação da palhaça que mora em mim, viagens, inspirações, instrumentos. Cito algumas: Abdias do Nascimento, Desmond Jones, Luis Louis, Mauro Zanatta, Elisa Lucinda, Djembê, [...] Aivu Teatro, Casa del Silencio, Bogotá, Bergson, [...] LUME, Decroux, Jacques Lecoq, Casa de Farinha, LAPCA, Walter Benjamin, Coletivo Negro, Cabuia, Terças Afro, Yôga, Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro [...]. (ROUSE apud LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS, 2016)

Rouse compõe seu trajeto artístico através da construção de uma rede de eventos e pessoas, para Salles (2009, p. 17), conceito “[...] indispensável para abranger características marcantes dos processos de criação, tais como: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos”. Essa conectividade individualiza a atriz enquanto sujeito da criação, mas em relação aos outros e à cultura, numa perspectiva histórica. A dimensão temporal ali compreendida, contudo, permite saltos irruptivos e revisões: um papel dobrado em forma de sanfona dá destaque à narrativa da primeira experiência cênica da atriz, descrita através de símbolos gráficos, em que o medo de representar a impediu que recitasse um poema na apresentação da festa escolar. O sentido desse evento passado, entretanto, é dado pela atriz no aqui e agora. Passado e presente se entremeiam no objeto, evidenciando que o mapa não é dedicado a homenagens póstumas, mas voltado ao devir, que só pode emergir do trânsito entre tensionamentos, incertezas e desejos pulsantes na atualidade do registro.

Sondando o agora e o depois

Através dos exercícios de cartografia autoral aqui descritos, vimos revelar-se o percurso dos desejos da arte atoral no teatro – fluxo tão fundamental para a criação cênica –, respeitando o que de insondável e fantasmagórico

existe nas escolhas e percursos singulares de cada ator e atriz. Ao mesmo tempo, são propostas que dão visibilidade e valor a esse caráter vácuo da formação atoral, que não a impede de realizar-se materialmente, com sucessos variados, nem de ser examinada de maneira autorreflexiva e criativa.

Observando a potência pedagógica que essas atividades carregam, é possível avaliar sua pertinência para processos formativos variados, seja com estudantes de interpretação, seja com atores e atrizes amadores ou profissionais. Tal flexibilidade nos usos da metodologia da cartografia no campo atoral deve-se ao seu caráter de veículo para a “[...] fronteira entre o ser e o mais ser” (FREIRE, 1982, p. 110), maneira como Paulo Freire descreve a transcendência inerente à prática da educação libertadora, em que a pessoa se faz “mais crítica” nas ações que protagoniza e, assim, aprende a não se deixar constranger por “situações-limites” que parecem impor-lhe um limite intransponível. Desafiando o “ser e mais ser”, a aprendizagem dos atores e atrizes torna-se um processo continuado; sobre o qual a cartografia incide para demarcar balizas, oferecendo uma espécie de consciência da historicidade de cada um e cada uma, bem como do contexto em que se situam, também histórico, mas sempre móvel.

Além disso, a prática cartográfica fomenta a articulação interpessoal, visto que o ator e a atriz cartógrafos encontram, no exercício de suas cartografias, uma costura íntima com o campo social do teatro, relacionado suas ações às ações de outras e outros artistas, próximos ou longínquos. O(a) professor(a), nesse quadro, é mais uma pessoa a examinar generosamente seus próprios traçados, estimulando o reconhecimento desses diálogos entre pessoas e destas com experiências outras, revisitadas – mais uma vez – em seu tempo-espço historicamente situado. A partir disso, amplificam-se os saberes num devir criativo, à maneira dos navegadores, que tendo em mãos seus mapas marítimos, projetam continentes desconhecidos e, desafiados a encontrá-los, inventam rotas exploratórias antes improváveis.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). *Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2014.

ALSCHITZ, Jurij. O exercício como caminho do conhecimento: 2º Encontro – 08 de julho 2014. *Cadernos de Registros Macu*, São Paulo, n. 6, p. 26-37, 1. Sem. 2015.

- ARANDA, Julieta. *The Un-mappable: Breadcumb Trails*. 22 June 2011. 1 video (13 min 35 s). Disponível em: <https://vimeo.com/25452523>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 108-113. (Obras escolhidas, v. 1).
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- CAETANO, Patricia de Lima. Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações. *Fractal: revista de psicologia*, Niterói, v. 29, n. 2, p. 168-176, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n2/1984-0292-fractal-29-02-00168.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sensing, Feeling and Action: the Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. 3rd. ed. Northampton, MA: Contact Editions, 2012.
- CONCÍLIO, Vicente. Além da cena: a utilização do registro escrito em teatro-educação. *Revista Digital Art&*, São Paulo, ano 3, n. 4, out. 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-04/trabalhos/08.htm>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- CROFFI, Flávio. Mapa mundi da internet, por Martin Vargic. *Nerdizmo*, [s. l.], 13 out. 2014. Disponível em: <https://nerdizmo.uai.com.br/mapa-mundi-da-internet/>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DODGE, Martin. Missile Tracks Across The Net. *Mappa.Mundi Magazine*, [s. l.], 1999. Disponível em: http://mappa.mundi.net/maps/maps_008/. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FERIGATO, Sabrina Helena, CARVALHO, Sérgio Resende. Qualitative Research, Cartography and Healthcare: Connections. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 663-676, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262620033_Qualitative_research_cartography_and_healthcare_Connections. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FERRACINI, Renato *et al.* Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte. *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 22, p. 219-232, jul. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/1414573101222014219/3210>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FRANCO, Túlio Batista; ANDRADE, Cristina Setenta; FERREIRA, Vitória Solange Coelho (org.). *A produção subjetiva do cuidado: cartografias da Estratégia Saúde da Família*. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- GROTOWSKI, Jerzy. Tu eres hijo de alguien. *Revista Máscara: cuardeno iberoamericano de reflexion sobre Escenologia* – Grotowski, Mexico, año 3, n. 11/12, p. 69-75, oct. 1996.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- IRENE. Histoire: Voyage à travers l'Histoire avec les plus anciennes cartes du monde - Approx. 600 AV JC: Le monde selon les anciens Babyloniens. *Catawiki*, [s. l.], 4 juin. 2018. Disponível em: <https://www.catawiki.eu/stories/5325-voyage-a-travers-l-histoire-avec-les-plus-anciennes-cartes-du-monde>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus, 2001.
- JANUZELLI, Antonio Luis D. *A teatralidade do humano*. São Paulo: Ed. SESC SP, 2011.
- JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (ed.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.
- KASTRUP, Virgínia (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS. *Caderno digital do LAPCA - 2014*. São Paulo: Unesp, 2014. Não publicado.
- LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS. *Caderno digital do LAPCA - 2015*. São Paulo: Unesp, 2015. Não publicado.
- LABORATÓRIO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATORAIS. *Caderno digital do LAPCA - 2016*. São Paulo: Unesp, 2016. Não publicado.
- MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 260-263, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- MARCULINO, Eduardo. Anamorfose geográfica. In: MARCULINO, Eduardo. *Geografia Hoje*. Rio de Janeiro, 25 jan. 2012. Disponível em: <https://geografianovest.blogspot.com/2012/01/anamorfose-geografica.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- MENEGAZ, Ronaldo. *A busca de si mesmo no outro: as terras do Preste João. Cátedra Paulo Vieira de Estudos Portugueses*. [200-]. Disponível em: <http://catedravieira-ic.letas.puc-rio.br/obra/25/a-busca-de-si-mesmo-no-outro-as-terras-do-preste-joao>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. Cartografia como método de pesquisa em arte. *Revista Ofícios de Clio*, Pelotas, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/1694/1574. Acesso em: 20 dez. 2019.

- OBRIST, Hans Ulrich (ed.). *Mapping it Out: An Alternative Atlas of Contemporary Cartographies*. London: Thames & Hudson, 2014.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. v. 1.
- RODRIGUES, Graziela Estela F. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, ou de como pensar vibrátil*. [20--]. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- ROMANO, Lúcia R. V. *Mapas: caderno de trabalho*. 2005. Não publicado.
- ROMANO, Lúcia R. V. Por uma teoria da atuação. *PesquisAgora*, São Paulo, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pesquisator/article/view/52350/59520>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2009.
- SANTOS, Eberth Fonseca dos; GOMES, Ellen Santos. *Os efeitos das práticas de jogos mentais como atividade de lazer*. [S. l.], 2022. Disponível em: https://ufsb.edu.br/proaf/images/SEPSE/edital_sa%C3%BAde_102022/CARTILHA_EFEITOS_DA_PR%C3%81TICA_DE_JOGOS_MENTAIS_COMO_ATIVIDADES_DE_LAZER_1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Projeção Cartográfica-Módulo 2. GEODEN - Tecnologias Digitais no Ensino*, [Niterói], [200-]. Disponível em: <http://geoden.uff.br/projecao-cartografica-modulo-2/>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

Elementos da paisagem como materialidade:

uma perspectiva pedagógica da prática cênica

Celida Salume

*Paisagem, país feito de pensamento da paisagem,
na criativa distância espacitempo, à margem de
gravuras, documentos, quando as coisas existem
com violência mais do que existimos: nos povoam
e nos olham, nos fixam.*

(ANDRADE, 2015, p. 413-414)

Introdução

Esta escrita dialoga com as sensações e impressões que foram ganhando corpo durante minha estada em Évora (Portugal) para a pesquisa de pós-doutoramento em teatro, no ano de 2019. Essa nova paisagem que vai se impondo ao imaginário da pesquisadora recém-chegada passa a dialogar e estabelecer conexões bem-vindas ao desenvolvimento do conceito de materialidade, pelo seu aspecto afetivo. O ato de pesquisar segue aqui como partilha.

O trecho do poema “Paisagem: como se faz” do livro *As impurezas do branco* publicado originalmente em 1973, de Carlos Drummond de Andrade, nos coloca diante deste outro significado atribuído a paisa-

gem, nos leva a refletir sobre o nosso ofício, o fazer artístico, o fazer poético; sobre a experiência humana, a experiência vivida, incluindo o nosso olhar ao ler, ao rememorar e ao construir novas representações.

Todas as manhãs ou quase todas, eu me punha a caminhar ao redor das muralhas pisando e desviando das azeitonas que caíam das oliveiras. A cidade antiga de Évora, o seu centro histórico, é circundado por muralhas do século XIV, torres e portas que nos transportam a outro tempo. As grandes construções do espaço medieval possibilitaram o surgimento desse novo modelo de cidade e de vida urbana. A cerca romana, como é conhecida a muralha, nos envolve aos poucos e instaura um imaginário cênico na cidade alentejana, que nos convida a contemplar. Enquanto escrevo são as fotografias e o atualizar das lembranças que evocam essa narrativa.

Em uma dessas manhãs do mês de maio recebo o convite de minha supervisora para participar de um piquenique e acompanhar uma experimentação criativa da turma de mestrado em Teatro no Cromeleque dos Almendres. O Cromeleque fica a uns 30 minutos de Évora e está localizado na freguesia de Nossa Senhora de Guadalupe. Ele é constituído por um círculo de 95 monólitos de pedras e envolto por uma floresta de sobreiros e azinheiras. Em toda a região de Évora é possível encontrar elementos que vão desde o início do período neolítico até a Idade do Ferro. O Cromeleque dos Almendres pertence à época megalítica da cidade e as primeiras fases de construção correspondem ao Neolítico antigo e médio, com reutilizações ao longo do Calcolítico. Os monólitos são pequenas pedras em granito, de tamanho e morfologia variados, a maioria de forma oval, medindo até 3 metros. Descoberto em 1964, ele é considerado o maior conjunto megalítico da Península Ibérica. Em maio de 2015, após diversos estudos e trabalhos de escavação, ele foi reclassificado como monumento nacional em função da proteção e valorização do lugar e do seu interesse como testemunho simbólico, estético, científico, religioso e histórico, bem como sua concepção arquitetônica e paisagística, e o que nele se reflete do ponto de vista da memória coletiva.

A cidade, a natureza, os espaços públicos e patrimoniais são muitas vezes acionados como fonte de inspiração para educadores e artistas que buscam novas formas de re-humanizar o mundo, de dialogar politicamente por meio de processos de criação. Pensar a criação de modo inventivo nas aulas de teatro envolve um percurso que inclui estudos, esboços, diálogo com as

materialidades que serão acessadas, tempos de ócio, de silêncio e de devaneio. Nesse pensar proponho aqui lermos a descrição da imagem (Figura 1) que virá logo a seguir traduzida em palavras, para que façamos o exercício de fechar os olhos e imaginar essa paisagem.

O céu está azul com algumas nuvens. O sol parece não estar muito forte e o vento está fresco. A imagem mostra uma área com a presença de verde, de terra com pouca grama e algumas pedras em granito de tamanho médio. Bem a frente temos uma rocha maior e na sua base, mais a direita brotam flores amarelas silvestres. Não há pessoas, o lugar está tranquilo. Ao olharmos em direção da área verde, mais ao fundo vemos uma sequência de árvores próximas de porte médio e uma bem maior, que se destaca mais à frente. Atrás desta, pouco mais de dez pedras de granito, algumas de formato ovalado. Em silêncio é possível escutar alguns diferentes ruídos de pássaros.

Um dos desafios para a educação contemporânea talvez seja aproximar cultura, cidade e natureza no intento de despertar um indivíduo que ainda se preocupe em recuperar o encantamento e o prazer na relação com o espaço, dito aqui, cidade sustentável. Que se relacione com esse espaço com o desejo de preservá-lo, de vir a transformá-lo. As artes desempenham papel importante nesse processo de mudança. Nossa relação com o meio que nos circunda é muitas vezes administrativa, instantânea. O tempo nas cidades nem sempre nos permite uma relação sensível, presente e responsável com os diferentes espaços de circulação.



FIGURA 1: Vista parcial do Cromeleque dos Almendres

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa paisagem que vislumbramos ao chegar no Cromeleque, sem nada conhecer de sua história, ainda não é, está ali em potência. É preciso que seus significados sejam desvelados. Essa paisagem não se reduz a extensão de terra ou ao conjunto de elementos que a minha vista alcança. O lugar tem sua magia, seu encantamento e cria um deslocamento temporal às pessoas que o visitam. Seguramente os que lá chegam passam a habitar um mesmo espacimento. Assim como o poeta, a pesquisadora torna-se, nesse primeiro contato, paisagem da paisagem.

Experimentamos de imediato um deleite estético e apagamos instantaneamente as sensações anteriores vividas na cidade. As sutilezas do espaço natural protegido, nos coloca diante de novas possibilidades sensoriais. A percepção inicial que temos é marcada pela imaginação, pela memória, pela afetividade e pela sensibilidade estética. A partir desse momento nos misturamos à paisagem e adentramos em um percurso sensível.



FIGURA 2: Cromleque dos Almendres

Fonte: arquivo pessoal da autora.

O lugar foi escolhido pela professora Ana Tamen da Universidade de Évora (UEVORA) como lócus para o desenvolvimento de um processo criativo com alunos do curso de mestrado em Teatro. Na ocasião, eu e a professora Isabel Bezelga fomos convidadas a acompanhar e intervir reflexivamente ao final da prática criativa. A professora Ana propôs que primeiro o grupo reconhecesse individualmente o lugar e depois experimentasse fisicamente as sensações, impressões, imagens e memórias ocasionadas pela relação com as pedras e a paisagem natural. Tocar, observar, perceber, sentir, ouvir os sons do espaço.

Para o filósofo italiano Emanuele Coccia são os limites dessa potência receptiva que permitem a construção de um mundo sensível. Entre esse grupo de estudantes e as materialidades que a paisagem oferece há um lugar intermediário. É nesse espaço medial, nos intervalos, nesse entre, que as coisas se tornam sensíveis, e é deste mesmo espaço que colhemos o sensível, que nos alimenta a imaginação, que multiplica o ser: “Vivemos sob a per-

pétua influência do sensível: cheiros, cores, sensações olfativas, músicas”. (COCCIA, 2010, p. 37)

No artigo “Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica” (2010) discuto a função, do que proponho como materialidade, no interior dos processos de criação teatral em contexto educacional. É da fricção entre o atuante e a materialidade oferecida intencionalmente que surge o processo de criação. No Cromeleque dos Almendres essas pedras se apresentam ao meu olhar como materialidades potentes. A exploração ativa desses elementos que são ressignificados permite a descoberta de conotações inesperadas, que contribuem para a criação de uma poética cênica. É a intensidade dessa experiência e o aprofundamento dessa relação (atuante X materialidade), que “produz o sensível”. (COCCIA, 2010, p. 52)

O espaço explorado passa a atuar como desencadeador do jogo improvisacional. Os estudantes andavam em diferentes direções e velocidades, a vagarosidade, entretanto, predominava, como que saboreando cada momento experienciado. A investigadora da Universidade de Évora, Aurora Carapinha (2005, p. 21) vê a paisagem como um espaço de leitura sensível do mundo:

É necessário sentir a paisagem de uma perspectiva não cerebral, mas sensitiva. Aroma, tactilidade, sonoridade. Ler a paisagem pressupõe penetrarmos nela e deixarmo-nos envolver por todos os sons, por todos os aromas e por todas as sensações. A paisagem é comestível.

Caminhavam, paravam, retomavam o deslocamento, diminuía a velocidade. A paisagem ia sendo perfurada por esses corpos. Alguns repetiam seus movimentos deslocando-se em geografias particulares e criando poesia no espaço. O sol chega e a luz invade, brisa suave, a temperatura parecia ideal para esse encontro. Em alguns momentos os movimentos desenhados nesse lugar pareciam orquestrados.



FIGURA 3: Alunos do mestrado em Teatro UEVORA no Cromeleque dos Almendres
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nesse contexto proponho aqui uma aproximação entre a geografia humanista e as artes cênicas a partir de movimentos que corroboram a perspectiva pedagógica das práticas cênicas. A geografia humanista está apoiada em pressupostos da fenomenologia como a subjetividade, a intuição, os sentimentos e a experiência, e reforça aqui o espaço sendo transformado em lugar, a partir de uma experimentação estética e utilização intencional de elementos da paisagem como materialidades afetivas no percurso criativo.

Uma análise etimológica da palavra paisagem também nos revela esta relação de intimidade, de afetividade enquanto elementos definidores da idéia da paisagem. Tanto o termo latino *pagus* como termo do holandês antigo *landschaft*, que designam paisagem, significam mais que uma organização de espaço, expressam também as relações que os habitantes têm com o lugar, entre eles, e as suas obrigações para com a comunidade e com a terra. (CARAPINHA, 2005, p. 10, grifo da autora)

A paisagem é também esse campo de encontros afetivos com os espaços naturais. Em sua aura intimista uma relação emotiva é gerada nesse lugar. A autora defende ainda que a paisagem tem uma dimensão identitária e uma dimensão universalista, que todos reconhecemos e com a qual nos identificamos.

Num segundo momento de experimentação, os estudantes respondiam à temperatura do granito, às árvores, interagiam, criavam a partir do contato mais próximo e direto com as diferentes formas. O calor da pedra conforta, acolhe. Alguns se permitiam mais que os outros a deixar que os elementos que formavam a paisagem sugerissem ou “ditassem” o que fazer na interação corpo em fricção com as materialidades do espaço. Pelo olhar da fenomenologia esse lugar é compreendido como fenômeno e é único para cada indivíduo, pois cada um de seus elementos é o resultado de um ato intencional. É esse modo como a paisagem é percebida e a atmosfera gerada, que institui um ato estético, e ao mesmo tempo, um ato de pensamento. Dialogar com a geografia do lugar, ocasionar um deslocamento, estabelecer uma relação afetiva e/ou criativa, alterar a paisagem imprimindo nela suas histórias, eram movimentos visíveis.

O geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (2012) enfatiza os aspectos subjetivos das relações humanas com o meio ambiente natural através do estudo da relação das pessoas com a natureza e dos seus sentimentos e ideias sobre os espaços. Na década de 1970 Tuan retoma a geografia como ciência que estuda a terra como lar das pessoas, assim um lugar se revela por apresentar significados e afeições. A geografia humanista oportuniza a reflexão sobre as relações sociais e culturais em relação ao ambiente físico, compreendendo o espaço geográfico como vivência. Está voltada para a relação afetiva do indivíduo com o espaço e a pluralidade das experiências que transformam este espaço em lugar. Para Tuan (1983, p. 6): “O que começa como espaço diferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Sob esse aspecto sensível a geografia e as artes cênicas se aglutinam, a experiência instaura uma atmosfera compartilhada num território comum. A geografia humanista e a arte colocam em crise as representações objetivas do mundo. São as vivências pessoais e as experiências íntimas que passam a atribuir densidade a paisagem.

Depois de um momento de investigação individual, os envolvidos no percurso criativo podiam responder aos pontos de vista delineados pelos

colegas. As relações que se estabelecem constituem também um material, uma substância que vão sendo modeladas. Escrituras efêmeras foram surgindo sem a dependência de um texto. O jogo improvisacional e performático instaurado permitia que explorassem os diferentes pontos de vista na distribuição do espaço. A criação passa a ser concebida como resultante das ações de cada um dos integrantes desse processo atribuindo novos significados a paisagem. São subjetividades e imaginários distintos que se relacionam, compostos por experiências pessoais, aprendizados, memórias... O comum está presente no tecimento desses corpos, dessas diferentes percepções, sentidos a partir do tempo de vivência e pela experiência estética.



FIGURA 4: Alunos do mestrado em Teatro UEVORA no Cromeleque dos Almendres
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Tuan (1983) acredita que quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar. Para o geógrafo o lugar tem um espírito, o lugar é uma pausa no movimento. O geógrafo defende o conceito de topofilia como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. A topofilia inclui o prazer

visual efêmero, momentâneo, o deleite sensual de contato físico, o apego por um lugar por ser familiar, pelo sentimento de pertencimento, posse ou criação. (TUAN, 2012)

De imediato a experiência criativa, a partir do olhar de minha pesquisa de interesse atribuía as pedras a função de materialidade que desencadeava diferentes imagens e narrativas. Num terceiro momento os participantes podiam inserir no jogo improvisacional fragmentos de textos compartilhados anteriormente. Brincavam com a relação corpo/voz que conduzia novas sensações. Ao mesmo tempo em que as palavras agiam sobre eles, ocasionavam o nascimento de outras ações. Experimentavam relações de medo, de curiosidade, de desconfiança e de aparentes coerções. Os procedimentos de atuação surgem da exploração de princípios que são investigados e da relação dinâmica entre os atuantes e as materialidades acionadas. A dramaturgia viva é pensada como uma escrita da cena que dialoga com o material que é produzido nos exercícios e improvisações pelos atuantes como artistas pensadores.

O espacitempo criativo era entrecortado em alguns momentos pelo trânsito de turistas que chegavam ao local. Na Figura 5, por trás da pedra, uma criança observa atenta a cena que nasce da relação entre os atuantes. Que imagens se desvelavam diante dos seus olhares? Alguns fingiam não ver o que se passava. Os envolvidos no fazer criativo ignoravam as presenças e um hiato de tempo e espaço suspendia a atmosfera mais poética por alguns instantes.

São esses corpos que escrevem com gestos nesse território. Os corpos vestidos de branco pintavam uma nova paisagem. Em *Escrita na paisagem: festival de performance e artes da terra*, o pensamento de José Alberto Ferreira (2005, p. 5) atravessa essas imagens: “Não haverá cidade, aldeia, pedra ou volta de caminho que não narre histórias sobre a ausência ou presença de homens e animais, sobre as suas ações e culturas”. A paisagem é por fim reinventada a partir da exploração das pedras enquanto materialidades. O ambiente natural é transformado, mas as células criativas que compõem a nova paisagem não alteram a poesia do espaço, nem tampouco a organicidade do lugar.



FIGURA 5: Alunos do mestrado em Teatro UEVORA em Cromeleque dos Almendres
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa mesma atmosfera criativa poderia estar sendo vivenciada por alunos de uma escola pública. No contexto da pedagogia do teatro no que se refere ao ensino de arte na educação básica considero importante falar sobre a função do professor de teatro como mediador, um profissional criativo que proponha alternativas metodológicas que igualmente seduzam o estudante ou atuante ao processo de aprendizagem em arte. Ensinar e praticar arte compreende não apenas dar conta de um conteúdo, mas articular conhecimentos ligados ao todo, suscitando um olhar transdisciplinar, bem como, seus aspectos éticos, o que implica em lidar com a arte-teatro, aproximando-a de diferentes áreas de conhecimento.

Na participação ética do sujeito/artista e do docente/artista é possível vislumbrar a ideia de uma estética participativa. Para Ileana Diéguez Caballero, pesquisadora da Universidade Autónoma Metropolitana (UAM), Cuajimalpa (México), a arte permite um estado de encontro – “[...] sublima

a dimensão convivial e socializante – arte como lugar de produção de uma socialização específica” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2011, p. 47), no nível de microcomunidades e microencontros que testemunham as relações com o outro. Ileana dialoga ainda com o conceito de “estética relacional” de Nicolas Bourriaud, que aposta na arte como um campo de trocas, de produção de subjetividades, cujo foco encontra-se na convivência e interação de novas formas de práticas artísticas, do nascer de uma sensibilidade coletiva e da investigação performativa da paisagem urbana.

A aproximação aqui sugerida entre as Artes Cênicas e a Geografia já foi alvo de investigação de outros autores. Marcelo Lazzaratto (2017, p. 65) utiliza o conceito corpopaisagem: “Um ator é uma cena onde passam outros ‘atores’. O ator é um corpo-paisagem por onde passam todos os ‘personagens e seus lugares’”. Assim, esses lugares nos possibilitam acumular camadas de experiências sensíveis, que passam a nutrir o corpo/memória do ator ou atuante. Um corpo que sente, que se conecta com a paisagem:

Contemplação de tudo e do todo: sentir-perceber-entender a parte e o todo e o devir- metonímia e metáfora. Através dos 5 sentidos, através da imaginação. Sentir-perceber-entender que é/está pertencente a um lugar: REAL, IMAGINADO, FICCIONAL. Mais que conectado a [...] e inserido em [...] pertencente aquele lugar e depois --sentir/perceber/entender que É/ESTÁ O LUGAR. (LAZZARATTO, 2017, p. 67)

O fazer teatral constitui-se a partir de um corpo psicofísico, de paisagens emocionais e paisagens geográficas. O corpo se converte em cena viva. Para Lazzaratto (2017), os processos de atuação resultam do exteriorizar-se dentro de si, do encontro entre essa contemplação ativa e a ação sensível.

Outra relação entre as artes cênicas e a geografia é investigada pelo pesquisador, performer e encenador Marcelo Souza Brito que desenvolveu o conceito de corpo-lugar. Um corpo que se desloca e relaciona-se ao mesmo tempo em que se constrói, a partir das experiências vividas. No corpo, apesar das mudanças espaciais, os lugares tornam-se vivos através da memória, dos rastros e marcas deixados nele. Em sua tese de doutorado intitulada *O teatro que corre nas vias* (2016), Brito relaciona teatro e lugar, a partir de uma abordagem fenomenológica. Para o autor é no lugar que encontramos com mais intensidade o sentido de pertencimento, de experiência e afeto.

Como que o teatro – se apropria dos lugares que as cidades oferecem enquanto potencialidade, buscando, para isso, elementos de apoio no teatro de rua e nas novas linguagens, como a performance, a intervenção urbana e o happening, bem como nos espetáculos em espaços não convencionais. (BRITO, 2016, p. 8)

Ao deslocar seu corpo-lugar, se apropriando dos lugares através de intervenções viárias, o artista, ator ou atuante pode produzir na cidade lugares-cênicos inaugurais. Os conceitos construídos corpo-lugar e lugar-cênico se inter-relacionam na categoria intervenção viária, como práxis da pesquisa. Brito (2016) afirma ainda que, o ocupar, o habitar e o jogar com a cidade extrapola a ação artística quando esse jogador inclui o público no processo de construção de uma dramaturgia partilhada.

O professor e teatrólogo francês Jean Pierre Ryngaert (2009, p. 126) considera o espaço como um dos principais indutores para o processo de Jogo Teatral: [...] “o espaço tomado como indutor de jogo ensina a considerar a relação com o referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente”. O autor fala da saída do teatro de seus espaços mais óbvios e formais para a zona urbana, como terrenos baldios, jardins e outros espaços desativados: fábricas, igrejas e prédios inteiros.

O trabalho sobre o espaço é a oportunidade de educar o olhar dos jogadores e dos espectadores. Os enquadramentos se realizam a partir de espaços reais. [...] Existe uma poesia no espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique. (RYNGAERT, 2009, p. 127)

O jogo improvisacional é também uma forma de recarregar esses espaços, de teatralizar lugares insólitos. Um aqui-agora em constante atualização que busca apresentar algo no momento exato da sua percepção, no momento em que podemos suspender o tempo. Trabalhar o espaço como indutor do jogo demanda uma educação do olhar instaurando nele uma dimensão artística.

A professora Liliâne Mundim da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) aciona em suas pesquisas o espaço público urbano também como indutor do jogo teatral. Experimentos que iniciaram em uma

de suas disciplinas com o uso dos espaços em torno da Universidade, como áreas de jogo, deram origem a criação de novas propostas que motivaram uma permanente discussão e investigação sobre sua multiplicidade. Nesse sentido, os experimentos com os jogos teatrais foram se mesclando e se inter-relacionando com a utilização do espaço, que se tornou o foco de atuação e experimentação. Sua pesquisa denominada O espaço público urbano como indutor de jogo volta-se para os possíveis desdobramentos desse espaço como categoria interdisciplinar; possibilidades de apropriação e de uso; de intervenção, de estranhamento, de transformação, de ocupação ou de invasão; o que facilita a relação e interação com as diferentes coisas e pessoas que circulam pelo espaço público. A pesquisadora investiga como fazer uso do espaço da cidade de forma a torná-lo pertencente a si, como território e/ou como lugar apropriável.

Os diferentes autores aqui mencionados tomam o espaço público como lugar gerador de histórias e sensações que alimentam e revitalizam a criação artística. A cidade e seus espaços se transformam em “área de jogo” (campo), em sala de experimentação ou ensaio. Os espaços passam de lugar ou paisagem para uma categoria de diálogo transdisciplinar. O estudante, artista, docente ou atuante pode ampliar o seu campo de experiências e saber mais através desse corpo revisitado em contato com as materialidades acionadas intencionalmente. Imergir em outros espacitempos; experimentar mudanças de atmosferas, acessar dimensões pessoais, afetivas e políticas, diferentes daquelas inicialmente vivenciadas e elaboradas. O que possibilita ainda aliar o fazer teatral à importantes discussões vinculadas à sustentabilidade ambiental e humana. A experiência estética vivenciada é relacional, é única e intransferível.

Essas reflexões estão dirigidas à troca de experiências no campo da pedagogia do teatro e das artes da cena, sob a perspectiva da formação de artistas, de não artistas e de educadores que lidam com a prática cênica como meio de desenvolvimento humano nas mais variadas formas de ação. Atuar é também cultivar um modo de relação com o mundo. A experiência criativa vivenciada em Évora e as pesquisas aqui relacionadas nos permitem para além da relação entre as artes cênicas e a geografia, um pensar por imagens, um pensamento que aproxima ensino, ética, estética e formação desses profissionais, por meio das possíveis transformações geradas pela experiência artística. Esses modos de fazer, de se relacionar com a paisagem constituem procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem

em teatro, mas não excluem a existência de outros. Esse fluxo de corpos e seus múltiplos encontros com os elementos da paisagem, permitem experimentar diferentes maneiras de usar o espaço público urbano ou natural como estímulo, disparador ou indutor nos percursos de criação. Essas experiências integram a dimensão afetiva e nos permitem uma perspectiva inventiva e sensitiva em relação à paisagem. A poeticidade não está no lugar observado ou vivido, mas no processo de transfiguração dessa paisagem no interior do ato artístico.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 23 livros de poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BRANCO, Manuel. Cromeleque dos Almendres/Cromeleque na Herdade dos Almendres, *Sistema de Informação para o Patrimônio Arquitectónico*, [s. l.], 1993. Disponível em: http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=3946. Acesso em: 3 abr. 2021.
- BRITO, Marcelo Sousa. *O teatro que corre nas vias*. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- CARAPINHA, Aurora. Encontros/Paisagens ditas: transcrição de excertos de intervenções nos Encontros de Monsaraz. In: FERREIRA, José Alberto (ed.). *Escrita na paisagem: festival de performance e artes da terra*. Évora: Coleção B; Porto: Mimesis, D.L., 2005. p. 20-22.
- COCCIA, Emanuele. *A vida sensível*. Tradução de Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.
- DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. *Cenários liminares: teatralidades, performances e política*. Tradução de Luis Alberto Alonso, Ângela Reis. Uberlândia: EdUFU, 2011.
- FERREIRA, José Alberto (ed.). *Escrita na paisagem: festival de performance e artes da terra*. Évora: Coleção B; Porto: Mimesis, D.L. 2005.
- LAZZARATTO, Marcelo. Em busca do corpo-paisagem. *Geograficidade*, Niterói, v. 7, n. 2, p. 61-68, 2017.
- MENDONÇA, Celida Salume. Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras, SE. *Anais [...]*. Laranjeiras, SE: UFS, 2010.
- MUNDIM, Liliane Ferreira. O espaço público urbano como indutor de jogo. *Anais da ABRACE*, [s. l.], v.10, n.1, 2009. Trabalho apresentado na 5ª Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*.

Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: EdUEL, 2012.

Atuação polifônica na sala de ensaio:

estudo dos aspectos visuais da cena na prática do grupo de pesquisa LaCrirCe/URCA

Luiz Renato Gomes Moura

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a aprendizagem que pode ser gerada entre os processos criativos da visualidade e da atuação na sala de ensaio. Fundamento-me na pesquisa registrada na tese *Os elementos visuais do espetáculo no processo criativo do ator* (2019) do meu doutoramento, na qual pude discutir sobre como os elementos visuais do espetáculo, especificamente a iluminação cênica,¹ cenografia,²

-
- 1 Em vez do termo luz - muitas vezes relacionado ao fenômeno físico em si -, utilizo o conceito "iluminação cênica" (CAMARGO, 2012), porque estou considerando que há um processo criativo que sedimenta a concepção da luz para a cena, somando-se às características técnicas e criativas desse elemento. Portanto, o termo iluminação cênica se refere à dramaturgia da luz, elaborada nos seus mínimos detalhes e orquestrada pelo sentido da cena.
 - 2 Este conceito é aqui compreendido como o resultado da orquestração entre os elementos visuais do espetáculo na criação de um ambiente sensorial e visual da atuação. Dessa forma, aproprio-me da definição do cenógrafo José Serroni (2013, p. 25), em seu livro *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*, no qual

figurino e maquiagem, são instâncias discursivas presentes na composição da atuação.³ A pesquisa do doutorado se concentrou na tese de que em um processo criativo já estão presentes na primeira expressão do(a) ator(atriz) os caminhos possíveis para se problematizar a visualidade de uma cena. O que se revelou nas considerações finais da pesquisa foi uma compreensão acerca do processo pedagógico que os elementos visuais podem oferecer aos partícipes da criação cênica, uma vez que cada um deles é possuidor de conhecimentos específicos, que ampliam as experiências daqueles que experimentam e interagem com os seus meios técnicos e estéticos.

Aqui, a noção de pedagogia se apoia na ideia de que a cena é uma arte compósita (TUDELLA, 2017), que resulta da conexão entre linguagens, habilidades e competências. A sala de ensaio⁴ é o ambiente onde essa prática se estabelece exatamente por ser o espaço que reúne as criadoras e criadores numa zona de experimentação sensível. Essa percepção evidencia que o ato de compartilhar é, por si, uma estratégia deflagradora da cena, ou seja, é no “encontro” (GROTOWSKI, 1971, p. 40) de experiências e saberes que o teatro é posto em prática. Paulo Freire apresenta uma perspectiva sobre a relação mútua de aprendizagem entre sujeitos, que considero ser análoga à perspectiva da sala de ensaio aqui apresentada, embasando a ideia da colaboração como sendo um processo de construção de si e do(a) outro(a):

afirma que: “Cenografia é a dramatização do espaço, sempre complementada pela atuação”. Portanto, diferencia-se do conceito de *cenário*, que se refere precisamente aos objetos cênicos dispostos em cena.

- 3 Desenvolvi a pesquisa a partir de minha experiência como ator-iluminador na Cia. de Teatro Engenharia Cênica, do estado do Ceará. Estudei cinco espetáculos, desenvolvidos entre 2007 e 2018, principalmente os registros dos seus processos criativos, com o objetivo de mapear como se deram as relações entre visualidade e atuação na sala de ensaio.
- 4 Tal espaço não possui um formato específico, pois isso depende de muitos aspectos. Portanto, ao me referir a esse conceito, proponho compreendê-lo como o lugar em que a obra é gestada, incluindo apropriações subjetivas, como a ideia do próprio corpo como sala de ensaio. De forma objetiva, trata-se do lugar onde há o encontro entre os artistas para a criação, independentemente de sua localização e formato.

O *eu* dialógico [...] sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na teoria dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 1981, p. 196, grifo do autor)

Assim, a percepção da sala de ensaio como um espaço provocador de compartilhamento de experiências, se torna a principal estratégia para propiciar o diálogo entre os processos criativos da atuação e da visualidade. Para o professor Eduardo Tudella (2017, p. 36), a visualidade pode ser estudada “[...] como o conjunto de aspectos que delineiam a qualidade visual de um espetáculo”. Mas, em que momento esses aspectos passam a surgir no processo criativo da cena? Essa questão direciona o olhar para a atuação, já que nas primeiras improvisações a(o) atriz/ator gera ações cênicas que compõem rascunhos para uma dramaturgia visual. No livro intitulado *Atuação polifônica: princípios e práticas*, Ernani Maletta (2016, p. 24, grifo do autor) propõe a noção de uma atuação multiperceptiva, exatamente aquela “[...] que conseguiu *perceber, compreender, incorporar e se apropriar dos conceitos fundamentais* que definem e sustentam cada forma de expressão artística”. Ainda segundo Maletta (2016, p. 48, grifo do autor):

O autor do discurso polifônico faz, então, falarem simultaneamente várias vozes – entre as quais está a sua própria –, por meio da incorporação dos discursos, isto é, das vozes ou dos pontos de vista equipolentes de outros autores, apropriando-se deles [...] Entende-se por *incorporar* a ação de ‘absorver, introduzir’, tanto no sentido de ‘integrar, agregar, anexar, juntar, inserir, reunir; ‘reunir num só corpo’, quanto no sentido de ‘assimilar’, isto é, ‘apreender, mental e corporalmente o conhecimento’. Por sua vez *apropriar* significa ‘tomar para si; apoderar-se’, de modo que se possa assumir o conhecimento incorporado como seu, a ponto de poder reconstruí-lo de forma autoral, produzindo mais conhecimento.

Reconheço que o trabalho da atuação já é, em si, complexo, dado o número de questões que precisam ser articuladas na construção de um espetáculo, porém é evidente que há historicamente um distanciamento entre a

pesquisa da atuação e os elementos visuais. Se levarmos em consideração o contexto brasileiro, no que diz respeito à formação universitária, perceberemos que são poucas universidades que possuem cursos direcionados ao estudo dos elementos visuais. Entretanto, na maioria dos cursos de graduação em teatro do nosso país é possível encontrar grandes avanços na área, devido à presença do assunto nos seus componentes curriculares, fator que tem ampliado de forma significativa a prática e a pesquisa da visualidade na graduação e na pós-graduação.

Outra ação que tem expandido a pedagogia da visualidade nas universidades é a criação de laboratórios que se tornam uma formação paralela para os(as) estudantes que tenham a necessidade de se aperfeiçoar na área. São laboratórios de iluminação, cenografia, figurino, maquiagem, tecnologias da cena, conduzidos pela interação entre docentes, discentes e técnicos, constituindo-se como espaços qualificados de difusão e disseminação de pesquisas sobre a visualidade da cena.

A prática de uma atuação multiperceptiva se revela como uma estratégia que contribui para o estreitamento das distâncias entre a atuação e os processos criativos do(a) iluminador(a), cenógrafo(a), figurinista e maquiador(a). Essa perspectiva foca no momento anterior às decisões sobre quais aparatos tecnológicos serão utilizados na concretização de um projeto de iluminação ou cenário. O trabalho se concentra no instante da transformação da ideia do espetáculo no corpo do(a) ator(atriz) na sala de ensaio.

O processo de investigação do gesto visual deve ser compreendido como um ato de “dar visibilidade ao invisível”, pois este sentido reforça a noção de que o teatro só pode existir por “[...] sua própria natureza projetiva, por uma relação orgânica e, no entanto, não poucas vezes opositiva, com sua ‘outra face’: a interioridade” (GUINSBURG, 2007, p. 7), e que, por isso, utiliza muitas vezes do visível como meio para atingir “uma linguagem invisível”. (ARTAUD, 1995, p. 38) Assim, “[...] consideramos o ver e o não ver não como fatos que se excluem, mas como polos de um *continuum* que envolve impressões, as sensações, as percepções, os sentimentos, as ideias”. (BONFITTO, 2009, p. 21, grifo do autor)

Portanto, a ação do(a) ator(atriz) é em si visual, pois articula aspectos da visualidade que são essenciais para o sentido da cena, uma vez que é nessa zona do invisível que se materializa a visualidade de uma cena e a sala

de ensaio configura-se como o lugar no qual essa invisibilidade é burilada. Dessa forma, não se trata de agregar a visualidade à pesquisa dos(as) atores(as), mas de tentar perceber como o estudo de determinados aspectos visuais é essencial para o corpo em estado cênico.

Diante do exposto, destaco um primeiro aspecto visual trabalhado na gênese da atuação que é um aglutinador de instâncias discursivas da visualidade: o espaço dramático. A compreensão do conceito espaço dramático é essencial como instrumento para se iniciar a pesquisa visual de uma cena. Objetivamente esse é o lugar no qual se passa a ação dramática. Em um mesmo espetáculo é possível haver uma oscilação de espaços dramáticos. Sua concreção é um pacto que se estabelece entre cena e público. Sua elaboração se dá de forma coevolutiva, a cada ensaio, a cada definição conceitual, esboça-se ainda mais a imagem visual que será compartilhada com a expectativa. Sobre esse conceito, o teórico Patrice Pavis (2008b, p. 135-136) faz a seguinte consideração:

O espaço dramático é construído quando fazemos para nós mesmos uma imagem da estrutura dramática do universo da peça: esta imagem é constituída pelas personagens, pelas ações e pelas relações dessas personagens no desenrolar da ação.

Durante o processo criativo de um espetáculo é essencial esse jogo de imaginação do lugar da cena, conforme sugere o autor. Trata-se de um acordo entre os(as) artistas na sala de ensaio, da percepção de que a atuação se manifesta também por meio de atmosferas, estados de presença experimentados no espaço dramático.

A atmosfera é um aspecto visual propiciador da cena, seu estudo e construção na sala de ensaio deflagra uma interação direta com a visualidade, pois os elementos visuais são essenciais para sua consolidação. Para Patrice Pavis (2017), o conceito atmosfera está em ampliação, e sua efetiva ação na cena pode ser interpretada de diversos modos, pois cada pessoa, a partir de suas referências culturais, a acessará de modo diferenciado. Ainda assim, trata-se de uma programação orquestrada, multiperceptiva. Ou seja, no primeiro momento ela se destina a trazer informações sensoriais sobre o contexto da cena, mas logo em seguida se torna um campo fértil para a fruição da imaginação, pois, segundo o referido autor, “[...] uma atmosfera [...] não

passeia inteiramente sozinha no ar, ela se desprende de todo um conjunto estruturado e descritível". (PAVIS, 2017, p. 37-38)

Assim, a atmosfera é outro aspecto visual eficiente para criar espaços de diálogo entre atuação e visualidade durante o processo criativo, basta que os(as) atores(as) se questionem sobre as qualidades sensoriais da cena quanto ao tempo, sentimento, imagem, intenção, cor, sentido. Tais aspectos visuais – espaço dramático e atmosfera – podem ser acessados sem a presença de refletores de iluminação, por exemplo, pois antecedem as definições técnicas de execução já que se referem, numa primeira instância, a uma conexão com o universo invisível da cena. Michael Chekhov, em seu livro *Para o ator*, apresenta uma contribuição sobre o conceito mais direcionada à relação com a atuação:

A atmosfera exerce uma influência extremamente forte em nosso desempenho. Você já notou como, involuntariamente, muda movimentos, fala, comportamento, pensamentos e sentimentos assim que cria uma atmosfera forte, contagiosa, e como a influência dela aumenta se você a aceitar e render-se a ela de bom grado? Cada noite, enquanto atuar, submetendo-se à atmosfera da peça ou da cena, você poderá deliciar-se ao observar os novos detalhes e nuances que surgirão por si mesmos de sua interpretação. Não precisará apagar-se covardemente aos clichês da atuação da véspera. O espaço, o ar em redor que você encheu de atmosfera sempre sustentará e despertará novos sentimentos e impulsos criativos. A atmosfera incita-nos a atuar em harmonia com ela. O que é esse incitamento, donde provém? Em termos figurativos, provém da *vontade*, da força dinâmica ou impulsora (chame-a como quiser) que vive na atmosfera. Experimentando, por exemplo, uma atmosfera de felicidade, descobriremos que sua *vontade* desperta em nós o desejo de expansão, de abertura, de desdobramento, de conquista de espaço. Suponhamos agora uma atmosfera de depressão ou luto. A *vontade* dessa atmosfera não será completamente inversa? Não sentiremos, nesse caso, um impulso de contração, de fechamento, até de diminuição de nosso próprio ser? (CHEKHOV, 2003, p. 60)

Destaco, na fala do autor, a noção de que a atuação enche o espaço de atmosferas. O movimento, a ação e a dramaturgia são alguns dos elementos que o corpo, em criação, aciona para gerar uma atmosfera na cena. A atuação é uma composição de muitas linguagens, o processo formativo

da(o) atriz/ator é um campo que se articula pela interação de diversas disciplinas, dessa forma, o corpo em cena é também uma manifestação da visualidade, pois a ação é compositora de ambientes sensoriais provocadores de atmosferas. Uma vez reconhecido que o espaço dramático e a atmosfera são instâncias presentes na experimentação da atuação na sala de ensaio, a próxima etapa é a interação direta com a cenografia, maquiagem, figurino e iluminação, pois são os elementos que, com suas gramáticas, contribuirão para a instauração dos dois aspectos visuais aqui destacados.

Essa reflexão, da importância da aproximação entre atuação e visualidade, dialoga com a perspectiva do cenógrafo brasileiro José Serroni (2013, p. 27) quando afirma que “Podemos realizar um espetáculo sem cenografia, sem luz, sem música. Podemos fazê-lo com a roupa do corpo ou nus. Sem uma direção específica, até sem texto. No entanto, não é possível fazê-lo sem o ator”. Pamela Howard (2015, p. 191) reflete sobre a possibilidade de um “ator cenográfico”, que se envolve com a criação do cenógrafo.

A cenografia, como sendo o resultado da orquestração dos elementos visuais, tem uma dinâmica que se dá nas oscilações dos espaços dramáticos e atmosferas de um espetáculo. É, portanto, um elemento que se configura pelo movimento gerado pela ação da atuação em composição com as demais instâncias da cena. Considerando a cenografia como uma composição resultante dos elementos visuais, é fundamental o diálogo entre todos os partícipes envolvidos na criação cênica, tal como propõe José Serroni (2013, p. 26-27):

Para que o cenógrafo possa entender melhor os caminhos buscados pelo ator, ele precisa estar envolvido no processo. É no dia a dia dos ensaios que o ator vai descobrindo esses caminhos, dando vida a seu personagem, experimentando as possibilidades. Se o cenógrafo, o figurinista, o designer de luz, o sonoplasta não acompanharem também esse processo, estarão se afastando do que o ator procura. É preciso estar nos ensaios, mesmo que eles sejam repetitivos, que emperrem em longas discussões. Teatro é um processo acumulativo.

Em se tratando da iluminação cênica, o professor Roberto Gill Camargo (2006, p. 10) propõe que ela seja compreendida “[...] não como um elemento separado, mas como um processo que deve fazer parte da construção da cena, isto é, luz e cena necessitam ser pensadas como um processo vivo e

co-evolutivo". O professor Eduardo Tudella contribui para o aprofundamento desta compreensão quando, em seu livro, apresenta um argumento de uma experiência na elaboração de um projeto de iluminação sobre como nos esboços iniciais da atuação é possível perceber aspectos que propiciam a discussão em torno da iluminação:

Mesmo sem um cenário já construído e na ausência de um palco – ou local definido para o espetáculo –, os atores edificam virtualmente o lugar artificial da cena, deslocando-se nas salas de ensaio. Isso indica a presença e a necessidade de uma luz que interaja com aquelas experimentações espaciais. Afinal, se há um espaço cênico a ser percebido visualmente, deve haver luz. (TUDELLA, 2017, p. 19)

Do mesmo modo, pode ser possível uma relação pedagógica com o figurino se o(a) ator(atriz) se permitir experimentar, participar da elaboração, compartilhando suas impressões, despertando o desejo de compreender como o traje cênico conceitua o seu corpo na cena e revela detalhes fundamentais nas texturas, cores, tecidos e cortes. O professor e pesquisador Fausto Viana, em seu artigo intitulado "O traje de cena como documento", apresenta uma argumentação que potencializa a importância das relações entre os elementos visuais:

A relação do traje de cena não se dá diretamente apenas com o corpo do performer ou gerando uma relação entre performer e objeto. A relação é muito mais ampla pois envolve os outros artistas de cena. Essa relação se complementa com o trabalho de diversos outros profissionais que compõem a cena e cujo trabalho afeta o traje. Dentre eles, o iluminador: sem luz, não há figurino. Com determinada luz, obtém-se determinado efeito ou cor. E assim por diante, passando pelo cenógrafo, pelo sonoplasta, pelo maquiador... A grafia da cena, a cenografia, envolve todos nessa arte que em essência é puramente colaborativa. (VIANA, 2017, p. 135)

No que diz respeito à maquiagem e sua importância para o processo criativo da atuação, é possível considerá-la como um instrumento de trabalho que produz resultados objetivos na transformação do corpo, e essa ação de modificação estabelece um campo rico de investigação na constru-

ção de personagens. O(a) ator(atriz) que compreende esse elemento como um instrumento essencial na atuação, passa a se apropriar da maquiagem como “um filtro, uma película, uma fina membrana” (PAVIS, 2008a, p. 170) que conceituará seu corpo no espaço dramático da cena.

Laura Thudium, em seu livro *Stage Makeup: The Actor's Complete Step-By-Step Guide to Today's Techniques and Materials* (1999), evidencia essa perspectiva ao propor que a maquiagem é uma ferramenta que muito pode servir ao processo criativo do ator, uma vez que proporciona uma pesquisa aprofundada do estudo da personagem. Segundo ela,

Maquiagem é uma ferramenta que ajuda a completar o quadro iniciado pelo figurino. Como ator, você não deve aparecer no palco sem, pelo menos, considerar a possibilidade do que a maquiagem pode fazer para beneficiar o personagem que você está criando.⁵ (THUDIUM, 1999, p. 9, tradução do autor)

Alimentado por essa investigação e compreendendo a sala de ensaio como um espaço para a prática e pesquisa da relação entre a visualidade e a atuação, passei a criar princípios e estratégias nas minhas experiências enquanto professor, que pudessem propiciar esse diálogo. Para isso, dois processos criativos foram desenvolvidos, pela provocação de como a visualidade coevolui com a pesquisa dos atores e atrizes na sala de ensaio, sobretudo quando os aspectos visuais do espaço dramático e atmosfera são articulados desde a gênese do espetáculo.

A pedagogia da visualidade no grupo de pesquisa LaCrirCe/URCA

O LaCrirCe⁶ foi criado em 2011 e possui uma linha de pesquisa intitulada “A visualidade no processo criativo do ator: os elementos visuais do espetá-

5 “Makeup is a tool that helps complete the picture begun by costume design. As an actor, you shouldn't appear onstage without at least considering the possibility of what makeup can do to benefit the character you are creating”.

6 Grupo pertencente ao Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA), do estado do Ceará, criado e coordenado pela professora doutora Cecília Maria de Araújo Ferreira.

culo na era da encenação”, que tem como objetivo desenvolver pesquisas sobre atuação, visualidade e encenação. A metodologia utilizada para a investigação dessa tríade tem sido a realização de processos criativos. A fim de fundamentar os aspectos conclusivos deste texto, tomarei como base dois processos criativos que tiveram suas criações pautadas na problematização da visualidade na sala de ensaio e, em seguida, elencarei os princípios e estratégias que foram desenvolvidos para as criações.

Em 2012 o LaCrirCe iniciou uma pesquisa sobre a obra clássica de Dante Alighieri, *A divina comédia*, que resultou na encenação *O evanescente caminho*.⁷ O objetivo era problematizar como os espaços dantescos – limbo, inferno, purgatório e paraíso – estão presentes de forma metafórica e em simultaneidade no cotidiano. A pesquisa foi se desenvolvendo numa perspectiva prática, pautada na relação com a obra. Assim, foram realizados seminários, palestras, contato com outras obras artísticas, com o intuito de alimentar os partícipes da criação de informações que pudessem propiciar a experimentação na sala de ensaio.

O espetáculo estreou em 2013 e teve como resultado uma encenação composta pelo cruzamento de diversos fragmentos da obra, de modo que os ambientes dantescos oscilavam dramaturgicamente, fator que provocou um processo de pesquisa da visualidade de forma aprofundada, pois a alteração dos espaços dramáticos se consolidava pela atuação conjunta entre corpos, atmosferas e elementos visuais.

Em 2018, o LaCrirCe iniciou um estudo e montagem do texto *O inspetor geral*,⁸ do russo Nicolai Gógol. A motivação da equipe pela referida obra se pautava, na época, pelas questões políticas que assolavam o Brasil, tais como problemas de corrupção, *impeachment*, aspectos neofascistas que se intensificaram naquela circunstância. A obra gogoliana mostrou-se como

7 Ficha técnica: Cecília Maria (encenação e dramaturgia), Amanda Oliveira (atuação), Lorena Gonçalves (atuação), Lucivania Lima (atuação), Luiz Renato (atuação e iluminação cênica), Nilson Matos (atuação), Raimundo Lopes (atuação), Emanuel Siebra (sonoplastia), Danilo Brito (iluminação cênica), Carla Hemanuela (figurino e maquiagem).

8 Ficha técnica: Cecília Maria (encenação), Nikolai Gógol (dramaturgo), Áleff Alves (atuação), Luiz Renato (atuação e iluminação cênica), Taynaria Romão (atuação), Renato Érikles (atuação), Wagner Petrolli (atuação), Edceu Barboza (figurino, maquiagem e projeto gráfico).

uma oportunidade para trazermos tais assuntos à tona, a serem discutidos por meio da cena.

Um fator em comum entre os dois espetáculos foi a definição conceitual de que a atuação seria determinante na instalação da visualidade. Como recurso para intensificar essa relação, escolhemos o espaço vazio⁹ como um instrumento para que as presenças das personagens pudessem instalar aspectos visuais relacionados aos seus contextos. Essa estratégia foi essencial, sobretudo para a instalação dos diversos espaços dramáticos que as obras sugeriam.

O estudo desses dois processos criativos resultou em seis princípios, frutos da percepção pedagógica de como os elementos visuais podem contribuir para a formação de atores e atrizes. Um detalhe importante nas duas encenações era a formação de suas equipes, compostas por professores e estudantes vinculados a projetos de iniciação científica, fator que instalava uma sala de ensaio na qual a pedagogia se consolidava pela troca e compartilhamento de saberes. Nos dois processos criativos, desempenhei a função como ator-iluminador e preparador de elenco. Isso foi fundamental para o desenvolvimento dos princípios descritos a seguir, pois precisei buscar estratégias para tornar possível uma metodologia capaz de aproximar a visualidade da atuação cênica. Assim, os princípios foram elaborados a partir da compreensão dos conceitos de espaço dramático, atmosfera e atuação polifônica e serão abordados neste texto de forma sintética, pois estão aprofundados na pesquisa registrada na tese *Os elementos visuais do espetáculo no processo criativo do ator* (2019).

Estudo do espaço cênico e das linhas de força na composição da cena: para este princípio, se estabeleceu o foco no lugar definido para ser apresentado o espetáculo, compreendendo que o mesmo deve ser problematizado quanto às suas dimensões. Nesse princípio, foram investigados alguns aspectos fundamentais para a concepção visual dos espetáculos, como o formato do espaço cênico – se é à italiana, arena, corredor, rua –, e, com base nessa

9 Nas duas encenações, optamos por utilizar um espaço cênico vazio, sem a presença de cenários ou objetos. Todo o trabalho se concentrou na atuação como um meio de projetar a visualidade da cena, assim, por meio da fala, das ações físicas, figurino, maquiagem, contracena e da dramaturgia da iluminação, foram investigadas as possibilidades de projetar imagens que norteavam a fruição da expectativa a partir de informações relacionadas aos espaços dramáticos que cada cena instaurava.

definição, iniciou-se a observação das linhas de força a serem estabelecidas com o espaço do público. Com o lugar dos(as) espectadores(as) definido, iniciou-se um estudo da “proxêmica” (HALL, 2005), ou seja, das distâncias e proximidades a serem estabelecidas entre os artistas, elementos visuais e o público. Sobre as linhas de força de um espaço cênico, Roberto Gill Camargo (2012, p. 125) propõe que:

Esse espaço físico [espaço cênico] divide-se em áreas de atuação que, por sua vez, apresentam linhas de força visual diferentes entre si, dependendo da proximidade ou da distância em que se encontram em relação ao público e em relação ao centro geométrico do palco. As linhas de força, por sua vez, são mais fracas ou mais fortes, dependendo da perspectiva visual do espectador.

Percepção da transição entre tempo real e dramático e da cenografia como envolvimento: o estudo desse princípio se direcionou para os aspectos visuais que constituíam possíveis espaços dramáticos nos espetáculos. Assim, foi feito um aprofundamento do estudo das informações relacionadas aos sentidos das cenas, tais como: as atmosferas de cada cena; quando a criação se pautava em um texto dramático, a consideração das proposições visuais já presentes nas rubricas; investigação dos aspectos denotativos e conotativos que a cena poderia gerar na relação com o público; a noção de que a cenografia é uma orquestração dos elementos visuais do espetáculo e que, portanto, não está restrita ao cenário. Sobre essa compreensão do conceito cenografia, Robert Edmond Jones (apud DIAS, 1999, p. 23) afirma:

Uma cenografia não é um telão: é um envolvimento. Representa-se em cena, não em frente dela [...]. Uma boa cena não deve ser uma pintura, mas uma imagem [...]. É um sentimento, uma evocação, uma presença, um estado de alma, um vento morno que ateia as chamas do drama.

Incorporação da iluminação cênica desde o início do processo criativo: as estratégias, para a prática deste princípio, foram relacionadas ao estudo técnico de como as cenas poderiam ser iluminadas, bem como ao entendimento da iluminação como uma instância discursiva que edita, esculpe e revela os demais elementos da cena. Com isso, investiu-se na capacidade de imaginação dos demais partícipes da criação, estimulando-os a pensarem

cores, texturas e atmosferas que a luz poderia deflagrar na cena, tal como propõe Eduardo Tudella (2017, p. 43-44, grifo do autor):

[...] a resposta do iluminador às atmosferas presentes na ideia *primeira* de cena inclui aspectos artísticos, exigindo a aplicação de conceitos ligados ao discurso visual, como cor, textura, forma, intensidade, ritmo, movimento, equilíbrio, força, entre outros. Tais procedimentos podem libertar o artista do acaso, da cópia, dos efeitos mirabolantes injustificados, criando sua própria abordagem crítica do espetáculo, na contribuição do seu *design* para a cena, sem se tornar um inventor, a cada espetáculo.

Figurino e maquiagem como determinantes da instalação conceitual do corpo: sua prática se estabeleceu pela experimentação de possibilidades durante os processos criativos dos espetáculos. As ações que estimularam essa interação foram norteadas pelas seguintes estratégias: investigação do figurino e maquiagem como elementos que colaboram para a conceitualização do corpo na cena; aprofundamento dos aspectos das personagens com foco nos traços que pudessem definir uma perspectiva visual; a compreensão da maquiagem e do figurino como elementos que evoluem de acordo com as diretivas de cada cena, sendo, assim, instâncias ativas que revelam a evolução dos corpos. Constantin Stanislavski, em seu livro *A construção da personagem*, evidencia a potência da relação entre atuação, figurino e maquiagem por meio do conceito *caracterização*:

[...] a caracterização é a máscara que esconde o indivíduo-ator. Protegido por ela, pode despir a alma até o último, o mais íntimo detalhe. Este é um importante atributo ou traço da transformação. [...] Noutras palavras, todos os atores que são artistas, os criadores de imagens, devem servir-se de caracterizações que os tornem aptos a se *encarnar* nos seus papéis. (STANISLAVSKI, 2005, p. 60, grifo do autor)

Improvisação como propulsora dos elementos visuais e de atmosferas: nesse sentido, as experimentações na sala de ensaio focaram na problematização de como a cena improvisada também apresenta rascunhos iniciais para a visualidade. Tal percepção propiciava a ideia de uma improvisação que

era expandida para a investigação da iluminação, do figurino, maquiagem e cenários, pois, segundo Mariana Muniz (2015, p. 24):

Ator, espaço e público são os elementos essenciais para a existência do fato teatral, portanto, para haver teatro, necessitamos da conjunção desses três elementos. Assim, como podemos dizer que com três elementos tão poderosos partimos do nada ao improvisar? O ator é seu corpo (entendido como total, sem distinções entre corpo/mente), suas vivências, suas emoções e seus desejos, o público também o é e traz consigo essa totalidade no momento da recepção de um espetáculo. O espaço é o lugar do encontro, onde tudo é possível, principalmente porque, supostamente, ainda não há 'nada'. Além desses três elementos indispensáveis ao teatro, podem ser introduzidos outros, pelo ator ou pelo público, a fim de contribuir para o surgimento de 'algo', um objeto, uma música, um cheiro etc. Assim, o nada é quase uma topografia impossível. Sempre há algo e é a partir da tranquilidade da observação do que já existe que a cena improvisada se constrói.

Consideração da voz atmosférica como elemento visual: esse princípio colaborava na compreensão da voz como um instrumento essencial na cena, isso porque sua presença pode ser suficiente para instalar atmosferas. Assim, tal princípio foi compreendido como algo que não estava circunscrito à palavra, e que por isso pode ser eficiente na construção de paisagens sonoras capazes de definir aspectos visuais da cena. No entendimento que a voz é instauradora de intenções e da necessidade desta ser trabalhada nessa perspectiva, Meran Vargens (2013, p. 80, grifo do autor) faz uma proposição que abre espaço para a percepção das qualidades visuais da voz cênica, quando diz que:

[...] a voz do ator precisa estar preparada para soar em conflito, em tensões de oposição que espelham a situação dramática das personagens. [...] No entanto, se no exercício vocal de sua formação esses elementos forem trabalhados apenas num aspecto mecânico, forte, fraco, delicado e caudaloso, agudo, grave ou estridente, deixando isso dissociado dos estados de espírito, das necessidades de comunicação, do universo das intenções e das interações com o outro, o trabalho fica sem aplicabilidade. Muitas vezes chega a

inibir a possibilidade de *deixar aflorar na voz* a personalidade e o caráter das personagens.

Esses princípios foram trabalhados com os(as) artistas envolvidos nos processos criativos dos espetáculos *O evanescente caminho* e *O inspetor geral*. Os(as) atores(atrizes), que eram estudantes e também bolsistas de iniciação científica, produziram relatórios destacando suas observações sobre o diálogo com aspectos visuais na sala de ensaio. Depreendeu-se dessas experiências que, para cada um desses princípios, podem ser estruturados exercícios cênicos que permitam uma prática voltada para a percepção dos elementos visuais no processo de formação do ator e da atriz. Por meio deles, a atuação passa a ser pensada como uma orquestração de elementos que são codependentes para a efetivação do discurso da cena.

Os princípios esboçados aqui se configuram como instrumentos para estimular a criação de exercícios cênicos que possam ter como objetivo fortalecer a relação entre atuação e visualidade. Não há, no entanto, a intenção de normatizar uma metodologia, mas de provocar a prática da visualidade na sala de ensaio a partir da criação dos(as) atores(atrizes).

Considerações finais

Em vista das reflexões apresentadas, a atuação polifônica se torna uma ação multiperceptiva do(a) ator(atriz) e contribui para a aproximação com a visualidade, tanto nos espaços da universidade, quanto em grupos e coletivos de teatro. As experiências desenvolvidas no âmbito do LaCrirCe foram estratégias criadas para romper com as fronteiras que impedem essa interação. No ato de buscar essa prática, foi possível criar e experimentar caminhos que abriram um campo vasto de procedimentos, pois cada elemento visual possui uma gramática. Nesse sentido, o diálogo com a cenografia, iluminação, maquiagem e figurino gerou para os(as) atores(atrizes) uma atuação que compreendia esses elementos como extensões do corpo na cena.

Observar as relações entre visualidade e atuação no espaço pedagógico da sala de ensaio vem se mostrando um campo em potencial para o encaminhamento de metodologias. A reflexão apresentada neste texto está em contínuo desenvolvimento. No LaCrirCe, a cada processo criativo, atualizam-se os procedimentos, isso porque sempre há um fluxo de discentes nos pro-

jetos de pesquisa, fator que corrobora de forma direta para essa atualização, pois cada novo(a) artista presente na sala de ensaio do grupo apresenta sua percepção sobre o teatro. Mesmo que esteja presente um(a) estudante no início de sua graduação e com pouca experiência na área, os encontros na sala de ensaio são norteados pela equipolência entre os(as) artistas, essa ideia reverbera na composição dos elencos, pois sempre estão em cena professores e discentes compartilhando suas sabedorias mutuamente.

As percepções aqui apresentadas foram construídas com a intenção de provocar a concepção pedagógica que há entre a atuação e a visualidade em um processo criativo. Os apontamentos trazidos nesta escrita devem ser problematizados de acordo com a realidade de cada coletivo envolvido na montagem de um espetáculo, isso porque é importante considerar as especificidades poéticas e colocá-las em diálogo com as considerações registradas neste texto. Compreendo que o caminho mais proveitoso para a prática de uma atuação que considera a visualidade na criação, deve ser construído por meio da autonomia de cada ator(atriz), ou seja, é fundamental que essa busca seja conduzida por escolhas e princípios criados a partir das particularidades de cada poética, pois, a depender da produção, essa interação na sala de ensaio pode não ser possível. De todo modo, mesmo em tais circunstâncias, a atuação será desenvolvida na cena com os elementos visuais e, por esse fato, o(a) ator(atriz) precisa entender como se dará sua relação com a cenografia, iluminação, figurino e maquiagem.

Referências

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. Organização e tradução de J. Guinsburg, Silvia Fernandes Telesi, Antonio Mercado Neto. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BONFITTO, Matteo. *A cinética do invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMARGO, Roberto Gill. *Conceito de iluminação cênica: processos coevolutivos*. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 2012.

CAMARGO, Roberto Gill. *Luz e cena: processos de comunicação co-evolutivos*. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- DIAS, José. A importância da cenografia. *O percevejo: o teatro e as artes plásticas*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 7, p. 23-31, 1999. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgac/publicacoes/revistas-o-percevejo-1993-2004/o-percevejo-ano-7-no-7-1999>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Tradução de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HALL, Edward T. *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: F. Alves, 2005.
- HOWARD, Pamela. *O que é cenografia?* Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Edições Sesc SP, 2015.
- MALETTA, Ernani. *Atuação polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016.
- MOURA, Luiz Renato Gomes. *Os elementos visuais do espetáculo no processo criativo do ator*. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.
- PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. Tradução de Sérgio Sávia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg, Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008b.
- SERRONI, José Carlos. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2013.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Tradução de Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- THUDIUM, Laura. *Stage Makeup: The Actor's Complete Step-By-Step Guide to Today's Techniques and Materials*. Nova Iorque: Watson-Guptill, 1999.
- TUDELLA, E. A. da S. *A luz na gênese do espetáculo*. Salvador: Edufba, 2017.
- VARGENS, Meran. *A voz articulada pelo coração: ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- VIANA, Fausto. O traje de cena como documento. *Sala Preta*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 130-150, 2017. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v17i2p130-150. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/138645/137195>. Acesso em: 7 out. 2020.

**Narrativas
na margem:
diversidade e
diferenças**

Desvios artísticos e fricções pedagógicas para a construção de empatia em épocas de omissão

Marcelo Rocco



FIGURA 1: Performance *Bombril*, 2010. Performer Priscila Rezende. Belo Horizonte (MG)

Fonte: acervo pessoal de Priscila Rezende.¹

1 Priscila Rezende é performer, artista plástica, pesquisadora em Artes, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG-ARTES) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG).

Performance *Bombriil* (2010), Belo Horizonte, Minas Gerais

Sentada, a performer Priscila Rezende utiliza cerca de 40 utensílios metálicos de cozinha, disponibilizados ao redor de seu corpo, dispostos sobre um lençol branco.² Tais utensílios estão impecavelmente limpos, revelando excessivo cuidado com a higiene. A performer inicia e reinicia a lavagem de tais utensílios como uma espécie de engrenagem, utilizando os próprios cabelos para tal feitura.³ A artista vivencia a repetição dos moldes de uma lavagem cotidiana e banal das louças de uma casa. No entanto, os dispositivos que a performer utiliza – seus cabelos crespos – propõem uma exposição nua sobre os estereótipos que acompanham a vida de todos os sujeitos afro-brasileiros, conceitos depreciativos advindos da herança escravagista: “[...] nesse trabalho, Priscila Rezende usa seus próprios cabelos para esfregar objetos metálicos para questionar a inferiorização que o negro é submetido devido a sua estética”. (PROPOSIÇÃO..., 2015)

A artista revela a discriminação diária que submete os corpos negros à inferiorização desde a infância, pautada na lógica de uma estética branca e europeia que estimula paulatinamente o desejo de hipervalorização da cultura alheia, tendo como parte da contrapartida a rejeição da própria cultura:

[...] Priscila Rezende, graduada em Artes Plásticas pela Escola Guignard/ UEMG, traz como detonadores do processo criativo da performance *Bombriil* (2010), a experiência traumática vivida por meninas negras durante o período de formação escolar. Corpos e cabelos são alvos de expressões de racismo já acionadas por crianças brancas, e, às vezes negras, num ambiente que deveria ser de ensino e aprendizagem. De fato, depois do seio familiar, seja ele qual for, a escola é a nossa segunda experiência profunda com a sociedade na qual nos inserimos. Nela, os cabelos crespos recebem muitos nomes depreciativos, sendo um deles ‘*Bombriil*’ [...]. (SANTOS, 2017, p. 26)

2 Ver em: <http://www.focoincena.com.br/bombriil>.

3 A fim de orientar melhor o leitor, é importante informar que *Bombriil* é um nome fantasia dado a uma marca famosa de palha-de-aço, cuja analogia com o cabelo crespo foi feita de forma pejorativa, se transformando em uma violência simbólica contra as pessoas negras, através da expressão “cabelo de *Bombriil*”.

A performance cria sobreposições imagéticas de modo a reivindicar a atenção do espectador para a padronização de corpos que são aceitos por uma ideia de estética branca e patriarcal e os corpos que não importam, rejeitados pela lógica do mercado racista global. O olhar do espectador caminha sobre a noção de corpos que “pouco ou nada valem para o capital”, devido ao silenciamento constante, cuja omissão é compartilhada pelas testemunhas daquela ação:

Os cabelos crespos, assim, são conexos à aspereza e subalternidade que a sociedade brasileira reservou às negras como numa continuidade perversa dos afazeres do lar durante o extenso período de escravidão. Também se metaforiza a escravidão, que na performance passa a ser estética, mas que ainda trata de corpos presos. O figurino trajado pela artista durante a apresentação cita os panos com os quais vestiam as escravizadas no passado. Durante a performance com duração de 01 hora, Priscila esfrega sofregamente suas madeixas contra painéis e outros utensílios. A tensão que se apresenta nesta ação repetitiva equivale à vivida por negras durante a infância na qual a beleza de seus cabelos, e por extensão de seus corpos, é colocada em dúvida constantemente. (SANTOS, 2017, p. 26)

Carlson (2010) define que a performance como “lugar de resistência” do povo afrodescendente em relação à supremacia branca, critica a segregação das pessoas negras jogando-as em espaços periféricos, negando até mesmo os direitos civis. Concomitante a esse pensamento, Erik MacDonald (1993) sugere que a arte da performance possibilitou dar voz aos sujeitos que, muitas vezes, apareciam às margens do âmbito social, problematizando e compartilhando as suas dores que, até então, eram silenciadas por uma soberania patriarcal e branca. A luta pelos direitos trabalhistas que englobava a ação pela equiparação aos salários dos “homens brancos”, o descontentamento dos cargos subalternos geralmente incumbidos aos povos negros e demais minorias étnicas, além do direito de “ir e vir” sem o policiamento diário, como também melhores condições de moradias e o fim de diversas segregações, foram os principais motivos da inserção de tal “performance de resistência” no âmbito artístico, refletindo, assim, o descontentamento das pessoas negras.

Sobre essa concepção, pode-se dizer que a construção discursiva das minorias pôde moldar, ao longo da curta história da arte da performance, novos pensamentos sobre igualdade de direitos, dando audiência às preocupações políticas, influenciando a cultura contemporânea em sua leitura de mundo e como esta leitura opera frente às diferenças entre os indivíduos. Porém, os discursos proferidos por diversas performances de cunho artístico compartilharam algo que foi além da visibilidade. Eles compartilharam também, a culpa, transformando os espectadores em corresponsáveis pelo que assistiam, dando a incumbência de pensar e, sobretudo, divulgar formas de realidades apresentadas pelas obras. Por isto, pode-se dizer que “resistir”, entre outros aspectos, aparece como derivação do “falar”, de “refletir” e de “divulgar o que se vê”, promovendo novas discussões, em uma dinâmica de desestruturação de paradigmas para novas construções políticas e outras falas sociais.

Nesse espectro, Priscila Rezende desenvolve seu trabalho revelando as camadas do racismo estrutural que passa corriqueiramente no nosso cotidiano. De forma exposta, a performer mostra a maneira superficial com a nossa sociedade lida com um assunto tão sério que perpetua comportamentos violentos, bem como a rejeição de corpos e a negação de identidades: “Proponho um pensamento sobre as formas negativas como os negros são referidos por suas características e como estas são determinantes para a colocação da raça no meio social?”. (REZENDE, 2013)



FIGURA 2: Performance *Espaço do silêncio*. Performer Nina Caetano. Belo Horizonte (MG)
Fonte: acervo pessoal de Nina Caetano.⁴

Performance *Espaço do silêncio* (2015),⁵ Belo Horizonte, Minas Gerais

Ajoelhada, a performer Nina Caetano inicia um minucioso ritual de construção de diversas cruzes vermelhas compostas sobre um lençol branco. À sua frente, dispõe uma carta-manifesto escrita sobre uma folha branca de papel ofício. Os dizeres estão escritos na cor vermelha e com fontes pequenas, sendo necessária a aproximação física entre o espectador e a performance em questão para a leitura dos dizeres. Em nenhum momento do decorrer da ação a leitura do espectador é cerceada pela performance. Pelo contrário, o espectador é conduzido a se aproximar

4 Foto: Frederico Chigança e equipe. Nina Caetano é performer, dramaturga e professora de Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG.

5 Uma versão anterior do trabalho foi realizada em 2012, cujo foco era o genocídio dos indígenas Guarani Kaiowás. Aos poucos, o trabalho modificou o foco para o feminicídio.

para perceber o jogo entre as cores vermelha e branca e o corpo da performer em movimento. Os escritos revelam a estatística de feminicídio no Brasil, causada pelo ódio e pela violência de seus algozes, em geral, maridos, companheiros e namorados:

Todos os dias, nas ruas da cidade, mulheres são construídas. Mulher princesa. Mulher boneca. Mulher rosa. Mulher sobremesa. Mulher de cama e mesa. Mulher doce dócil muda. Mulher morta. Mulher, uma obra em construção: Sorriso. Batom Boca Beijo. Depiladores hidratantes sutiãs pregadores talheres vassoura gleidy sachê escova progressiva inteligente. Silicone. Peito. Bunda. Coxa. 100% completa. Como você gosta. Pronta para consumo imediato. Sarada. Turbinada. Preparada. Plastificada. Espancada. Esquartejada. Morta. Jogada pros cachorros. Na lagoa. No lixo. Desculpe o transtorno, estamos trabalhando para você. Mulher. Ser humano do sexo feminino capaz de conceber e gerar outro ser humano e que se distingue do homem por essa característica. A mulher em relação ao marido. Esposa. Casar. Amar e respeitar até que a morte os separe. Cuidar. Cozinhar. Limpar. Lavar. Passar. Sujeitar. Sorrir. Servir bem para servir sempre. Agradar. Transar. Mesmo sem vontade. Mesmo sem vontade apanhar. Compreender. Apanhar. Perdoar. Apanhar. Esquecer. Esquecer. Esquecer. Morrer. Mesmo sem vontade. Todos os dias, nas ruas da cidade, mulheres são destruídas. Destruir. Dar cabo de. Aniquilar. Ex-terminar. A cada 90 minutos, uma mulher é assassinada no Brasil. 70% das mulheres mortas no país são vítimas de seus (ex) namorados, noivos, maridos. 10% desses homens são agentes da segurança pública. Amar e proteger. Conceição de Maria, 43 anos. Morta a socos pelo marido, policial militar reformado. Osailda, 45 anos, morta por envenenamento. O marido segue em liberdade, assim como o assassino de Débora Souza, 20 anos, atendente do Maria Bonita de Ouro Preto. Também em Ouro Preto, Amanda Linhares, 17 anos, foi ex-terminada pelo ex-namorado, delegado de polícia da cidade. Fernanda Sante Limeira, 35 anos. O ex-marido apontou a arma e atirou 4 vezes, sem que ela pudesse reagir. Em Corinto, cidade em que minha mãe foi sistematicamente espancada pelo meu pai sem que ninguém metesse a colher, Júlia, uma senhora de 80 anos, foi morta pelo marido. No Sul, Natália, 16 anos, grávida de 3 meses, foi morta pelo namorado com pelo menos 80 facadas, sem que ela eu você. Sem que ninguém reagisse. (CAETANO, 2016)

Nina Caetano desenvolve a sua prática em absoluto silêncio. Não recorta o olhar do espectador, apenas constrói sua obra sob a contemplação do mesmo. O tempo espaçado – que pode variar, em média, entre três e sete horas – caminha contra a arte maniqueísta, advinda de um tempo mercadológico enxuto, cujas necessidades de precisão e de rapidez se desenvolvem frente a uma plateia de espectadores assíduos da arquitetura teatral. Rejeitando a ideia de realizar o trabalho para um público iniciado, a artista elabora a ação para o transeunte desavisado que é interrompido pela obra, podendo dar continuidade ou não à relação com esta.

Abaixo do desenho de cada cruz, a performer cola no lençol os nomes de mulheres reais mortas por seus maridos, companheiros, namorados etc., humanizando cada cruz apresentada. Ao problematizar a mera estatística numérica e jornalística acerca das mortes para revelar a violência de forma individualizada, Nina Caetano “joga luz” no legado de feminicídio que vem se agravando a cada dia no Brasil e no mundo. A performer busca colocar uma lente de aumento sobre uma aberração que se alastra como epidemia, sem grandes consequências, sem o justo julgamento dos culpados e, ainda pior, sem um olhar apurado sobre as causas da mesma:

Nina conta que a ação começou muito como forma de manifestar sua própria indignação e revolta com a morte de tantas mulheres assim como o silenciamento e invisibilidade dessas vítimas. Ao mesmo tempo, Nina sente que a ação tem adquirido uma dimensão coletiva, na medida em que outras mulheres a procuram para relatar casos próximos de familiares ou conhecidas mortas pelos maridos ou companheiros. (LAGE, 2016)

A narrativa visual de Nina Caetano atua como um grito paradoxalmente silencioso, compartilhando a responsabilidade das mortes com o espectador, juntamente com os dados alarmantes de violência apresentados pela performer em forma de pequenos informativos – entre três e quatro linhas – descritos abaixo de cada nome das vítimas. Ou seja, a listagem dos nomes de mulheres assassinadas é acrescida de pequenas informações sobre as mesmas, individualizando cada dor, cada perda:

A estratégia chama à consciência individual um massacre cotidiano e naturalizado. O público é situado acerca da epidemia de assassinatos

de mulheres. Um exemplo. No Brasil, a sociedade não reage com o devido assombro aos 179 relatos/dia de violência anotados no primeiro semestre de 2015 pela central de atendimento da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Inércia à qual se indigna a atriz e cofundadora do agrupamento mineiro Obscena. (SANTOS, 2015)

Nina Caetano dá seqüência ao seu trabalho de maneira minuciosa, mostrando o rigor da pesquisa acerca da urgência de se discutir artística, política e socialmente os motivos e as consequências do feminicídio para a sociedade contemporânea, cujos fatores são intrínsecos à estrutura patriarcal.



FIGURA 3: Performance *Mil litros de preto: A maré está cheia*. Performer Lucimélia Romão (MG)

Fonte: acervo pessoal de Lucimélia Romão.⁶

6 Foto: Priscila Natany. Lucimélia Romão é performer, atriz, artista plástica, formada em Artes Cênicas, bacharelado pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). MG.

Performance *Mil litros de preto: A maré está cheia* (2017), São João del-Rei, Minas Gerais

Em pé, a performer Lucimélia Romão segura em suas mãos um balde preto, contendo em seu interior um líquido vermelho, cuja viscosidade e a cor remetem ao sangue humano. Em sua frente, há uma piscina retangular de mil litros contendo ao fundo o líquido similar aos contidos nos baldes. Dispostos ao redor da piscina, há mais 142 baldes pretos, todos contêm o líquido na cor vermelha em seu interior. A performer permanece estática. Aguarda algo. Tensão. A cada 25 minutos um alarme sonoro é tocado. Após cada toque de cada alarme, a performer carrega um balde até à piscina, despejando o líquido no interior da mesma. Faz isto incontáveis vezes, repetitivamente. Sobre a alça metálica de cada balde, há uma etiqueta com os nomes reais de jovens negros assassinados pela polícia militar brasileira nos últimos anos, revelando o genocídio do povo negro de forma sistematizada:

A imagem é forte: baldes pretos, com água vermelha representando o sangue das mortes de jovens negros em chacinas pelo país [...]. A acordeonista, artista de rua e performer Lucimélia Romão juntou o caso com as influências de sua leitura de *Genocídio do Povo Brasileiro*, de Abdias Nascimento, para se aprofundar nos estudos sobre genocídio negro no país. Números do Atlas da Violência de 2017 mostram que a cada 25 minutos um jovem negro morreu no Brasil, com homens negros de 19 a 29 anos como mais atingidos. (MOSTRA..., 2020, grifo do autor)

A obra mostra um manifesto contra os assassinatos de jovens negros, periféricos em sua maioria expondo o racismo institucionalizado por órgãos públicos, representados pelo corporativismo policial. A prática da violência revela a grande problemática acerca das questões étnico-raciais no Brasil, desembocando em demandas de naturezas educativas, econômicas, culturais, políticas e sociais. Lucimélia Romão desnuda o racismo cotidiano tão enraizado em nossa sociedade, mostrando sua arte engajada às dores que a atravessam:

Em entrevista à Ponte, Lucimélia conta que pensou a performance depois de conhecer a história de Marcos Vinicius da Silva, 14 anos,

morto no dia 20 de junho do ano passado [2018], com um tiro na barriga dentro da escola Ciep Operário Vicente Mariano, onde estudava, no Complexo da Maré, zona norte do Rio. 'Eu estava fazendo um estudo sobre racismo estrutural no Brasil e essa morte me bateu muito forte porque eu vi a teoria na prática. Eu fui tentar expurgar o que é essa violência que as mulheres negras, pobres, periféricas vêm sofrendo ao longo da história do Brasil. E então eu montei esse trabalho, uma performance-instalação para tentar dimensionar e mostrar para a sociedade o que vem acontecendo e que o movimento negro denuncia há tanto tempo', explica Lucimélia. (CRUZ, 2019)

A performance ecoa sobre os processos de silenciamento do poder público acerca de tais mortes, cujas justificativas quase sempre se esbarram numa ideia de criminalidade por parte da vítima, ou de mero erro da polícia durante a ação na rua. O investimento na morte dos jovens negros permanece mascarado sob a falsa égide da justiça, banalizando os homicídios em virtude de uma crescente militarização do país. Lucimélia Romão jorra numa piscina a dor da omissão, dos processos carregados de estilhaços, nos quais não há culpados:

A performance foi apresentada pela primeira vez no ano passado na Universidade Federal de São João Del-Rey. Lucimélia conta que repetiu o mesmo ato, de lançar baldes com água vermelha em uma piscina a cada 25 minutos, durante 60 horas. 'No final do segundo dia, eu comecei a ter dificuldade para levantar. Porque a cada 25 minutos, eu virava um balde na piscina para encher uma piscina de mil litros. A minha mãe que estava me assistindo começou a olhar no relógio e me acordar minutos antes de dar 25 minutos. Dessa forma eu conseguia me preparar, soava o alarme eu ia lá e jogava o balde e, assim, consegui terminar a performance. Ficou difícil fazer a ação sem ela. E comecei a perceber que não dava pra fazer isso sem mãe', conta. (CRUZ, 2019)

Lucimélia Romão expõe parte dos homicídios sistemáticos de uma população jovem, mostra também os atravessamentos ancestrais, familiares, os quais foram fontes parciais para a produção desse trabalho. A performer faz desta sistematização uma luta particular, cujo recorte temporal retrata uma tomada de posição sobre o presente.

Encontros artísticos e aproximações temáticas e conceituais

As brevíssimas descrições acerca das performances acima visam trazer um diálogo entre as três obras, promovendo uma discussão acerca das suas aproximações temáticas e conceituais. Mas o que há de comum entre as obras? Dentre várias possibilidades discursivas, apontam-se alguns elementos que poderão contribuir a seguir, no âmbito educacional: 1. Por uma arte ativista; 2. Organização e Repetição; e 3. O tempo não mercadológico.

Por uma arte ativista

As três obras demonstram formas de denúncias no plano simbólico que desembocam na vida real, suscitando questionamentos acerca das mazelas sociais a partir de abordagens elaboradas com extremo rigor. A moldura de tais performances é estruturada a partir de diferentes categorizações culturais mostrando, sob aspectos diversos, as posturas políticas de cada artista. Não há devaneio, tentativa de escape ou disfarce na condução das obras. Contrariamente a isto, as artistas atuam num plano individual para o compartilhamento coletivo, demonstrando as escolhas estéticas e políticas pessoais para a feitura das obras. São três mulheres feministas⁷ que evocam as suas dores numa ótica coletivizada, dando responsabilidade ao espectador-testemunha ao que é apresentado. A gênese de cada trabalho demonstra uma práxis de contestação política a partir da exposição e do desnudamento dos próprios corpos. As performers não demandam, não terceirizam. Elas atuam em primeira pessoa, expondo suas manifestações artísticas a partir do desconforto prévio frente ao *status quo*. São artistas extremamente comprometidas com o caráter ativo, analítico da arte, cujos passos são instrumentalizados a partir de conhecimentos prévios que caminham além do discurso verbal, racionalista. Ou seja, enunciados que atravessaram o verbo, a pele até chegarem à própria carne, ou ainda, que fizeram o caminho inverso. As artistas borram as fronteiras entre o ficcional e o real, intervindo no cotidiano no que concerne aos processos de subjetivação. Trazendo uma perspectiva alargada das problemáticas apresentadas, elas criam zonas de

7 Evocando o feminismo negro.

convergência entre o desejo de fala frente às formas de violência, de injustiça e de exclusão – tais como o racismo e o feminicídio – e a feitura de cada obra em si, produzindo diferentes níveis de percepção a partir da exposição pública de cada performance. As três obras habitam os espaços públicos, o que expõe o lado abertamente político: o caráter ativista de diálogo com o transeunte, ampliando a sua potência para campos processuais, porosos que não encerram o conteúdo em si, mas propõem dinâmicas afetivas e analíticas com diferentes passantes, cujas bagagens não advêm necessariamente de conteúdos teatrais pré-estruturados. São transeuntes que estão cumprindo determinados trajetos e de repente são interrompidos pelo teor imagético que as obras trazem. As pessoas escolhem se desejam ou não participar. Há a possibilidade de permanecer ou de prosseguir, revelando o caráter democrático de cada trabalho apresentado. Em tempos em que os dispositivos de controle governamentais são largamente ampliados a fim de naturalizarem a violência contra as minorias e legitimarem as estruturas machistas de poder, sob os falsos argumentos de “crime passionnal” ou de “cumprimento de ordens”, urgem os desafios de se desenvolver uma ideia de arte acessível e, inevitavelmente, política.

Organização e repetição

Os corpos das performers realizam atividades organizadas de formas repetitivas que, paradoxalmente, se atualizam e se renovam, fugindo de um parâmetro convencional a partir de estratégias de interferência nos contextos espaciais que as performances se inserem. Ou seja, as artistas se mostram realizando suas ações – seja lavar constantemente a louça com os próprios cabelos (*Bombri!*), seja desenhar cruzeiros vermelhas no chão reiteradas vezes (*Espaço do silêncio*), seja jogar o líquido de um balde durante dezenas de vezes ao longo de uma ação (*Mil litros de preto: A maré está cheia*), reiterando uma pesquisa indissociável entre corpo como engrenagem – ritual – repetição. Isso cria pequenas fissuras na condição estrutural do cotidiano, permitindo uma reorganização da moldura previamente codificada, desequilibrando e reequilibrando de maneira efêmera os comportamentos. Nesse ínterim, as performances trabalham com diferentes fontes de percepção,

mostrando a rica relação entre o ser, o fazer e o mostrar-se fazendo. Como salienta Schechner (2003, p. 25):

O ser performance é um conceito que se refere a eventos definidos e delimitados, marcados por contextos, convenção, uso e tradição. No entanto qualquer evento, ação ou comportamento pode ser examinado como se fosse performance. Tratar o objeto, obra ou produto como performance significa investigar o que esta coisa faz, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com outros objetos e seres.

Vale ressaltar que a importância dada aos corpos das performers está no mesmo patamar que a feitura do ato. Ou seja, a performance se instaura no caminho entre quem a realiza e a realização em si, fazendo emergir um exercício de estudo acerca de ruídos, de irrupções, de experiência. A noção de comportamento restaurado passa a ser central nesse enfoque, pois se trata de um processo de repetição que nega as noções pragmáticas de modelo e cópia, mas elabora um estado de presença nos participantes – simbólico e reflexivo – que difunde múltiplas significações às partes envolvidas:

O comportamento restaurado é o processo principal de todos os tipos de performance, seja na vida cotidiana, na cura, nos ritos, em ações, e nas artes. O comportamento restaurado está 'lá fora', aparte do 'eu'. Colocando em palavras próprias, o comportamento restaurado 'sou eu me comportando como se fosse outra pessoa', ou 'como me foi dito para fazer', ou 'como aprendi'. (SCHECHNER, 2003, p. 33)

Logo, as performers reiteram suas ações para promover uma compreensão acerca do ciclo infundável de dor que as propostas abarcam. Em *Mil litros de preto*, os baldes enchem a piscina a ponto de supurar aquele sangue, ver o pus, observar a morte anunciada dos jovens negros, deixando o espectador testemunhar o líquido que não cabe mais nas bordas, que escorre no chão. Já em *Espaço do silêncio*, as cruzeiros são cada vez mais numerosas, passando a ser incontáveis, saltando aos olhos do espectador ao perceber que cada cruz é uma morte. Em sua somatária, demonstra-se ali a epidemia

chamada feminicídio. No que concerne à *Bombril*, a repetição exaustiva revela a angústia e o cansaço de corpos expostos cotidianamente ao racismo em suas violentas e diversas faces.

O tempo não mercadológico

As três obras apresentadas não se transformam em reféns de um tempo comercial, cuja durabilidade precisa se estreitar entre sessenta e setenta minutos. Contrariamente a essa lógica, as performers deixam suas ações ocorrerem numa temporalidade orgânica, em que a obra em si dita a temperatura e a duração, e não as estruturas do *marketing* cultural que determinam o que é vendável e o que não é. Uma das experiências de *Mil litros de preto: A maré está cheia* ultrapassou três dias consecutivos de ação.⁸ O trabalho *Bombril* não se preocupa em encerrar um tempo em si. Já *Espaço do silêncio* varia, em média, de três a oito horas de trabalho corrido. Desse modo, as ações necessitam de tempo variável para a vasta compreensão, cuja maleabilidade temporal torna-se responsável pela amplitude do universo de possibilidades que as obras trazem. Sobre esse aspecto, as performances apresentadas rejeitam o *status* de mero produto para adentrarem numa lógica de feitura em andamento. Sendo assim, o percurso do tempo é dilatado em tais trabalhos para que as ramificações ao redor deles sejam ampliadas. Diante do quadro exposto anteriormente, adentremos nas reverberações das obras como possíveis discussões metodológicas do ensino de arte nos espaços formais.

As fricções entre a arte da performance e a pedagogia

Em *Educação após Auschwitz* (1995), Adorno analisa o genocídio da Segunda Guerra Mundial como resultado de um nacionalismo exacerbado, fruto de ideologias anticivilizatórias. Para Adorno (1995), o distanciamento temporal tende a redimensionar o horror produzido, levando muitas pessoas a acreditarem que a barbárie “não foi tão grave assim”, reduzindo o

8 Em São João del-Rei, no Centro Cultural da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

efeito catastrófico de um longo período sem empatia, de uma difusa época de omissão coletiva e coletivizada. Adorno (1995) expõe a dinâmica social acerca da tentativa de diminuição das atrocidades como cenário ideal para o reaparecimento de grupos extremistas, pautados em enunciados fascistas. As releituras equivocadas sobre a supremacia nazista ou sobre a bomba atômica, igualmente mortal – potencializada pelo imperialismo estadunidense – geram mecanismos de defesa de Estados Totalitários e de negação histórica acerca dos fatos.⁹

Adorno (2006) faz diferentes abordagens sobre as causas e as consequências de enunciados antidemocráticos, retratando tanto os aspectos sociais, econômicos e políticos de uma sociedade, quanto às decisões individuais dos cidadãos que cooperam com a engrenagem genocida devido ao silenciamento constante, seja para obter vantagens, seja para não se transformarem em vítimas. Entre a escala macro e a esfera subjetiva, o autor traça uma reflexão acerca de um tipo de educação que não repita os mecanismos da barbárie:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 2006, p. 119)

9 Aqui se entende, ironicamente, por “fato” o apanhado de milhares de corpos amontoados ou de pequenos vestígios pretos no chão do que, algum dia, foi um ser humano, antes de um bombardeio aéreo.

Pensando nas implicações de sua teoria na atualidade, podemos ponderar sobre práticas político-pedagógicas que caminhem contra a ascensão de tendências totalitárias, cujas atividades buscam sempre reproduzir comandos disciplinares, sem criticidade. Caminhando para os pressupostos do ensino de arte na educação básica, podemos nos indagar sobre o caminho geralmente linear, cronológico do ensino de arte que, muitas vezes, acompanha um sentido meramente decorativo sobre épocas que não carregam em si o sentido de aprendizagem para o aluno em formação, pois a metodologia de ensino não justifica o contexto em que tal assunto está inserido. Há uma falácia, muito debatida na licenciatura em artes em geral, que carrega uma ideia de uma espécie de democracia perene, ou seja, como se o ensino de arte em si já se bastasse para a construção epistemológica da soberania popular. Quando, na verdade, o professor de arte pode reproduzir corporalmente, ou a partir de enunciados verbais, ou também a partir de escolhas de bibliografias, audiovisuais etc., enunciados antidemocráticos, advindos de mero modelo e cópia. Além disso, a lógica do ensino de arte nas escolas geralmente obedece a um caráter exacerbadamente desenvolvimentista, amparado, muitas vezes, numa lógica de causa e efeito. Então, não há garantias de partilha de ideias apenas pelo fato de “se fazer círculos”, ou de se “cantar em rodas” ou de se “retirar os sapatos” em sala. O discurso autoritário não se desfaz apenas nas mudanças organizacionais em sala de aula, mas a partir de escolhas dialógicas, de porosidade nas relações, de afecção, de empatia.

Carminda Mendes André (2007) busca repensar as metodologias de ensino de arte na educação formal, elaborando uma perspectiva mais formativa e menos técnica acerca de tal ensino. André vê a crise na educação como oportunidade de reinvenção de comportamentos, a partir de ações provocativas em sala de aula. Pensar a proposta de ensino de arte contemporânea na escola é discorrer sobre processos criativos, cuja autoria seja dividida entre os alunos da sala a partir de fragmentos de fricções e de desejos compartilhados. A busca pela inventividade passa a ser pensada sob o aspecto de feitura coletivizada, não mais apenas numa espécie de rastreamento do passado histórico, cujas ramificações ainda se fazem presentes. Isso significa dizer que um determinado tema, uma ideia específica passa a fazer sentido a partir de motivações pessoais coletivizadas, no estabelecimento de um jogo entre o caráter teatral e os processos de subjetivação: “assim, o que se

produz no espaço da cena não é causa de um passado resgatado, nem um futuro a ser conquistado, pois o que se quer tocar vive no presente". (ANDRÉ, 2007, p. 31)

O campo do ensino de arte passa a atuar, então, como possibilidade de ressignificação simbólica do cotidiano, dando centralidade aos corpos que se estabelecem no processo e não apenas nos discursos verbais que tais corpos instituem a partir de um texto, de uma encenação ou de uma dramaturgia prévia. A experiência pode desestruturar um pensamento hegemônico, borrando as fronteiras do conhecimento. Logo, se o ensino precisa fazer sentido para o aluno, explorando um percurso que extrapola as datas e a memorização meramente reprodutivista, a performance como eixo de ensino pode operacionalizar dispositivos poéticos, autorais e, simultaneamente, políticos. Os territórios da arte da performance possibilitam a expansão da consciência da autonomia, pois elaboram "[...] a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes; a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos; o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico". (ICLE; BONATTO; PEREIRA, 2017, p. 1)

Gilberto Icle defende a prática educativa como invenção a partir de uma metodologia problematizadora, centrada no corpo: "Instrumento e elemento, conteúdo e forma, suporte e matéria o corpo constitui o verdadeiro lócus da cultura teatral" (ICLE, 2010, p. 90) Para o autor, as práticas escolares tendem a ampliar a multiplicidade de sentidos do educar caso abarque a arte performática como eixo norteador em sala de aula. Icle (2010) legitima a prática formativa da performance, pois ela dilui as fronteiras de diferentes campos epistemológicos, caminhando na contramão das disciplinas criadas de maneira compartimentada. Para o autor, explorar a arte da performance em sala de aula é chamar o educando para uma tomada de posição perante o mundo, agenciando a relação entre presença – experimentação – tempo. As noções de verdade, instauradas de forma hierárquica em sala de aula, cedem espaço à investigação autônoma de caráter interdisciplinar. Segundo Icle, Bonatto e Perreira (2017, p. 1):

A interseção da performance com a educação nos possibilita pensar para além daquilo que tem sido tematizado como fracasso ou sucesso escolar, sugerindo uma forma de organização pautada pela experiência coletiva. Nesse sentido, somos convidados a questionar

as estruturas cristalizadas da instituição escolar, o pensamento hegemônico, pois na performance não há conteúdo predeterminado, nem programa ou currículo que se sustente sem os participantes do processo de ensinar-aprender.

Já para Silvia Fernandes (2014), a performance pode ser explorada em diferentes domínios, tendo o engajamento social do artista e o caráter processual das práticas artísticas como partes dos princípios fundamentais, em detrimento ao status de objeto, de produto acabado. Os deslocamentos do olhar do espectador, para a ênfase de uma dada realização, mais que a valorização do sentido representacional em si, geram repertórios cujas preocupações estão depositadas nos deslocamentos corporais, na fruição dos trabalhos em processo.

Por esses motivos apresentados, pode-se dizer que a arte da performance atua no campo simbólico no cotidiano em sala de aula, propondo ao aluno um fazer centrado em sua corporeidade imediata, mostrando diferentes camadas do saber sem a lógica de repartição, comumente vista nas escolas, além de colocar a centralidade do ato no engajamento dos alunos, sendo quaisquer corpos, sem a necessidade específica de uma técnica moldada por parâmetros enrijecidos de arte. Além disso, a arte da performance demanda uma atitude do fazedor da ação, exigindo uma tomada de posicionamento frente às escolhas estéticas. O conceito de autoria é outro ponto importante de inserção de tal arte na escola, pois perpassa as noções hierárquicas de arte para a construção de um ambiente de liberdade de expressão, em meio às poucas escolhas de movimento oferecidas em sala. Nessa perspectiva, a autobiografia é também uma ideia que transpassa a performance em sala, pois possibilita ao aluno tecer os fios de parte de sua narrativa pessoal, recorrendo às memórias capturáveis, às afetividades recontadas, aos vestígios de fatos editados.

Diante da estrutura apresentada, o que mais as performances das artistas supracitadas têm a oferecer para a educação em arte? Os trabalhos das performers exibem a vulnerabilidade de nossa sociedade, intervindo em questões atuais para a criação de possíveis mudanças de mentalidade social. Os dados expostos pelas performances podem revelar aos alunos condições de fragilidade frente à sistematização da violência generalizada. Ao contemplar, contextualizar e produzir essas formas de performances, os alunos podem entender

processos artísticos-experimentais combinando os desejos pessoais às intencionalidades verticalizadas nas obras em si. Ao atribuir significados às obras, os alunos podem entender melhor os elementos que constituem suas identidades, criando discordâncias ou concordâncias ao redor dos conteúdos artísticos.

Nessa linha, as construções de performances que marcam presença no âmbito educacional a partir de ferramentas que propiciam o debate, a defesa da democracia em toda a sua complexidade, propiciam a legitimação da experiência, ajustada a um conjunto de ideais a partir de diferentes materialidades presentificadas nas obras em geral. No tratamento atribuído pelas artistas às suas próprias performances, percebe-se o seu comprometimento com a liberdade criadora, pois elas atuam, inclusive, numa lógica antimercaço a partir das escolhas espaciais, temáticas e estruturais. Além dos critérios já expostos anteriormente, torna-se importante a escolha de tais obras para se discutir as suas fricções com a educação, pois as mesmas compartilham uma ideia de luta contra à barbárie a que Adorno se refere, para que a violência e a matança se encerrem, pois os corpos não suportam mais.

Mais do que se expressarem tecnicamente, Lucimélia Romão, Nina Caetano e Priscila Rezende assumem estar profundamente comprometidas com este tempo, atravessando percalços sem suspender a crítica ao redor dos seus trabalhos. A partir de gestualidades ritualizadas, elas emitem os sinais desse gênero participativo, interventor e político, tendo em seus afazeres uma metodologia aberta, que permite encontros casuais, desvios, embates, aproximação e afastamento, imagem e palavra, reflexão em tempos dilatados. Nessa justaposição entre arte e educação, tais obras se tornam inevitáveis objetos de estudo para a construção de potencialidades criativas em sala de aula. Pensar a performance autoral como exemplo a ser seguido por pedagogias que pregam a liberdade do pensamento, proporciona a ideia de uma educação emancipadora no meio escolar. Tendo como proposta parcial o apontamento de caminhos e de desvios de práticas estreitas com uma ideia de liberdade, elas contrariam uma educação totalitária. As dimensões políticas dessas performances envolvem perspectivas filosóficas facilitadoras de compreensão do cotidiano, borrando demarcações entre o visível e o invisível. Analogamente ao campo educacional, as obras atuam na educação estética como luta contra uma educação alienante e desumanizada, sendo um lócus privilegiado para as discussões acerca do ensino de arte em campo expandido.

Nesse cenário, socializar a arte contemporânea nas ruas é servir de exemplo metodológico para o desenvolvimento cultural de uma nação, na interface entre performance e educação, cujas forças promovem um emaranhado de saberes contra-hegemônicos. Se a educação da autonomia é elaborada a partir de métodos que permitem a dúvida, o questionamento, a transgressão, as três performances desenvolvidas ao longo deste texto caminham no sentido oposto à padronização estética, pois são obras que se indignam, que não se deixam capturar pelos moldes de arte que sustentam o *status quo*, pois elas apresentam um conjunto de relações que sinalizam a advertência e o descontentamento aos discursos de dominação. Neste contexto, a metodologia empregada permite o reconhecimento por parte do espectador das instabilidades sociais, preservando em seu invólucro, processos culturais dinâmicos que garantem a pluralidade de reações por parte de testemunhas das obras. Nesse sentido, a estética das obras possui um caráter de denúncia para que genocídios, chacinas, matanças, feminicídio não se repitam, cuja expressão torne-se a arma mais importante para a consciência da autonomia e para a formação dos indivíduos.

Considerações finais

Pensando que vivemos na atualidade a crise das experiências compartilhadas e que a arte da performance é sempre um ato político numa forma de política da percepção, ainda neste sentido, pode-se dizer que a consciência dos indivíduos vem, então, por sobreposições de conceitos, sugestões e comparações contextualizados em cada comunidade. Portanto, a performance traz consigo os signos próprios inventados e reinventados pelas criações, que visam englobar vários participantes em experiências dinâmicas e em conjunto. Então, o feito da performance torna-se um artifício privilegiado de união entre a experimentação e a junção estética, pois trabalha com o discurso dialógico do sentir, do agir, possibilitando maiores conhecimentos sobre o fazer em grupo.

Como se trata de um procedimento coletivo, a performance, pode contribuir para o processo de crescimento dos participantes, obtendo uma relação dialógica com a vida social. Por fim, tal gênero pode proporcionar a aprendizagem de diferentes formas de expressão.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CAETANO, Nina. Mulher, performance e Violência. In: LAGE, Mariana. *Perfura Ateliê de performance*. Belo Horizonte: Galeria de Arte GTO - SESC Palladium, 18 dez. 2016. Disponível em: <http://perfuraateliêdeperformance.blogspot.com/2016/12/disseminario-nina-caetano.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- CARLSON, Marvin A. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de Thaís F. N. Diniz, Maria A. Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- CRUZ, Maria Teresa. Mil litros de preto: uma performance sobre a violência do estado. *Ponte*, São Paulo, 30 set. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/mil-litros-de-preto-uma-performance-sobre-a-violencia-do-estado/>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- FERNANDES, Sílvia. Experiências de performatividade na cena brasileira contemporânea. *Art Research Journal*, Natal, v. 1, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5259/4316>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Apresentação: performance e escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017.
- ICLE, Gilberto. *Pedagogia teatral como cuidado de si*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.
- LAGE, Mariana. Disseminário Nina Caetano. In: LAGE, Mariana. *Perfura Ateliê de performance*. Belo Horizonte: Galeria de Arte GTO - SESC Palladium, 18 dez. 2016. Disponível em: <http://perfuraateliêdeperformance.blogspot.com/2016/12/disseminario-nina-caetano.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- MACDONALD, Erik. *Theatre at the Margins: Text and Pos-Structured Stage*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.
- MOSTRA em SP retrata chacinas e mortes de negros com mil baldes de “sangue”. *UOL*, São Paulo, 2 out. 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/02/mostra-em-sao-paulo-retrata-chacinas-e-mortes-de-negros-com-baldes-de-sangue.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- PROPOSIÇÃO adaptação - Performance Bombril com Priscila Rezende. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (4 min 28s). Publicado pelo canal Raiz Forte por Charlene Bicalho.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AGXeK5Car-U>. Acesso em: 12 abr. 2022.

REZENDE, Priscila. Bombril- Performance no Memorial. *Foco in Cena*, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.focoincena.com.br/bombril>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. Rapunzel, cabelos que tocam o céu: a arte contemporânea como tratamento artístico/cosmético/estético dedicado aos capilares crespos. *Revista Estúdio, Artistas sobre Outras Obras*, Lisboa, v. 8, n. 20, p. 20-29, out./dez. 2017.

SANTOS, Valmir. Um grito parado no olhar. *Teatrojornal: leituras de cena*, São Paulo, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://teatrojornal.com.br/2015/12/um-grito-parado-no-olhar/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

Tecendo saberes:

“epistemologias feministas” e saberes das mulheres na disciplina Introdução ao Teatro Feminista

Maria Brígida de Miranda

Introdução

Escrevo este texto ao mesmo tempo que preparo a quarta edição da disciplina Seminário Temático 1: Introdução ao Teatro Feminista, a ser ministrada no segundo semestre de 2020 de modo remoto, devido à pandemia da covid-19. Neste momento no qual o projeto de necropolítica¹ se manifesta hoje em mais de 80 mil mortos no Brasil, me questiono sobre a minha própria sanidade ao continuar trabalhando em *home office*. Há quatro meses, me movo a passos sonâmbulos pelos poucos metros da minha casa, agora, um cárcere privado.

1 Termo cunhado pelo filósofo negro, cientista político e historiador Achille Mbembe como ampliação da noção foucaultiana de “biopoder”. O argumento de Mbembe é que as práticas soberanas de controle sobre populações não exercem apenas a ideia de produção e propagação da vida por meio das tecnologias disciplinares, mas apoiam-se cada vez mais em tecnologias de produção da morte para populações já marginalizadas. “Para Mbembe, quando se nega a humanidade do outro qualquer violência torna-se possível, de agressões até morte”. (BORGES, 2019)

Nesta distopia instalada no Brasil em março de 2020, enquanto o presidente do país, tal qual “Pai-Ubu”, responde grosseiramente “E daí?” ao crescente número de vítimas (GARCIA; GOMES; VIANA, 2020) é difícil planejar um futuro. Se da janela e das ruas não encontrei respostas, revisei um passado recente e convidei mulheres e homens a lembrar o “mundo de antes”. Mandei mensagens por *e-mail* e via Whatsapp para algumas das pessoas que cursaram a disciplina e perguntei o que elas se lembravam das aulas. Nas respostas, encontrei a lembrança de momentos afetuosos na partilha de saberes. Organizei este texto em duas partes: na primeira, situo a minha trajetória como pesquisadora na área de teatro feminista e de estudos de gênero. Também compartilho minhas intenções iniciais ao propor um curso sobre teatro feminista e apresento dados técnicos da estrutura da disciplina no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT). Na segunda, destaco algumas práticas pedagógicas que identifico como “epistemologia feminista”, conceito discutido pela historiadora Margareth Rago, em artigo de 1998. Descrevo práticas realizadas e trago relatos de alunas e alunos do curso.

Primeira parte - “O pessoal é político”;² a partilha de lembranças

Foi durante o doutorado que encontrei solo fértil para deixar que minhas questões pessoais sobre o que significava “ser mulher” desabrochassem. Talvez isso tenha sido possível por várias razões: uma delas foi a forma sábia com que minha orientadora, Dra. Peta Tait, me conduziu a transformar indagações pessoais no substrato filosófico da tese; as outras razões eu conto a seguir.

Em 1999, me mudei para a cidade de Melbourne, Austrália, para iniciar uma jornada de vida e estudos, após ser contemplada com uma bolsa da

2 Termo criado pela ativista feminista estadunidense Carol Hanisch como reação aos questionamentos do próprio movimento feminista do qual fazia parte sobre o que eram considerados assuntos irrelevantes do ponto de vista político, como a vida pessoal de uma mulher: os afazeres domésticos, os cuidados com as crianças, a fertilidade, o aborto e os direitos reprodutivos, a aparência e a sexualidade. O termo se tornou título de artigo “The Personal Is Political”, ver em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de doutorado no exterior. Foi lá que a experiência de ser estrangeira me deixou sensível para perceber outras maneiras de pensar e sentir. Período intenso e de muitas descobertas sutis, além de conviver com pessoas com estilos de vida novos e libertadores, comecei a experimentar na pele como diferenças culturais se manifestam em comportamentos sociais. Logo nos primeiros meses, senti que a minha identidade – “mulher branca, mineira, professora universitária, artista” – não se encaixava no contexto australiano. Uma das primeiras tomadas de consciência foi a desestabilização da identidade étnica-racial. Naquele país de grande diversidade étnica e cultural, no qual políticas identitárias consolidaram ao longo de décadas fóruns de debate, disputas e conquistas, eu não era percebida como “branca”, mas sim como *olive, brown, colored* – oliva, marrom e colorida. Do mesmo modo, a minha noção de uma identidade nacional foi sendo diluída em uma identidade continental, a de “sul-americana”.

Dessa maneira, ao escolher morar literalmente “do outro lado do mundo”, sem uma rede de familiares, amigos e colegas, senti que precisava buscar práticas que restabelecessem o sentimento de identidade e pertencimento. Encontrei uma escola de capoeira e comecei a praticar semanalmente, pois eu estava na época interessada na pesquisa de treinamentos físicos de atores. Além de uma prática vigorosa, as aulas elencaram atividades grupais, como a roda de capoeira, as canções cantadas em coro e em português, a participação na orquestra dos instrumentos e as partilhas orais do Mestre sobre histórias e lendas de antigos capoeiristas. Sem nunca ter ido à Bahia, eu sentia a escola de capoeira como um chão simbólico no qual a minha “identidade brasileira” era reconstruída para mim e para as pessoas que faziam parte daquela comunidade. Se é impossível mensurar as vivências nos quatro anos que pratiquei capoeira, é significativo que ela tenha se tornado o objeto central da minha tese. Além disso, algo que senti e levei como reflexão teórica do doutorado foi a fluidez e a imaterialidade da noção de “identidade”.

Como doutoranda da La Trobe University, tive acesso a uma rede de bibliotecas com acervos extensos nas áreas de artes e humanidades. Deslumbrada com a quantidade de livros sobre prática teatral, estudos culturais e filosofia, eu voltava do *campus* sempre carregando quilos a mais na mochila. Em uma tarde qualquer, escolhi da prateleira um livro intitulado

O mito da beleza,³ influenciada pelo sentimento de “crise dos 30 anos”, e também por, após ter saído de um relacionamento abusivo, me achar “velha e feia”. Posso dizer que a obra da Naomi Wolf provocou uma revolução em mim e eu comecei a ver o mundo e a me perceber de uma maneira completamente diferente. Sabe quando alguém lhe conta um grande segredo sobre você? Eu tinha essa sensação de entusiasmo, falta de ar, assombro e indignação ao terminar a leitura de cada capítulo. Lembro que dizia para mim mesma: “por que não li este livro dez anos atrás? Minha existência teria sido completamente diferente!”. Comecei a perceber como a minha vida era intrinsecamente moldada pela minha condição social de “mulher” em um sistema patriarcal. E foi a partir daquela leitura, somada à vivência como “estrangeira” na Austrália e apoiada por minha orientadora e por uma nova rede de afetos que foi se tecendo ao meu redor, que muito da minha pesquisa sobre teatro físico e treinamento de atores ganhou um novo solo: as reflexões sobre gênero a partir dos estudos feministas.

Meus sentimentos de entusiasmo, assombro e indignação eram alimentados a cada nova leitura e vivência na Austrália e forjaram a minha prática artística e minha escrita de tese. Quando retornei ao Brasil, em 2004, encontrei pessoas interessadas em minha pesquisa, embora poucas estivessem familiarizadas com as reflexões de gênero na prática artística. Mas apoiada pelo acolhimento e entusiasmo de colegas, alunas e alunos, fomos aos poucos criando grupos de estudos, organizando eventos e abrindo um caminho de pesquisa acadêmica no Departamento de Artes Cênicas e no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Uma curiosidade é que grande parte dos trabalhos que orientei ou nos quais colaborei sobre as questões de gênero na prática teatral se entrelaça a uma questão pessoal. Ou seja, há uma demanda afetiva, uma inquietação com essa experiência de “estar no mundo” que nos motiva a nos perguntarmos: “como é o outro lado do mundo?”, “o que é ‘normal?’” e “o que é a ‘natureza?’”, “o meu ‘eu’ é fixo ou mutável?”. Assim como minha orientadora de doutorado estimulou que minhas experiências pessoais gerassem o impulso para levantar questões de gênero e raça nos processos de

3 Trata-se de um *best-seller* da Terceira Onda Feminista, escrito pela pesquisadora estadunidense Naomi Wolf, cuja primeira publicação ocorreu em 1991.

treinamento de atores e atrizes, eu tenho estimulado minhas orientandas e orientandos a fazer o mesmo. Foi essa a proposição que também me norteou na elaboração e na condução da disciplina Introdução ao Teatro Feminista.

Estrutura da disciplina: entre formalismos e afetos

Seminário Temático 1: Introdução ao Teatro Feminista⁴ é uma disciplina que integra o quadro de matérias optativas dos cursos de mestrado e de doutorado do PPGT da UDESC. Estrutura-se de acordo com a maioria das disciplinas do programa: encontros semanais de quatro horas, durante 15 semanas, totalizando quatro créditos em 60 horas-aula.⁵ Uma questão bastante importante na escrita do projeto da disciplina foi que, além dos aspectos formais exigidos em cursos de pós-graduação, importava gerar uma experiência tão transformadora como a minha própria jornada de descoberta pessoal sobre gênero e história das mulheres no teatro. Para mim, o coração do curso era o reconhecimento de que as histórias das mulheres no teatro foram e continuam sendo tacitamente menosprezadas e esquecidas por uma aparente neutralidade da História do Teatro – com letras maiúsculas. A tarefa que me coloquei como professora foi a de criar procedimentos em sala de aula para lembrar a história de nossas antepassadas das artes da cena. Essa constatação, aliada ao objetivo de mudança da narrativa histórica, surgiu a partir da ideia de *(her)story*, um termo criado pela feminista estadunidense Robin Morgan:

(Her)story é um trocadilho em língua inglesa com a palavra (His)tory. Morgan propõe uma performance com o termo History, destacando o pronome masculino 'his' [dele] e o substituindo pelo pronome 'her'

4 Em 2019, o PPGT homologou uma Reforma do Projeto Pedagógico do Curso cujo eixo curricular do mestrado e doutorado tem cadastrada a disciplina Introdução ao Teatro Feminista. O processo encontra-se em andamento nos conselhos da UDESC. Portanto, de 2017 até o presente, ofereço-a no módulo de Seminário Temático.

5 Publiquei recentemente o artigo "Teatro Feminista na Pós-Graduação - uma experiência na criação e condução de uma disciplina acadêmica", no qual apresento com maior detalhamento o programa da disciplina.

[dela]. A proposta é escrever a história segundo a experiência das mulheres e de uma perspectiva feminista. (MIRANDA, 2018, p. 233)

Assim, quando elaborei o plano da disciplina e organizei conteúdos e bibliografia, eu tinha como cerne a proposta de desenvolver uma “herstoria” do teatro, tendo como ponto de partida a investigação sobre as práticas de mulheres na feitura do que foi nomeado em diferentes contextos culturais de “teatro feminista”. Em 2017, então, elaborei a ementa, que cito abaixo:

Uma introdução ao teatro feminista produzido em contextos culturais específicos – Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália e Brasil. Definições, limitações e problematizações do termo ‘Teatro Feminista’. Estudos sobre os contextos históricos, os discursos, as teorias e as práticas teatrais dos Teatros Feministas da primeira, segunda e terceira onda. Investigações sobre as práticas teatrais feministas no Brasil do século XX e no Brasil contemporâneo: dramaturgias, processos de criação artística, estruturas e estratégias de trabalho, ativismo, democratização e empoderamento. Problematizações sobre a relação forma e conteúdo em proposições estéticas feministas. (MIRANDA, 2017)

A cada edição 1/2017, 2/2018 e 2/2019, a partir da vivência em sala de aula, da observação do que mais transformava o pensamento das discentes e dos discentes e das contribuições dadas pelo grupo de alunos e alunas, pude investir cada vez mais no entrelaçamento entre prática e teoria, nos diálogos sobre o contexto local, nacional e internacional e na assimilação de obras nacionais e contemporâneas sobre questões feministas e decoloniais. Isso tudo foi ainda mais fortalecido quando, em 2019, em função de uma licença-prêmio, ministrei a disciplina em parceria com a colega Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs.⁶ Conduzi cinco aulas e Daiane continuou o processo liderando as dez aulas seguintes, incluindo o proces-

6 Doutora Daiane Dordete Steckert Jacobs, pesquisadora da área de técnica vocal, atriz, diretora e contadora de histórias, ativista feminista e atual diretora de extensão universitária do Centro de Artes (CEART-UDESC). Discutiu em sua tese, intitulada *Pos-sível cartografia para um corpo vocal queer em performance* (2015), a normatividade e o binarismo de gênero no treinamento vocal de atores e atrizes.

so de avaliação final. Trago a seguir o texto que ela me enviou sobre sua atuação na disciplina em 2019:

Minha participação como substituta da professora Brígida durante parte do Seminário Temático *Introdução ao Teatro Feminista*, no PPGT-UDESC, em 2019, possibilitou-me concomitantemente um aprofundamento neste campo de estudos e um diálogo com minhas pesquisas sobre teatro e estudos de gênero. Juntas planejamos a terceira edição da *Mostra Rosa Teatral*, ação de seu Programa de Extensão *Mulheres em Cena*, e pudemos interseccionar as atividades do seminário temático de pós-graduação com a extensão universitária, possibilitando não apenas a reflexão a partir da pesquisa teórica, videográfica e documental, mas também o diálogo com artistas que estão trabalhando sobre a temática de gênero no teatro florianopolitano e catarinense, e com o público externo presente nas atividades artísticas. Foi certamente uma experiência dialética que nos possibilitou uma imersão em estudos, práticas e discursos sobre teatro e gênero em nossa contemporaneidade local. (JACOBS, 2020, grifo do autor)

Trabalhar com a colaboração dela me deu a oportunidade de atualizar e refinar conteúdos e estratégias testadas em edições anteriores, organizar o cronograma com horários dedicados a assistir a um número maior de espetáculos feministas, fortalecendo a relação entre pesquisa e extensão, e principalmente de acreditar em uma metodologia de ensino no âmbito da pós-graduação que valorize a prática teatral e as práticas coletivas de autocuidado. O entrelaçamento dessas atividades gerou experiências coletivas para responder a questão-guia do curso “O que é o Teatro Feminista?”, apresentada no programa da disciplina 2/2019:

A pergunta busca o caminho oposto de um conceito universal. Enquanto campo de estudos, o ‘Teatro Feminista’ conjuga práticas teatrais, movimentos feministas, teoria crítica feminista, filosofia, historiografia, ativismo político e uma pletera de movimentos sociais. Além deste aspecto rizomático, o ‘Teatro Feminista’ como prática e construção epistemológica floresce em diversos contextos geo-político-culturais, o que lhe confere uma pluralidade de histórias – muitas a serem contadas e estudadas – teorias, políticas, ativismos e práticas teatrais.

Assim, este curso pretende pontuar algumas dessas manifestações de um termo que pode ser pensado no plural, ou seja 'Teatros Feministas'. Por ser um termo guarda-chuva, o curso será desenvolvido a partir de 'estudos de caso' para refletir sobre as tensões entre teoria, estética e ativismo. (MIRANDA; JACOBS, 2019)

No que diz respeito ao planejamento dessas atividades, começamos nas primeiras semanas as ações com foco em aulas que mesclavam momentos de práticas ritualistas e teatrais, palestras sobre o tema da aula, exibição de filmes e debates. A partir do meio do curso, investimos mais tempo na fruição de espetáculos feministas apresentados na ação de extensão Mostra Rosa Teatral,⁷ seguidos sempre de debates. Já as últimas semanas do curso foram dedicadas às apresentações das performances realizadas pelas discentes da disciplina no que chamamos Jornada Feminista. Acredito que o cronograma que criamos para o semestre de 2019 pode ajudar leitoras e leitores, que porventura trabalhem em sala de aula, a visualizar três aspectos, quais sejam, estrutura do curso, conteúdos e referências bibliográficas principais:

1ª. aula - Temática: Movimentos Feministas e Movimentos Artísticos: Uma (des)vinculação estratégica? Aproximações dos termos dos discursos sobre 'Teatro feminista'.

Apresentação das professoras e estudantes. Apresentação do plano de ensino e combinados. Apresentação da área de estudos e seus contextos de criação, desenvolvimento e inserção. As principais questões e matérias do Teatro Feminista como área de estudo. Conceitos: 'invisibilidade', 'patriarcado', 'arte política', 'feminismo'.

2ª. aula - Temática: Revisões históricas sobre a produção de mulheres no teatro.

7 Acesse a Mostra Rosa Teatral de 2017 em: <https://nigs.ufsc.br/2017/09/30/convite-para-a-primeira-mostra-rosa-teatral/>; de 2018 em: <https://noticias.ufsc.br/2018/10/mostra-teatral-rosa-celebra-sauda-das-mulheres-em-evento-a-partir-desta-quarta-3-de-outubro/>; e 2019 em: <http://desacato.info/iii-mostra-rosa-teatral/>.

Estratégias de visibilização – O conceito de ‘Herstory’ e um estudo de caso: Lucia Sander e o pioneirismo na área de teatro e literatura dramática no Brasil.

Susan Glaspell. *Jury of Her Peers*. Direção: Sally Heckel. Filme baseado em Bagatelas.

3ª aula - Temática: Primeira Onda - Movimento Sufragista, dramaturgas, diretoras, atrizes e ativismo. Estudos de caso: Josephina Alvares de Azevedo e Edith Craig.

4ª. aula - Temática: Segunda Onda - Feminismo Socialista – Processos de criação, pesquisas e ‘arqueologias’ histórias de mulheres, histórias pessoais e coletivas como mote dramaturgico, divisão de trabalho, democratização das funções no teatro e empoderamento feminino. Estudo de caso: A dramaturgia e as encenações de *Vinegar Tom*.

5ª. Aula - Apresentação do espetáculo ‘Maria, A Madalena’. Direção: Maria Brígida de Miranda. Atuação: Margarida Baird. Evento: Festival Isnard de Azevedo. Local: Círculo Artístico Teodora. Campeche. Servidão do Cravo Branco, 236. Horário: 20 h. O espetáculo será seguido de bate-papo.

6ª. Aula - Temática: Feminismo, religião e psicanálise – A dramaturgia e a pesquisa para criação dramaturgica. Heroínas feministas – Estudos de Caso: Espetáculos Teatrais ‘*Retrato de Augustine*’ (Peta Tait e Matra Robertson); ‘*A língua em pedaços*’ (Juan Mayorga), ‘*Thèrése*’ (Karla Martins Silva).

7ª. Aula - Temática: Feminismo Interseccional - Teatro Feminista Negro - Conversa com Coletivo NEGA.

Estudos de caso: Coletivo NEGA, ‘Eclipsed’ (Danai Gurira) e ‘Venus’ (Susan-Lori Parks).

8ª. Aula - Apresentação do espetáculo ‘Preta-À-Porter’. Concepção e atuação: Coletivo NEGA. Evento: Festival Isnard Azevedo. Local: a definir. Horário: a definir. O espetáculo será seguido de bate-papo.

9ª. Aula - Temática: Feminismo e cárceres. Apresentação do espetáculo ‘*Celas e elas*’. Direção e dramaturgia: Daiane Dordete. Atuação:

Samira Sinara. Local: UDESC-CEART. Horário: 18h30. A apresentação será seguida de bate-papo.

10^o. Aula - Tema: *Transfeminismos*. Roda de conversa com artistas e pesquisadorxs convidadxs.

11^o. Aula - *Dionisos Teatro - Joinville. Espetáculos: 'Mãe Criada' e 'O que é que eu tô fazendo aqui'*. Local: CEART-UDESC.

12^o. Aula - *Temática: Teatro Feminista e subjetividade lésbica. Espetáculo 'Brum', de Daiani Brum.*

13^o. E 14^o. aulas - *Jornada Feminista* - espaço aberto para apresentar rascunhos de criações feministas, de performances, palestras, leituras de poemas, dança, vídeos e música.

**Convite para atividade extra: dias 12/11 e 13/11 palestra e oficina sobre o trabalho com Rodrigo Cunha (SESC-Recife), diretor do grupo Bárbara Idade, com pessoas senescentes. Local: UDESC.*

15^a. Aula - Encerramento da Disciplina. Reflexões e considerações finais. (MIRANDA; JACOBS, 2019, grifo do autor)

Como pode ser observado anteriormente, as aulas contaram com a participação de várias pessoas e de grupos convidados; além de nomes que estão listados, vale destacar a presença de duas artistas-pesquisadoras que, naquele momento, realizavam performances e palestras em dois eventos distintos na UDESC. Mesmo com suas agendas apertadas, nós conseguimos que elas generosamente visitassem nossas aulas para tomar um chá e conversar com a turma. Primeiro recebemos a Dra. Dodi Leal⁸ da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que discutiu a temática "Transfeminismos", e depois a Dra. Fernanda Magalhães⁹ da Uni-

8 Performer, curadora, crítica, iluminadora teatral, pesquisadora e professora de Artes Cênicas. Para conhecer as produções da pesquisadora, acesse: <http://ufsb.academia.edu/DodiLeal>.

9 Artista plástica, performer, fotógrafa e professora de Artes Visuais. Para conhecer as produções da pesquisadora, acesse: <http://www.pap.art.br/artista/2806>.

versidade Estadual de Londrina (UEL), que discutiu suas performances e a temática da gordofobia.

Segunda parte: tempo das “lembranças”

A disciplina atraiu ao longo de três anos uma média de 20 pessoas por semestre. A turma reuniu mulheres em sua maioria e 10% a 20% de homens. Além das pessoas matriculadas nos cursos de mestrado ou doutorado, abrimos vagas para a categoria de “alunos(as) especiais”.¹⁰ Dentre todos, entrei em contato com ex-alunas, algumas delas minhas orientandas, e pedi relatos breves destacando o que lembravam da experiência na disciplina. A ideia foi receber relatos curtos e não cortá-los ou editá-los, apenas dando voz à impressão das colaboradoras. Vamos “ouvi-las”? Convidei a ativista feminista, atriz, dramaturga e artesã Dra. Tefa Polidoro, que na época da primeira edição da disciplina era minha orientanda de doutorado e iniciava pesquisa sobre a comicidade e o grotesco no teatro feminista. Tefa trouxe as seguintes lembranças:

Fui aluna da disciplina ‘Introdução aos Estudos de Teatro Feminista’, ministrada pela professora Dr^a. Maria Brígida de Miranda, no PPGT da UDESC, no ano de 2017. Lembro-me de estudarmos atrizes, diretoras, dramaturgas e pesquisadoras que desenvolveram trabalhos importantes ao longo da história do teatro, muitas vezes sozinhas, outras vezes em parcerias com homens, e que na maioria das vezes não receberam os devidos créditos tal qual eles receberam – como o caso de Franca Rame e Dario Fo.

Além do protagonismo das mulheres no teatro – ousar dizer que foi a primeira vez que estudei sobre mulheres do teatro na academia –, o que me chamou atenção também foi a maneira como a professora conduziu a disciplina. Não éramos apenas mais uma turma do Programa de Pós-Graduação em Teatro... Formávamos uma espécie de comunidade na qual uma estudante contribui com a outra... Aliás, essa era uma das preocupações de Brígida: a construção colaborativa

¹⁰ Nesta categoria, podem se inscrever pessoas com curso superior, mas que não são alunos(as) regulares do PPGT.

entre as estudantes, uma das características dos movimentos feministas, buscando fugir da lógica de relação patriarcal e capitalista, marcada por concorrências e individualismos, e prezando pela integração e pelo acolhimento de todas no grupo. (Digo 'as' estudantes porque a turma era formada majoritariamente por mulheres, contando apenas com a participação de dois homens).

Foi uma disciplina que me ensinou muito, tanto pelo conteúdo quanto pelas abordagens, e que serve de referência para as práticas pedagógicas que elaboro. (POLIDORO, 2020)

Dessa ajuda mútua que Tefa se refere surgiram espetáculos e performances apresentadas no que chamamos de Ciclo Teatros Feministas em Cena,¹¹ um evento da disciplina com o objetivo de estimular a prática artística. A maioria dos trabalhos apresentados, mesmo os solos, contavam com o envolvimento de outra ou outro colega da disciplina. Achei a experiência bastante estimulante, não só pelo aspecto da apresentação de cenas teatrais, mas por serem resultado de colaborações entre colegas de turma. Nas edições seguintes, busquei criar momentos de performance e ritual coletivos, não apenas como trabalho final de avaliação, mas já no primeiro dia de aula. Este primeiro momento passou a ser um ritual de recepção e rememoração – e tornou-se também memória partilhada em alguns dos relatos que trago a seguir. A atriz, palhaça Fronha e mestra em Teatro Antônia Vilarinho cursou a disciplina no início de seu mestrado, em 2/2018 e, a seguir, compartilhou o que lembra:

Durante as aulas de teatro feminista, a maneira como a prof^a. Brígida conduziu as aulas. Ela deixava os alunos livres para se expressar nos seus lugares de fala, exaltando o protagonismo das mulheres, nos permitindo expressar nossos saberes sobre o feminismo. Tivemos a oportunidade de assistir a demonstrações e performances relacionadas ao tema. Eu mesma tive a oportunidade de apresentar meu espetáculo 'I Will Survive' e número de palhaçaria Lama no período das aulas, em eventos organizados pela professora. Estivemos reunidos para papos sobre nossas intimidades e situações de machismo.

11 Ciclo Teatros Feministas em Cena – 2017, ver em: https://www.udesc.br/noticia/ciclo__teatros_feministas_em_cena__ocorre_na_udesc_ate_25_de_agosto.

Um momento que considero importante que acendeu minha memória foi durante uma aula na qual ela nos convidou para irmos na arena da UDESC e escrever o nome das autoras mulheres; não me recordo bem como aconteceu todo o ritual, mas tenho a imagem daquele momento na minha memória: vieram à mente muitas mulheres que são invisibilizadas com o passar do tempo. (VILARINHO, 2020)

Por sua vez, Paulo Pappen, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), foi colega de Antônia e rememora a mesma performance, assim como comenta outras experiências vividas:

Sobre a disciplina, foi uma das melhores que já cursei. Acho difícil chamar ela de disciplina: pra mim era um curso, uma matéria e não tínhamos aulas. Tínhamos encontros, tanto de um consigo mesmo quanto de encontros coletivos. Momentos que me marcaram: a tarde em que a prof^a pediu pra escrever no pátio nomes de diretoras, e eu achei que eram diretoras de escola! Não tinha me dado conta ainda de que eu estava num ambiente de teatro e escrevi Margarete, a diretora da escola do meu bairro. A tarde em que fizemos uma meditação coletiva e cheguei a pegar no sono, de tão à vontade que eu estava. A tarde em que reencontrei minha amiga de infância Tefa depois de muitos anos, sentada do meu lado na sala. A tarde em que uma colega fez sua performance de parto (contando a história do parto dela mesma, no papel da mãe dela) e chorei que nem um bebezinho nascendo. Caramba, agora lendo os momentos que me marcaram, percebi que todos se referem à infância, né?: A escola, o nascimento, a Tefa... Vai ver esse curso foi como voltar a ser criança, brincar, se sentir acolhido, muito tri perceber isso agora. (PAPPEN, 2020)

Aquela primeira ação performática foi um ritual coletivo de rememoração – a ação das alunas e dos alunos de escrever com giz e depois com carvão nomes de mulheres no cimento do espaço de arena do Centro de Artes – e marcou também a memória do grupo. Penso que isso gerou um compromisso afetivo com o próprio ato de “não se esquecer” novamente de quem já foi um dia apagada da história. Já a antropóloga, atriz e mestranda do PPGT Suzana Vergara cursou a disciplina no ano seguinte e recorda como

as atividades de acolhimento que passaram a envolver a partilha de alimentos, ações rituais e performance Ihe tocaram:

Participar da disciplina 'Seminário Temático: Introdução ao Teatro Feminista' foi fundamental para a minha formação enquanto artista e pesquisadora. Ali encontrei um lugar de conhecimento e de fazer de práticas feministas. A começar já em meu primeiro dia de aula, quando as professoras Dr^a. Maria Brígida de Miranda e Dr^a. Daiane Dordete nos convidaram para partilhar de um lanche e cantar uma canção em roda. Nos apresentamos dizendo nosso nome e o nome de nossas avós, ou de mulheres ancestrais importantes para nós. Relembrando figuras de mulheres guerreiras e imprescindíveis.

Neste dia, fomos para a parte externa do Centro de Artes, na área conhecida como Teatro de Arena e refizemos o círculo que havíamos feito pouco antes na sala de aula. Agora fora de uma sala de aula, estávamos em um *teatro*. Saudamos em canção o céu, a estrela do mar, a noite que vem, a terra e todos os pontos do céu. As aves, os bichos do chão, os peixes e quem mora no mar. Saudamos quem vai chegar. Saudamos quem vai partir. Saudamos quem tá aqui e pedimos para a senhora: me dá tua mão. A senhora, esta do futuro.

Depois nós fomos convidadas e convidados a dizer e memorar mulheres atrizes, dramaturgas, figurinistas, mulheres do teatro, mulheres artistas. No começo não foi uma tarefa fácil, mas logo estava feliz memorando mulheres artistas próximas de mim. A turma já havia se espalhado por uma grande parte do pátio e logo voltamos para nosso círculo, agora ainda mais junto e próximo. Em acolhimento. Em aconchego. E novamente nos apresentamos.

Somos as netas de todas elas, pensamos. De volta à sala de aula nº 8, tivemos a apresentação do plano de ensino da disciplina. A Mãe Cabra. O teatro pensado de um de seus primórdios. Quem saudamos? A pintura de Tereza Costa Rêgo. Os festivais. As saudações. A escrita para ser cantada em coro... O que faziam as mulheres de Atenas? O esquecimento. O silenciamento. Por que não nos lembramos de Praxilla? A luz do sol. Os pepinos frescos. Que deus é este? As peras, as maçãs. As estrelas e o luar. Onde foram parar os coros? A pluralidade de histórias. Por que vejo a poesia de Safo? A escrita. As personagens mulheres. As mulheres atrizes. Os novos movimentos sociais. A colcha de retalhos. Uma leitura dramática. A proposta de uma aula dinâmica.

Aquela introdução de como seria nossa abordagem sobre o teatro feminista ao longo daquele semestre havia indicado para mim quais seriam as expectativas para a disciplina: descobrimentos, compartilhamentos, cuidados e muitos aprendizados.

Então começamos a nos encontrar todas as terças-feiras, às 18 h, no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, para conhecermos e refletirmos sobre um teatro, ou melhor, sobre teatros feministas, no contexto global, brasileiro e desterrense. Para mim foi muito importante e fundamental para meus aprendizados ao longo da disciplina, além da excelente bibliografia proposta, a dinâmica da aula e como elas eram mediadas e conduzidas. Como já tinha visto na primeira aula, o lanche fraterno, o acolhimento, a escolha por outras formas de aprendizado, o fazer artístico, o cuidado e a história viva de mulheres seguiram ao longo de todo o semestre. As professoras se utilizaram das mais variadas dinâmicas que fugiam do método tradicional de aula expositiva, tornando as aulas momentos agradáveis e de intenso aprendizado.

Nas aulas seguintes, vimos filme, fizemos uma leitura dramática em grupo, nos divertimos encenando sobre a história das mulheres e os primórdios dos movimentos feministas, conversamos com a professora Dodi Leal, participamos um mês inteiro da Mostra Rosa Teatral vendo trabalhos de atrizes e atores que dialogavam com os conteúdos trazidos na disciplina. Conversamos com o Coletivo NEGA sobre seu trabalho e os feminismos negros, conversamos com Fernanda [Magalhães] sobre sua performance e a sociedade gordofóbica em que vivemos e no final da disciplina ainda pudemos nos aventurar mais pelo palco e pela arte do teatro, produzindo conteúdo para a Jornada Feminista. Foram momentos de grande aprendizado, pois dialogamos com os conteúdos teóricos acerca do teatro, do teatro feminista, da história das mulheres e dos movimentos feministas, a partir de nossas experiências práticas e de nossa vontade de fazer teatro. (VERGARA, 2020, grifo do autor)

Os rituais, as performances e as partilhas abriram canais entre nós para diálogos nos quais a teoria feminista e as questões de gênero não eram “conceitos” a ser discutidos e “discursos” a ser analisados. A teoria feminista ganhou corpos, corpas e se encharcou de afetos e memórias. Esse rompimento de barreiras entre a pesquisa e a vida é, no meu entendimento, parte

de uma episteme feminista. O entrelaçamento de saberes aparece nos depoimentos da pintora e professora mestra do Departamento de Moda da UDESC Adriana Martinez Montanheiro,¹² minha colega do Centro de Artes, que atualmente realiza o doutorado no PPGT:

Minha participação no Seminário Temático I: Introdução ao Teatro Feminista foi essencial para trazer um sentido maior à minha vida e à minha formação acadêmica, assim como contribuiu efetivamente para minha pesquisa de doutorado. Com seus vários conteúdos trabalhados de forma espontânea, abriu-se espaço para a troca de experiências pessoais centradas na falta de igualdade entre os gêneros, em debates emocionantes, que reverberaram em muitas reflexões pessoais e coletivas, lançando um olhar às mulheres de empatia e solidariedade. (MONTANHEIRO, 2020)

Como Adriana realça em seu relato, a relação entre vida pessoal e teoria feminista pode gerar produções acadêmicas de diversos formatos. Ao conduzir a disciplina, criei possibilidades de contribuições no campo da prática artística e também da escrita acadêmica, como produção de artigos, resenhas, peças e tradução de textos. Daiani Brum, palhaça e doutoranda em Teatro pelo PPGT, cursou a disciplina em 2/2018, quando traduziu o capítulo do livro¹³ *The Feminist Spectator as Critic*, de Jill Dolan, uma das principais referências da disciplina. Ela aponta a seguir como encontrou material sobre a temática lésbica a partir do curso:

Pela primeira vez, tive a oportunidade de estudar Teatro Feminista em uma universidade, e isso desencadeou uma vontade de aprofundar tais estudos, com a orientação da professora Brígida, sobretudo no que diz respeito ao teatro feminista lésbico. Esse aprofundamento, para além

12 Professora efetiva do curso de bacharelado em Moda - UDESC, mestre e doutoranda em Teatro - UDESC, especialista em Moda - UDESC, licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas - UDESC.

13 "'Lesbian' Subjectivity in Realism: Dragging at the Margins of Structure and Ideology". "Subjetividade 'Lésbica' no Realismo: arrastando-se às margens da estrutura e da ideologia". O texto não foi publicado, mas ficou disponível em drive para alunas e alunos da disciplina.

de novas perspectivas teóricas, impactou minhas criações artísticas e dramáticas como palhaça lésbica. Minha participação na disciplina como colaboradora proporcionou o diálogo com pesquisadoras e pesquisadores sobre o tema do feminismo lésbico no teatro, a partir da teoria e também da minha prática como palhaça. (BRUM, 2020)

A contribuição de Daiani como professora visitante e artista na edição 2/2019 se deu na Mostra Rosa Teatral. O evento acabou se tornando um espaço para destacar trabalhos artísticos e acadêmicos importantes desenvolvidos nas edições anteriores da disciplina.

Por seu turno, o relato do bailarino e doutorando João Vítor Mulato aponta como temáticas do conteúdo de teatro feminista ecoaram em seu interesse de pesquisa no campo dos estudos jungianos. Cabe destacar que João produz seus textos com o pronome feminino, com o objetivo de destacar uma narrativa produzida a partir de sua busca pela voz do que Jung intitula como *anima*:

Cursar o seminário Teatro Feminista me possibilitou conhecer autoras, dramaturgas, mulheres que foram silenciadas e invisibilizadas ao longo dos tempos. Figuras femininas que contribuíram para a expansão dos estudos sobre as mulheres e o feminino, tanto aquelas que estão em solo brasileiro como internacional, como a espetacular escritora Susan Glaspell. Eu, João Vítor Mulato (RN), doutoranda da UDESC, que realiza estudos sobre a ânima e sobre a feminilidade no corpo masculino, me redescobri nos encontros, chegando a compreender que há inúmeras maneiras de ser feminino e masculino. Assim, estar com a professora Brígida, mais uma vez, horizontalizou minha visão sobre as lutas de classes, raças, gêneros e corpos dissidentes. Há vagas para todas as pessoas por ser regido por uma professora que preza pela igualdade social. (MULATO, 2020)

João enveredou pela criação cênica a partir das “herstorias” de mulheres da própria família. A força das histórias das antepassadas, ao ser evocada no primeiro dia de aula, ressoou ativando possibilidades de novas narrativas sobre a família e as relações de afeto e reconhecimento entre mulheres. Este foi também o caso da mestrandia Ana Carolina Castro Malcher, que cursou a disciplina em 2/2018. Bailarina burlesca conhecida artisticamente como

Anita Malcher, ela desenvolve uma pesquisa sobre a arte burlesca e pela dança com leques:

A disciplina Introdução ao teatro Feminista foi muito importante para a minha formação artística profissional e pessoal. Aprender a história do teatro através das produções femininas e feministas floresceu o meu leque de possibilidades em criação cênica, escrita acadêmica e performance.

Percebi a potência dos afetos dentro da narrativa pessoal artística, da beleza, da moda, da sensualidade, da elegância como ferramentas políticas para transformar pensamentos, realidades e trazer mais mulheres para refletir e agir sobre os problemas da atualidade.

No trabalho final da disciplina, construímos uma cena baseada nas histórias das mulheres artistas da minha família. Contendo quase 25 minutos, ela foi dirigida por Fabrício Gastaldi e Daniele Viola (que também fez a iluminação) e me teve como atriz e dançarina contando essa história com todos os meus leques.

A Daniele Viola trabalha com teatro de objetos e me instigou a contar essa história com burlesco e leques, trazendo a técnica associada às histórias da minha avó e mãe, mulheres artistas que me ensinaram e me inspiraram muito do que hoje escolhi como ofício.

Esses tipos diferentes de leques se tornaram várias outras coisas dentro dessa narrativa, elementos para além da dança.

As plumas dos meus leques de plumas foram um presente da minha avó, há muitos anos. Leques de plumas que utilizo atualmente em minhas performances burlescas e em aulas de dança com leques de plumas.

Minha avó um dia viu um vídeo meu dançando com leques de véu de seda, e então foi até o seu armário antigo e de lá retirou uma caixa cheia de plumas verde e rosa; ela e o marido eram carnavalescos fãs da Mangueira, trabalhando nessa escola de samba, conhecida como Verde e Rosa; tendo a escola se aposentado depois de muitos anos na avenida, ela guardou as plumas e me deu essa missão um dia: deixar as plumas vivas, fazendo grandes leques de plumas e dançasse.

Posso dizer que esse trabalho não teria acontecido se não fosse a disciplina; ela gerou um espaço para discussões, produção e construção das nossas narrativas, lendas, mitos e inspirações artísticas de vida e de histórias que não estão nos livros engessados de dramaturgia de teatro ocidental.

Foi emocionante o processo em colaboração com a Dani e o Fabrício e o resultado da cena, além dos *feedbacks* dos colegas da turma. (MALCHER, 2020, grifo nosso)

Anita, em seu espetáculo solo, apresentado durante a disciplina, trouxe à tona a “herstoria” de uma linhagem de bailarinas do Pará e os feitos de sua avó materna como importante artista e faquiresa no interior deste estado. Como professora, testemunhei, ao assistir ao seu trabalho, como as histórias das artistas brasileiras, mesmo as que tiveram sucesso em suas épocas, podem ser invisibilizadas sob o véu de “um segredo” de família. Quando Anita fez o curso, ela se questionou sobre o passado e rompeu silêncios da própria avó sobre sua vida de artista. Tal qual uma personagem da peça *A Casa de Alison*, da dramaturga Susan Glaspell, trouxe para o presente a vida e obra de uma mulher, de uma artista.

Considerações finais

Segredos de família, histórias apagadas e silêncios sobre a vida e a obra de muitas artistas... Será que este é um assunto recorrente apenas entre mulheres dos séculos passados? Curiosamente ao ler esses relatos, sinto como a disciplina teceu o universo íntimo e doméstico na arena pública e acadêmica. Ao ouvir os ecos de Hanish ([2009]) e sua experiência feminista de como “o pessoal é [sempre] político”, fico me perguntando como nossa forma de estudar, pesquisar e ensinar na academia, mesmo nos cursos de teatro, enveredou pela separação, pela dicotomia. Mas acredito que todas nós sabemos como costurar o que foi rasgado... Se não, talvez seja a hora de evocar os nomes das antepassadas e perguntar a elas: como se urde uma trama que se desfez?

Referências

- ASTON, Elaine. *An Introduction to Feminism and Theatre*. New York: Routledge, 1995.
- BORGES, Rosane. O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil. [Entrevista cedida a] Mariana Ferrari. *Ponte*, [São Paulo], 25 nov. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRUM, Daiani. [Relato]. WhatsApp: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 14 jul. 2020. 1 mensagem de WhatsApp.

DOLAN, Jill. *The Feminist Spectator as Critic*. Michigan: The University of Michigan Press, 1991.

GARCIA, Gustavo; GOMES, Pedro Henrique; VIANA, Hamanda. E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; “Sou Messias, mas não faço milagre”. *G1*, Brasília, DF, 28 abr. 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 1 ago. 2020.

HANISH, Carol. The Personal Is Political. *Women's Liberation*, [s. l.], [2009]. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

JACOBS, Daiane Dordete Steckert. *Possível Cartografia para um Corpo Vocal Queer em Performance*. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JACOBS, Daiane Dordete Steckert. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 10 jul. 2020. 1 e-mail.

LEAL, Dodi Tavares Borges. *Performatividade transgênera: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MALCHER, Anita. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis. 24 jul. 2020. 1 e-mail.

MIRANDA, Maria Brígida de. Colcha de memórias: epistemologias feministas nos estudos das artes da cena. *Urdimento*, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 231-248, dez. 2018.

MIRANDA, Maria Brígida de. *Playful Training: Towards Capoeira in the Physical Training of Actors*. 2004. Tese (Doutorado em Teatro) – La Trobe University, Melbourne, 2004.

MIRANDA, Maria Brígida de. *Programa da Disciplina, Seminário Temático 1: introdução ao teatro feminista*. Florianópolis: PPGT-UDESC, 2017.

MIRANDA, Maria Brígida de; JACOBS, Daiane Dordete Steckert. *Programa da disciplina, Seminário Temático 1: Introdução ao Teatro Feminista: dramaturgias, encenações e ativismos*. Florianópolis: PPGT-UDESC, 2019.

MIRANDA, Maria Brígida de. Teatro feminista na pós-graduação - uma experiência na criação e condução de uma disciplina acadêmica. *Anais ABRACE*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-17, 2019. Trabalho apresentado na 10ª Reunião Científica ABRACE, Campinas, 2019.

MONTANHEIRO, Adriana. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 12 jul. 2020. 1 e-mail.

MULATO, João Vitor. [Relato]. WhatsApp: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 14 jul. 2020. 1 mensagem de WhatsApp.

PAPPEN, Paulo. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Caxias do Sul, 27 jul. 2020. 1 e-mail.

POLIDORO, Stefanie Liz. [Relato]. WhatsApp: a Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 16 jun. 2020. 1 mensagem de WhatsApp.

RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista, gênero e história*. 1998. Disponível em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.

VERGARA, Suzana. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 15 jul. 2020. 1 e-mail.

VILARINHO, Antônia. [Relato]. Destinatário: Maria Brígida de Miranda. Florianópolis, 10 jul. 2020. 1 e-mail.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

O teatro de bonecos na educação: uma experiência dentro de um grupo com diversidade intelectual

Eduardo de Andrade Oliveira
Jackeline Lima Farbiarz

Um palhaço educador em cena: Palhaço não... Doutor Palhaço

Tenho 35 anos de formação como palhaço profissional, sou bonequeiro e designer de bonecos, educador e artista plástico. Minha formação artística é indissociável da minha pesquisa enquanto educador, mestre e doutor em design.

Este capítulo relata uma vivência dentro de um grupo de nove alunos com variados tipos de diversidade intelectual – como síndrome de Down, síndrome de Coffin-Lowry, autismo e diagnósticos abertos – num espaço educacional no qual o teatro de bonecos (manipulação e confecção) foi usado como meio de proporcionar a interação e a participação dos alunos nas atividades, buscando trabalhar a fala, a motricidade, a expressão e a cognição, sempre pelo viés da arte. É uma escolha deliberada e de cunho pedagógico empregar o termo diversidade intelectual em lugar daqueles comumente utilizados, quais sejam: pessoa com deficiência intelectual, retardo mental ou comprometimento

intelectual. Entendemos que uma nova terminologia mais abrangente e inclusiva, além de incentivar os indivíduos e seus familiares no caminho da autoestima, redimensiona perspectivas para o próprio educador no horizonte sociocultural de sua ação interativa.

São inúmeros os exemplos de artistas considerados deficientes que encontraram na arte uma via de expressão de suas ideias e visões de mundo. O polêmico Van Gogh, por muitos considerado louco, Aleijadinho, habilidoso escultor apesar de sua condição física, o talentosíssimo Bispo do Rosário, diagnosticado com esquizofrenia-paranoide, dentre outros, são renomados artistas que provam que, perante a arte, não existem deficiências nem certo ou errado, mas sim diferentes olhares.

Primeiro Ato: um designer bonequeiro em cena

A presença do Teatro de Bonecos na educação já não é nova e apresenta-se por meio de diversas dinâmicas.

Teatro de Bonecos é a priori considerado uma instituição educacional [...]. Frequentemente, as apresentações de teatro de títeres são mais eficientes do que palestras, demonstrações, projeções de slides, filmes, etc. [...] ações com títeres podem representar a essência de uma instrução clara. (GYSIN, 1989, p. 223, tradução nossa)¹

Sabendo das possibilidades de aprendizado e construção de sentido a partir da manipulação de bonecos e objetos animados, uni algumas de minhas áreas de atuação – design de bonecos, teatro e educação – à pesquisa de doutorado² com o propósito de investigar, num ambiente de aprendiza-

1 “Puppet theatre is a priori considered an educational institution [...] Frequently puppet theatre performances are more efficient than lectures, demonstrations, slides shows, films etc. [...] actions with puppets can represent the essence of an instruction clearly”.

2 *Plano bonecos: modos de fazer, modos de brincar e modos de pensar metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual* (2018), tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

do, como a pessoa com diversidade intelectual, ao manipular e construir objetos, pode gerar significações que contribuam para sua formação cognitiva.

Quando bonecos são utilizados em contextos educativos, a sala de aula se enriquece não apenas com esses objetos, mas sobretudo com os elementos que povoam o imaginário acerca daquele ou daquela personagem e com as inúmeras relações simbólicas que podem ser estabelecidas entre o educando, o educador e o boneco. Isso fornece um rico material de pesquisa que pode ser estudado a partir do prisma da psicologia, da pedagogia, da arte educação e também do design. Este último, quando aliado ao Teatro de Bonecos – um mediador e facilitador da comunicação – pode favorecer o desenvolvimento de pessoas com diversidade intelectual.

A experiência relatada neste artigo se deu na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) durante o curso A.E.I.O.U – Arte, Educação e Introdução à Orientação Universitária, voltado para alunos com diversidade intelectual, onde tive a oportunidade de oferecer o curso “Teatro: a arte do circo” durante o primeiro semestre de 2017. Nesse curso vinculado à Coordenação Central de Extensão e ao Departamento de Artes e Design, o aspecto multidisciplinar da minha experiência artística se fez presente. Estabeleci elos pedagógicos com os princípios básicos das técnicas do palhaço, do bonequeiro, das artes da cena na improvisação e construção de narrativas e de personagens para apresentar o teatro de bonecos e formas animadas como ferramenta facilitadora do desenvolvimento de habilidades no campo da cognição e da motricidade observando, de maneira associada, a capacidade expressiva e de organização da fala. Para isso foram traçados quatro eixos de observação que trataremos aqui como: FALA, MOTORA, COGNIÇÃO e EXPRESSÃO.

A oficina, com a temática do circo para inspirar a confecção dos bonecos, estimulou um brincar carregado de manifestações simbólicas que, ao serem estudadas, analisadas e interpretadas pelo olhar de um designer e artista, podem levar a novos modos de pensar o uso do teatro de bonecos em grupos similares.

Segundo Ato: aprender brincando

Sempre me pergunto por que sou um pesquisador de bonecos. Não é uma resposta simples, mesmo com mais de 30 anos de envolvimento com

o assunto. Pesquiso o boneco por seu caráter técnico no modo de fazer, portanto objeto de estudo do designer de boneco, e seu uso comunicacional em seu modo de brincar, objeto de estudo de um design mais amplo e participativo. Entendendo primeiramente o boneco como um objeto material e, em um segundo momento, o títere como objeto para se brincar, inicio minha reflexão colocando-os neste lugar de brinquedo.

O brinquedo, assim como o boneco, possui dois momentos: um referente à sua materialidade e outro, à sua manipulação. Aqui, entende-se materialidade como tudo que se refere à construção do objeto/boneco/brinquedo: o projeto, a seleção dos materiais, os processos de confecção e fabricação, a escolha das características simbólicas que compõem a personalidade do boneco ou as referências do brinquedo, enfim todos os atributos que fecham sua forma perceptível. São funções que não pertencem ao universo infantil, pois demandam decisões que só são possíveis com anos de experiência.

Quando falamos em manipulação, aí sim podemos associá-la ao mundo da criança. Ninguém melhor que ela para experimentar o prazer de brincar, o “fazer sempre de novo [...]”. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 1984, p. 72) – a magia do eterno começo ao brincar, somada às experiências no fazer. Este artigo apresenta esse fazer dentro de um espaço especial onde os jogadores, aqui chamados de brincantes, são pessoas com diversidade intelectual.

Quando se manipula a matéria, gera-se conhecimento a ser apreendido por quem promove a ação, e isso acontece de diferentes maneiras. Um escultor, por exemplo, precisa conhecer as características da pedra para poder escolher a melhor maneira de interferir nessa matéria. Somente com essa interação e esse entendimento das propriedades do material e das ferramentas apropriadas ele poderá esculpir. No livro *Lógica do objeto natural* (2014), Moreira e Ripper afirmam que a matéria convida a uma ação. Esta será diferente para cada indivíduo e cada um construirá sua própria interpretação do fato. A manipulação de um mesmo objeto ou a observação de um mesmo fenômeno por pessoas diferentes gera distintas maneiras de pensar e conseqüentemente variados processos de conduzir a apreensão dos conteúdos que a experiência propicia.

Somos diferentes e fazemos coisas distintas. Independentemente dos variados resultados obtidos na representação do fenômeno em um suporte material, constrói-se conhecimento a partir dessa ação sobre a matéria.

O brincante cria uma lógica própria dotada de significações que passam a ser representadas no boneco que confecciona. Ao atuar sobre a matéria, cria-se um jogo dialético no qual o brincante aprende com a manipulação da coisa em si, transformando essa ação em conhecimento adquirido. Ao refletir sobre esse conhecimento adquirido, produz-se linguagem.

Os exercícios propostos foram inspirados em diversas técnicas que colocam a mão como instrumento básico criador do movimento e controlador dele, como um motor para os princípios da animação, como propõe Converso (2000, p. 38). Eram exercícios de aquecimento que se davam em roda, formada sempre antes do início das atividades e que serviam, também, como um balizador da atenção e da concentração dos participantes. Era importante que os exercícios fossem repetidos durante os encontros, pois possibilitavam acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Eugenio Barba (1990, p. 330) descreve um processo muito produtivo para a formação do ator. O *training* ("treinamento") garante a formação do *performer flexible* ("performer flexível"), uma espécie de ator completo. Segundo Barba (1990), o treinamento é conhecimento, e o conhecimento é poder. A repetição, portanto, fez parte dos encontros e permitiu uma observação dos brincantes ao longo do semestre. Uma vez que o exercício passa a fazer parte da rotina do encontro, o jogador se sente atraído por aquilo que já domina. Pequenas variações devem ser propostas para manter viva a atenção dos brincantes.

Entendendo esse espaço como um local diferente, uma vez que seus membros são categorizados como pessoas com diversidade intelectual, o que se pretende aqui é avaliar os resultados obtidos ao longo dessa vivência dividida em dois principais momentos: modos de fazer, no qual os participantes entraram em contato com a confecção de seus próprios bonecos a partir da técnica apresentada; e modos de brincar, quando os participantes, já com seus bonecos construídos, passaram a desenvolver e vivenciar situações dramatizadas.

Terceiro Ato: os encontros

Cada participante desenvolvia e criava seu próprio boneco a partir de referências pessoais. Antes de confeccionar o boneco, era criada uma "história de vida" e uma narrativa para ele. Assim, podíamos acompanhar uma

imersão simbólica, afetiva e subjetiva, propiciada por cada participante ao projetar sua personagem, enriquecendo a observação e contribuindo para um entendimento da individualidade de cada um.

As possibilidades de desenvolvimento dos participantes dependem das esferas cognitivas que cada brincante alcança/processa à medida que vivencia os momentos apresentados. A tabela de competências cognitivas e habilidades apresentada pelo Laboratório Interdisciplinar de Design Educação do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio (LIDE) tem uma série de tópicos a serem observados pelo arte-educador. Destacamos e adaptamos aqui os pontos presentes nesta experiência junto aos alunos do A.E.I.O.U. para desenvolvimento dos quatro eixos de observação. O LIDE apresenta uma tabela com suas terminologias próprias, mas que se enquadram aos eixos: FALA, MOTORA, COGNIÇÃO e EXPRESSÃO colocados entre parênteses para identificar cada eixo.

Linguagem: ampliar habilidades de comunicação e expressão; elaborar e responder perguntas; usar a linguagem oral por meio da encenação com os bonecos para opinar ideias e sentimentos; reconhecer o nome dos colegas. (FALA)

Expressão – Movimento: ampliar possibilidades expressivas do próprio corpo em movimento; conhecer limites e possibilidades do corpo; ajustar suas habilidades e coordenação motoras para participar em jogos e atividades propostas; manusear com desenvoltura objetos/bonecos e aperfeiçoar habilidades manuais. (MOTORA)

Matemática: trabalhar a sequência numérica, relacionando progressivamente a ideia de número a um movimento corporal. (MOTORA)

Meio físico e social: desenvolver a curiosidade, buscando informações e formulando perguntas; participar da realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação. A utilização de resíduos sólidos para confecção dos bonecos incita o brincante a refletir sobre o destino do lixo. (COGNIÇÃO)

Expressão – Arte: perceber estruturas rítmicas, utilizar variações de velocidade e intensidade ao manipular os bonecos; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da manipulação e do uso do Teatro de Bonecos; improvisar, compor e interpretar; participar de atividades que envolvam criação de objetos/bonecos, histórias, jogos, o mundo do circo e seus personagens. (EXPRESSÃO)

A seguir apresentaremos com mais detalhe os quatro eixos desenvolvidos e observados durante a vivência com os alunos/brincantes, além de um quadro esquemático com os tópicos trabalhados durante os encontros. A terminologia MOTORA é uma abreviação das habilidades e coordenação motora aqui observados.

FALA: escolhi abordar a fala no seu sentido mais estrito, o da expressão por meio de palavras. Analisei a capacidade de organizar os pensamentos e colocá-los em forma sonora por meio de códigos construídos socialmente. Propus exercícios de dicção e ativação das áreas mobilizadas pela fala: fazer caretas, fazer movimentos com a língua e os lábios, exercitar o controle da respiração.

FALA	Exercícios de dicção Textos lidos Diálogos improvisados Dinâmica com telefone
-------------	--

FIGURA 1: Eixo de observação: FALA

Fonte: elaborada pelos autores.

MOTORA: considera-se nesta pesquisa como sendo a mais importante a ser estimulada. É por meio da capacidade motora que vamos usar nossas mãos e nosso corpo para processar e expressar informações. “Os exercícios do treinamento físico permitem desenvolver um novo comportamento, um modo diferente de mover-se, de agir e reagir, uma determinada destreza”. (BARBA, 1994, p. 128) Ao alcançar alguma destreza motora, o brincante melhora sua estima e se relaciona com mais confiança. Várias atividades foram propostas e repetidas em todos os encontros para o estímulo desse eixo de observação.

MOTORA	Desenho Recorte com tesoura (colagem) Recorte com pirógrafo Exercícios físicos (ritmo, equilíbrio, coordenação)
---------------	--

FIGURA 2: Eixo de observação: MOTORA

Fonte: elaborada pelos autores.

COGNIÇÃO: considera-se aqui o entendimento que o brincante estabelece para responder às atividades propostas. Cada exercício aplicado possui um objetivo definido que será executado pelo aluno de acordo com seu entendimento. O que se defende aqui é que o exercício frequente de uma mesma atividade aumenta a confiança do brincante à medida que ele mesmo percebe seu maior domínio da atividade. Estimular as relações cognitivas que são criadas com a manipulação e confecção de objetos é proposto aqui como importante caminho a ser seguido.

COGNIÇÃO	Improvisações com o Teatro de Bonecos Relação do boneco confeccionado com as referências pessoais de cada jogador Improvisações
-----------------	---

FIGURA 3: Eixo de observação: COGNIÇÃO

Fonte: elaborada pelos autores.

EXPRESSÃO: a maneira como o brincante se envolve com a atividade. Expressar é exprimir, responder de alguma maneira aos estímulos que nos são apresentados. Essa resposta pode vir das mais variadas maneiras e sempre dependerá dos estímulos despertados durante as atividades.

EXPRESSÃO	Representações Emoções Arte
------------------	-----------------------------------

FIGURA 4: Eixo de observação: EXPRESSÃO

Fonte: elaborada pelos autores.

Quarto Ato: colocando a mão na massa

As trocas com o meio externo nos levam ao encontro da materialidade das coisas. Esse é o primeiro ensinamento:

O homem é um ser social e todo o seu desenvolvimento – da concepção até a morte – se constrói pelas sucessivas trocas com o meio externo. Por consequência, a aprendizagem tem seu significado estruturado e confirmado pelo código cultural do meio em que ela se inscreve. (COUTO et al., 2016, p. 199)

É preciso ver, tocar, cheirar, sentir, usar todos os sentidos para apreender o significado das coisas. Temos, aqui, um objetivo claro: confeccionar bonecos com o reaproveitamento de embalagens plásticas – manipular o meio externo para produzir um objeto interativo dotado de significados. Cada boneco conta uma história e pode falar muito de quem o criou. O método de construção de bonecos com o reaproveitamento de resíduos plásticos foi apresentado aos brincantes. Trata-se de um processo desenvolvido na minha dissertação de mestrado *PupPET: bonecos de PET e outros materiais descartados*³ que pode ser acessado pela biblioteca da PUC-Rio. A facilidade do método ajuda o brincante a realizar sua ideia de boneco.

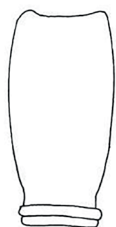


FIGURA 5: Embalagem em *outline*

Fonte: acervo dos autores.

O *outline* de uma garrafa plástica é apresentado para cada brincante. O objetivo é desenhar o rosto do boneco tendo como limite/contorno o desenho apresentado. Usamos um único tipo de embalagem de iogurte.

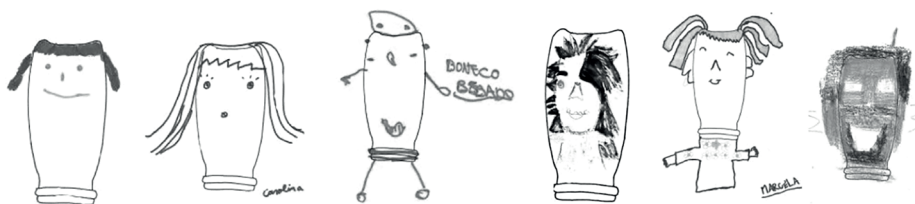


FIGURA 6: Desenhos dos brincantes

Fonte: acervo dos autores.

³ Disponível para acesso *on-line* em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510322_07_Indice.html.

As representações imagéticas dos desenhos pertencem ao estágio inicial apresentado por Arnheim (1980, p. 176) em sua teoria da percepção visual. Sustento, porém, que, embora de natureza ingênua, os desenhos e as representações produzidos pelos brincantes estão carregados de significações e uma análise criteriosa da configuração desses desenhos pode fornecer ao educador/agente catalisador um maior entendimento do brincante, favorecendo assim uma comunicação mais eficaz e colaborativa.

Escolhemos como temas “circo” e “festa junina” para inspirar as atividades. São temas ricos em informações culturais, comportamentos e condutas muito bem estruturados que nortearam as vivências dentro das oficinas. A escolha de um tema é muito importante para alinhar os encontros e, quanto mais pertencente ao universo do brincante, mais positivos serão os resultados, pois estes refletem interesses pessoais que motivam o envolvimento nas atividades.

Primeiramente, levantamos com os brincantes referências pessoais: qual o contato que cada um já havia experimentado com o circo e as festas, quais personagens dentro do circo mais os atraíam, entre outros, de modo que poderíamos transformar essas falas em objetos concretos. Antes de projetar o desenho do boneco, cada brincante fez uma pequena imersão no tema. Foi proposto que cada um elaborasse uma narrativa, uma pequena história envolvendo os temas apresentados. Somente após essa etapa os brincantes passaram a desenhar suas personagens tendo como suporte o *outline* da embalagem plástica – esse desenho é acompanhado pelo aluno durante a confecção de seu boneco.

Aos brincantes são apresentadas propostas com o intuito de estimular suas curiosidades, lembranças, vivências, memórias afetivas, enfim, suas experiências de vida. Valoriza-se nos exercícios o resgate de situações experimentadas pelos brincantes em seu dia a dia e que, ao serem novamente vivenciadas, possam ser mais bem elaboradas e entendidas por eles. Em um dos encontros falamos sobre o circo e seus artistas. As figuras do malabarista e do palhaço foram muito citadas pelos brincantes. Elegi um brincante cujos trabalhos ilustram bem os caminhos, os objetivos e os resultados pretendidos nesses encontros. Chamaremos de brincante 1. Para facilitar o acompanhamento de cada brincante, fichas individuais foram criadas com uma estrutura básica. Com isso, monitoramos os desempenhos individuais dos brincantes e temos um entendimento das habilidades e das questões a serem desenvolvidas com cada um.



BRINCANTE 1 Idade 30 anos

FALA – Bom vocabulário, apresentando gaguez ao falar.

MOTORA – Tem coordenação média ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando médio controle da motricidade fina. Participa dos exercícios físicos propostos, expressando sempre cansaço após realizá-los. Tem facilidade de entender e criar passos de dança e de se movimentar com ritmo.

COGNIÇÃO – Tem facilidade para entender os exercícios propostos. Participou com atenção de todas as aulas e construiu seu boneco a partir de um projeto afetivo familiar. Fez o boneco do seu irmão.

EXPRESSÃO – Muitas vezes é alheio ao que se passa em seu redor, mas sempre que solicitado presta atenção. Muitas vezes se expressa de maneira engraçada e solta uma gargalhada em seguida.

FIGURA 7: Ficha individual do BRINCANTE 1

Fonte: acervo dos autores.

Ao final da vivência, uma nova avaliação foi feita para ver os resultados alcançados.

FALA – Fazendo uma retrospectiva, tendo como referências o eixo observado, o tempo e a frequência dos encontros e principalmente a observação do pesquisador sobre o participante e os resultados apresentados por este, podemos apontar que ele não apresentou mudança significativa quanto à gaguez. Experimentamos alguns exercícios para testar a musicalidade da fala, mas não obtivemos resultados expressivos.

MOTORA – Melhorou sua coordenação ao manusear ferramentas: tesoura, lápis, aparelho celular, apresentando melhor controle da motricidade fina. Não expressa mais cansaço após realizar os exercícios físicos propostos. Sua facilidade de entender e se movimentar com ritmo foi bastante explorada nas oficinas. Esse brincante tem na motricidade rítmica uma de suas maiores expressões e tem sua gaguez reduzida ao cantar músicas de seu conhecimento.

COGNIÇÃO – Para ilustrar este eixo de observação, tomaremos o desenho feito pelo jogador retratando seu irmão.



FIGURA 8: Desenho do BRINCANTE 1: Exercício com outro tipo de garrafa

Fonte: acervo dos autores.

Conforme relatamos, essa categoria de desenho atende ao objetivo de configurar o rosto de um boneco dentro do espaço delimitado pelo *outline* da embalagem. Outros desenhos foram feitos pelo mesmo brincante e possibilitam novas interpretações.

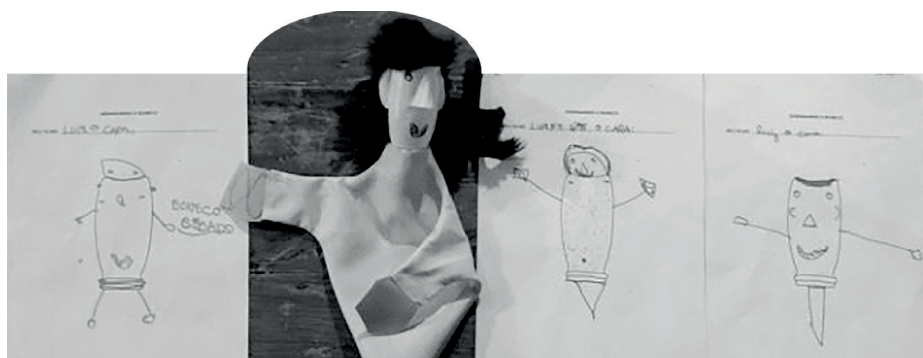


FIGURA 9: Desenhos e boneco do BRINCANTE 1

Fonte: acervo dos autores.

Todos os desenhos feitos por esse brincante, nessa nova etapa de representação, possuem braços e pernas que saem da cabeça do boneco, indicando certa dificuldade do aluno em executar o enunciado proposto, que era o de desenhar apenas o rosto do boneco dentro do *outline* da embalagem. Não podemos negligenciar, entretanto, que num sentido mais amplo a

representação da figura com pernas e braços é mais complexa, e pertence à uma fase posterior do processo de aprendizado do desenho.

Posteriormente, esse mesmo brincante extrapolou a ordem esperada e foi além em sua representação, dando também características comportamentais para as personagens criadas. O palhaço triste e o bêbado refletem questionamentos pessoais, como aquele de não ter alguém igual com o qual se relacionar.



FIGURA 10: Desenhos e anotações do BRINCANTE 1

Fonte: acervo dos autores.

EXPRESSIONÃO – nos desenhos acima temos a expressão de um sentimento de deslocamento proporcionado pela diferença (não teve amigos iguais a ele), gerando tristeza no palhaço infeliz. O boneco bêbado e o palhaço infeliz são significativos, o primeiro por ser historicamente excluído da sociedade, e a outra personagem por estar fora de um padrão comportamental estabelecido – são exemplos que refletem um questionamento sobre as diferenças que fazem parte do imaginário e do pensamento desse brincante. Observamos, conforme relata Arnheim (1980), um aprimoramento cognitivo por meio da análise dos desenhos desse

brincante. Por fim, o desenho que fez do circo como sendo uma casa é repleto de simbologia. A casa é, na maior parte das vezes, um local de afeto e segurança, e que garante ao brincante a tranquilidade necessária para ter sua expressividade reconhecida e aceita.

No dia de encerramento do curso, esse brincante realizou uma dança com seu boneco demonstrando apurado controle de manipulação e ritmo.

O que se pretende com isso é quebrar a falsa afirmação de que as pessoas com Down, ou com outros tipos de diversidade intelectual, não conseguem aprender. Em relação às pessoas com síndrome de Down, é justamente o contrário. Segundo o Dr. Zan Mustacchi, *“elas aprendem muito bem, mas têm grandes dificuldades em esquecer o que aprendem”*. Isso pode se tornar um problema, *“pois se aprenderem errado terão dificuldade em esquecer. Essa questão explica por que há grande incidência de TOC [Transtorno Obsessivo Compulsivo]”*, explica o doutor, ressaltando que elas assimilam e criam uma rotina em cima desse aprendizado, transformando a ação em um processo repetitivo. O que se pretende aqui é trabalhar essa repetição estimulando o aprimoramento nas áreas observadas.

Último Ato

Procurei juntar neste texto alguns momentos significativos, que fizeram parte de minha tese de doutorado sob a orientação da professora Jackeline Lima Farbiarz, coautora. Os momentos aqui narrados tiveram lugar como vivências com esse grupo diverso. Confeccionar personagens a partir do reaproveitamento criativo de resíduos plásticos permite ao arte-educador e ao designer de bonecos uma gama de possibilidades. O brincante/educador que quiser usar o Teatro de Bonecos como suporte dinâmico de aprendizagem terá em suas mãos uma metodologia de confecção de bonecos muito simples e eficaz.

O que considero importante ressaltar aqui, em ambientes de ensino similares ao apresentado, é o envolvimento que o brincante/educador deve ter no convívio com seu grupo de alunos. Penso que a imersão num espaço educacional desprovida de qualquer preconceito ou diferença preestabelecida, guiará o brincante/educador e desenvolverá sua inteligência emocional. O que estamos sugerindo é entender primeiro o grupo sem um prejulgamento definido pela categorização das diferenças.

Valendo-me desse pensamento, tratei de criar, dentro dessa vivência, minha própria categoria das diferenças. Tendo como proposta os desenvolvimentos cognitivo, motor, de fala e expressivo dos alunos com diversidade intelectual, sempre pelo viés da arte, passei a observá-los individualmente, valorizando suas habilidades e inteligências. Com essa observação individual, pude também exercitar pontos pouco desenvolvidos de cada brincante. Espero, com esse artigo, contribuir para que a mídia do teatro de bonecos seja mais usada em ambientes similares, obtendo um melhor desempenho entre todos os brincantes. Agradeço a todos que participaram diretamente desta vivência, em especial ao Luiz Felipe mais conhecido como “Pipe, o cara”!!

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: EdUSP, 1980.
- BARBA, Eugenio. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. México: Pórtico de la Ciudad de México, 1990.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. v. 17.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas: I: a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CONVERSO, Carlos. *Entrenamiento del titiritero*. México: Coleccion El outro Teatro, 2000.
- COUTO, Rita Maria de Souza *et al.* São Tomé e Príncipe: um espaço interdisciplinar de projeto. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Design para uma educação inclusiva*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 195-227.
- GYSIN, Gustav. Puppet theatre and Puppetry in Education. In: BLUNDALL, John. *Die Welt des Puppenspiels: The World of Puppetry*. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1989. p. 223-224.
- MOREIRA, Luís Eustáquio; RIPPER, José Luis Mendes. *Jogo das formas: lógica do objeto natural*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

**Ensinagens:
pedagogias da cena,
da palavra, do corpo
e do espaço**

Oralidade: um bem precioso¹

Meran Vargens

Ora, que alegria quando nos sentamos à mesa e a conversa corre solta!

Lá em casa era assim após o almoço e o jantar. É gostoso ouvir histórias, comentários, “causos”. Como é bom aos nossos ouvidos perceber a voz que nos atravessa os sentidos, seja ela doce ou áspera. Reagimos de imediato. Como será ouvir “eu te amo” se vier embebido de incertezas no tom da voz? Lembra de algum momento em que escutou um “sim” que mais parecia um “não”? É assim o poder da voz:

1 Este texto foi criado em parceria com o Instituto Interdisciplinar de Leitura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio – iiLer) que inclui em sua estrutura a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio à época coordenado pela Profa. Eliana Lucia Madureira Yunes. Seu objetivo é alcançar professores da rede pública de ensino no incentivo à leitura e à escrita a partir da percepção da oralidade e através da experiência que tenho como contadora de histórias e professora de artes cênicas. Por isso utilizo a qualidade da oralidade na escrita como em uma contação de histórias, o que imprime ao texto uma característica performativa que sugere um padrão diferenciado de normatização. Por esta razão, haverá poucas referências diretas no texto. Em algumas citações os textos são recontados com outras palavras. Por fim, nas referências, para compensar, colocamos os livros que inspiraram e sustentam as argumentações aqui colocadas.

vem com uma quantidade enorme de informações que transformam a palavra, que imediatamente erguem significados, criam sentidos e nos deixam com sensações claras do que está se passando.

A voz traz a clareza do entendimento pelo sentimento.

É uma sabedoria que vem dos tempos mais remotos, pois aprendemos a ouvir desde muito cedo, na verdade, desde o ventre da mãe. Afinal de contas, a audição é o primeiro sentido que se forma quando ainda somos um feto. Ouvimos o coração, a circulação do sangue, a respiração, e muitos outros movimentos e ruídos internos da mãe, além de sentir a sua voz vibrando em nós. Afinal, a voz tem a qualidade tátil da vibração sonora na pele, na musculatura. Também ouvimos todas as vozes e outros tantos ruídos que estão ao redor da mãe, no meio ambiente. Imagina se a voz ultrapassa a parede da casa do vizinho e somos capazes de escutar o que a vizinhança conversa... Imagina a “parede” do ventre da mãe que separa o bebê-feto de todo este mundão do lado de fora!

O nosso entendimento desses tons de fala vai nos chegando assim desde a mais tenra idade. As canções, os sorrisos, as gargalhadas, os choros, os comandos de ordem, os acalantos, as tristezas e alegrias, os sinais de perigo e aconchego. Todo o universo das mais nítidas e límpidas intenções, como as das mais sutis informações, são captadas por nós desde muito, muito, muito cedo. É assim que nosso sistema, em todas as suas dimensões, vai aprendendo a lidar com o mundo e a ler suas situações. Depois, é escutando aqueles que nos cercam que vamos aprendendo a falar. Vai dizer que você nunca pensou sobre isso? A gente adquire a fala conforme vai crescendo. Quando ganhamos o “tapinha na bunda” soltamos a voz e respiramos.

A voz é um fator genético e biológico e a fala tem o sabor do aprendizado de uma língua.

Ao nascermos, somos capazes de emitir um número sem fim de sons que expressam o que se passa conosco e, aos poucos, aprendemos a nos comunicar com eles. “Quem não chora não mama”, lembra?

Se percebermos isso, vamos também perceber que a fala é uma conquista. Aprendemos a falar porque ouvimos e vamos destrinchando aqueles inúmeros sons e seus significados, construindo sentidos. A fala é um presente que recebemos de nossos parentes e amigos. Ou seja, não nascemos falando. Falar é um exercício e inclui a escuta.

A fala se constrói na gente, e constrói a gente.

Um bebê que nasceu de pai e mãe brasileiros, se for criado na Rússia, vai aprender a falar russo. É um fator de convivência, de socialização, de educação, de formação e de sobrevivência. A língua é um presente da nossa cultura. Por exemplo, nós, brasileiros, formamos um país muito grande e a nossa língua, o português, é falada em todo o território nacional. Existem países, muito menores que o nosso, em que se fala mais de uma língua, como, por exemplo, na Suíça, onde ao norte e ao centro se fala suíço-alemão, ao sul italiano, ao oeste francês e ao leste romanche.

Nós sabemos também que aqui no Brasil é possível reconhecer quem foi criado em São Paulo ou em Belém do Pará, na Bahia ou no Rio Grande do Sul só pelo jeito de falar, pelo sotaque, não é verdade? Podemos inclusive perceber o universo em torno de uma criança pelo que vai impresso em sua fala: seu vocabulário, o modo como articula a língua ao expressar-se, o jeito como inscreve na fala os referenciais de imaginário na utilização de metáforas. No entanto, esse fato maravilhoso pode gerar um número sem fim de conceitos e preconceitos uma vez que instintivamente buscamos adivinhar e classificar as pessoas e seus modos de falar: “aquela é filha de médico, este é filho de professora, aquele é de pedreiro, e... aquela parece que nem recebeu educação em casa... e aquela outra parece filha de analfabeto, fala tudo errado!!!”.

Às vezes esquecemos que a fala é um bem sofisticadíssimo, mesmo quando se diz que se fala errado!

É verdade! Lá na roça se fazia uma chacota com o menino vendedor de amendoim no ônibus. Ele entrava cantando o jargão: “amendoin’s torrado, quem não pediu ‘pida!!!’”. E todo mundo falava logo: “Esse menino fala errado”. Mas falava errado para quem? Essa é a grande questão geradora dos preconceitos: sob qual perspectiva julgamos o erro?

A língua guarda segredos da cultura.

Quando estive na Espanha descobri que certamente naquela região do sul da Bahia onde num jargão popular o verbo pedir está conjugado na terceira pessoa do singular do imperativo como “pida”, ao invés de “peça”, provavelmente houve uma presença grande dos espanhóis. Pois, em espanhol a conjugação do verbo é “*usted pida*”. Assim como o trabalhador da roça de cacau dizia “dificuldade” ao invés de “dificuldade”, imagino que pelo mesmo motivo, pois em espanhol “*dificultad*” soa parecendo que tem um “i” depois do “l”, e com o passar dos tempos se misturaram os sons resultando nessa maneira diferente de falar a palavra dificuldade: “dificuldade”.

Nada que se aprendeu em tão tenra idade pode-deve-precisa ser considerado errado!

É o nosso berço! Embala a nossa vida! Vem das pessoas que nos são mais caras: pai, mãe, irmãos, parentes, amigos. Quando julgamos criticamente essa fala como errada estamos desmerecendo nossos queridos, nossa origem. O que temos são muitos modos de usar a língua. Se quisermos dialogar e ingressar em diversos espaços culturais, precisaremos aprender-respeitar os diferentes jeitinhos que cada indivíduo e grupo sociocultural utiliza para se comunicar. E se prepare, estaremos diante de um universo fabuloso! Encontraremos gírias, expressões idiomáticas, trejeitos, códigos físicos e sonoros, referenciais múltiplos de imaginário e onomatopeias que acompanham a fala e tantas outras coisas presentes no uso da língua falada. Para desfrutar de tudo isso precisamos ampliar e desenvolver nossa percepção da oralidade tanto na ação de escutar quanto na ação de falar. E fazer isso querendo comungar diferenças mais do que julgar erros.

Nossa! Você deve estar imaginando que eu quero que todo mundo fale errado!

Na verdade, a língua falada tem vida própria através de nós e é muito dinâmica. Ela precisa ser entendida com toda essa força de vida e de aprendizado que vem de uma cultura. A fala é um aparato-instrumento de sobrevivência. Ela foi desenvolvida desde os tempos da caverna e nos permitiu uma comunicação diferenciada na batalha da vida selvagem. Ela é um dos fatores que nos fez diferentes dos outros animais. Há um milhão de anos o *Homo sapiens* fala.

No percurso da voz à fala, fomos da expressão à comunicação.

A voz é um movimento de dentro para fora e se dirige a alguém. A voz e principalmente a fala têm endereço. Nossos ouvidos são educados por esse instinto animal de sobrevivência que nos torna capazes de reconhecer os significados mais ocultos que moram nas intenções da fala. E são as intenções na fala que criam as melodias e ritmos manifestados na voz. Se a voz tem o dom de encantamento, a palavra, embebida na voz, tem o poder de encantamento. Por isso gostamos tanto de ouvir as histórias que nos contam e a criança se acalma só em ouvir a voz da mãe. Até as batalhas entre os grupos humanos ganhou uma arma diferenciada: o diálogo. E a competência para usar a voz falada foi dando aos povos, às tribos e às comunidades poder e criando um meio de registrar e transmitir os saberes de experiência.

Tudo isso, fruto da nossa evolução e da trajetória humana rumo à civilização!

Sabe, sempre foi uma questão de sobrevivência a difusão e a preservação da informação, do conhecimento e da sabedoria especialmente direcionada à geração futura. Assim, os homens da caverna iam preparando os seus filhos para a vida com a sabedoria que tinham. Contavam-lhes histórias. Foram vendo os melhores meios de fazerem chegar até a criança que “aquilo” era perigoso: “Macaco velho não bota a mão em cumbuca”, lembra? Que era mais fácil plantar deste ou daquele jeito. Imagina, até inventavam lendas envolvendo os sentimentos, as doenças, as comidas, as brincadeiras, as celebrações e festejos, os valores éticos e estéticos que precisavam-precisam ser ensinados aos filhos e à comunidade. Se há uma série de coisas que são geneticamente transmitidas para a preservação da espécie, há uma série de aprendizados que são transmitidos às gerações futuras com o mesmo fim. E assim se enraíza em nós a cultura, o nosso jeitinho de ser. O caruru de setembro dos baianos, a receita da feijoada aos domingos, o pedido de benção aos mais velhos, o espírito da perseverança: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. A maneira carnavalesca de espantar a dor cantada por Moraes Moreira: “Tem que dançar a dança, que a nossa dor balança o chão da praça ô u ô ô ô”.

De boca em boca, num telefone sem fio afiadíssimo, chegaram até nós as histórias dos mitos revelando experiências da humanidade, nos preparando para viver e sobreviver.

Na mitologia dos Orixás, Oxum, por ciúmes, induz Obá a cortar a própria orelha para servi-la em uma sopa a Xangô. Na Grécia, Prometeu oferece a sabedoria do fogo ao ser humano e é castigado pelos deuses. Odisseu, personagem de Homero, enfrentou inúmeros perigos até retornar a sua casa e vencer os pretendentes que queriam desposar sua Penélope. A gloriosa luta de Zumbi pela libertação dos escravos é contada pelos quatro cantos do Brasil. A saga dos nordestinos com Lampião e Padre Cícero já faz parte do nosso imaginário.

Todas as religiões, ao longo da história, transmitiram seus dogmas através da fala, do discurso, no corpo a corpo. Todo o ensino da capoeira nos últimos séculos foi transmitido oralmente e de forma presencial, numa relação direta de mestre para discípulo. Cristo era um grande contador de histórias. Seus ensinamentos se davam através de parábolas. E assim vem sendo

com os líderes das comunidades, os professores e os políticos de todos os tempos.

Aristóteles, um filósofo grego-macedônio nascido em 384 a.C., estudou estratégias para encontrar os melhores tons de fala para encantar a quem se queria ensinar alguma coisa. Era um modo de auxiliar as pessoas, especialmente os líderes, a adquirir adeptos para as suas ideias, atrair, seduzir e convencer através da palavra falada. Para isso, ele se baseou nas paixões humanas e nas emoções que mobilizam as ações humanas: a raiva, o ciúme, o medo, o amor, a complacência, e tantas outras. Ele dizia que “as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudanças nas pessoas, fazem diferir seus julgamentos”.

Para deixar que as histórias das nossas tribos fossem conhecidas por todos, fazíamos cantos, pois era mais fácil memorizar o que tinha rima e melodia clara. Então as histórias corriam soltas como em cordéis, em parábolas, epopeias, poemas, trocadilhos. Sabíamos dos perigos das estradas, dos mares, das aventuras, e das mais sutis experiências através dos cânticos ou das histórias rimadas. Essa era uma função dos contadores de histórias, dos xamãs, dos trovadores. Nas tribos havia, como no almoço lá de casa, os momentos em que os mais velhos contavam aos mais novos as histórias de seus pais e avós, o conhecimento vindo dos seus ancestrais.

Em determinadas regiões da África, até hoje, segue-se uma tradição de que quando nasce alguém, a comunidade se reúne e improvisa cânticos até que se componha uma canção que será a canção de vida daquela criança. Depois a comunidade escolhe e lhe dá um nome. Ela segue sua trajetória e cada vez que algo desequilibra a sua vida de criança-adolescente-jovem-adulto-velho, a comunidade se reúne e canta para ela a sua canção de vida e lhe conta novamente a história do seu nome. Isso recoloca aquele ser em seu território de pertencimento e lhe faz lembrar de quem ela é. Quando, em quaisquer das idades, ela chega ao seu leito de morte, membros da comunidade se reúnem ao seu redor e, durante os dias que se seguem, contam-lhe a sua história de vida, relembram fatos que revelam a importância dela para a comunidade e reavivam o sentido da sua existência. Cantam-lhe a sua canção e rememoram a história do seu nome e a morte se dá em meio a uma celebração à vida!

Sabe, a fala também tem uma coisa muito interessante: ela é toda envolvida pelo nosso gestual, pelas nossas atitudes.

Lemos tudo ao mesmo tempo. A pausa com uma expressão no rosto, um “dar de ombros”. Às vezes, nos escapa por que alguém entendeu tudo diferente do que queríamos dizer, mas às vezes, no cotidiano das nossas contradições, dizemos uma coisa com o corpo, outra com a voz e outra ainda com a palavra. Agora, o mais curioso é que a sabedoria instintiva e ancestral de quem nos ouve sabe muito bem distinguir uma coisa da outra. Por isso, precisamos cada vez mais adquirir consciência das nossas atitudes. Sabe aquela história de “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço...”? Pois é... no frigir dos ovos, ganhamos mais propriedade sobre nós mesmos quando aproximamos o que falamos, nosso discurso, do que fazemos, nossa ação!

E a língua na voz falada e cantada reinava!

É incrível como só muitos milhares de anos depois da fala é que a espécie humana desenvolveu outra forma de utilizar a língua, a escrita. Imagina, há poucos milhares de anos nem havia papel e tinta, que dirá a imprensa para publicar um livro! “A escrita surgiu no Oriente pouco mais de 3.000 anos a.C., ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, entrou por volta de 600 anos a.C., 2.500 anos de hoje. E a imprensa surgiu em 1450”, ou seja, tem por volta de 500 anos, é tão jovem quanto o Brasil descoberto por Portugal.

Podemos contar essa história mais ou menos assim...

Lá no tempo dos homens das cavernas, se deixavam recados nas pedras com desenhos avisando: “a caçada foi um sucesso!” ou “alguém morreu. Estamos todos tristes”. Até que algumas histórias começaram a ser contadas desse jeito meio desenhado, meio gráfico. E os sons da fala foram invadindo os desenhos, os gráficos e os símbolos-signos até que se inventou a escrita. Que maravilha! Surgiram línguas grafadas como a japonesa, e línguas escritas através do alfabeto, como a nossa! Imagina, com apenas 26 letras conseguimos escrever tudo que falamos! Isso não é fantástico? Agora até “falamos” pelo telefone celular enviando mensagens escritas com muita velocidade e no tempo presente. Isso, nos idos de antigamente, só poderia ser feito pela fala e ao vivo.

O aparecimento da escrita modificou o papel social da palavra falada!

Muito antigamente, os acordos eram verbais, e a palavra era de honra. Bastava se dizer: “mim Tarzan” e as portas do Planalto seriam abertas. Hoje, Tarzan sem certidão de nascimento, título de eleitor e carteira de identidade ficaria “a ver navios”. A dois cavalheiros bastava trocar um fio de bigode e

dizer em voz alta “palavra de honra” para se fechar em fabuloso contrato comercial. A palavra tinha valor de mercado.

Até que a Era da escrita difundiu que “a palavra falada se apaga ao primeiro vento”.

E isso durou, aqui no Brasil pelo menos, até o chefe indígena Cacique Juruna ligar o gravador com fita K-7 diante do presidente da República e registrar as promessas ditas “da boca pra fora” e que, facilmente, “se apagavam ao vento.”

Por outro lado, começa a haver um acervo da memória da humanidade fora dos corpos humanos. Hoje, lemos as palavras de Cristo no Evangelho segundo São Mateus, ou São Lucas, ou seja, *segundo* aqueles que as escutaram anos depois e as escreveram. A Odisseia, epopeia do poeta Homero que viveu séculos a.C., sobreviveu 600 anos nas vozes contadas até ser escrita. Gregório de Mattos, nascido em 1623, o primeiro poeta a cantar a “Cidade da Bahia”, teve suas poesias passadas de mão em mão e de boca em boca. Seu apelido era Boca de Brasa pela impetuosidade de seus versos e de sua voz! A imprensa, que já existia naquela época, estava proibida no Brasil. A maior parte de sua obra foi registrada a partir de relatos orais e de papelotes manuscritos. Castro Alves, mesmo escrevendo e publicando seus poemas, colocou “a boca no trombone” recitando “Navio Negreiro” diante de fazendeiros e nobres, colaborando com a luta pela libertação dos escravos. Pois é... já bradava seu colega, o poeta Fagundes Varela, também em meados do século XIX:

“A mais tremenda das armas,
Pior que a durindana,
Atendei, meus bons amigos:
Se apelida: – A língua humana!”

E a fala foi sofrendo a interferência da escrita... E a escrita, a interferência da fala... E uma estreita inter-relação entre os modos de usar a língua marcou os passos da nossa evolução, tanto da espécie nas habilidades de cognição, quanto da civilização em si.

Mas o fato é que a escrita veio muito, muito, muito tempo depois da fala, e continua sendo assim na nossa trajetória pessoal-individual. Quando a criança entra na escola para aprender a escrever, ela já sabe falar e se comunicar bem. O professor terá que ser bastante habilidoso para lidar com a inter-relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita para permitir o pleno desenvolvimento da criança. Observe... Acabam de apare-

cer um novo personagem e um novo lugar na nossa história da evolução da civilização: o professor e a escola. A escrita não corria tão solta nos idos de antigamente. Parte do saber era guardada a sete chaves em bibliotecas. E aos poucos, o ensino da leitura e da escrita se deu por pessoas estranhas à família, mesmo quando era feito em casa. Somente tempos depois foram criados espaços de ensino que resultaram na escola de hoje. Mas esse é um assunto para mais tarde. O importante agora é percebermos que, ao longo dos tempos, a escrita possibilitou uma nova forma de estar no mundo e abriu as portas de um novo mundo. E o mais bacana é que esta forma pode ser aprendida e desenvolvida, e este novo mundo está diante de nós muito mais acessível no século XXI do que esteve há alguns séculos, e muitíssimo mais do que esteve há alguns mil anos.

Como existe uma inter-relação muito grande entre fala e escrita, ao ingressar na escola, terão início algumas transformações na fala da criança, assim como algumas das dificuldades no aprendizado da língua virão da natureza do caldo cultural presente na sua fala. Quem fala “dificuldade” provavelmente vai escrever assim a palavra “dificuldade”. E isso, para as regras da escrita, estará errado. Muitas vezes, se formos escrever exatamente como soa a nossa fala escreveríamos errado: “pega a iscada preu subi nu armáriu i pegá a bola” ao invés de “pega a escada para eu subir no armário e pegar a bola”. A linguagem escrita possui regras mais rígidas que a linguagem falada, pois é feita para todo mundo entender sem ouvir os tons da voz.

A função das regras é a inclusão, permitir que um maior número de pessoas seja capaz de acessar aquele idioma na linguagem escrita. Então, em qualquer lugar do Brasil se escreve em português com regras bem claras para o uso dos pronomes, verbos, adjetivos, preposições, conjunções etc. A acentuação e a pontuação buscam representar, de algum modo, as entonações e ênfases que fazemos com a voz, como por exemplo, para indicar que exclamamos, perguntamos ou concluímos um pensamento. Escute como um simples “tchau” pode ser sugestivo e carregar atrás de si histórias e contextos diferentes só pela melodia da voz indicada pela pontuação: Tchau! Tchau? Tchau... Tchau.

Há, em todas as pessoas, um jeito de falar e de escrever!

Nossa poética está no jeito pessoal de interpretar o mundo à nossa volta revelando os nossos sentimentos e pensamentos mais profundos. É o jeito pessoal de construir mundos! E, ao longo da evolução, o ser humano ganhou

consciência do valor da construção simbólica para o desenvolvimento da espécie no plano pessoal e social das comunidades.

A grande guinada na evolução da civilização quanto à escrita se dá com o surgimento da imprensa e a entrega das chaves das bibliotecas às livrarias, óbvio que a preços nada modestos. Os poderosos sempre manipularam a divulgação dos saberes. Aprender a ler e escrever para o escravo foi um desafio secreto, e para a mulher, uma batalha social.

Hoje é uma necessidade da própria sociedade que todos saibam escrever e ler.

Sabemos também, pela nossa própria história de civilização, que mais que aprender a ler e escrever é preciso que se leia, que se escute, que se fale e que se escreva. Que se faça isto sob o prisma do desenvolvimento da sensibilidade poética. Na tradição do samurai, guerreiro japonês, é preciso aprender a arte da poesia e da decoração de vasos para se tornar um guerreiro completo. Em outras palavras, ser capaz de acessar e produzir metáforas que existem para traduzir o intraduzível, para proporcionar um modo de compreensão e apreensão da realidade por vias mais abrangentes que a da razão lógica. Elas fazem intuir, são ancoradas no mar imagético e simbólico do inconsciente e estão no cerne da arte da poesia.

E assim, inventando metáforas, caminha a humanidade...

A complexidade e a simplicidade do ser humano, num certo sentido, vão se desenhando nessa trajetória interativa de receber e interpretar o mundo com seus símbolos, códigos e manifestações de toda ordem e natureza através da escuta e da leitura, e de recriar o mundo através da construção de símbolos, códigos e manifestações de toda ordem e natureza através da fala e da escrita. A mediadora desta interação é a percepção. Ela se serve dos nossos 5 sentidos bem animais: olfato, paladar, tato, audição e visão, da nossa perspicácia bem humana, e do nosso *sexto* sentido bem espiritual.

Tudo que se relaciona à recepção, interpretação e produção passa pelo desenvolvimento da percepção. O que tem sido e o que pode ser este lugar-escola e o personagem-professor no sentido de proporcionar às nossas crianças e jovens a possibilidade de penetrar e desfrutar desse universo fantástico da leitura e da escrita, da escuta e da fala!? Do aprimoramento da percepção-recepção-escuta, da sensibilidade poética, estética e ética, da produção de conteúdo simbólico? São muitos os mundos que podemos conhecer e construir a partir dos legados deixados! Sejamos provocadores da experiência!

Avante, aventureiros!

A fala pode ser um modo de libertação e expressão.

Em sua formação, o indivíduo deve ser estimulado a falar, a pensar, a sentir, a expressar o que sente, a usar sua imaginação criativa, a intuir. Mesmo os de temperamento mais tímido, mesmo os mais ousados, mesmo os destemperados. Ampliar as habilidades da fala pode ajudar a escrever, e aprimorar a escrita pode aperfeiçoar a construção oral que faz com que nos apropriemos do poder da nossa voz. Com ousadia podemos desenvolver o gosto para ouvir e ler. Seguir rumo ao enriquecimento da construção poética e metafórica do indivíduo-cidadão e da coletividade. Podemos brincar de rimar abacaxi com caqui, ou por aqui, ou jaboti, de perceber o ritmo da prosa e as delícias de prostrar.

Como é gostoso jogar com a palavra! Lançá-la ao espaço em direção ao outro!

A palavra, com suas sílabas tônicas, seu próprio ritmo e forma são sons que têm textura e constroem facilmente imagens. E as imagens que se formam na mente do indivíduo são únicas de acordo com o seu imaginário e refletem a sua formação cultural. Por exemplo, se simplesmente anúncio a palavra vela, que imagem lhe vem à mente? Feche os olhos e observe. Alguns irão visualizar uma vela de igreja, outros uma vela acesa, outros uma vela azul de sete dias, outros um enterro, outros um bolo de aniversário cheio de velinhas brancas e outros, ainda, a vela de um barco ou a própria caravela de Pedro Álvares Cabral!

É o poder da palavra ao flechar nosso corpo repleto de memórias.

É ao querer construir uma imagem para o outro que vamos aprimorando a informação de nossas imagens. Lembra como é contar um sonho para um amigo? Tentamos traduzir as imagens para ele. Procuramos fazer com que ele perceba as sensações que tivemos, e assim, vamos buscando acessar o acervo de memórias e de imaginário que entrevemos em suas reações. Sinta como é gostoso fazer o outro ver e sentir o que nos aconteceu. Escolhemos palavras em detalhes, colocamos cores na voz, lançamos mão de onomatopeias e por aí vamos.

É a arte de dar visibilidade afetiva ao texto falado ou escrito.

Também podemos inventar um caminho evolutivo para nossas narrativas. Deixar que se contêm coisas bem concretas e depois coisas bem imaginativas, e depois coisas mais abstratas. Por exemplo, podemos falar dos

sonhos da vida. O que você gostaria de comer, ou de ser, ou de fazer. Ou... ir para um lugar que a gente não conhece, mas tem muita vontade de conhecer. Imagina só quem nunca saiu para ver o mar. Ou quem nunca entrou numa floresta. Ou ainda a casa do vizinho. Ou a casa da professora. Ou a rua. As descrições são sempre algo que nos animam e facilitam a vida de quem quer exercitar a fluência verbal.

Depois se pode tentar descrever sentimentos, sensações. Essa aventura certamente nos levará a entender as metáforas. Por exemplo, “a raiva daquela menina faz com que ela fique mais vermelha que camarão, e ela começa a falar de um jeito áspero. Parece que ela arranha a gente com arame farpado quando fala com raiva!”. Quando nos damos conta, já estamos “mergulhados num mar de metáforas” construídas por nós mesmos com imagens muito concretas como naquele encontro que fez “o coração de Joaquim parar na boca e explodir de felicidade” e “os olhos de Daniela brilharem mais que o sol”.

Quando a gente exercita a fluência verbal e a livre associação de palavras, a gente exercita também essa construção imaginária, reconhecendo o nosso imaginário e o universo imaginário do outro. Percebemos os temas que se tornam recorrentes e o inusitado. Quem poderia imaginar que alguém iria relacionar abacate com meleca, ou jaqueta com tricô, ou vendaval com festival, ou relógio com telescópio, ou TV com vosmicê, ou telefone com notícia e notícia com polícia e polícia com marginal e marginal com maré...

E se depois nós utilizarmos estas palavras para criarmos uma história?

Quem sabe a gente construa coletivamente uma história na qual “depois de comer um abacate e ficar bem vitaminado, Pedro se vestiu para ir ao festival de rock da cidade. Tricotou alguns sonhos diante do espelho. Colocou sua jaqueta de couro e saiu feliz da vida. No meio do caminho começou uma chuva imensa”.

Continuando a nossa história... “Quando ele desceu do ônibus, em meio ao vendaval, o vento quebrou seu guarda-chuva. Ele ficou todo molhado. Sentiu-se um pinto ‘melecado de lama’. Foi quando a luz da cidade apagou, a sirene da polícia ecoou...”. E por aí vai.

E se já começássemos a fazer uma livre associação de frases mesmo sem sentido aparente?

Prepare-se, a rodada já começou: “Quero pipoca. O cinema está cheio. O filme foi de arrepiar. Daniela ficou nervosa e chorou. O coração de Daniela

bateu muito forte. Pedro gritou de susto. A pipoca caiu da mão de Joaquim. Joaquim segurou a mão de Daniela. Resultado: eles começaram a namora-aaaaaar... fiu fiu!!". Aqui também está em jogo a leveza da prontidão na escuta. A regra mais importante é fazer a associação pela frase que antecede a sua, ou seja, a que se ouviu exatamente antes de falar.

Jogar com a palavra falada é quase um brincar de morar no tempo presente.

Escutar é um exercício para quem quer falar. Ampliar e diversificar o vocabulário enriquece o indivíduo. Nada mais eficaz do que despertar a curiosidade e depurar o sabor de observar o vocabulário no mundo à sua volta, no universo dos pais, no território dos amigos, na parafernália entre os camelôs. A escuta atenciosa e livre leva ao reconhecimento dos elementos da linguagem. É tão simples tratar a fala como uma das nossas riquezas de expressão!

Um segredo é encorajar, o outro é encantar.

Hoje temos muitas maneiras de registrar a fala: o gravador, o vídeo e sei lá mais o quê. Mas, antigamente a gente só podia utilizar a nossa memória. Lembra quando a gente era criança pequena e gostava de ouvir a mesma história muitas vezes? A gente queria aprender e saborear os modos de contar, reexperimentar as sensações. Até hoje, um filme de que eu gosto muito eu vou ver de novo e de novo e de novo! E ainda convido alguém para ver comigo. Quer?

Nossa! Já estamos na Era do rádio, telefone, televisão, vídeo, gravador e internet que difundem a voz falada e cantada aos quatro cantos do planeta. A palavra falada ganhou novo fôlego, está agora sendo redimensionada no contexto político e sociocultural.

Certa feita, um sábio velhinho lá do Mato Grosso do Sul, habitante do século XXI, o poeta Manoel de Barros, me contou num livro que um dia ele viu homens escovando ossos. Eram arqueólogos estudando restos da humanidade para fazer trazer de volta algum pedaço perdido da nossa história. Então, ele disse para si mesmo: "vou escovar palavras para trazer de volta ecos, fazer acordar o que está adormecido nelas e ouvir seus clamores". E se escovarmos aqui a palavra tempestade, ou solidão? E a palavra felicidade? E a palavra casa? E a palavra amigo? Sugiro a escovação imediata de armário, esconderijo, segredo, chave, sereia, castelo, ponte. Será que encontraremos pedaços da nossa história de humanidade? Creio que sim.

Há alguma palavra secreta enterrada no seu desconhecido? Que tal escavar para descobrir e escovar? Tirar todo o pó grudado nela, deixando-a brilhar, desvendando os mistérios dela em você. Tudo bem, você pode primeiro fazer isso para você mesmo, mas depois, experimenta o prazer de compartilhar suas descobertas com o outro! Já imaginou?

Sonhe com um lugar onde poderíamos escavar palavras em nós, escová-las, desvendá-las e compartilhar as descobertas com o outro e o universo.

Sonhe com um lugar onde pudéssemos ser arqueólogos de palavras e descobridores de seus mistérios!

O seu sonho cabe no lugar-escola? Tem espaço para a personagem-professor? E a personagem-aluno tem voz, corpo, memória e palavra? Na sua casa esse sonho tem lugar? Dá para construir? Capture os ecos de Gilberto Gil e você verá que dá, afinal de contas...

“Ao poeta cabe fazer com que na lata venha caber o incabível!”

Frases, palavras e construção de sentido revelam muito de cada um e ajudam a criar o mundo. A riqueza do universo simbólico é força motora de uma sociedade. Por isso as agências de publicidade escolhem tão bem as imagens e os símbolos para os produtos que querem vender. O princípio é o mesmo de Aristóteles: mobilizar a paixão humana.

Quais são os produtos para a nossa evolução pessoal e social que queremos produzir e fazer frutificar? Mobilizemos em nós a paixão humana.

Talvez você já tenha intuído: eu, Meran, pertencço ao reino do teatro. Sou educadora, atriz e diretora teatral. Na minha história pessoal, o teatro sempre teve voz e vez para transformar minha energia viva. O jogo teatral é eficaz para o desenvolvimento humano, especialmente no campo da expressão e da integração do conhecimento no saber de experiência. Quando estimulamos a fala na cena, mobilizamos a organização integrada do indivíduo: corpo-mente-espírito-intuição-razão-emoção-sentimento-pensamento.

A construção do texto oral vem de um ato espontâneo no tempo presente do agora. Isso diminui a distância entre sentir-pensar-falar. A censura fica desprotegida e entrevemos em nosso inconsciente aquilo que nem sempre estamos dispostos a ver e menos ainda a expor ao outro.

Sempre comento que meu maior trabalho como educadora tem sido encorajar e criar a atmosfera propícia à expressão. O resto todo, depois, fica mais fácil. Todos nós temos o que dizer. Todos nós gostamos de dizer o que nos passa. Faz parte do dom primeiro do ser humano, germinado lá

no *Homo sapiens* que há 1 milhão de anos fala. Nós somos seres sociais, gostamos de compartilhar nosso saber, nossa experiência e elaboramos o mundo e a vida a partir desse compartilhar. Já parou para perceber que a cada vez que contamos nossas próprias histórias-recordações elas evoluem ganhando novo sentido? São, entre outras coisas, detalhes que nos escaparam e o outro, a quem contamos, é capaz de nos revelar. Com isso, nos abre a possibilidade de releitura e recriação da experiência.

Ao exercitar a voz e a palavra na construção verbal, ao ser convidado a comentar o que lhe passa, ou o que se passa, ou a entrar em contato com sentimentos, com o modo de pensar e articular os fatos, com estímulos à imaginação criativa, em contato com o reconhecimento de sua própria história e de sua própria experiência, o indivíduo vai chegando ao ponto primeiro do sentido da fala e da escrita:

O endereçamento, a comunicação, o outro, a partilha.

Sempre sonhei poder fazer, nas escolas, o estudante ter voz e compartilhar a voz que tem. As disciplinas de redação e literatura são encantadoras. São verdadeiros espaços para o desenvolvimento do ser em totalidade. Mas elas têm sido, em muitos casos, momentos de repressão, inibição, censura, opressão e construção de um mundo sem fim de traumas. Isso também acontece nas aulas de teatro. Os preconceitos, quanto ao expressar-se, são imensos. O medo de não ser aceito é maior ainda. A descrença na própria história de vida, na vida da comunidade, família, bairro, cidade, é muito grande. Temos um ditado que diz que “a galinha do vizinho é sempre melhor” e a gente passa a desvalorizar o que é nosso. Quando dou cursos para contadores de história, gosto de jogar o jogo da memória no qual se desencadeiam fragmentos de lembranças de cinco jogadores. Nossa! Todo mundo se diverte! Nele embarcamos com muita facilidade, percebemos a diferença entre a construção de imagens e a formulação de comentários, apreendemos os sentimentos impressos na voz. Isso é tão rico para a nossa percepção. Além disso, nesse jogo somos capazes de reconhecer como temos histórias para contar, como nossa vida tem importância e como há ressonância entre as histórias. Encontramos na história do outro eco de nossas próprias experiências. Depois, se quisermos, estaremos mais aptos a escrever.

Aos poucos, também percebi como a escrita espontânea promove a desinibição e o desbloqueio da expressão. Ela, assim como a fala, nos ajuda a acessar universos que nem sempre estamos atentos a perceber, pois vem

do plano inconsciente e subconsciente. Quando deitamos a caneta sobre o papel e nos permitimos escrever o que nos passou sem nenhuma censura ou nenhum modo de querer ordenar o que escrevemos a priori, mas como num ato de falar colocando para fora o que nos vem, temos um texto muitas vezes pouco entendível para um leitor, mas muito revelador para nós mesmos. Digamos que é um texto de expressão. Nele há forma e conteúdo. A ele podemos recorrer para perceber como se deu em nós a experiência. Dessa forma, podemos aos poucos reorganizar ou reelaborar a experiência e utilizar este material para comunicar e compartilhar a experiência. Essa noção de que toda expressão tem forma e conteúdo, e que todo conteúdo está contido em uma forma, e a forma também determina o conteúdo, é de grande valor para a identificação da natureza poética, mesmo nos textos mais formais ou mesmo burocráticos. Mas aqui nos interessa a vivacidade de um texto. Porque ele também revela a vivacidade de uma vida. E é disso que, essencialmente, estamos falando.

A formação e a capacitação do indivíduo e da comunidade para se contar e para se escrever e, portanto, se reelaborar e se reinventar, demanda a presença da força poética. Quem de nós não se reconhece numa música? A voz falada é como uma música que chega aos nossos ouvidos. Encontrar o melhor ritmo para dizer algo. Escolher o tom musical de um texto. Brincar com o som e o sentido. Falar cantando. Escrever com o ouvido aberto.

A música é libertadora da expressão. E voz é essencialmente música.

Trago aqui e agora um novo personagem para se juntar ao professor e à escola, o currículo. Muitos e muitos planos de aula e metas e objetivos e ementas e tantas outras coisas nos são solicitadas. Cá, mergulhada no vácuo silencioso da evolução, escuto as vozes que manifestam que o melhor currículo é o que está oculto, aquele que pulsa no corpo vivo do professor, em sua voz, em suas ações, em suas intenções inevitavelmente expressas a cada gesto, tom de fala e atitude de escuta e compartilhamento.

Sabe, o currículo oculto é o que mais conta.

Nele, o conteúdo é o que se lê a cada respiração do professor, nas suas atitudes, no seu modo de interagir, nos tons da sua fala. É sua capacidade de criar essa atmosfera de liberdade de expressão, de aceitação do outro, de si mesmo, do cuidado de si, do cuidado com o outro. Tudo isso é condição *sine qua non* quando nos propomos a ensinar-compartilhar fala e escrita, leitura e escuta, percepção e recepção, expressão e comunicação.

Ler um texto é escutar muitas vozes.

É preciso disseminar este encantamento das muitas vozes. Perceber as muitas vozes que há em si mesmo e a sua volta. Ouvir os muitos alter egos. Às vezes, todo o currículo que está bem escrito fica pobre e inútil diante da atitude pouco amorosa do professor. Amor... Será que foi isso mesmo que falei aqui? SIM. Evitamos muito esta palavra, mas ela é verdadeira, para mim, a pedra fundamental. O aspecto afetivo dos encontros em sala de aula são o que determinam de fato o caminho da aprendizagem. Que tal na nossa história fazer o professor assumir ser referência, ser mestre, guiar um discípulo para que ele mesmo encontre seu próprio caminho?

Quem sabe o anjo da boca mole nos escute e diga: Amém!

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BARROS, Manoel de. Escova. In: BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- HISTÓRIA falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP, 2006.
- MARCUSCHI, Luis Antônio, DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- POEMA: escova, de Manoel de Barros. [S. l.], 14 jul. 2019. Disponível em: <https://prosped.com.br/arte/poema-escova/>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- VARELA, Fagundes. *As armas*. Disponível em: <https://blogdospoetas.com.br/poemas/armas/>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- VARGENS, Meran. *A voz articulada pelo coração*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Sônia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

Vozes que contam

Daiane Dordete Steckert Jacobs

Onde essa história começa

Talvez minha história com as histórias tenha começado nas histórias que minha mãe, minha vó e meu pai contavam quando eu era criança. Talvez nas histórias que eu inventava e, sem saber escrever ainda, pedia para minha mãe registrar em seu caderno de brochura, que guardava medidas e modelos de roupas, ao lado de sua máquina de costura. Verdade que ela nunca escreveu essas histórias, mas me contou sobre elas depois que eu cresci. Na minha mente vêm imagens minhas indo à biblioteca da escola constantemente. Lembro das rodas de leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, e da hora da leitura nos anos finais, quando a bibliotecária ia semanalmente na sala de aula ler romances que duravam todo o semestre. Eu aguardava ansiosa para ouvir a continuação das histórias e imaginar tudo aquilo acontecendo como um filme na minha cabeça. Tive algumas incursões teatrais no ensino fundamental também, mas como elas eram esporádicas, sempre derivadas de alguma campanha temática da escola e sem a condução de uma professora da área de Teatro, minhas lembranças dessas experiências não são agradáveis. Na verdade, cheguei ao ensino médio detestando teatro, e dei graças ao saber que esta não

era uma disciplina curricular na minha escola. Mas, como toda história tem uma reviravolta, foi como estudante secundarista que me apaixonei pelo teatro e pela contação de histórias. Nas aulas de literatura, eu e meus colegas encenávamos as obras literárias como forma de apresentação final de trabalhos, e nos divertíamos muito! Tanto que a professora nos apresentou outro professor, dos anos iniciais, que também fazia teatro e contava histórias. E aí começamos um grupo extraclasse, que realizava ensaios e apresentações de contações de histórias cênicas.

Chegada a hora do vestibular, escolhi cursar Letras, pois na minha cidade natal, Joinville-SC, era o curso que mais se aproximava dos meus interesses por teatro, contação de histórias e literatura, além de ser o mais barato naquela época. Foi como estudante de Letras que tive minha primeira experiência solo como contadora de histórias. Fui convidada a participar de um projeto de oficinas de arte e de contação de histórias em condomínios residenciais da cidade, financiados pela Caixa Econômica Federal, no início dos anos 2000. Lembro que foi uma experiência intensa e desafiadora, que me fez começar a refletir sobre a minha contadora de histórias.

Acontece que a universidade tinha como um de seus programas de extensão uma Companhia de Teatro, na qual ingressei imediatamente e onde pude participar de várias montagens. Na companhia conheci diversas pessoas, e com algumas delas passei a compartilhar os sonhos e desafios de viver de teatro. Nos muitos anos que se seguiram, fizemos diversas montagens de teatro para crianças e adultos e muitos trabalhos de contação de histórias.

Tínhamos contratos com livrarias, escolas e até restaurantes, que nos garantiam algumas apresentações semanais. No trabalho de contação de histórias para crianças, desenvolvemos personagens contadoras de histórias, que conduziam as apresentações, intercalando narrativas sobre suas próprias aventuras com as narrativas das histórias de repertório do grupo e músicas. Já no trabalho de contação de histórias para adultos, atuávamos de “cara limpa”, intercalando contos da tradição oral ou da literatura, com poemas e músicas.

Esses trabalhos também me possibilitaram realizar os primeiros cursos de formação continuada de professoras da minha vida. A partir de nossas experiências no limiar das linguagens do teatro e da contação de histórias, tentávamos compartilhar experiências sobre escuta, narração, atuação, voz,

corpo, cena, espaço, objetos e musicalidade como elementos constituintes do ato de contar histórias.

Quando minha avó materna soube que eu estava dando cursos de contação de histórias, muito sabiamente ela me perguntou: “E isso se ensina?”. Minha vó sabia que todas nós contamos histórias cotidianamente dos pequenos relatos do dia de trabalho ou lazer à contação de histórias estruturadas cenicamente. São muitas as possibilidades e variações da narração de histórias e eu tinha a consciência de que os cursos não ensinavam ninguém, só mostravam caminhos possíveis de uma busca individual a partir das experiências compartilhadas.

O amor pelo teatro me fez abandonar a graduação em Letras. Parti para Curitiba-PR para cursar Artes Cênicas. Morava em Curitiba, mas continuava vindo semanalmente a Joinville, pois as apresentações de contação de histórias continuavam com programação semanal, agora nas duas cidades. Também no percurso da faculdade, trabalhei com contação de histórias em algumas disciplinas, e na iniciação científica¹ pude me aprofundar teoricamente nos estudos sobre a voz e sobre a atriz-narradora. A partir desta pesquisa, elaborei um projeto e ingressei no curso de mestrado em Teatro.²

A pesquisa de mestrado acabou seguindo percursos teóricos que desviaram o foco de análise da contação de histórias, não impedindo, contudo, que o ato de narrar em cena me acompanhasse na prática desta pesquisa. A escrita de uma dramaturgia confessional e narrativa trouxe ao solo *Smoked Love*,³ prática da pesquisa de mestrado, a presença constante de uma atriz cujo ato de narrar estruturava a construção das cenas.

A atriz-narradora virou professora

Mais tarde, como docente da cadeira de voz/interpretação no curso de licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

1 No curso de bacharelado em Artes Cênicas, da Faculdade de Artes do Paraná da Universidade Estadual do Paraná (FAP-UNESPAR), em 2007, com orientação da professora Ms. Rosemari Brack.

2 No Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UDESC.

3 Dramaturgia e atuação de Daiane Dordete. Estreia em 2009, em Joinville-SC.

– curso cujo objetivo central é a formação de professoras e professores –, encontrei na contação de histórias um caminho pedagógico para a voz e principalmente para professoras e professores de teatro, cujo trabalho docente demanda muito da vocalidade.

No currículo do curso, as cadeiras de voz são distribuídas nas quatro fases/semestres iniciais. Nos três primeiros semestres costumo desenvolver experiências estéticas diversas, muitas vezes em parceria com outras disciplinas, como interpretação, pautadas nas ementas que visam o desenvolvimento da consciência das dimensões corporais e sonoras da voz e da produção de vocalidade, o trabalho com a palavra em cena e a composição de personagens. No quarto semestre a ementa traz como foco perspectivas da voz na pedagogia do teatro, em contextos de educação formal e não formal. Então, nos estudos sobre voz e educação, mergulhamos na contação de histórias e na musicalidade.

No capítulo “Voz: vocalidades e sonoridades na contação de histórias”, do livro *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces* (2015), pude discorrer sobre as perspectivas técnicas e poéticas deste processo de ensino e aprendizagem com a quarta fase do curso de licenciatura em Teatro na UDESC. Por este motivo, não pretendo neste texto me aprofundar nestas questões. No entanto, esse momento para mim está atrelado à percepção do potencial da contação de histórias para o desenvolvimento da singularidade vocal de artistas e professores(as), e a partir daí passo a exercitar estas experiências também em contextos de educação não formal.

Esses contextos envolvem a realização de diversos cursos e oficinas de teatro e contação de histórias cujas propostas compartilharam dos mesmos princípios: os espaços de intersecção entre teatro e contação de histórias no ato da narração, e a voz como elemento fundamental da composição cênica. Os públicos foram os mais diversos possíveis, com pequenas alterações de enfoque: contadoras de histórias, bibliotecárias e interessadas em literatura na biblioteca Barca dos Livros;⁴ professoras de educação infantil e funda-

4 Curso de Técnicas cênicas e musicalidade para a contação de histórias, com duração de 45 horas, realizado em 2015, na biblioteca Barca dos Livros, em Florianópolis-SC, com patrocínio do Edital Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura. O curso finalizou com um sarau de histórias, com cenas individuais ou em duplas. A Barca dos Livros

mental da rede pública de ensino de Florianópolis⁵ e da escola do Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (SESC-SC);⁶ atrizes, atores, estudantes secundaristas e interessades em teatro e contação de histórias que participaram do projeto Dramaturgias do SESC-SC,⁷ dentre outros.

Certamente a maior diferença que encontrei nestes contextos foi o tempo. De uma oficina curta de 12 horas para um curso de 45 horas ou uma cadeira de 54 horas, há uma alteração substancial daquilo que as histórias nos permitem: o mergulho no tempo. Tempo de escuta de si, das outras pessoas e do espaço; tempo de fazer, de errar, de acertar; tempo de perceber em si peculiaridades, desejos, imaginários, limites e expansões. O tempo é essencial para o trabalho com a voz. Do namoro inicial que se dá a partir do momento que nos permitimos conhecer e investigar nossas vocalidades à paixão por habitar suas fronteiras e novos territórios, existe o tempo. É o tempo que nos coloca em contato, confronto, conflito e conquista de nossas vozes, companheiras de escutas, memórias e histórias.

Histórias de memórias e desejos

Nossas vozes carregam histórias. As histórias cravadas na escuta e na memória dos sons e das vozes ouvidas, do universo sonoro habitado durante a vida. As histórias dos desejos de ser, fazer, sonhar através da vocalidade. Da escuta de vozes ao longe, ao telefone, do lado de fora da casa e da imaginação estimulada a concretizar em contornos físicos aquelas sonoridades.

desenvolveu atividades entre 2003 e 2019, consolidando-se como uma importante biblioteca comunitária na cidade.

- 5 Oficina de teatro e contação de histórias, com duração de 12 horas, realizada em 2017 pelo Programa de Extensão - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART) da UDESCU, em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis.
- 6 Oficina de teatro e contação de histórias para a comunicação e expressão humana, com duração de 24 horas, realizada em 2019, na escola do SESC de Tubarão-SC.
- 7 Oficina "A Minha voz conta?", com duração de 30 horas, realizada em 2019 no projeto SESC Dramaturgias, em Xanxerê-SC. A oficina resultou na peça de teatro narrativo *Márias*, com direção de Daiane Dordete e Aline Guerios, a partir de contos de Conceição Evaristo, Clarissa Pinkola Estes, Marina Colassanti e Natalia Borges Polessio.

A voz é resultado e agente dos processos culturais, ocupando lugares a ela destinados na língua e na música, ao mesmo tempo que transborda esses espaços abrindo novos horizontes nas vocalidades cotidianas e poéticas.

Paul Zumthor (1993) chama atenção para esta perspectiva histórica e social da voz, cunhando o conceito de vocalidade, em contraponto à oralidade, para se referir à voz em sua historicidade cultural. A produção de vocalidade poética, por sua vez, apresenta então, ao mesmo tempo, herança e aventura. A herança chega nos referenciais de repertório sonoro de nossa escuta, dos contextos sociopolítico-culturais, da produção artística acessada. E a aventura se dá na abertura para o duplo desconhecido: novos repertórios sonoro-vocais artísticos e culturais e novas vocalidades experienciadas e habitadas no corpo vocal.

O corpo vocal, esse binômio que pretende superar o dualismo cartesiano que separa corpo e mente e corpo e voz, é um conceito trazido por Adriana Cavarero (2011) em diálogo com a obra de Zumthor. O termo tenta dar conta da dimensão sonora do corpo, materializada pela voz, que também é produção de corporeidade. É essa dimensão material da voz que se implica nos vários corpos⁸ dos quais somos formadas e suas sonoridades, que revela o que a filósofa chama de singularidade vocal. Por singularidade vocal importa compreender as histórias que cada voz traz como herança, circunscritas em memórias e vocalidades – cores, texturas, dimensões, ou ainda timbres, alturas, ritmos e volumes –, e os desejos de escuta e vocalização, apresentados como potência nos passeios pelas bordas da voz. Assim, a singularidade se dá como espaço um espaço de autorrevelação sonora, conforme indica Cavarero (2011), exposição da unicidade constituinte de cada ser. Mas, por sermos seres moventes, nossos desejos podem projetar na voz também as histórias que ainda não foram contadas: os sonhos.⁹

8 No livro *A voz articulada pelo coração: ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica*, Meran Vargens (2013) aponta os corpos físico, etérico, emocional e espiritual como constituintes de nosso ser.

9 Linda Wise, integrante do Pantheatre (FR), realizou em 2014 a Oficina *A voz é sempre um sonho*, em Florianópolis-SC, durante a programação do Vértice Brasil. A oficina abordou experiências e experimentações com a voz nas fronteiras entre canto, fala, música e cena, a partir da trajetória de Linda Wise, iniciada no Roy Hart Theatre e con-

Nos percursos pedagógicos da voz que médio no contexto da contação de histórias, esses elementos me oferecem um caminho para o estímulo ao encontro e desenvolvimento da singularidade vocal da atriz/professora/contadora de histórias: corpo vocal – voz como produção de corporeidade e sonoridade –, escuta, memória, desejo e sonho. Procuo me guiar por esses princípios na condução de jogos e exercícios cujos objetivos se centram na descoberta das potencialidades e prazeres da própria voz, sem um modelo a ser seguido. A contação de histórias possibilita, como linguagem artística híbrida, a experimentação da vocalidade não apenas na produção de palavra poética, carregada de imagens e sentidos, mas também na composição de outros sentidos e atmosferas a partir da materialidade da voz – sua dimensão sonora, em relação contínua com a visualidade da cena. Sonoridade, musicalidade, corporeidade e palavra poética jogam com a singularidade dos corpos vocais em espaços de partilha de memórias e sonhos que são as histórias.

A voz escapa ao controle dos significados pré-estabelecidos, dos espaços pré-determinados. Ela opera singularidades em partilha de escutas, cujas vocalidades vibram dos corpos, que emanam estas sonoridades para os corpos que compartilham o tempo-espaço da narração. Para Cavarero (2011), trata-se de uma ação política da voz contra a metafísica que descorporifica as vozes, racionalizando a vocalidade na linguagem. Esse ato vocal, que une singularidades e conecta corpos através da materialidade sonora da voz, estabelece uma coletividade que partilha singularidades através do espaço relacional que a voz promove. A voz ocupa o espaço e nos conecta através de memórias, desejos, sonhos e histórias individuais e ancestrais que partilhamos, e que ela ressoa.

Vozes que contam, vozes que escutam

Toda história que contamos demanda uma escolha. Esta escolha está envolta de subjetividades: escolhemos histórias que conhecemos, com as quais nos identificamos ou procuramos novas histórias a partir de desejos de escuta e de fala.

tinuada no Pantheatre e nas pesquisas individuais e com outras parcerias realizadas pela artista.

Meu repertório de contos, causos, lendas e mitos, colhidos da literatura, dos registros da tradição oral, das canções ou da escuta de outras contadoras de histórias durante minha vida, foi sendo construído ao longo dos anos em contextos diversos. Às vezes a gente procura a história e às vezes a história nos procura e nos encontra.

Nas aulas de voz e contação de histórias, em cursos mais longos, costumo levar alguns livros de contos para crianças, jovens e adultos, além de estimular a pesquisa por histórias escritas ou ouvidas com temas de interesse das alunas e alunos.

Observando as memórias que tenho do meu percurso pessoal como contadora de histórias – os livros e histórias guardadas na memória e na biblioteca –, percebo que algumas questões são urgentes. Por promoverem uma conexão com as memórias, desejos e afetos diversos que nos transformam em coletividade, as histórias dialogam diretamente com o nosso imaginário social. Mas, será que esse imaginário está sendo estimulado no respeito à diversidade que somos nós, pessoas que compõem uma coletividade?

Assim como a arte, as histórias encerram em si sua função de possibilitar a fruição a partir da experiência individual e coletiva. Essa fruição, que promoverá sentidos à experiência artística de acordo com o repertório individual de leitura de mundo, pode ser estimulada na reflexão sobre questões de gênero, de deficiência, de relações étnico-raciais, de classe, de geração, de migração, enfim, questões políticas que tangenciam nossas vidas em sociedade. Fazendo uma analogia ao livro *Bodies that Matter*, de Judith Butler, traduzido para português como *Corpos que importam*,¹⁰ para desconstruir a hegemonia de gênero, orientação sexual, raça, classe social e demais normatizações dos corpos, que se dão também através do (controle do) imaginário, é preciso ouvir outras histórias e outras vozes que também importam. Vozes que contam, que demandam uma reflexão sobre processos históricos e culturais de opressão e subjugação; que reivindicam protagonismo em suas histórias e espaço social; que querem não apenas ser ouvidas, mas também serem escutadas para uma transformação social ativa, que só é possível através do reconhecimento e do respeito. Essas histórias versam

10 Livro *Corpo que importam*: os limites discursivos de “sexo”, publicado em 2019.

sobre outras coletividades e imaginários possíveis, nos quais nós, artistas e professoras podemos ter uma atuação direta.

Tangenciar a vocalidade poética através do estímulo à descoberta das singularidades de cada corpo vocal, da herança que as vozes materializam, é também problematizar a escuta de vozes e histórias que possam circunscrever apenas uma hegemonia de produção sonora e discursiva, não sendo representativa da coletividade de corpos vocais que ocupam nossa sociedade.

Essa consciência das relações históricas de classe, raça e gênero e demais normatizações que fundam as injustiças sociais é uma consciência despertada pela escuta social, acadêmica, artística. Tais escutas, circunscritas em nosso cotidiano de vida, trabalho, educação, pesquisa e arte, demandam a compreensão das ações, criações e relações humanas como fruto de processos históricos, que necessitam ser olhados, ouvidos e compreendidos em busca de reparações descolonizadoras nos diversos contextos de nossas vidas, como a própria universidade. Trata-se de uma escuta ativa, interessada nas contradições, no respeito e na autocrítica, que se faz dia a dia em um processo longo de desconstrução dos preconceitos que nos estruturam enquanto sujeitas sociais e na ampliação da diversidade epistemológica, um processo contínuo de abertura de escuta e espaço para outras vozes, que também contam e importam.

Tais problematizações começaram a se fazer mais presentes em minha vida a partir da pesquisa de doutorado em Teatro,¹¹ cuja investigação teórico-prática tensionou os estudos de voz, gênero e performance, e me tensionou como pesquisadora-artista-mulher-cidadã. O contato com os estudos de gênero¹² e a teoria crítica feminista¹³ me possibilitaram compreender processos histórico-sociais que se refletiram e se refletem na minha vida e na vida de muitas mulheres. A invisibilização da produção artística e cientí-

11 A tese *Possível cartografia para um corpo vocal queer em performance*, com orientação da professora Dra. Maria Brígida de Miranda e coorientação da professora Dra. Janaina Trasel Martins, foi defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC.

12 Autoras como Judith Butler e Paul Beatriz Preciado.

13 Autoras como Naomi Wolf, Tina Chanter, Sarah Gamble, Silvia Federici.

fica de mulheres ao longo da história; a falta de oportunidades de acesso à educação e à construção de carreiras, a exploração econômica da imagem e do trabalho reprodutivo¹⁴ das mulheres e as violências físicas, materiais, patrimoniais e simbólicas de gênero podem ser compreendidas em análises que expõem as contradições e estratégias históricas de dominação patriarcal. A essas questões, somam-se os processos de escravização e genocídio dos povos indígenas e de África, que se refletem hoje no racismo intrínseco aos nossos sistema econômico, político e social – chamado de Necropolítica, por Achile Mbembe (2018) –; a misoginia, a homofobia, lgbtfobia e transfobia, violências de gênero que se perpetuam pela intolerância; o capacitismo, o etarismo, a aporofobia... São violências perpetradas pelo neoliberalismo econômico, cujo princípio capitalista de acumulação de riquezas pela exploração da classe trabalhadora, e consequente ampliação das desigualdades sociais, emergiu no discurso falacioso da meritocracia, ou seja, de que as conquistas de condições dignas de vida depende única e exclusivamente de cada pessoa, ignorando (intencionalmente) os reflexos dos processos históricos de opressão na sociedade atual, movidos pelo acúmulo infinito do capital.

E as histórias que contamos, como produções de nosso contexto cultural, ajudam no enfrentamento dessas desigualdades e violências? Elas trazem outras vozes (que contam) para contar outras versões da história (dita oficial) e das histórias (ditas inventadas)?

Na companhia dessas questões, não apenas meu acervo de histórias foi se alterando, mas também o olhar para os processos de atuação e encenação. A aproximação com os estudos sobre teatro feminista¹⁵ me fez problematizar, dentre outras questões, os limites éticos na relação representação versus representatividade, por exemplo. Quais os limites da arte, do teatro? Que questões tangenciam a linha tênue que separa a liberdade artística do

14 Sobre este tema, confira a obra *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista* (2019), de Silvia Federic. Neste livro, a autoria conceitua trabalho reprodutivo como todo o trabalho não remunerado exercido (geralmente por mulheres) com vistas à produção e manutenção da vida e, consequentemente, da mão de obra para a exploração capitalista.

15 Cf.: Miranda (2018).

compromisso social? Como fugir de representações estereotipadas que se pretendem cômicas, mas apenas ratificam preconceitos?

A resposta mais assertiva que encontrei até agora para estas perguntas foi: escutar. Se nossas vozes são constituídas de processos históricos, memórias, heranças, nossas escutas podem atuar ativamente para a construção das novas heranças, memórias e histórias futuras. Escutar ativamente. Confrontar nossa criação artística com a coletividade da qual somos parte, e assumir a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, luta que cabe a todas e a cada uma de nós.

Descolonizar nossas escutas, pensamentos e vozes com outras histórias e vocalidades: aquelas invisibilizadas, depreciadas, destituídas de sua força original. Encontramos estas histórias tanto em contos da tradição oral quanto na literatura ou nas histórias de vida: só precisamos desejar ouvi-las.

A fricção de nossas singularidades vocais na coletividade do ato de narrar demanda essa escuta ativa, que é também uma escuta política. Djamilia Ribeiro (2017), ao contextualizar lugar de fala como um espaço social, afirma que todas nós temos lugar de fala, basta perceber este lugar que ocupamos nas relações étnico-raciais, de gênero, de classe. Eu posso falar por mim, levando em conta meu lugar de mulher branca, cisgênero, heterossexual e de classe média, pois vivo as experiências a partir deste lugar. Posso falar de outras pessoas em contextos distintos procurando ouvir suas vozes e me problematizar nas diferenças destas relações. Para isso a escuta é necessária. Ocupar um lugar de escuta. Márcia Tiburi (2018, p. 56) afirma que o lugar de escuta “É o desejo político que surge no lugar de fala”, e que “a escuta é um elemento prático no processo político que precisa ser experimentado com urgência, sobretudo pelos sujeitos que detém o privilégio da fala”. Então, é necessário que escutemos outras vozes singulares, que também contam.

Desejos que sussurram

As vocalidades poéticas preenchem os espaços internos e externos ao corpo. São cores, volumes e texturas que estimulam nosso imaginário e nossa imaginação, em um convite aventuroso por ouvir distintas versões da história oficial, ou outras tantas histórias que corpos vocais singulares contam.

Procurei neste texto contar minha história com as histórias, em um percurso que me levou da formação artística de atriz e contadora de histórias à atuação docente como professora de voz e contação de histórias. Os caminhos foram cheios de aventuras e descobertas, das quais a mais potente me parecer ser hoje o exercício de uma escuta política.

A contação de histórias carrega consigo um amplo potencial para o desenvolvimento da singularidade vocal de artistas e professoras, tanto através da descoberta das possibilidades vocais quanto da escolha de repertórios críticos, em busca de uma descolonização da escuta, das vozes, do imaginário e das narrativas.

Esta escuta é porosa, negocia desejos e demanda responsabilidade. Ela pode nos guiar no desenvolvimento de uma singularidade vocal engajada com a coletividade, comprometida consigo e com as outras. Podemos ouvir e contar outras histórias, de outras vozes que contam e importam.

Referências

- BUTLER, Judith. *Corpo que importam: os limites discursivos de "sexo"*. Tradução de Verônica Daminelli, Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Tradução de Flávio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- FEDERICI, Sílvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; RAUEN, Taiza Mara (org.). *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições SESC SP, 2015.
- MIRANDA, Maria Brígida de. Colcha de Memórias: epistemologias feministas nos estudos das artes da cena. *Urdimento: revista de estudos em artes cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 231-248, dez. 2018.
- RIBEIRO, Djamilá. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- VARGENS, Meran. *A voz articulada pelo coração: ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica*. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFBA, 2013.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A brincadeira corporal, as artes cênicas e os dispositivos móveis na infância

Eloisa Domenici

Introdução

Este ensaio retoma a questão da brincadeira corporal em sua importância para as artes do corpo em cena, ao problematizar o risco do seu definhamento em face da presença massiva e desregrada dos aparelhos digitais móveis na infância. Neste texto exploratório pretendo indagar a respeito do rebatimento desse declínio sobre os processos educacionais em teatro e dança, tendo em conta o lugar da brincadeira infantil em diferentes sociedades e momentos históricos. O pensamento, que intento desenvolver aqui, não é unidirecional nem de causa e efeito, mas busca tecer análises que interferem entre si em um campo complexo de relações.

A imagem de crianças usando telefones celulares e *tablets* torna-se muito mais frequente do que brincando, correndo ou jogando entre si. Essa questão tem aspectos que se desdobram para muitas direções, mas o que parece claro é a redução do movimento corporal, o que, como educadores não podemos deixar de partilhar observações e considerações.

A importância desse assunto para as artes do corpo em cena parece central. Pode-se dizer que a brincadeira na infância é fundadora da experiência de transformação de estados corporais e do desenvolvimento de inteligências e fabulações que depois podem ser retomados e aprofundados nos processos educacionais no teatro e na dança. Ingrid Koudela (2011, p. 235, grifo da autora) assim descreve essa relação:

A capacidade de representação dramática está presente tanto nos *jogos de faz-de-conta* quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto. [...] Entre o *jogo de faz-de-conta* da criança e o teatro como espetáculo a ser apreciado por uma platéia é possível criar inúmeras gradações, promovendo atividades que relacionam o fazer e a leitura e apreciação do espetáculo.

Ainda sobre a relação do jogo teatral com o jogo infantil, ela observa:

[...] o *jogo teatral* é um *jogo de construção* em que a consciência do 'como se' é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, combinando a imaginação dramática com a prática e a consciência na observação das regras do *jogo teatral*. (KOUDELA, 2011, p. 233-234, grifo da autora)

Assim como nessas passagens acima, muito se pode refletir sobre a importância da brincadeira infantil como fundadora da imaginação e da fabulação. Do mesmo modo, pode se pensar sobre a experiência do movimento corporal para o desenvolvimento da dança. Richard Schechner aproxima a brincadeira na infância da performance, enquanto "comportamento restaurado", na medida em que a criança "pega emprestados comportamentos de contextos nos quais possuem finalidades claras, como a luta ou o acasalamento" e os recombina para apresentá-los sem nenhuma finalidade aparente. (LIGIÉRO, 2012, p. 108)

Quando o historiador holandês Johan Huizinga escreveu *Homo ludens*, em 1944, uma das obras que primeiro analisou o tema do jogo, a realidade

das plataformas digitais não estava no horizonte.¹ Tampouco anos mais tarde, em 1961, quando o sociólogo francês Roger Caillois (1990, p. 89) publicou *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*, com a intenção de “lançar as bases de uma sociologia *a partir* dos jogos”. Nessa obra, ele reconhece quatro tipos principais de jogos – *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilnx* – que se apresentam muitas vezes em combinações, das quais simulacro e vertigem são especialmente importantes para o teatro e a dança, além de serem uma combinação frequente à qual o autor dedica um capítulo.

Nesses clássicos estudos de Huizinga e Caillois, a brincadeira é inerente ao desenvolvimento humano e a experiência do corpo em movimento está implícita no brincar da criança. Como seriam essas análises atualmente?

A redução da brincadeira corporal na infância nas sociedades urbanas modernas já vem sendo sentida há mais tempo, por várias razões, no entanto, o risco com os dispositivos digitais é um fator recente que agrava esse aspecto. Esse novo fenômeno vem sendo discutido no meio médico, como mostra esse trecho de um editorial da revista *Harvard Health Publishing*, que chama a atenção para um artigo publicado na principal revista norte-americana de pediatria.

[...] 44% das crianças com menos de um ano usam dispositivos móveis todos os dias. Com a idade de 2 anos, isso aumenta para 77%. Aos 4 anos, metade das crianças no estudo tinha sua própria TV – e três quartos tinham seu próprio dispositivo móvel. E essas não eram crianças ricas; o estudo foi realizado em uma zona urbana de baixa renda na Filadélfia. Quando os pesquisadores perguntaram aos pais sobre diferentes situações em que eles deixaram seus filhos usarem os dispositivos, eis o que eles disseram: 70% permitem que as crianças os usem para que possam fazer as tarefas; 65% usaram para manter a criança calma em um local público; 28% usaram para colocar seu filho para dormir. (MCCARTHY, 2015, tradução nossa)²

1 “Na brincadeira [ou no jogo], a beleza do corpo humano em movimento atinge seu auge”. (HUIZINGA, 1944, p. 7) A palavra *play* (substantivo) em inglês significa ao mesmo tempo jogo e brincadeira.

2 “[...] 44% of children under the age of 1 use mobile devices every day. By the age of 2, that jumps to 77%. By age 4, half of the children in the study had their own TV – and three-quarters had their own mobile device. And these weren’t rich kids, either; the

O estudo em questão constata a exposição precoce e quase universal, e a adoção precoce de dispositivos de mídia móvel entre crianças pequenas, em uma comunidade urbana de baixa renda. Kabali e demais autores (2015, p. 6, tradução nossa) não concluem sobre os efeitos desse fato, no entanto sugerem que “[...] os dispositivos móveis são usados como ‘chupetas digitais’ para acalmar ou distrair as crianças ou como um meio de gerenciar o seu comportamento”.³ Isso provavelmente não é uma surpresa para quem está prestando atenção ao mundo ao seu redor.

Enquanto educadores do teatro e da dança, temos o que nos preocupar quanto ao empobrecimento do movimento corporal. A infância é o momento de explorar de forma ampla diversos tipos de estímulo e de movimento, pois do ponto de vista do desenvolvimento, é importante que os estímulos iniciais sejam diversificados e inespecíficos, e só posteriormente caminhem para demandas que solicitem movimentos especializados. (LIMA, 1996, p. 97) A brincadeira corporal cumpre muito bem essa tarefa.

A bailarina, bióloga e filósofa Maxine Sheets-Johnstone⁴ (2003) traz uma perspectiva interessante sobre o papel da brincadeira corporal e a testagem cinética dos corpos. A autora diz que, quando experimentamos nossos corpos junto com os outros, nas brincadeiras infantis sem objetos, aprendemos uma linguagem cinética comum, desenvolvendo uma sintonia com os movimentos dos outros, e uma sintonia cinestésica

study was done at an urban, low-income practice in Philadelphia. When the researchers asked parents about different situations where they let their children use the devices, here's what they said: 70% let the children use them so that they could do chores; 65% used them to keep their child calm in a public place; 58% used them while running errands; 29% used them to put their child to sleep”.

- 3 “[...] parents gave or took away mobile devices to reward or punish their child's behavior. This suggests that mobile devices are used as “digital pacifiers” to placate or distract children or as means to manage children's behavior”.

O artigo “Exposure and use of mobile media devices by young children”, publicado na revista *Pediatrics - Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, em 2015, teve grande repercussão, com 182 citações no *Web of Sciences*, 214 citações no *Scopus*, até 20 de abril de 2020.

- 4 Sheets-Johnstone é autora de muitos livros e artigos a respeito do movimento corporal, cujas análises sublinham a importância da cinestesia na cognição, na linguagem e até mesmo no nível mais básico de consciência que sustenta a noção do “eu”. Ver Sheets-Johnstone (2003, 2011, 2018, 2019).

com os nossos semelhantes. As brincadeiras sem objetos, na perspectiva da etologia, são aquelas do tipo empurrar-puxar-cair, correr-perseguir-bater-e-não-machucar-e-rir, que consistem em perseguições não agonistas cooperativas, mais parecidas com a brincadeira dos animais. Em outras palavras, essas são brincadeiras em que estamos aprendendo o nosso próprio corpo junto com o mundo, em um contexto cooperativo e não violento; estamos aprendendo também a ser nós mesmos em conjunto com os nossos. Trata-se da experiência sensível do mundo que se dá corporalmente.

A experiência do movimento, de acelerar o peso do corpo, desacelerar, rodopiar em torno do seu eixo, abandonar-se à queda, se elevar novamente do chão, desequilibrar-se, tudo isto se refere ao aprendizado do corpo, numa fase de acelerada mutação do seu centro de gravidade e massa corporal, e da concomitante descoberta sensível do mundo, soma-se a isto o contexto e as relações sociais. Portanto, são relações corporais que imbricam alta complexidade pelo desenvolvimento de sentidos e significados. Não é preciso dizer que a experiência do corpo é fundadora para a dança, essa arte que trata o peso do corpo como matéria artística, ou seja, como matéria produtiva de poética do corpo. (LOUPPE, 2012)

Ao considerar esses vários aspectos, portanto, o nosso intuito é lembrar o quanto a brincadeira corporal interessa especialmente para nós, educadores das artes cênicas, e com isto, de uma maneira ampla, ponderar sobre essa aderência quase sem crítica e em massa aos dispositivos móveis na infância. Parece que essa mudança de comportamento pode refletir no declínio de uma cultura da infância, ou seja, a vivência e transmissão de conhecimentos e saberes próprios que encerram imaginação, criatividade, aprendizagem sensível do mundo e pertencimento, dentre tantos outros aspectos.

É interessante notar que essas tendências surgiram com a sociedade moderna e o processo de urbanização, porém nem sempre a metrópole significou ausência do reconhecimento da importância da brincadeira infantil. Por exemplo, na visão dos parques infantis em São Paulo, no início do século XX, sob a concepção de Mário de Andrade, que vamos comentar a seguir, junto com outras duas experiências contemporâneas fora dos grandes centros, uma no quilombo Kaonge (Santiago do Iguape-BA) e outra na Aldeia Pataxó Juerana, em Porto Seguro-BA.

O brincar em Mário de Andrade e em duas experiências contemporâneas

Quando Mário de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura da prefeitura do município de São Paulo (1935 a 1938) e criou o programa dos Parques Infantis (PI) para as crianças das classes operárias, a proposta dos parques integrava as tradições populares, as artes e os jogos tradicionais infantis. (FARIA, 1999) A planta arquitetônica e a formação das equipes de educadores compunham esse programa, para oferecer às crianças de 3 a 12 anos uma infância com qualidade, na primeira experiência pública municipal de educação não escolar.

Mário vislumbrava o ingresso na modernidade pela constituição da identidade brasileira em sua diversidade étnica, pelo contato com a cultura popular tradicional a qual ele sempre compreendeu como um processo de conhecimento, não admitindo que se fossem feitas distorções para atender à moral ou agradar ao gosto da burguesia. Reconhecendo na criança a grandeza e o mistério pelos quais expressa profundo respeito, Mário colocou em prática uma compreensão sensível e “macunaímica”:

Foi no seu modo contraditório de pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o PI como um espaço do brincar gratuito, ‘à toa’, e outros modos de brincar nem sempre ao gosto da educação escolar, na sociedade capitalista. (FARIA, 1999, p. 77)

É interessante perceber que, na São Paulo que crescia desvairadamente, a brincadeira infantil estava na chave da concepção para organizar uma “política cultural com aspirações a transformar o Brasil num país moderno” (FARIA, 1999, p. 77), concepção esta que consistia em valorizar a diversidade étnica e cultural, a oportunidade de conviver com a natureza e de movimentar-se em grandes espaços.

O trabalho de Mário de Andrade à frente dos PI exemplifica uma política de promoção da brincadeira infantil em diálogo com a cultura, no espaço público e tratada como um bem coletivo. As manifestações populares serviram de inspiração e apoio para esta concepção na qual a brincadeira está presente da infância até a vida adulta.

Atualmente a realidade da infância no ambiente urbano no geral pouco reflete esta condição privilegiada de garantia ao movimento corporal e à imaginação dentro da interação comunitária. A brincadeira infantil terá sido abandonada para sempre como assunto de interesse público? Comentarei aqui duas experiências contemporâneas em que a comunidade assume coletivamente o cuidado com a brincadeira na infância, sendo a primeira uma comunidade quilombola e a outra uma aldeia indígena.

A primeira experiência foi uma ação conduzida por Lydia Hortélio com crianças de várias comunidades quilombolas, em Santiago do Iguape, no Recôncavo da Bahia.⁵ Lydia dedica-se há várias décadas a registrar e disseminar a cultura da infância, com enfoque na sua música tradicional.⁶ Naquele local são ao todo 21 comunidades quilombolas agrupadas pelo Centro de Educação e Cultura Vale do Iguape (CECVI) e pelo Núcleo de Turismo Étnico Rota da Liberdade, uma iniciativa bem sucedida de economia solidária em torno da cultura quilombola. Essas comunidades valorizam os saberes quilombolas que sustentam a sua cultura tradicional, incluindo a dança, a música e o teatro, por meio de aulas regulares e do seu grupo de dança afro.

A oficina de brincadeiras aconteceu em um campo aberto defronte à escola Cosme e Damião, que atende às crianças e jovens dessas comunidades, e teve a participação de cerca de 50 crianças de 3 a 14 anos. Lydia selecionou seis brincadeiras, algumas delas conhecidas pelas crianças, outras recém-aprendidas, algumas das quais foram recolhidas em sua pesquisa na região de Serrinha-BA.

5 A atividade integrou o Projeto “Tradições cênico-poético-musicais do Recôncavo baiano – interação de saberes”, coordenado por Eloisa Domenici e Katharina Döring, com apoio do Proext-MEC, em 2011. O projeto promoveu, além do registro audiovisual das tradições culturais, a circulação de Mestres e grupos culturais de Saubara e Santiago do Iguape nas universidades e nas escolas de suas comunidades.

6 Lydia Hortélio se dedica a pesquisar e divulgar a cultura da infância, com ênfase na sua música tradicional. Iniciou com registros na região de Serrinha-BA, depois expandiu para várias regiões do Brasil. Em 2019, o Itaú Cultural realizou a Ocupação Lydia Hortélio, em São Paulo. Ver: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/lydia-hortelio/>.



FIGURA 1: Crianças das comunidades quilombolas do Kaonge, Vale do Iguape, no Recôncavo baiano, brincam na oficina de Lydia Hortélio, que está ao centro na segunda imagem
Fonte: acervo pessoal da autora.

A fotografia da esquerda mostra uma das brincadeiras cantadas. As crianças em duplas, frente a frente, de mãos dadas, levantam os braços fazendo um túnel, então a dupla que está numa ponta vai passando por baixo até a outra ponta do túnel, enquanto todos cantam: *"Ta-tarara-tachim-tarara-tachim-tachim-dolé/ O gato comeu minha carne, só sobrou foi a colher"*. Nessa brincadeira, o ritmo é fundamental para regular a velocidade e o tamanho dos passos, enquanto as duplas fazem um túnel que serpenteia pelo espaço, fazendo-se e desfazendo-se, com muita excitação e riso;

uma experiência que Caillois classificaria como de vertigem. Encerrando a oficina, as crianças construíram o brinquedo do Barangandão e em seguida experimentaram movimentos amplos e fluidos, ocupando todo o extenso gramado com desenhos coloridos das tiras de papel pelo ar, como aparece na segunda imagem.

Na semana seguinte, essas crianças e adolescentes, juntamente com a professora Jucilene Viana Jovelino, diretora artística do grupo, ministraram uma oficina de Dança afro na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador. Nessa oficina, assim como em outras atividades desse grupo, ficou evidente como a brincadeira está integrada à dança e ao teatro que fazem.

A outra experiência aconteceu na Aldeia Pataxó Juerana, em Porto Seguro-BA, por ocasião da sua Feira Cultural, em junho de 2019, em que cerca de 20 crianças de várias idades interagiram entre si durante mais de duas horas, intercalando jogos e brincadeiras.

Nas comunidades tradicionais do povo Pataxó, as brincadeiras e jogos têm um estatuto privilegiado, pois eles servem “como incentivo ao fortalecimento da identidade coletiva”, sendo relacionados à revitalização de valores morais e aos costumes tradicionais da sua etnia, frente ao risco constante de extinção. (LOPES FILHO, 2017)⁷ Uma mostra disso é o enorme prestígio dos Jogos Indígenas Pataxó, evento anual que reúne as várias aldeias, motivado pelo encontro e pela celebração, e não pela competição. Por essa consciência do papel das brincadeiras e jogos no pertencimento identitário, os adultos se empenham a transmitir esse repertório cultural às crianças. Algumas brincadeiras daquela tarde foram o pular corda, o cabo-de-guerra e também o *Patiw Miwka'ay*, uma luta corporal em que duas pessoas, no centro da roda, tentam desequilibrar uma a outra.⁸

7 Segundo o pesquisador Karkaju Pataxó (Eujacio Batista Lopes Filho), os Pataxó vivem constantemente ameaçados pelo interesse imobiliário em suas terras. “Atualmente o povo pataxó vive em aproximadamente 40 aldeias espalhadas na região do extremo sul da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O povo Pataxó no seu cotidiano fala a língua portuguesa e desde 1997 estão em processo de retomada da língua Pataxó denominada ‘Patxôhã’. [...] gostam de conversar ao redor da fogueira, tendo nos mais velhos um livro de história e resistência”. (LOPES FILHO, 2017, p. 12)

8 Karkaju Pataxó explica que o “*Patiw Miwka'ay* passou de uma brincadeira antiga para uma modalidade bastante disputada [nos jogos indígenas]. Nas aldeias essa brincadeira é realizada após cada pescaria, onde os parentes apostam entre si parte do pescado, quem



FIGURA 2: Tarde de brincadeiras e jogos na Aldeia Pataxó Juerana, em Porto Seguro-BA: o *Patiw Miwka'ay* e o cabo-de-guerra
Fonte: arquivo pessoal da autora.

consegui arrastar a perna do outro para derrubar ou encostar o pé num tronco de banaaneira ou madeira ganha a aposta, isso acontece também antes do banho nos rios como forma de aquecimento nos dias mais frios". (LOPES FILHO, 2017, p. 42, grifo do autor)

A brincadeira de pular corda tem um repertório de cantigas muito variado pelo Brasil, mas existe uma versão em especial que se repete nas aldeias Pataxó e naquela região de maneira geral. A cantiga diz: *“Seu marido morreu, deixou a casa cheia de filho, é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis...”*. Na brincadeira, as crianças vão pulando e escalando os números até o pulador “errar”. As meninas, principalmente, cantam essa cantiga com muito gosto, colocando ênfase na voz e no gesto, e, com frenesi, vão construindo uma situação dramática e paradoxal cuja gravidade piora com o avançar do número – quanto mais se resiste na corda, maior a quantidade de filhos que lhe restaram para criar sozinha... Desenha-se uma cena muito diferente do imaginário social acerca do casamento propalado desde o mito de Cinderela. Seria essa visão trágica uma imagem desestabilizadora (SANTOS, 2018a), capaz, talvez, de provocar a consciência crítica sobre o patriarcado, sob forma de catarse?⁹

Nas duas experiências aqui narradas, a brincadeira infantil é valorizada pelas comunidades junto com seus saberes tradicionais. Ambas as comunidades em questão são lideradas por mulheres: na aldeia Juerana, a cacica Yamani Pataxó, que é também presidenta do Conselho de Caciques da Bahia e nas comunidades quilombolas a matriarca Juvani Viana, que além de líder comunitária é também Yalorixá. As duas comunidades possuem acesso à internet e oferta de aparelhos celulares entre a maior parte das pessoas, porém, o sinal não alcança esses lugares específicos onde ocorreram as brincadeiras.

Importante notar que no ambiente das tradições populares, bem como no programa dos parques de Mário de Andrade, a brincadeira infantil está inserida num contínuo de práticas com as danças, que também associam a música e o teatro. Ou seja, é o caso de reafirmar que no Brasil existe toda uma base cultural na qual as brincadeiras e as artes estão integradas.

9 “Nas condições do tempo presente, tal irrupção só tem lugar se as interrogações poderosas se traduzirem em imagens desestabilizadoras. Só as imagens desestabilizadoras nos podem restituir a capacidade de espanto e de indignação. Na medida em que o passado deixar de ser automaticamente redimido pelo futuro, o sofrimento humano, a exploração e a opressão que o habitam passarão a ser um comentário cruel sobre o tempo presente, indesculpável porque continua a ocorrer e porque poderia ter sido evi-

Ideias para adiar o fim da brincadeira corporal

Ao sublinhar a redução da brincadeira corporal na infância pela entrada dos dispositivos móveis digitais, o meu intento é questionar o que esse fato incide em termos de mudança de comportamento enquanto sociedade e quais as consequências possíveis para as artes da cena, sem, é claro, encerrar a questão. O que fica evidente é que existe uma perda cultural importante em curso, sobre a qual talvez tenhamos que nos comprometer.

Essa investida desleal em tornar a criança conectada desde muito mais cedo, atende o interesse do capitalismo e do colonialismo, como se pode facilmente perceber. A brincadeira corporal não gera lucro para o capital, pelo contrário, ela desinteressa a criança do consumo, uma vez que, no imediato, a excitação fica comprometida com a própria brincadeira. (SHEETS-JOHNSTONE, 2003) Também não há intervalo comercial no meio, embora sempre alguma recompensa coletiva possa aparecer. Em contrapartida, não há dúvida que as mídias digitais ensinam a consumir, a desejar produtos.

De um modo geral, pode-se dizer que a experiência do corpo vem se tornando descartável, bem como a sua presença, que se torna indesejada e inconveniente de preferência substituída apenas por uma identidade digital e um cadastro de pessoa física. Presenças trazem problemas, microrganismos, complexidade.

Parece que estamos diante da colonização da infância, ou melhor dizendo, do roubo do futuro, um processo de ruptura civilizacional que é apenas mais um passo do epistemicídio provocado pelos modos de dominação de que nos fala Boaventura de Sousa Santos (2018a, 2018b) – o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado – invisíveis, ferozes e onnipresentes na vida dos humanos e nas sociedades. Nesse jogo no qual somos dígitos, atuando em *likes*, *shares*, e *e-commerce*, a falta de movimento corporal pode, ao longo do tempo, nos tirar a autonomia e a capacidade de ação.

Nesse sentido, cuidar da cultura do brincar parece ser uma necessidade urgente, e isto implica em assumir a responsabilidade coletiva sobre a brincadeira na infância. Retorno a Ingrid Koudela (2005, p. 154):

tado pela iniciativa humana. As imagens só são desestabilizadoras na medida em que tudo depende de nós e tudo podia ser diferente e melhor". (SANTOS, 2018a, p. 523-524)

Acreditando que a escolarização, a cultura e a economia no novo milênio vão exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação de suas percepções rotineiras, há solicitação quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e a pedagogia do teatro pode contribuir para essa tarefa.

Concordando integralmente com essa afirmação e parodiando Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), gostaria de elencar pelo menos duas ideias, enquanto educadores do teatro e da dança, para adiar o fim da brincadeira. A primeira delas é nos dedicarmos a promover as brincadeiras corporais de maneira a assumirmos o papel de ser uma espécie de repositório desse conhecimento na sociedade;¹⁰ para isso, muito temos que reaprender com as comunidades tradicionais. A segunda é nos lançarmos ao desafio de estudar as brincadeiras tradicionais do Brasil, incluindo as brincadeiras dançadas, junto com os mestres e mestras dessas tradições. Trata-se de reconhecer o valor desses conhecimentos materializados nos corpos, como falam as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2018b), cuja importância para as artes da cena já foi apontada por muitos outros anteriormente.¹¹

Referências

ANDRADE, Marília de; CANTON, Katia. Overview of Dance Research and Publications in Brazil. *Dance Research Journal*, Brooklyn, v. 28, n. 2, p. 114-122, Fall 1996.

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2. ed. Organização Oneyda Alvarenga. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília, DF: INL, 1982. 3 t.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

10 Existem iniciativas de educadores comprometidas com isso, como por exemplo, a Casa das 5 Pedrinhas que, através dos seus representantes, realiza encontros para brincar e pesquisa e documentação de cultura da criança. Ver: <https://www.casadas-5pedrinhas.com.br/acoes>.

11 Para nomear apenas alguns: João das Neves, Klauss Vianna (1990), Antônio Nóbrega, José Celso Martinez Correa e Graziela Rodrigues (1997), Marília de Andrade e Kátia Canton (1996), dentre muitos outros.

CHASSIAKOS, Yolanda Linda Reid. *et al.* Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, Elk Grove Village, IL, v. 138, n. 5, 2016.

COUTINHO, Denise; DOMENICI, Eloisa; PEREIRA, Adalberto da Palma. "Danças Dramáticas do Brasil": à la recherche de l'Autre et de soi-même. *Plural Pluriel*, Paris, n. 13, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para uma pedagogia de educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: a Study of the Play-Element in Culture*. Londres: Routledge, 1944.

KABALI, Hilda K. *et al.* Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, Elk Grove Village, IL, v. 136, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2015-215>. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/136/6/1044/33852/Exposure-and-Use-of-Mobile-Media-Devices-by-Young?utoloincheck=redirected>. Acesso em: 22 abr. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dez, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do Teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 233-239, 2011.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIGIÉRO, Zeca (org.). *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

LIMA, José Antonio de Oliveira. *Movimento corporal: a práxis da corporalidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83722?guid=1640908805960&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1640908805960%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D83722%2383722&i=5>. Acesso em: 1 maio 2017.

LOPES FILHO, Eujacio Batista (Karkaju Pataxó). *Jogos indígenas pataxó: a identidade cultural Pataxó por meio do esporte*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural em Ciências Sociais e Humanidades) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4036301.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MCCARTHY, Claire. Many Babies and Toddlers Use Mobile Devices Every Day. *Harvard Health Publishing*, [Boston], 12 Nov. 2015. Disponível em:

<https://www.health.harvard.edu/blog/many-babies-and-toddlers-use-mobile-devices-every-day-201511128579>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RADESKY, Jenny S.; CRISTAKIS, Dimitri A. Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric Clinics of North America*, Philadelphia, v. 63, n. 5, p. 827-839, Oct. 2016.

REEVES, Gloria M.; POSTOLACHE, Teodor T.; SNITKER, Soren. Childhood Obesity and Depression: Connection Between These Growing Problems in Growing Children. *International Journal of Child Health and Human Development*, Hauppauge, NY, v. 1, n. 2, p. 103-114, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as epistemologias do Sul*. Buenos Aires: CLACSO, 2018a. (Antologia essencial, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*. Coimbra: Almedina, 2018b.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Childs Play: a Multidisciplinary Perspective. *Human Studies*, Dordrecht, v. 26, n. 4, p. 409-430, 2003.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. *The Primacy of Movement*. 2nd. ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. The Silence of Movement: A Beginning Empirical-Phenomenological Exposition of the Power of a Corporeal Semiotics. *The American Journal of Semiotics*, Bloomington, v. 35, n. 1/2, p. 33-54, 2019.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Why Kinesthesia, Tactility and Affectivity Matter: Critical and Constructive Perspectives. *Body and Society*, London, v. 24, n. 4, p. 3-31, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

Metodologia para o ensino de teatro: dimensões interdisciplinares entre conhecimento e saberes

Fabio Dal Gallo

As dimensões interdisciplinares da produção de conhecimento em artes abordam um leque de temas que transitam entre as perspectivas multi, inter e transdisciplinares, a relação local e global no compartilhamento do conhecimento, os novos contextos sociotecnológicos, as questões éticas e estéticas nas culturas artística, humanística e científica e os processos de formação na contemporaneidade e suas relações com diferentes saberes e práticas.

Neste texto será analisada uma prática docente interligada com um processo de formação de professores em teatro que foi baseada nos saberes experienciais que adquiri como docente, em conjunto com as experiências individuais dos alunos e com as teorias do ensino de teatro e buscou articular teoria e a prática, produção de conhecimento e o desenvolvimento de competências, em conjunto com uma prática docente reflexiva.

De acordo com Perrenoud (2001), a formação de competências e a reflexão são conceitos amplamente utilizados em investigações e em práticas pedagógicas que destacam a inegável importância da formação do ser e do fazer. De acordo com Tardif (2002), a prática docente integra diversos saberes: os saberes profissionais que são transmitidos pelas instituições

de formação de professores; os saberes disciplinares que são socialmente definidos e integrados à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os saberes curriculares que são os saberes sociais da instituição; e os saberes experienciais que são elaborados no exercício da prática docente e por isso emergem e são validados pela própria experiência individual.

A prática docente pesquisada se relaciona com a disciplina Metodologias para o Ensino de Teatro, um componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Enquanto docente da área de Teatro na Educação, sou responsável por ministrar essa disciplina há dez anos, período durante o qual ocorreram modificações significativas e atualizações na natureza desse componente curricular ocorrendo, inclusive, neste arco de tempo, uma mudança no próprio currículo do curso de licenciatura em Teatro.

No período entre 2004 e 2015, o nome da disciplina era Metodologia do Teatro na Educação e se inseria como parte da disciplina Teatro na Educação III do currículo modular do curso de licenciatura, o qual previa uma abordagem interdisciplinar de ensino ao articular todos os componentes de um semestre em uma única disciplina, com carga horária total de 425 horas.

Esses componentes curriculares eram ministrados por um grupo de professores sob a coordenação de um docente que assumia o cargo de coordenador de módulo e trabalhava junto com eles a partir de temas geradores que embasavam todos os componentes curriculares do semestre, inclusive a avaliação, que era realizada de forma coletiva.

Esse currículo da Escola de Teatro da UFBA, que foi amplamente analisado na pesquisa de Accioly (2014), era muito instigante do ponto de vista da docência por se concretizar em uma abordagem interdisciplinar, sem dissociar ensino, pesquisa e extensão e por incentivar os professores do módulo a realizarem um planejamento comum e a organizarem as avaliações para serem realizadas, em grupo, por todo o corpo docente do módulo, havendo a necessidade de um diálogo constante entre os professores durante o semestre.

Esse tipo de currículo, ao lado dos pontos positivos já indicados, tinha também aspectos que foram objetos de crítica, tais como: a ausência de flexibilidade, pois o aluno não podia escolher as disciplinas optativas ao longo do curso; a impossibilidade de aproveitamento dos créditos para outros cursos; a rigidez de carga horária, pelo fato que cada módulo devia ser cursado na íntegra ao longo do semestre e o seu aproveitamento condicionado ao

fato de ter cursado o módulo anterior como pré-requisito, não havendo a opção de trancamento parcial.

Existia também uma grande dificuldade organizacional do corpo docente principalmente por parte do coordenador do módulo que tinha a responsabilidade de articular o grupo de professores, os conteúdos gerais e os temas geradores do semestre com as mostras e as avaliações. Esse currículo parou de ser utilizado em 2015 e no quinquênio que foi de 2011 a 2015 fui responsável tanto pela coordenação do módulo quanto pelo componente curricular Metodologia do Teatro na Educação.

A ementa do módulo III, inerente ao terceiro semestre do curso de licenciatura, visava à elaboração e à aplicação de programas de cursos de teatro e o estudo acerca da articulação pedagógica entre os objetivos e os métodos do ensino de teatro. Os objetivos desse módulo focalizavam a motivação dos alunos para participação ativa em processos criativos. Destacava-se a flexibilidade do planejamento e das formas de avaliação, como diretriz fundamental de um programa de teatro na educação.

Os seguintes componentes curriculares integravam o módulo: Metodologia do Teatro na Educação, com carga horária de 102 horas semestrais; Teatro de Formas Animadas, com 34 horas; Expressão Corporal e Vocal para o Teatro na Educação, com 34 horas; Cenografia para o Teatro na Educação, com 51 horas; Literatura Aplicada ao Teatro na Educação, com 34 horas; Manifestações Dramáticas da Arte Popular Brasileira, com 34 horas; Ética Aplicada à Prática Teatral, com 17 horas; Didática e Práxis Pedagógica I, com 68 horas; Montagem Didática II, com 34 horas; e Estudo Sistemático sobre o Teatro na Educação, com 17 horas.

Metodologia do Teatro na Educação foi definida como “disciplina-eixo” e assumia uma carga horária superior aos demais componentes curriculares, funcionando como ponto de convergência para os outros conteúdos curriculares. A turma tinha um número médio máximo de aproximadamente 25 alunos e as aulas aconteciam duas vezes por semana com duração de três horas cada.

A ementa desse componente visava o estudo de formas de planejamento, aplicação e avaliação de programas de Teatro na Educação e a análise dos objetivos e do funcionamento da disciplina Teatro no sistema oficial de ensino, suas especificidades práticas e metodológicas. Abordava a prática de ensino através de simulações de atividades didáticas (microaulas) no ambiente universitário.

Os objetivos do componente buscavam possibilitar ao aluno a aproximação e a prática de diferentes metodologias teatrais que viabilizassem o planejamento e a avaliação de projetos didáticos para o exercício da docência da disciplina Teatro em contextos institucionais escolares, no sistema oficial de ensino.

Os conteúdos tratados transitavam entre a análise crítica dos conteúdos de teatro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte; as especificidades do ensino de teatro na escola; o planejamento de programas de teatro na escola e a utilização e avaliação de propostas metodológicas em teatro. Essas propostas metodológicas envolviam os jogos teatrais de Viola Spolin (1982, 2008), jogos dramáticos baseados em Peter Slade (1978) e Jean-Pierre Rynngaert (2009); teatro do oprimido de Augusto Boal (1980) e peças didáticas de Brecht a partir das experiências de Ingrid Koudela (1991), estudando também a relação entre texto e jogo de Maria Lúcia Pupo (2006) e o drama como método de ensino de Beatriz Cabral (2006).

Como conteúdos relacionados com minhas pesquisas pessoais, que se inserem no campo do circo, eram tratados temas e realizados exercícios sobre jogos circenses, o cômico no ensino de teatro na escola e corpo como princípio de formação em artes cênicas.

A metodologia de trabalho se consolidava em aulas teórico-práticas, analisando diferentes metodologias propostas para o planejamento, ensino e avaliação em teatro apontando os problemas enfrentados com essa prática no sistema escolar. Eram realizadas aulas dialogadas e expositivas, exibidos vídeos, relatos de experiências, práticas de metodologias teatrais, além de experiências práticas vivenciadas através da organização e realização de microaulas.

Os critérios de avaliação compartilhados com todos os cursos e módulos interdisciplinares da Escola de Teatro se baseavam em três pontos: o primeiro considerava a presença, participação e pontualidade dos alunos nas aulas; o segundo avaliava a expressão oral e escrita e o terceiro estava atrelado às práticas criativas. Ao longo de cada semestre, havia duas avaliações em grupo com os professores e elas tinham peso diferenciado na nota final que possibilitava observar os avanços ou retrocessos de cada aluno ao longo do semestre, se aproximando a uma proposta de avaliação processual

A adaptação desses critérios para o componente de Metodologia do Ensino de Teatro se concretizava nos seguintes parâmetros de avaliação que

eu utilizava com os alunos: a pontualidade, presença e participação ativa nas aulas, a expressão oral nas discussões realizadas e a expressão escrita no plano o relatório da uma microaula, e nas práticas criativas avaliava a concepção e realização da microaula.

Em 2015 houve a implementação de um novo currículo de licenciatura que basicamente dividiu o curso em duas partes: uma denominada de “fase propedêutica” que é comum a todos os cursos de graduação da Escola de Teatro e coincide com a área de concentração em teatro dos cursos de bacharelados interdisciplinares da UFBA e outra denominada de “fase de consolidação”, que se estrutura a partir de disciplinas autônomas que se dividem em obrigatórias, optativas e livres. Essa mudança, todavia, ao favorecer autonomia do aluno proporcionada na flexibilidade do currículo, assim como a autonomia do professor na organização e desenvolvimento das aulas e da avaliação, perdeu, em grande parte, o caráter interdisciplinar que caracterizou, por mais de uma década, de forma inovadora, os cursos da Escola de Teatro da UFBA.

Com essa radical alteração na estrutura do currículo do curso de licenciatura, o componente que se denominava Metodologia do Teatro na Educação, com carga horária de 102 horas semestrais, passou ser uma disciplina obrigatória de carga horária de 136 horas da fase de consolidação com nome de Metodologias para o Ensino do Teatro e está sendo oferecida no quarto semestre do curso. As turmas foram reduzidas para receber o máximo de 15 alunos e a disciplina absorveu o aproveitamento em todas as disciplinas da fase propedêutica do curso de licenciatura como pré-requisito.

Com o novo currículo, a ementa sofreu modificações e atualmente se direciona para os fundamentos teórico-práticos das diferentes metodologias voltadas para o ensino de teatro e a experiência e reflexão sobre as escolhas metodológicas em teatro e sua adequação no caráter formal e informal de ensino, com estudo e reflexão acerca dos discursos e metáforas circunscritos nas concepções e práticas que se desenvolvem em diferentes espaços educacionais.

Os conteúdos tratados abordam: princípios da improvisação teatral; relações entre jogo e dramaturgia; procedimentos de jogo; a capacidade de jogar e sua negação; relação e presença em áreas que utilizam a improvisação teatral; estética do teatro do oprimido e suas variantes; o pensamento sensível, o pensamento simbólico, metáfora, moral e ética na estética do oprimido e como

estes conceitos são empregados; o trabalho do intérprete/atuante no processo criador e na realização dialógica com o público; metodologias e práticas dirigidas para jogos improvisacionais. O papel do jogo no domínio da linguagem teatral e na correlação entre processo e produto; metodologia e aquisição do conhecimento em teatro: conceitos e convenções teatrais. Perspectivas do teatro contemporâneo e sua relação com o ensino de teatro. Texto dramático, texto teatral e a peça didática: diferentes abordagens – histórias de vida, experiências individuais e de grupo, utilização do texto como pré-texto. A criação da narrativa: exercícios que partem do jogo ao texto e do texto ao jogo. Articulação entre os contextos social, ficcional e de ambientação cênica.

Pode-se observar que apesar de existir modificações na ementa, conteúdo, carga horária e número de integrantes da turma, o componente curricular Metodologia do Ensino de Teatro e a disciplina Metodologia para o Ensino de Teatro conservaram, em grande parte, os mesmos autores e as mesmas propostas metodológicas de ensino. Esse pode ser considerado um ponto positivo, pelo fato de permitir manter uma formatação de trabalho similar ao que já era realizado no sistema modular do curso de licenciatura.

Outrossim, essa reforma curricular possibilitou que as experiências adquiridas ao longo dos anos se somassem, de forma cumulativa, para melhoria tanto de minha avaliação como docente quanto dos alunos da disciplina como um todo. Um aspecto que colaborou para manter o formato da disciplina foi o fato de ela ser oferecida em dois dias da semana, totalizando uma com carga horária de quatro horas. Ter a possibilidade de organizar uma aula com essa quantidade de horas permite aprofundar assuntos e destrinchar questões com menos fragmentações e, do mesmo modo, deixa espaço para a realização de exercícios práticos de teatro que envolvem processos criativos e, necessariamente, precisam de um tempo de amadurecimento.

No que se refere às questões didático-pedagógicas e operacionais, a disciplina foi dividida em três partes ao longo do semestre. A primeira parte ocupa aproximadamente um terço do semestre e se refere à organização do cronograma de cada aula e às aulas teóricas; a segunda parte, de caráter teórico-prática, se baseia em minhas pesquisas sobre circo e processos educacionais em artes cênicas. A terceira parte, que vai até a finalização do semestre, inclui a realização das microaulas e a avaliação.

Para garantir o cumprimento do cronograma organizado e evitar desentendimentos e dificuldades, sempre reservo as últimas quatro aulas, que

chamo de “aulas curinga”, para a realização de aprofundamentos de temas considerados relevantes pelos alunos as quais se efetivam caso não ocorram imprevistos que obriguem o cancelamento das aulas ao longo do semestre.

Dessa forma, se surgir a necessidade de cancelar alguma das aulas, tenho certeza que todas as atividades planejadas serão respeitadas podendo, no máximo, haver alguma mudança de data, mas não de conteúdo ou de ordem cronológica. Até hoje essas aulas curingas foram muito importantes, pois em todos os semestres ocorreram situações que não podiam ser previstas com antecedência tais como greve de polícia, greve de transporte público, suspensão de aulas por determinações de instâncias superiores.

A organização do cronograma começa com a leitura coletiva do programa da disciplina no qual está descrita a carga horária, a ementa, o conteúdo, os critérios de avaliação e é indicada a bibliografia básica e complementar. Após apresentar a estrutura da disciplina, os alunos entendem claramente o direcionamento teórico-prático do componente e que cada um deles terá uma participação ativa permanente ao longo do semestre.

No cronograma são estabelecidos os dias em que acontecerão as aulas teóricas e as aulas teórico-práticas em que eu serei o único regente e os temas das microaulas que serão realizadas pelos alunos. Nesse momento a turma é dividida em duplas cada uma das quais escolherá um tema de preferência e um dia para realização da microaula.

Geralmente por falta de algum integrante, ou pela escolha de analisar de forma individual os temas, o cronograma não é finalizado no primeiro dia de aula, mas a turma é solicitada a não modificarem as duplas, temas ou data de apresentação, já decididos em sala..

Com o tempo percebi que qualquer modificação no cronograma acaba prejudicando, de forma determinante, o andamento da disciplina. As mudanças nas duplas das microaulas atrasam sua organização, a mudança de data faz de modo que somente parte da turma chegue na aula preparada para discutir sobre um assunto que acabou sendo mudado em algum momento, a mudança de tema faz com que a própria coerência sequencial do conteúdo da disciplina não seja mantida.

Outro aspecto que pude perceber é que o envolvimento ativo dos alunos na prática pedagógica e na regência da aula faz com que haja melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Estar envolvido ativamente na aula, mantém desperto o interesse e a atenção do aluno, isto que é

mais importante para propiciar a sua aprendizagem principalmente quando se realizam aulas com quatro horas de duração.

Além disso, o perfil do aluno do curso de licenciatura também deve ser considerado nesse momento, pois a maioria dos integrantes da turma precisa trabalhar para se manter e, muitas vezes, está envolvida em atividades extracurriculares de criações, ensaios e apresentações de espetáculos teatrais, que são experiências importantes em seu percurso acadêmico e profissional. Por essa razão, grande parte dos alunos já chegam a aulas cansados por causa da sobrecarga de trabalhos. Diante dessas circunstâncias, envolver o aluno ativamente na aula colabora para que seja amenizada a passividade que levaria, por consequência, à evasão e ao desinteresse.

A primeira parte do semestre referente às aulas teóricas se baseia no estudo sobre: o que é o ensino de teatro, os espaços em que acontecem e os possíveis públicos; as tendências pedagógicas que interferem na prática do professor de teatro, tanto em espaços formais de ensino quanto no ensino não formal; o significado de pedagogia de projetos, as articulações com o ensino de teatro e como criar relações interdisciplinares a partir do ensino de teatro; como organizar aulas de teatro que associem o fazer teatral com conteúdos teóricos e suas articulações com a mediação cultural, a recepção e a apreciação de cenas e espetáculo; como estruturar uma aula e um curso de teatro considerando o processo criativo como elemento nevrálgico das atividades; como organizar um plano de aula e de curso, incluindo a discussão sobre métodos e instrumento de avaliação nas aulas de teatro.

Nessas aulas teóricas, que preveem a leitura prévia dos textos que serão discutidos na sala de aula, são usados também *slides*, vídeos e outros recursos audiovisuais que colaborem para que a aula seja mais dinâmica e não se resuma a uma aula frontal e expositiva.

Um procedimento, que percebo colaborar de forma relevante para que os alunos sejam envolvidos nas aulas teóricas, é selecionar para cada dia de aula, dois alunos que serão os “apresentadores” do conteúdo do texto e dois alunos que se organizam como “debatedores”, ou seja, aqueles que têm o papel de questionar, criticar e comentar o texto. Dessa forma eu, enquanto professor, complemento com os conteúdos necessários, fomento perguntas, respondo questionamentos buscando, com esta prática, uma certa horizontalidade entre professor aluno, como amplamente indicado nos estudos de Freire (1987).

Os textos discutidos nessas aulas teóricas transitam no âmbito interdisciplinar e envolvem textos da área da educação, com foco na prática docente incluindo autores como: Pimenta (1999), Freire (1987, 2005), Libâneo (2013) entre outros; autores do próprio campo da interdisciplinaridade como: Ivani Fazenda (1995) e Japiassu (1976) além, evidentemente, de autores da área do ensino de teatro, tais quais Japiassu (2007), Santana (2000) e Desgranges (2005), entre outros. Estes são autores de referência, mas a cada ano esses textos são atualizados sendo amplamente usados artigos publicados pelo Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

A segunda parte da disciplina, que envolve a parte central do semestre, se baseia em aulas teórico-práticas que ministro onde trato sobre assuntos inerentes às pesquisas acadêmicas que investigo e que utilizo também nos processos criativos de meus espetáculos.

As aulas iniciam com uma parte prática e finalizam com uma parte teórica que acontece geralmente sob forma de uma roda de conversa após os exercícios. Nessas aulas são desenvolvidos jogos circenses, exercícios cômicos e de formação de palhaço.

Nesse texto não me estenderei em detalhes sobre os exercícios que utilizo nessas aulas, pois esse conteúdo pode ter maiores aprofundamentos no artigo "O cômico e os jogos clownescos: reflexões de uma aula" que publiquei em 2018. Apesar de esse artigo analisar uma aula de uma disciplina dos cursos de mestrado e doutorado em artes cênicas, os conceitos, conteúdos da parte prática, a forma com a qual os exercícios são selecionados e como são organizados é análogo ao que desenvolvo na aula de Metodologia para o Ensino de Teatro.

O que é importante destacar aqui é que as aulas teórico-práticas que ministro são planejadas para serem cumulativas, ou seja, os exercícios são encadeados de forma rigorosamente sequencial de modo que capacidade adquirida ou exercitada com a atividade anterior seja reutilizada no exercício seguinte e assim por diante. Dessa forma, em cada aula será utilizado novamente o que foi trabalhado também nas aulas anteriores.

Outro aspecto que destaco aos alunos é que cada aula é dividida em três momentos que eu defino de aquecimento, treinamento e criação e que se aproximam às fases de sensibilização, liberação e produção sugeridas por Dourado e Millet (1998) no livro *Manual de criatividade*.

Essas aulas teórico-práticas têm três pontos importantes que devem ser analisados. Em primeiro lugar elas funcionam como exemplo de trabalho de professor se constituindo como proposta metodológica de aulas de ensino de teatro. O que fica evidente nessas aulas é o grande potencial pedagógico e educacional dos jogos circenses e dos jogos clownescos para alunos de qualquer idade, não apenas no que se refere ao ensino do teatro e do circo, mas também para promover momentos de descontração, alegria, desafio, diversão além de possibilitar discussões que dizem respeito a questões éticas e estéticas sobre corpos, modelos de comportamento, e relações de poder vigentes no contexto social.

Em segundo lugar, por se tratar de aulas baseadas em pesquisas desenvolvidas como docente, elas trazem o meu lado pesquisador enquanto professor na sala de aula. Esse aspecto é relevante na formação de professores não apenas para estimular a pesquisa como elemento fundamental que proporciona formação continuada, mas também para criar um olhar que fortalece o conceito de professor-pesquisador.

Em terceiro lugar essas aulas se fundamentam no processo criativo como elemento central do trabalho de ensino de teatro, considerando que a criação é, em si, o ponto nevrálgico e elemento disparador de todas as outras atividades de ensino de teatro.

O meu ponto de vista de que o processo criativo deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem se diferencia de visões mais conservadoras e convencionais em que existe uma hierarquia sequencial e, independentemente da abordagem pedagógica, primeiro precisa fortalecer o grupo para, em seguida, realizar exercícios de preparação de ator e só posteriormente passar ao processo criativo.

Considero relevante que o lado criativo do fazer esteja presente desde o primeiro contato com o teatro e que ao dialogar com o jogo e com a busca de uma formação técnica se distancie tanto de uma supervalorização da livre expressão, como de um engessamento consequente de uma atenção excessiva para os resultados técnicos.

Segundo essa visão, as atividades e os exercícios dialogam permanentemente de forma transversal com o processo criativo, o qual se estrutura de forma rizomática, não cartesiana e de acordo com uma geometria não euclidiana, permitindo que as etapas da criação, com diferentes intensidades, promovam o trabalho de grupo e de formação artística. Desse modo, ao se

aproximar aos conteúdos através da experiência, o sujeito desenvolve capacidades e produz o conhecimento em teatro de acordo com o seu próprio tempo de aprendizagem, que é único e individual.

Ao evidenciar essa abordagem estética e criativa do ensino de teatro e ao enfatizar que os exercícios tratados também são parte dos procedimentos utilizados em meus espetáculos, se destaca o terceiro ponto importante dessas aulas, que é o lado do professor-artista, como sujeito que aproxima o fazer artístico pessoal, com o seu fazer pedagógico.

Esses três pontos em conjunto levam, portanto, a considerar com elemento importante do trabalho docente no campo da pedagogia das artes cênicas o conceito de professor-pesquisador-artista tratado, entre outros, por Valim (2016) e Silva (2019) segundo o qual há a busca de uma relação multilateral permanente entre ensino, pesquisa e criação

A terceira parte do semestre é ocupada com as denominadas de microaulas que, porém, por extensão temporal são verdadeiras aulas de ensino superior, pois ocupam cada uma delas quatro horas, ou seja, um dia de aula da disciplina. O nome microaula, no fundo, ajuda a desmistificar a complexidade de organizar e ministrar uma aula para uma turma de um curso de graduação.

As microaulas surgiram pelo fato de existir menção na ementa do componente curricular Metodologia para o Ensino de Teatro do currículo modular, sendo decidido manter essa prática também na disciplina Metodologia para o Ensino de Teatro em função do grande potencial pedagógico, epistemológico e artístico, que permeia esta atividade.

Deve-se considerar que para entrar no curso de licenciatura em Teatro da UFBA os alunos devem ser aprovados em uma prova de habilidade específica, na qual são realizadas provas escritas, entrevistas e provas artísticas. Nos últimos dez anos, eu participei oito vezes como membro da comissão dessa prova e percebi que regulamente há uma quantidade substancial de alunos que são aprovados na prova e entram nesse curso sem ter nenhuma experiência de docência em artes.

Ao analisar o currículo, nota-se que a existência dessas microaulas é uma possibilidade dos alunos exercitarem a concepção de uma aula, ministrarem um conjunto de exercícios e atividades no papel de professor e de ter essa experiência pelo menos uma vez antes de começarem os estágios obrigatórios.

Além disso, considerando que a graduação é o título mínimo para participar em concursos públicos no ensino superior, a realização da microau-

la torna-se não apenas um exercício, mas uma experiência de docência no ensino superior, já que o público-alvo são os próprios integrantes da turma

A organização e desenvolvimento das microaulas funciona da seguinte maneira. Nas primeiras semanas do semestre a turma é dividida em duplas e é organizado o cronograma das microaulas cujo tema que é de escolha dos alunos dentro de um leque de opções.

Aqui já é importante evidenciar a importância dessa microaula acontecer em dupla, pois além de estimular o trabalho de grupo e a colaboração como elemento fundamental no ensino e no teatro, também faz de modo que alunos de menor experiência possam se associar e compartilhar conhecimentos com alunos mais experientes e, assim, distribuir o trabalho, a responsabilidade da organização e resultado da aula.

Nos anos em que os alunos são em número ímpar não há outra possibilidade que fazer um grupo de três, mas sempre que possível evito essa opção porque o trabalho em dupla favorece mais o empenho equilibrado dos integrantes. Observei que os grupos de três acabam por polarizar de alguma forma o protagonismo e a liderança, deixando muitas vezes um dos alunos de certo modo, voluntariamente ou não, eclipsado.

A escolha do tema por parte dos alunos também é vista como um elemento importante, pois mobiliza ativamente os alunos a se questionarem sobre o conteúdo que preferem trabalhar com maior ênfase ao longo do semestre, colocando-os diante da posição de resolver, de forma amigável, possíveis situações conflituosas caso mais de uma dupla queira trabalhar com o mesmo tema.

Nos primeiros anos antes de 2015, quando as turmas eram maiores, os temas podiam ser repetidos em função do grande número de alunos e do restrito número de temas com os quais se podia trabalhar. Ao longo dos anos fui incluindo ou desmembrando temas de forma tal que, em conjunto com a diminuição do número de alunos na turma, a possibilidade de não repetição ficou viável.

Atualmente todos os temas que compõem o leque de opções contam com propostas metodológicas de ensino de teatro atreladas a procedimentos de processos criativos. São eles: jogos dramáticos com base nos livros de Ryngaert (2009) ou Slade (1978); jogos teatrais de Spolin (1982, 2008), que podem ser divididos em duas aulas, uma que trata de “jogador e plateia, fisicalização e improvisação” e outra que aborda o “quem, onde e o

que, e resolução de problemas”; contar histórias com o jogo teatral, teatro e contação de histórias a partir do livro *Contar histórias com jogo teatral*, de Faria (2011); drama como método de ensino (CABRAL, 2006) e também nesse caso podem ser realizadas duas microaulas, uma sobre pré-texto, caixa de estímulos compostos, materialidades e outra sobre o espaço ficcional e o professor personagem; texto e jogo – jogo e texto (PUPO, 2006); teatro do oprimido de Boal (1980) e técnicas de teatro em comunidade; peça didática com base nos textos de Koudela (1991); o processo criativo para o ensino de teatro-*viewpoints*, de Bogart e Landau (2005); a performance no ensino de Teatro segundo o olhar de Costa (2018); teatro pós-dramático e outras expressões a partir de André (2011).

Após a escolha dos temas e a organização do cronograma os alunos precisam ler o livro de referência da microaula, sendo necessário ler e estudar o livro inteiro. Esse é outro aspecto que considero relevante, pois geralmente nas disciplinas de graduação a bibliografia é composta por apostilas e artigos e, nem sempre, é solicitado que o aluno leia um livro inteiro para organizar uma atividade. Observei que a leitura integral do livro colabora para que o aluno entenda melhor o trabalho de pesquisa e a produção bibliográfica de autores relevantes, sendo estimulada a leitura de outros livros não apenas do mesmo autor, mas de outros.

Além do livro, o aluno deve complementar essa leitura com um texto de sua escolha, de autor que trate sobre o mesmo tema. Frequentemente já são dadas as opções de autores mais relacionados, entretanto a pesquisa e a escolha do texto, que pode ser ensaio, artigo, livro ou outro tipo de trabalho acadêmico, é do próprio aluno.

Em geral, indico professores da Escola de Teatro ou professores da UFBA de forma que os alunos possam ter um contato pessoal com este autor. Por exemplo, quando uma dupla escolhe o tema do drama como método de ensino e materialidades eu sugiro que complemente com textos da professora Celida Salume Mendonça a qual, além de atuar no curso de licenciatura, tem pesquisas interessantes nesta área.

A partir da leitura desses textos, a dupla redige um plano de aula detalhado e uma semana antes da apresentação, eu marco um encontro com a dupla para analisar o plano de aula, ouvir a proposta das atividades práticas e da organização da apresentação teórica, para trazer contribuições através de uma orientação.

No momento da apresentação, a microaula é dividida em quatro partes. Em uma parte acontece o trabalho prático, em outra parte a dupla apresenta teoricamente conteúdos do livro de referência e dos textos complementares, na terceira parte realizo complementações relacionadas ao conteúdo e na quarta parte acontece a avaliação da dupla e da turma.

Os tempos são flexíveis, mas na maioria dos casos a parte prática dura entre uma e duas horas, a parte teórica tem uma duração semelhante, a minha parte teórica dura cerca de uma hora e a parte da avaliação dura aproximadamente meia hora.

Na organização da microaula a dupla pode escolher se a parte teórica sobre os textos estudados vai acontecer antes ou depois da parte prática. A dupla também tem liberdade para organizar o espaço, utilizar materiais ou equipamentos audiovisuais, solicitar aos alunos da turma que no dia da microaula tragam objetos ou vestuário específico.

Os resultados das microaulas são, em sua maioria, extremamente positivos e isto é devido a vários fatores. Um deles é o comprometimento da turma com a presença. Ao saber que cada aluno deverá ministrar uma microaula na qual precisará da presença e colaboração dos colegas, ele se encontra na posição de ser incentivado a estar presente e participativo nas microaulas dos outros alunos.

Um segundo aspecto lida com a horizontalidade na sala de aula. No dia da microaula a dupla é responsável por ministrar as atividades na posição de professor, mas fica evidente a cumplicidade com a turma, assim como o diálogo que existe por serem sujeitos que compartilharam o mesmo trajeto dentro da universidade.

Um terceiro ponto, a meu ver mais importante, é a articulação entre conhecimento e diferentes saberes e práticas. Principalmente na organização da parte prática, as duplas escolhem elementos disparadores, que se aproximam aos temas geradores indicados por Freire (1987) ou ao pré-texto delineado por Cabral (2006) e servem como alicerce para as atividades.

Trazendo alguns exemplos, houve alunos que ao trabalhar com jogos teatrais, decidiram utilizar como elementos disparadores as manifestações populares. Outros, que ao trabalharem com caixa de estímulos compostos, incluíram objetos ligados ao cangaço e à cultura sertaneja. Outros ainda, que ao trabalharem com performances, utilizaram como disparadores os contos africanos. A escolha dos elementos disparadores acaba tendo destaque por

se interligar ao cotidiano dos alunos e às suas experiências, proporcionando uma aprendizagem significativa.

De acordo com Morin (2000), o conhecimento não se reduz à informação, esta que é um primeiro estágio do conhecimento que também implica trabalhar as informações com classificação, análise e contextualização além de vincular o conhecimento de forma pertinente e produzir novas formas de desenvolvimento. Nas microaulas cria-se uma dimensão interdisciplinar, nas quais, ao lado de teorias e práticas do ensino do teatro, internacionalmente reconhecidas e epistemologicamente reconduzíveis à produção de conhecimento acadêmico, se articulam saberes que fazem parte da bagagem pessoal dos alunos e que se interligam com saberes populares das culturas locais.

Por fim, a microaula finaliza com a avaliação durante a qual cada aluno pode externalizar quais foram as suas impressões na condução e no conteúdo da aula. O último dia de aula do semestre é reservado para fazer uma retrospectiva de cada aula e para a avaliação da disciplina como um todo.

Posso concluir afirmando que uma postura reflexiva na minha prática docente me leva a valorizar as aulas que sejam permeadas de dimensões interdisciplinares tanto no que se refere aos conteúdos tratados como na própria prática pedagógica.

A disciplina Metodologia para o Ensino de Teatro, de acordo com os moldes que foram delineados, ao transitar permanentemente entre o campo da pedagogia e das práticas teatrais, é um lugar fértil para trabalhar essas dimensões interdisciplinares por meio da aproximação entre teoria e prática, da relação entre micro e macro e a articulação entre conhecimento e saberes, permitindo que a postura ativa dos alunos na sala de aula, principalmente por meio das microaulas, se torne um elemento de destaque na prática pedagógica, colaborando para produção de novos saberes experienciais na formação de professores.

Referências

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. *Artes da cena-currículos-dispositivos: linhas curriculares para as artes da cena na universidade*. 2014. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

- ANDRÉ, Carmina Mendes. *Teatro pós-dramático na escola: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro na sala de aula*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.
- CABRAL, Beatriz. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Atlântico e o Mediterrâneo: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *O livro dos viewpoints: o guia prático para viewpoints e composição*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- COSTA, Daiane Aparecida. *Trilha da docência em teatro no ensino médio*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- DESGRANGES, Flávio. *Teatro e pedagogia: dois corpos ocupam o mesmo lugar no espaço*. São Paulo: HUCITEC, 2005.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de criatividade*. Salvador: FUNCEB: EGB, 1997.
- FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Fabio Dal. O cômico e os jogos clownescos: reflexões de uma aula. *Rebento*, São Paulo, n. 8, p. 130-151, jun. 2018.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

- PERRENOUD, Philippe. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EdUFMA, 2000.
- SILVA, Rodrigo Tomaz da. *Jogos de Improvisação na formação do artista-professor-pesquisador*. 2019. Dissertação (Mestrado em artes cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.
- VALIM, Natália Cabrera Flores. *Professor-pesquisador-artista: reflexões para uma prática pedagógica artística*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

Ensino-aprendizagem em artes nos tempos de pandemia

Ney Wendell

Introdução

O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever o nosso futuro, o exame dos grandes acontecimentos e acidentes do nosso século, todos eles inesperados, e o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem encorajar-nos a preparar as nossas mentes para o inesperado e enfrentá-lo. É necessário que todos aqueles que têm a responsabilidade de ensinar estejam na linha da frente da incerteza do nosso tempo.¹

(MORIN, 2006, p. 61, tradução nossa)

1 “L’abandon des conceptions déterministes de l’histoire humaine qui croyaient pouvoir prédire notre futur, l’examen des grands événements et accidents de notre siècle qui furent tous inattendus, le caractère désormais inconnu de l’aventure humaine doivent nous inciter à préparer les esprits à s’attendre à l’inattendu pour l’affronter. Il est nécessaire que tous ceux qui ont la charge d’enseigner se portent aux avant-postes de l’incertitude de nos temps”.

Este texto traz uma análise da minha atuação como professor universitário na Escola Superior de Teatro na Universidade do Québec em Montreal (UQAM), com ênfase nas urgências transformadoras causadas pela covid-19. Esse diálogo com o leitor mistura análises, emoções e inquietudes como professor universitário, artista e pai, vivendo os desafios do ensino-aprendizagem em artes durante o contexto pandêmico. Para tanto, este estudo segue um caminho reflexivo e imersivo sobre a renovação dos processos de ensino-aprendizagem em artes criadas em situação de urgências acadêmicas durante a pandemia.

Escolhi sete eixos interpretativos dessa vivência imersiva no mundo das incertezas da pandemia que me facilitaram o entendimento de aprendizagens processadas por mim e meus alunos que são: autonomia, reconstrução, afetividade, flexibilidade, inovação, visibilidade e proximidade. Esses eixos partem de uma visão como professor, seguindo uma estrutura interpretativa livre e uma narrativa em forma de relato poético, laboral e auto-observador que servirá para que outros façam suas próprias analogias.

Podemos dizer que estamos posicionando olhares ainda inquietos sobre o fatídico ano de 2020. Diversos autores iniciaram ainda nesse mesmo ano o exercício de análise para compreender os acontecimentos em seus fatos e consequências. Um fazer ainda sem muitos parâmetros e referências, mas que traz uma riqueza para entender com olhares diversos um momento importante que a sociedade mundial vive. Acreditamos que

A crise de 2020 com as suas medidas sanitárias excepcionais e a confusão causada pelas declarações divergentes de peritos e políticos e das autoridades em geral ilustra até que ponto não estamos preparados pela nossa educação para encontrar incertezas, incoerências e para permanecer em contato com uma realidade sempre flutuante e complexa, deixando um grande lugar para o inesperado.² (FAVRE, 2021, p. 131, tradução nossa)

2 “La crise de 2020 avec ses mesures sanitaires exceptionnelles et le désarroi engendré par les propos divergents des experts et des politiciens, et des autorités en général, illustre à quel point nous ne sommes pas préparés par notre éducation à rencontrer

Ainda imerso no mundo das incertezas, posso dizer que o olhar sobre tudo que vivemos nesta pandemia ainda permanece em profunda mutação. Algo de assustador, novo e provocador nos empurra a repensar caminhos para o ensinar teatro e recriar trilhas do fazer, ver e sentir a obra cênica pluralizada em novos meios de transmissão.

A experiência intensiva e analisada neste relato foi vivenciada com estudantes do programa de licenciatura em Teatro e do mestrado profissional em Ensino das Artes da UQAM. Esses dois programas formam professores na área artística para atuarem nas escolas francófonas e anglófonas do estado do Québec no Canadá. Os desafios diários do processo de ensino-aprendizagem em artes na pandemia covid-19 foram vivenciados com esses futuros colegas da área educacional artística.

Tecnopedagogia em estado de urgência

Numa sexta-feira, dia 13 março de 2020, fomos surpreendidos com a notícia que não poderíamos mais continuar nossos cursos presenciais e que deveríamos prosseguir na segunda-feira seguinte, em formato virtual. Estávamos assim, proibidos durante um tempo de retornarmos a instituição devido ao perigo da contaminação. Passamos o final de semana adaptando, preparando materiais e dialogando com os estudantes para remodelar os caminhos didáticos em situação de urgência. A nossa universidade exigia que prosseguíssemos sem parar as atividades acadêmicas, pedindo o máximo de esforços dos professores e equipes administrativas para manter a normalidade acadêmica. Uma imensa confusão se instalava na vida profissional e familiar, o que reverbera no caos emocional.

Naquele momento, a palavra que mais ouvíamos era tecnopedagogia. Este termo se refere a “pedagogia integrando tecnologias de informação e comunicação para apoiar o ensino e a aprendizagem”.³ (OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, 2021, tradução nossa) É uma abordagem em que

les incertitudes, les incohérences, et à rester en contact avec un réel toujours fluctuant et complexe laissant une large place à l’inattendu”.

3 “Pédagogie intégrant les technologies de l’information et de la communication de manière à soutenir l’enseignement et l’apprentissage”.

“a tecnopedagogia visa melhorar o ensino e a aprendizagem através da utilização de várias ferramentas tecnológicas, recursos e sistemas, que podem, por exemplo, simplificar as tarefas do professor ou tornar as suas atividades mais atrativas para os alunos”.⁴ (OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, 2021, tradução nossa)

Na definição mais atualizada, alguns autores trabalham com um sentido da tecnopedagogia como integrador entre os dispositivos pedagógicos que qualificam nossos métodos de ensino e um instrumental técnico que valoriza as interfaces comunicativas e produtivas no mundo digital. A equipe de pesquisadores do Centre d'Étude et de Développement pour l'Innovation Technopédagogique (CEDIT) da Universidade de Sherbrooke nos traz a seguinte definição:

A tecnopedagogia representa uma ligação judiciosa de pedagogia e tecnologia. Este termo refere-se às práticas que consideram tanto os aspectos pedagógicos (por exemplo, métodos de ensino e aprendizagem, motivação, competências a desenvolver nos estudantes) como tecnológicos (por exemplo, utilização de computadores, a web, quadros interativos). Nesta perspectiva, os meios tecnológicos que são visados e utilizados pelos professores apoiam a utilização de pedagogias ativas que são colocadas a serviço da aprendizagem dos estudantes. As tecnologias são, portanto, consideradas como meios e não como um fim em si mesmas. O objetivo comum destas inovações é melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.⁵ (CENTRE D'ÉTUDE ET DE DÉVELOPPEMENT POUR L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE, 2012, tradução nossa)

4 “La technopédagogie a pour but l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage par l'utilisation d'outils, de ressources et de systèmes technologiques variés, qui peuvent notamment simplifier les tâches de l'enseignant ou rendre plus attrayantes les activités proposées aux apprenants”.

5 “La technopédagogie représente un judicieux arrimage entre la pédagogie et la technologie. Ce terme renvoie à des pratiques qui considèrent à la fois les aspects pédagogiques (par exemple, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, motivation, compétences à développer chez les étudiants) et les aspects technologiques (par exemple, utilisation de l'ordinateur, du web, des tableaux blancs interactifs)”.

Naquele momento de parada total dos encontros presenciais, o ponto central era essa utilização rápida de ferramentas da tecnologia da informação para poder prosseguir ensinando aos nossos estudantes. Havia um grande sentimento de frustração no início desta urgência pandêmica, pois tínhamos que usar as ferramentas disponibilizadas pela universidade, mas não tínhamos tempo hábil para dominar tecnicamente e pedagogicamente e ter um controle adequado para alcançar bons resultados.

Sabíamos o quanto era primordial usar os instrumentos tecnopedagógicos, mas havia várias lacunas em nossa prática docente e discente que eram impostas pelas circunstâncias causadas pela pandemia: falta de habilidades para uso ágil das plataformas de aulas remotas; desconhecimento dos novos programas e aplicativos de ensino disponíveis na internet; falta de hábito de alguns estudantes no uso dos materiais digitais; e principalmente, a inexistência de tempo para atendermos todas as demandas que foram impostas simultaneamente pela universidade e pela sociedade. A porta do mundo remoto e das janelas tecnopedagógicas estavam escancaradas e deveríamos sem certezas entrar nesta nova casa para praticar, ir aprendendo, tentar não errar e seguir tentando acertar. Vivíamos o paradoxo de uma metáfora em que o palco, o cenário, a luz e o som estavam prontos, mas sem atores ou diretores capazes de encenar, pois não tínhamos ensaiado antes.

Autonomia

A ideia de autonomia nesta análise tem profunda relação com o processo de autoformação que é defendido pelas atuais metodologias de ensino à distância. Podemos dizer que a aprendizagem à “distância e a utilização das TIC conduzem à autoformação”. (BRUGVIN, 2005, p. 47) Para que esse processo se efetive devemos pensar em alguns hábitos que o estudante deve desenvolver como

[...] a capacidade de ser autônomo, a capacidade de controlar a sua aprendizagem, de gerir o seu tempo, a motivação, a perseverança, o desejo de aprender, a capacidade de aprender com os outros, ou seja, uma grande capacidade de aprendizagem a nível pedagógico, organizacional e psicológico e de desenvolver uma reflexão e

uma consciência da sua aprendizagem. Ao aprendiz, coprodutor da sua formação, é dada a responsabilidade de gerir a sua formação.⁶ (BRUGVIN, 2005, p. 48, tradução nossa)

No início do ano letivo, após a primeira onda da pandemia, fomos colocados diante do desafio de dar algumas aulas presenciais para os estudantes, utilizando salas simultâneas. As exigências sanitárias possibilitavam apenas dez estudantes no formato de salas de aulas que dispomos. Essa situação obrigou os professores a darem aulas para turmas divididas em duas e três salas. No meu caso, os meus 20 estudantes foram divididos em duas salas. Numa das salas estava fisicamente diante de dez estudantes posicionados com dois metros de distância e todos com máscaras. A sala possuía os equipamentos de câmera, captação de som com microfone portátil, computador, projetor e tela. Numa sala próxima, se encontrava a outra parte da turma que acompanhava por uma grande televisão e com equipamento de captação de som e imagem.

Minha condição era de orientar o exercício prático de teatro para as duas turmas ao mesmo tempo. Essa dinâmica de ensino durou um semestre em 2020. Havia um tempo de preparação de minha parte que durava quase uma hora antes de começar a aula para ligar e testar os equipamentos de captação e transmissão a fim de organizar a prática com qualidade. Tínhamos a ajuda de uma responsável técnica da Escola de Teatro que verificava os equipamentos e todos os itens de medida sanitária para o local. Os estudantes chegavam com máscaras, passavam por uma mesa para desinfetar a mão e limpavam todas as suas mesas. Antes disso, já tinham repetido esse ritual de limpeza quando entraram pela portaria do *campus* da universidade. Cada estudante tinha sua mesa e cadeira com distância de dois metros, e a sala era organizada em formato de U. No momento que eram feitos os exercícios práticos, eles se posi-

6 “capacité d’autonomie, capacité à piloter son apprentissage, à gérer son temps, motivation, persévérance, désir d’apprendre, capacité d’apprendre avec les autres, c’est-à-dire une grande capacité à son apprentissage au niveau pédagogique, organisationnel, psychologique et à développer une réflexion et une conscientisation de son apprentissage. L’apprenant, co-producteur de sa formation, est responsabilisé dans la gestion de sa formation”.

cionavam em pé, sempre mantendo os dois metros de distância, mesmo nos exercícios de improvisação teatral. Em algumas atividades, poderiam ficar perto, mas sem jamais se tocarem. Ao mesmo tempo que eu guiava os exercícios práticos numa sala, os estudantes do segundo local também seguiam os mesmo comandos. Eu observava pela tela e escutava o que estavam fazendo. Diversos desafios foram vividos com essa rica experiência de mudança na forma de ensinar, vivenciando a aula híbrida em aulas mais dinâmicas. Considero que a aprendizagem principal e que representa bem esta experiência foi o desenvolvimento da autonomia. Esta competência vem sendo colocada no centro de nossas correntes pedagógicas mais atuais, pois é imprescindível pensar que

A aquisição de competências que promovem a autonomia na aprendizagem é, portanto, uma questão que obviamente se coloca tanto no ensino presencial como no ensino à distância. De onde vem esta autonomia extra que parece ser necessária no ensino à distância? Em primeiro lugar, da necessidade de organizar a descoberta do curso por si próprio, o que significa ter o equivalente ao tempo passado num curso tradicional, mas sem interação em tempo real com o professor.⁷ (COSNEFROY, 2012, p. 112, tradução nossa)

São essas as diferenças de tempos e de formas de interação que obrigaram os estudantes a desenvolverem mais rapidamente a autonomia como competência de sobrevivência acadêmica. O que antes fazia parte da nossa rotina; distribuição de materiais impressos, presença física para responder questões individuais ou mesmo o jogar junto nas experimentações teatrais, foram substituídas por outras possibilidades de aprendizado mediante as diversas limitações. Assim, criamos mecanismos para que cada estudante usasse sempre seus objetos de estudo e de cena sem compartilhamento em grupo, seguindo as normas sanitárias.

7 "L'acquisition de compétences favorisant l'autonomie dans les apprentissages est donc une question qui se pose de toute évidence aussi bien en présentiel qu'à distance. D'où viendrait ce surcroît d'autonomie qui semble requis en formation à distance? En premier lieu, de la nécessité d'organiser par soi-même la découverte du cours, ce qui revient à se doter d'un équivalent du temps de cours dans une formation classique, mais ici sans interactions en temps réel avec l'enseignant".

No uso das duas salas para as aulas, os estudantes começaram a estabelecer entre eles, durante o semestre, quem ficaria cada semana na sala comigo presencialmente. Outras decisões foram sendo estruturadas como a forma de manter trabalhos em equipes, seguindo as normas locais e o uso autônomo de plataformas virtuais para reuniões entre eles. Pude perceber que eu possuía diversos limites para poder orientar aulas híbridas, pois meus métodos de aula anteriores não funcionavam mais. Na sala que os estudantes acompanhavam pela tela foi aparecendo aos poucos a figura dos coeducadores que cuidavam de guiar e orientar a turma nas regras dos jogos, no acompanhamento dos tempos das atividades e nas discussões coletivas. Em várias atividades solicitei a ajuda deles com o objetivo de assegurar o andamento coerente da sequência dos jogos e criações.

Houve da minha parte um maior entendimento e respeito às decisões dos estudantes, diminuindo a carga de preocupação sobre se estavam ou não se interessando e participando do curso. Comecei a utilizar mais os coeducadores das equipes de trabalho para poder seguir melhor a progressão do aprendizado e as criações teatrais que estavam sendo feitas, sobretudo em momentos nos quais não conseguia encontrar o grupo inteiro devido às restrições sanitárias. É nesta reflexão que compreendemos melhor a proposta de Philippe Perrenoud (2000) quando nos traz entre suas dez competências profissionais na educação a necessidade do estudante aprender a administrar a sua própria formação continuada.

Ainda neste olhar sobre a autonomia, vi que os estudantes tiveram que usar um tempo extra para pesquisarem e aprenderem de forma rápida e eficaz a utilização de ferramentas digitais. Devido às restrições de tempo e de logística do espaço paradiscussões mais longas e aprofundamento teóricos, tive que criar mecanismos de pesquisas para que os estudantes pudessem fazer suas próprias buscas de forma assíncronas. Para facilitar estas pesquisas, utilizei uma base de dados no Moodle para eles terem fácil acesso aos artigos, links, vídeos e outros materiais para complementarem seus estudos.

Reconstrução

Durante todo o semestre pude acompanhar a mistura de emoções dos estudantes entre ansiedade pelas novas obrigações impostas pela

pandemia, o entusiasmo em descobrir novas ferramentas digitais e o medo de saber usar e executar com qualidade asarefas digitais. Podemos dizer que houve um avanço dinâmico, urgente e ágil da alfabetização digital dos estudantes implicados em responder com eficácia e criatividade às dificuldades impostas pela covid-19. Esses percursos de aprendizagens possibilitaram uma reconstrução do olhar sobre a potência criativa do mundo digital. Esta utilidade baseou-se principalmente na ideia de interação tanto na escala local quanto global. Vemos que “a constante propagação das redes digitais explode o número de interações que ocorrem, a cada momento, entre objetos, equipamentos, pessoas, informação, ideias”.⁸ (PORTNOFF; SÉRIEYX, 2019, p. 35) Havia naquele momento inicial da crise sanitária uma reconstrução radical das nossas interações com o mundo que desbloqueava-se com resultados positivos na abertura de uma grande rede de diálogos, mas também se viam efeitos negativos do uso desordenado destas interfaces. Constatava-se assim “[...] um vasto sistema complexo que permite o melhor, uma explosão de criatividade sem precedentes, mas também o pior”, nos colocando diante de perguntas como: “Estamos a caminhar para um novo Renascimento global ou para um surto de barbárie? Ou ambos, simultaneamente, em competição violenta?”.⁹ (PORTNOFF; SÉRIEYX, 2019, p. 35)

As diferentes urgências semanais na continuidade das aulas em período de pandemia me obrigaram a reconstruir rapidamente formas de guiar os estudantes, refazendo métodos de aulas e avaliações. Houve uma implicação maior na busca por novas ferramentas digitais e mecanismos de reconstrução artística e pedagógica na forma de ensinar teatro na modalidade do ensino híbrido e com sua mescla do presencial e o *on-line* (síncrono e assíncrono).

Para a maioria dos estudantes, era uma nova experiência trabalhar com gravação e montagem de vídeo em forma de curta teatral. Mesmo sabendo como usar algumas ferramentas de gravação no celular, tiveram que buscar

8 “La généralisation constante des réseaux numériques fait exploser le nombre d’interactions qui se produisent, à chaque instant, entre objets, équipements, personnes, informations, idées”.

9 “Allons-nous vers une nouvelle Renaissance à l’échelle mondiale ou un déferlement de barbarie? Ou les deux, simultanément, en concurrence violente?”.

aprender a usar aplicativos de montagem e a produzir vídeos com qualidade visual e sonora, incluindo luz e efeitos cênicos e digitais. Além de construir dramaturgias adaptadas ao formato vídeo para que pudessem ser mais acessíveis ao público do produto teatral a que se destinava e que estava em isolamento social.

A minha função de professor passou a ser mais presente como mediador de novas aprendizagens, pois inclusive algumas tecnologias escapavam ao meu conhecimento até aquele momento. Tive que orientar os estudantes a dialogarem mais entre si para se ajudarem em suas múltiplas habilidades nas montagens de vídeos, uso de aplicativos e difusão digital. Além disso, trazia referências de outros vídeos, *sites*, imagens e tutoriais diversos para inspirar e auxiliar no processo. Houve uma reconstrução da minha presença diante dos estudantes com a humildade para escutar com atenção o que me ensinavam, aprender as novidades sem medo de estar perdido, viver o desconhecimento com calma, mediar para renovar novas formas de interação e estimular o processo criativo com o máximo que estava sendo revelado durante a pandemia.

Nessa reconstrução didática, pude encontrar novas referências da produção artística como o “Net Art” entre outras nomenclaturas ligadas a arte virtual, a arte digital etc. Nessa perspectiva, a internet passa a ser compreendida como um meio artístico e não apenas, como local de exposição. Havia nesse momento a proposta óbvia e necessária que era produzir para ser apreciado através das redes de internet, uma vez que pudemos reconhecer o seu conjunto de materialidades e temporalidades. Através dos estudos sobre Net Art pude entender que:

Praticar arte em rede é, portanto, não só compreender que o espaço de exposição é ao mesmo tempo o meio artístico através do qual a obra é feita, mas também compreender que este mesmo espaço de ‘divulgação’ é um espaço público, um supermercado, um espaço de entretenimento, um espaço político onde as opiniões são formadas. As obras são certamente afogadas, perdidas, invisíveis.¹⁰ (GUEZ, 2020, p. 90, tradução nossa)

10 “Pratiquer l’art du net, c’est donc non seulement comprendre que l’espace d’exposition est en même temps le médium artistique grâce auquel l’œuvre est réalisée, mais c’est

Além desse mundo em rede e em outro ângulo de observação sobre a reconstrução dos métodos de ensino, tivemos que aprender juntos a praticar o jogo teatral com a distância de dois metros nas aulas presenciais. Os estudantes tiveram que seguir limitações rígidas do espaço com marcações claras sobre área delimitada do jogo e as distâncias a serem obrigatoriamente mantidas. Observamos que muitos exercícios ficaram mais longos para serem executados devido ao tempo para cada equipe jogar em cena, respeitando as restrições sanitárias.

Os estudantes em suas montagens teatrais em formato vídeo tiveram que duplicar o esforço e o uso de edições criativas – fundo verde, ângulos de filmagem, planos variados etc.– para driblar as dificuldades e manter uma qualidade visual. Nem todos conseguiram respeitar completamente as restrições, gerando diversas críticas por parte dos colegas pela falta de respeito às medidas sanitárias e às advertências da universidade.

Aprendemos como professor que o teatro é a arte do contato, do encontro e da presença. A pandemia veio nos colocar tudo isso à prova. As medidas sanitárias nos mobilizaram a reconstruir procedimentos do jogo teatral com utilização de regras que mantivessem a magia do ato de jogar apesar da distância física. Além disso, o uso contínuo da máscara em sala de aula modificou nossa forma de ver a emoção no rosto do outro, exigindo novos olhares para o corpo do colega para poder agir e reagir na cena.

Afeto

A pandemia trouxe um novo aprendizado afetivo para meus estudantes com o desafio de criar vínculos através do mundo virtual. O uso de fóruns e dinâmicas de reagrupamentos em equipes nas plataformas possibilitaram a experimentação de novas formas de conexão com o outro de forma afetiva. Os estudantes foram levados a uma espécie de fazer o luto do viver presencialmente diante de tantas restrições e instabilidades. Um exercício de abrir o coração para unirem-se afetivamente com a turma presente no

aussi saisir que cet espace même de ‘diffusion’ est un espace public, un supermarché, un espace de distractions, un espace politique où les opinions se forment. Les œuvres sont certes noyées, perdues, invisibles”.

virtual. Havia um esforço de se colocar em voz e imagem diante dos outros para possibilitar uma troca mais humana na plataforma virtual. Muitas vezes as circunstâncias de conexão fraca impossibilitavam a imagem, mas a voz ganhava uma nova atenção para todos. Via-se um esforço coletivo para manter o vínculo mesmo nas adversidades impostas pelas conexões nas redes e suas fragilidades técnicas. Penso que o humano buscava o humano no outro para sobreviver a pandemia.

Busquei gerar novas pontes de diálogo e contatos afetivos entre os estudantes para que permanecessem no prazer de se integrar e viver juntos. Em um dos cursos que ministrei no mestrado em Ensino das Artes, a maioria dos estudantes não se conhecia no início das atividades, pois era o primeiro semestre do mestrado para eles. O desafio era ainda maior em criar com eles vínculos a partir da tela de um celular ou computador, aprendendo sobre o ensino das artes numa estrutura nova e algumas vezes rígida da plataforma virtual. Vimos, ao mesmo tempo, que uma nova síndrome está sendo estudada que traduz o cansaço que acomete as pessoas diante do excesso da tela que se chama *Zoom Fatigue* (Zoom Fatiga). Os pesquisadores explicam os diversos níveis de sobrecarga psicológica e o estresse que podem alterar nossa percepção de nós mesmos e do outro no uso excessivo da tela. (BAILENSEN, 2021)

Como nesse curso havia diversas turmas distribuídas no programa, pude trabalhar com uma equipe de professores durante dois meses para reconstruir completamente a metodologia de trabalho. Mesmo com tudo pronto para seguir com os conteúdos a cada semana, tivemos que modificar e nos adaptar ao interesse dos estudantes em se integrarem: mais tempo para discussão, maior mediação das equipes para dialogar e criar juntos, uso criativo de fóruns e sua animação contínua além de um ritual mais criativo de início e finalização das aulas com cenas, poesia, músicas e outras manifestações artísticas. Foi preciso recriar o clima de afetividade da aprendizagem das artes no mundo virtual através do uso experimental das linguagens artísticas para integrar, dinamizar e gerar climas agradáveis de convivência.

Pude averiguar que para se criar um ambiente mais integrativo nas aulas *on-lines* é fundamental que os estudantes estejam com as câmeras abertas estando assim com o rosto visível na tela. As pessoas que mais se expunham em tela ficavam mais íntimas do grupo. Não existia uma imposição para que

as câmeras ficassem abertas, mas os próprios estudantes perguntavam, dialogavam e incluíam mais as pessoas que estavam visíveis. Para muitos foi um grande exercício de disposição corporal, emocional e mental ao ficarem expostos em uma tela. A intimidade era forçadamente exercitada com detalhes do rosto de cada um que se deixava vencer o desafio de ver e ser visto em tempos de pandemia e de plataformas virtuais impostas.

Nós professores eramos os mais implicados neste desafio de se colocar visível com o rosto e com as diversas expressões gestuais com as mãos. O limite do enquadramento nos colocava numa função de motivar o grupo sem usar o nosso corpo inteiro e ao mesmo tempo deixar o rosto visível todo o tempo. Tive que reconstruir minha relação afetiva com os estudantes que jamais tive contato e que conhecia ali no enquadramento virtual sem a imagem do corpo inteiro. Posso dizer que a entonação vocal e os meus gestos com as mãos ganharam novas abordagens como formas de me expressar e guiar os estudantes. Assim, devemos amplificar nossa capacidade de criar um ambiente de aprendizagem a partir de comandos verbais claros e precisos. Para isso, tive que mudar duas vezes o meu microfone para chegar a um bom equipamento que tivesse menos ruído, maior clareza da voz e uma boa acústica para ouvir os estudantes. Constatei que ao utilizar um bom equipamento a atenção dos estudantes melhorava, pois escutavam com maior clareza as palavras. Além disso, a minha forma de utilizar as emoções impressas no tom da voz criava uma maior proximidade afetiva com os estudantes.

No caso da aula remota, o estudante é forçado a usar um microfone para se comunicar e ouvir a sua própria voz num mecanismo digital. Isso muda a nossa percepção de nós mesmos e do outro, pois estávamos acostumados a viver a fala de forma presencial sem ser alterada pelo microfone. Neste sentido, a fala ganhou um grande poder nas aulas remotas, pois a comunicação verbal passou a ter uma dimensão pedagógica muito mais expressiva. Os estudantes perceberam que a presença verbal nas participações dos diversos momentos de diálogos ajudava a conhecer o outro e ser conhecido, gerando vínculos afetivos.

Flexibilidade

Podemos dizer que nos primeiros momentos da pandemia sentimentos como raiva e medo tomaram conta de nós diante do desconhecido. Logo em seguida, pude perceber que os estudantes começaram a viver uma grande ansiedade mediante ao aumento dos índices de contaminação da covid-19 que se alongavam sem trégua no tempo, forçando a buscarmos novas formas de viver diante do distanciamento social obrigatório. Acompanhando a minha turma, vi que ela chegou numa etapa de resignação criativa, pois percebeu que iria demorar o retorno ao “antigo normal” e que deveria viver aceitando as novas circunstâncias. Com a exigência da realização de seminários gravados, vi que começaram a desenvolver uma maior criatividade com o uso do vídeo. Muitos seminários gravados tinham boas edições de imagens e sons com uso criativo de *slides* e disposição das informações. Era uma reação criativa ao desconhecido, buscando-se prazer naquilo que era possível de ter e usar. Nessa procura para encontrar os prazeres em novas formas de apresentação oral em vídeo, vimos o quanto os estudantes estavam sendo flexíveis para aceitar as medidas obrigatórias de distanciamento e se reinventarem.

Penso que os primeiros a viverem esse sentimento de resignação às circunstâncias incomuns, ameaçadoras e incertas das aulas em situação de covid-19 fomos nós professores. Fomos levados a aceitar com urgência, humildade e desconforto tudo que estava acontecendo para poder continuar ensinando aos nossos estudantes. Pude constatar que fomos pressionados pela universidade para dar prontamente continuidade as aulas em sistema remoto, exigindo que realizássemos encontros durante horários extras à noite ou finais de semana e mesmo em usar período de férias para preparar a prática docente (aulas gravadas para uso assíncrono, *slides*, apostilas etc.), programar nas plataformas (Moodle, Zoom, Teams etc.) com a agilidade necessária. Conseguimos enquanto equipe de professores, estabelecer formas criativas de os estudantes utilizarem as ferramentas digitais em tempos diferentes de aprendizagens. O uso do tempo pelos estudantes passou a ser síncrono e assíncrono. Eles já estavam habituados ao síncrono, mas com a alta carga de atividades em plataformas virtuais e o grande tempo de exposição às telas houve a necessidade de diversificar o tempo de aprendizagem assíncrono. Com isso, os estudantes em resposta a diversos tipos de sondagens feitas pela UQAM, puderam solicitar um menor tempo de aula remota com

as devidas complementações de apresentação de conteúdos para horários livres, numa perspectiva de aprendizagem móvel.

Vimos então os estudantes acessando as plataformas de compartilhamento de conteúdos em horários diferentes e de forma não simultânea, desenvolvendo assim, uma maior liberdade para compor seus tempos de aprendizado e ampliar a administração das necessidades pessoais reconfigurados pela pandemia. Podemos entender que:

Mais do que a formação presencial, o *e-learning* é um ambiente propício ao desenvolvimento de competências, porque incentiva a coconstrução do conhecimento, a coprodução do conhecimento e a 'reapropriação do conhecimento' através de processos reflexivos que requerem uma temporalidade diacrônica e, portanto, para os quais as ferramentas assíncronas (fórum de discussão, wiki etc.) são indispensáveis e altamente relevantes.¹¹ (SIMONIAN; MANDERSCHIED, 2011, p. 121, tradução nossa)

São tempos de profundas modificações da forma que temos para ensinar e que os estudantes têm para aprender, mas estamos juntos num imenso mar de incertezas para construirmos aprendizados colaborativamente.

Visibilidade planetária

A pandemia nos atingiu de forma planetária. Constatamos logo de início que todos os países estavam vivendo situações parecidas em tempos diferentes de enfrentamento à covid-19. Por estas situações análogas, compreendemos mais ainda que estávamos diante de uma grande virada para uma ampla conexão mundial. As plataformas de reuniões virtuais aceleraram os aperfeiçoamentos técnicos e vimos o quanto era possível para os estudantes encontrarem em sala de aula remota pessoas de vários lugares do mundo. Houve crises iniciais em reação a esta forma de viver à distância, mas logo

11 "Plus que la formation en présentiel, la formation en ligne est un environnement propice au développement des compétences car elle favorise la co-construction de savoirs, la co-production des savoirs et la 'ré-appropriation de savoirs' par des processus réflexifs qui nécessitent une temporalité diachronique et donc, pour lesquels, les outils asynchrones (forum de discussion, wiki, etc.) sont indispensables et forts pertinents".

compreendíamos que se poderia ter o prazer de estar em qualquer lugar acessível à internet e encontrar outros em espaços diferentes do mundo. É perceptível nos novos processos de criação do artista e pedagogo em formação em sala de aula que “esta visão global das diferentes práticas na Web só pode confirmar a singularidade da coexistência para que a ruptura com o outro se transforme numa comunicação interativa”.¹² (TURKI, 2020, p. 70, tradução nossa) Para o autor, há um novo valor nesta tensão positiva com o aparecimento de novos dispositivos de trocas e para ela

A passagem para um papel interativo e comunicativo e em termos de relações e iniciativas recíprocas no âmbito de um diálogo, ofereceria ao artista novos horizontes. Estes últimos permitem ao artista livrar-se da estagnação que tem afetado as suas concepções e estilos adotados e desenvolver as suas capacidades. É assim que o conceito de comunicação traça o fascínio de qualquer obra de arte com a sociedade que a adquire. As práticas da arte, durante séculos, estiveram ligadas à sociedade, ou seja, a interação com a sociedade é o núcleo central de toda a criação.¹³ (TURKI, 2020, p. 70, tradução nossa)

Enquanto professor, fui aos poucos ampliando meu olhar para esta rica possibilidade de convidar diferentes pessoas que poderiam contribuir com o curso sem a necessidade de se deslocarem fisicamente de seus respectivos lugares de origem. Penso que esta abertura para o mundo de forma mais intensiva, criou novas perspectivas de diálogos com redes e grupalidades internacionais. Houve uma criação forçada pela pandemia de um hábito novo

12 “Cette vision globale des différentes pratiques sur le Web ne peut que confirmer l’unicité de la coexistence de manière que la rupture avec l’autre se transforme en une communication interactionnelle”.

13 “Le passage à un rôle interactif et communicationnel, au niveau des relations et des initiatives réciproques au sein d’un dialogue, offrirait à l’artiste de nouveaux horizons. Ces derniers permettent de se débarrasser de cette stagnation qui a touché ses conceptions et ses styles adoptés et de développer ses compétences. C’est ainsi que le concept de communication trace, l’allure de toute œuvre d’art avec la société qui l’acquiert. Les pratiques de l’art, depuis des siècles, étaient attachées à la société, c’est-à-dire que l’interaction avec la société constitue le noyau central de toute création”.

de pensar em nossos cursos, ampliando este olhar para outros colaboradores de outras cidades e países. Em teatro, ficou mais elucidado este potencial de acessar obras artísticas que agora estão mais disponíveis nas plataformas de vídeos. Além disso, diversos grupos e espaços culturais aceleraram a publicação de mais imagens, vídeos e textos como uma maneira de compartilhar solidariamente suas produções. Estas mesmas instituições culturais potencializaram o uso das redes como YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, TikTok e tantas outras, gerando uma maior facilidade para os públicos acessarem instantaneamente suas obras e a produção de conteúdos.

Os estudantes foram realmente levados de forma obrigatória a usarem as ferramentas virtuais para se exporem. Um somatório de dispositivos como plataformas Zoom, Teams, WhatsApp e outras, além das redes sociais, das gravações em vídeos, difusões no YouTube e outros *sites*. Todo o tempo tinha que se voltar para um aparelho como computador, celular ou câmeras diversas para se exporem e na maioria das vezes somente com os ombros e o rosto. Foi um desafio imenso para os estudantes de teatro acostumados a uma comunicação ao vivo e de corpo inteiro serem posicionados em planos mais fechados nas telas. Além disso, houve uma exigência de falar, ser visto e se comunicar pela tela, sendo desafiados a desenvolverem uma extroversão ao mesmo tempo visual e virtual. No visual, pois a imagem do rosto na tela passou a ser um elemento fundamental para compreendermos as comunicações verbais e não verbais e as emoções. No virtual, pois ali se encontravam as diversas interfaces tecnológicas da informação que mobilizavam o estudante a estar ativo, presente e comunicativo no mundo digital. É entender que

Chegou o momento de substituir por uma nova segurança cognitiva e afetiva ligada a um pensamento em movimento capaz de se auto-analisar e de se reformar no lugar da segurança perigosa e ilusória provocada por um pensamento dogmático, restrito, fixo e conformacional.¹⁴ (FAVRE, 2021, p. 131, tradução nossa)

14 “Le temps est venu de substituer une nouvelle sécurité cognitive et affective liée à une pensée en mouvement capable de s’auto-analyser et de se réformer, à la dangereuse et illusoire sécurité provoquée par la pensée dogmatique, bridée, figée et conformisante”.

Houve na pandemia uma chamada para esse pensamento em movimento e em mutação, repensando os lugares fixos de aprendizagem diante da insegurança de novas crises humanitárias.

Proximidade

Esse contexto gerou muita desestabilidade emocional em nossos estudantes. Os estudantes demonstravam em mensagem pelo celular, por *e-mail* e pelos *chats* das redes sociais e plataformas que viviam um momento de grandes dificuldades. Alguns começaram a viver crises emocionais junto com crises financeiras, além de conflitos familiares que se amplificaram com alguns níveis desafiadores de convivência irrestrita. Uma pesquisa realizada pela Union Étudiant du Québec com 1.209 estudantes de 17 campus universitários revelou que 58% tiveram depressão no período de 2020, 7% admitiram ter tido pensamentos suicidários e que 3% tentaram o suicídio. (RÉMILLARD, 2020)

No início, houve muita inquietação e ansiedade sobre o tempo da pandemia, o retorno ao presencial, a segurança da formação profissional. Meus alunos do curso de licenciatura em Teatro tiveram sua formação atrasada devido ao adiamento de muitos estágios nas escolas. Em nossa universidade, foram organizados mutirões e comitês de ajuda e apoio emocional aos estudantes para que pudessem responder rapidamente às demandas. Enquanto isso, os estudantes buscavam ajudar uns aos outros, reforçando as redes de solidariedade.

Para nós professores ficava uma grande responsabilidade de observar, avaliar e acompanhar as diversas crises dos estudantes. Posso dizer que nunca na vida profissional de professor tive tanto contato com meus estudantes de forma individualizada. Foi necessário criar mecanismo de acompanhamento personalizado de alguns estudantes que apresentavam problemas de acesso às redes de internet ou ao uso de computadores. Esse problema mais técnico foi logo resolvido pela universidade com empréstimos de computadores prática que já existia nas bibliotecas universitárias de Québec. Tivemos que empreender a diferenciação pedagógica para poder guiar o aprendizado e adaptar as diferentes realidades sociais e emocionais dos estudantes. Quando observamos os estudantes para pensar na diferenciação, “[...] não importa realmente o que está sub-

jacente ao conceito, se considerarmos que o principal é prever e tornar legível a multiplicidade de formas de levar (todos) os alunos a terem êxito na sua aprendizagem”. (FEYFANT, 2021, p. 4) É a partir dessa multiplicidade que “[...] de fato a diferenciação pedagógica sugere antes a mobilização de uma diversidade de metodologias disponíveis a fim de otimizar a tomada de decisões dos professores”. (FEYFANT, 2021, p. 4)

Alguns estudantes infelizmente abandonaram ou acabaram sendo reprovados devido aos desequilíbrios emocionais que os impediram, por exemplo, de realizar bons ou razoáveis estágios no ensino do teatro nas escolas. Houve momentos que troquei o encontro virtual com todos os estudantes por reuniões de 15 a 20 minutos para orientá-los individualmente. Repeti esta estratégia mais de uma vez, com o intuito de poder assegurar o avanço mínimo exigido dos estudantes nas disciplinas. Enquanto professor de teatro, sentia-me limitado nas possibilidades criativas e dinâmicas do corpo a corpo com os estudantes. Faltava no início a química humana do presencial que estávamos acostumados, mas que aos poucos fomos substituindo por outras formas de químicas humanas virtuais no novo ensino-aprendizagem remoto. Aprendi a conviver com as incertezas diárias, colocando mais foco num profundo processo de atenção ao meu emocional, ao cuidado com o meu novo tempo entre mundo presencial e virtual e principalmente uma maior atenção às relações afetivas familiares. Todo esse percurso de cuidado comigo mesmo, na vivência das crises causadas pela pandemia se tornava perceptível aos estudantes. Foi necessário repetir no início de aula com alguns minutos de exercício de respiração e maior concentração no corpo para poder acalmar os ânimos ansiosos dos estudantes e do meu também. Penso que são diversas estratégias de guiar as aulas e o nosso próprio viver com a pandemia e que ainda vamos descobrir cautelosamente ao longo dos anos que virão.

Estávamos enfrentando a pandemia com estudantes que demonstravam uma resiliência que foi se transformando em hábito. Diante destas situações confirmamos que “[...] a conceitualização da resiliência em termos de causalidade assume uma dinâmica de resistência e adaptabilidade a condi-

ções adversas”.¹⁵ (THÉORÊT, 2005, p. 638, tradução nossa) Estávamos diante de vários riscos que ameaçavam a vida e nesta perspectiva tínhamos a vantagem de conceber “[...] a resiliência no desenvolvimento, em comportamentos modificáveis e suscetíveis de aprendizagem que moderam o efeito dos fatores de risco”. (THÉORÊT, 2005, p. 638, tradução nossa)

Havia em meio as sensações de medo e preocupação uma imensa esperança que mobilizava os estudantes para continuarem a formação como luta para si mesmo e pela própria sobrevivência de uma sociedade colocada em teste humanitário. Pude viver a insistência dos estudantes em manterem os cursos funcionando nas plataformas virtuais e até mesmo enfrentarem as dificuldades de encontros presenciais exaustivamente controlados. Ficávamos nós professores e os agentes de segurança fiscalizando a distância e o uso da máscara, além de dispersar qualquer tipo de aglomeração. Eles ficavam exaustos com essas medidas de limpeza, deslocamento limitados e sem convivência contínua fora e dentro da sala. Ao mesmo tempo, estavam com muita vontade de seguir a formação, resistindo com paixão pelo teatro e pela vontade de seguir o caminho da sua profissão futura.

Em nosso cotidiano de professor durante a pandemia, tivemos que utilizar muita energia para resistir e prosseguir, dando a segurança necessária aos estudantes. Na prática teatral e das outras artes, precisamos desse ânimo e entusiasmo criativo para que o processo se desenvolva de forma produtiva. Temos a convicção de que podemos sempre ter caminhos para adaptar o processo de ensino-aprendizagem em circunstâncias adversas, usando a criatividade. Nesse estado criativo de ser professor, podemos manifestar nossas habilidades de sermos sensíveis ao que se passa local e globalmente, flexíveis ao usar com versatilidade os elementos disponíveis para ensinar e afetivos ao aprender a conviver e a ensinar a partir da escuta atenta do outro. Éramos naqueles dias de intensa pandemia cidadãos de todo o planeta, vivendo a urgência humanitária.

Os nossos olhares voltavam-se para o mundo, tentando entender como estávamos completamente juntos numa pandemia planetária. Seguindo a proposta de Edgar Morin (2006, p. 62, tradução nossa), vimos que na prática

15 “[...] la résilience en terme causal suppose une dynamique de résistance et d’adaptabilité aux conditions adverses”.

“a educação deve contribuir não só para consciência da nossa Terra como pátria, mas também para permitir que esta consciência se traduza numa vontade de alcançar a cidadania da Terra”.¹⁶

Referências

- BAIENSON, Jeremy N. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, Washington, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BRUGVIN, Marielle. *Formations Ouvertes et à Distance: Développer les Compétences a L'autoformation*. Savoir et Formation. Paris: L'Harmattan, 2005.
- CENTRE D'ÉTUDE ET DE DÉVELOPPEMENT POUR L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE. Un arrimage judicieux entre la pédagogie et la technologie en enseignement supérieur. *Université de Sherbrooke Nouvelles*, Sherbrooke, 12 Nov. 2012. Disponível em: <https://www.usherbrooke.ca/as/actualites/nouvelles/details/19997>. Acesso em: 2 set. 2021.
- CHARLIER, Bernadette; DESCHRYVER, Nathalie; PERAYA, Daniel. Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, Paris, v. 4, n. 4, p. 469-496, 2006.
- COSNEFROY, Laurent. Autonomie et formation à distance. *Recherche et Formation*, Paris, n. 69, p. 111-118, 2012. Disponível em: [http://journals.openedition.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/rechercheformation/1752](http://journals.openedition.org/proxy.bibliotheques.uqam.ca/rechercheformation/1752). Acesso em: 29 ago. 2021.
- FAVRE, Daniel. Éduquer à l'incertitude. In: FAVRE, Daniel. *Reconnecter l'École avec le Vivant: 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*. Paris: Dunod, 2021. p. 131-146.
- FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, Lyon, n. 113, p. 1-32, nov. 2016. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- GUEZ, Emmanuel. Qu'est-ce que le Net Art? *Ligeia*, Paris, n. 181/184, n. 2, p. 86-93, 2020.
- MORIN, Edgar. Les sept savoirs nécessaires. *Revue MAUSS*, Paris, v. 28, n. 2, p. 59-69, 2006.

16 “L'enseignement doit contribuer, non seulement à une prise de conscience de notre Terre-Patrie, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser la citoyenneté terrienne”.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. Technopédagogie. In: OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Banque de dépannage linguistique*. Québec: OQLF, 2021. Disponível em: http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?ld_Fiche=8360644. Acesso em: 2 set. 2021.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTNOFF, André-Yves; SÉRIEYX, Hervé. Cinq domaines en métamorphose. In: PORTNOFF; André-Yves; SÉRIEYX, Hervé. *Alarme, citoyens! Sinon, aux larmes: Manifeste pour une France "vénitienne"*. Caen: EMS Editions, 2019. p. 23-66.

RÉMILLARD, David. "Troublantes" proportions d'universitaires en détresse et aux idées suicidaires. *Radio-Canada*, Montreal, 11 fév. 2021. Disponível em: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1769576/sondage-detresse-psychologique-etudiants-universite-quebec-covid-19>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SIMONIAN, Stéphane; MANDERSCHIED, Jean-Claude. Formation à distance et hybridation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 68, p. 121-124, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/rechercheformation/1567>. Acesso em: 28 ago. 2021.

THÉORÊT, Manon. La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des Sciences de L'éducation*, Montréal, v. 31, n. 3, p. 633-658, 2005. Disponível em: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/013913ar>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TURKI, Ramzi. Le Net Art au temps du confinement. *Ligeia*, Paris, n. 181/184, n. 2, p. 67-73, 2020.

Sobre os autores e autoras

Cecília Maria de Araújo Ferreira

Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta do Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Criação e Recepção Cênicas (LaCrirCe). Artista da Companhia de Teatro Engenharia Cênica.

Celida Salume

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado no Centro de História da Arte e Investigação Artística na Universidade de Évora, em Portugal. Professora associada do Departamento de Técnicas do Espetáculo da Escola de Teatro da UFBA, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Coordena o Grupo Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos (CELULA) e é líder do Grupo de Pesquisa em Poéticas e Pedagogias da Encenação Contemporânea (G-PEC) e vice-líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT). Tem experiência em pedagogia do Teatro.

Daiane Dordete Steckert Jacobs

Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora associada de Voz/Interpretação do Departamento de Artes Cênicas e no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Pesquisa nas áreas de voz, atuação, performance, teatro performativo, teatro narrativo, contação de histórias, teatro feminista, teoria crítica feminista e estudos de gênero. É atriz, diretora, dramaturga, contadora de histórias e poeta.

Éder Rodrigues

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Área de atuação: dramaturgia contemporânea; teatralidades latino-americanas. Atua também como dramaturgo, escritor e encenador.

Eduardo de Andrade Oliveira

Doutor e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduado em Desenho Industrial pela Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI-UERJ). Atualmente é pesquisador colaborador do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/ Design da PUC-Rio; e diretor da Arte Cinco Produções Artísticas, empresa especializada no design de bonecos e objetos interativos. É ator, palhaço e bonequeiro.

Eloisa Domenici

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Professora Associada do Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa Poéticas do Corpo e Saberes Populares cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Área

de atuação: corporeidades brasileiras, abordagens somáticas para o artista cênico e processos educacionais em artes cênicas. É artista da Dança.

Fabio Dal Gallo

Professor associado do Departamento de Técnicas do Espetáculo e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutor pela Universidade de Pádua (Itália), doutor em Artes Cênicas pela UFBA, com graduação e mestrado pela Universidade de Bolonha (Itália). É líder do Grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT). Realiza pesquisas sobre circo, interdisciplinaridade e processos de criação.

Jackeline Lima Farbiarz

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Diretora do Departamento de Artes & Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Design (PUC-Rio). Coordenadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/Design (PUC-Rio). Pesquisas e projetos no âmbito do Design para uma educação inclusiva e multimodal na esfera da sustentabilidade humana, social e ambiental. Foco no design regenerativo, em especial, no reconhecimento e desenvolvimento de processos horizontais de construção social. Como percurso metodológico, o design participativo e as pedagogias da corresponsabilidade e do multiletramento.

Lúcia R. V. Romano

Doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Departamento de Artes na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de São Paulo. Líder do grupo de Pesquisa Poéticas Atorais cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e co-coordenadora do GT Mulheres da Cena na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace). É atriz e pesquisadora, com in-

vestigações e criações nas áreas de pedagogia da atuação, processos criativos, políticas de identidade, interpretação, performance e estudos de gênero.

Luiz Renato Gomes Moura

Doutor em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). É vice-líder do grupo de pesquisa LaCriCe – Laboratório de Criação e Recepção Cênica. Desenvolve pesquisas no âmbito da atuação cênica, encenação e visualidade.

Marcelo Rocco

Professor adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nos cursos de licenciatura e de bacharelado em Teatro. Atualmente é presidente do colegiado de licenciatura em Teatro. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFOP e docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Improvisação e Dramaturgia (LADI-UFMG), e membro do grupo de pesquisa cênica HÍBRIDA – Poéticas híbridas da cena contemporânea cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Maria Brígida de Miranda

Doutora em Teatro pela La Trobe University. Mestre em Prática Teatral pela University of Exeter e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Professora titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), das áreas de Direção e Interpretação Teatral, abriu, em 2006, o campo das pesquisas teórico-práticas em teatro feminista e estudos de gênero nas artes cênicas. Integra o Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT/UDESC). É editora da *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, co-fundadora e coordenadora associada do G.T. Mulheres da Cena, na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace). Atua também como professora, atriz, diretora teatral e preparadora de atores(atrizes).

Meran Vargens

Atriz, diretora teatral e professora da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Theatre Arts Performance, University of London e doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Pós-doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e no Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Coordenou o PPGAC/UFBA. Líder do grupo de pesquisa Laboratórios de voz: rastros e redes (LAVRARE) cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Premiada como atriz em *Extraordinárias maneiras de amar* e por vários trabalhos de direção.

Ney Wendell

Professor da École supérieure de théâtre de l' Université du Québec à Montréal (UQAM), mestre e doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem pós-doutorado em Sociologia da Cultura pela Université du Québec à Montréal (UQAM), arte-educador, diretor teatral, escritor e gestor de projetos sociais e educacionais. É autor dos livros *Cuida Bem de Mim: teatro, afeto e violência nas escolas* pela Editus, em 2010, *Estratégias de mediação cultural para a formação do público* pela Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) e outros livros em arte e educação. É membro fundador do Groupe de recherche sur l'enseignement du théâtre (GRET – Québec), coordenador do Collectif de théâtre pour l'espoir – www.thatrepourlespoir.uqam.ca – e da plataforma cultural “www.mediacaotheatrale.uqam.ca”.

Formato: 17 x 24 cm

Fontes: Open Sans, Cairo, DTL Documenta

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

Celida Salume é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado no Centro de História da Arte e Investigação Artística (CHAIA) da Universidade de Évora (PT). Professora associada da Escola de Teatro da UFBA, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). É líder do Grupo de Pesquisa em Poéticas e Pedagogias da Encenação Contemporânea (G-PEC). Tem experiência em pedagogia do teatro e processos de criação.

Eloisa Domenici é doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É artista da dança, professora associada do Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Área de atuação: estudos do corpo, corporeidades brasileiras, educação somática e processos educacionais em artes cênicas.

Meran Vargens é atriz, diretora teatral e professora da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Theatre Arts Performance University of London e doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFBA. Pós-doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e no Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenou o PPGAC/UFBA. Premiada como atriz em *Extraordinárias maneiras de amar* e por vários trabalhos de direção.

Este livro é de interesse para os educadores das artes cênicas em todos os níveis e ambientes, na medida em que atualiza reflexões sobre temas fulcrais e apresenta inovações metodológicas para as pedagogias da cena. Muitas destas pesquisas foram realizadas em contextos da margem, sob diferentes aspectos, traduzindo diversidade contextual para os processos educacionais em questão.

A publicação é também um estímulo à pesquisa nos ambientes de ensino-aprendizagem, dando a ver a riqueza de temas que emergem dos caminhos percorridos em diferentes práticas cênicas.



ISBN 978-65-5630-472-4

