



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE TEATRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**AMANDA AGUIAR AYRES**

**A Pedagogia Teatral Arte e Comunidade: Um trajeto de AÇÃO – Reflexão –  
Criação para-com-por processos artístico-pedagógicos no Amazonas**

**SALVADOR - BA**

**2024**

**AMANDA AGUIAR AYRES**

**A Pedagogia Teatral Arte e Comunidade: Um trajeto de AÇÃO – Reflexão  
– CriAção para-com-por processos artístico-pedagógicos no Amazonas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Pereira Bezerra

**SALVADOR - BA**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aguiar Ayres, Amanda

A pedagogia teatral arte e comunidade: um trajeto  
de ação-reflexão-criação- para-com-por processos  
artístico-pedagógicos no Amazonas / Amanda Aguiar  
Ayres. -- Salvador, 2024.

241 f.: il

Orientadora: Antonia Pereira Bezerra .

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Artes  
Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de  
Teatro, 2024.

1. Pedagogia do teatro. 2. Arte e comunidade. 3.  
Criação(Literária, artística, etc). 4. Arte - Amazonas.  
I. , Antonia Pereira Bezerra. II. Título.

792



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



## TERMO DE APROVAÇÃO

Amanda Aguiar Ayres


*"A Pedagogia Teatral Arte e Comunidade: Um trajeto de AÇÃO – Reflexão – CriaÇÃO para com-por processos artístico-pedagógicos no Amazonas."*

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 04 de setembro de 2024.

Banca Examinadora


Documento assinado digitalmente

 **ANTONIA PEREIRA BEZERRA**  
Data: 04/09/2024 15:25:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antônia Pereira Bezerra (Orientadora)


Documento assinado digitalmente

 **CESAR AUGUSTO PARO**  
Data: 05/09/2024 18:53:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. César Augusto Paro (UNIFESSPA)


Documento assinado digitalmente

 **JOSE MAURO BARBOSA RIBEIRO**  
Data: 10/09/2024 16:36:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro (UNB)


Documento assinado digitalmente

 **TAINA ASSIS SOARES**  
Data: 05/09/2024 22:24:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Taina Assis Soares (UNEB)

Documento assinado digitalmente

 **SIMONE REQUIAO**  
Data: 10/09/2024 19:51:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr<sup>ª</sup>. Simone Requião (Pós-Doutorado PPGAC/UFBA)



## AGRADECIMENTOS

### Tecendo junto aos biomas

Uma árvore sozinha não faz uma floresta  
Ela precisará sempre de outras árvores  
De uma que aprofunde a sua raiz e a conecte a outra  
De outra árvore

Que teça junto à raiz de uma árvore antes  
E se enrede a outra  
E de outras árvores  
E que com muitas outras árvores  
Se cruzem os fios enraizados na terra preta, vermelha e colorida  
De suas firmezas de árvore  
Para que a floresta em sinapses amplie a comunicação  
Se vão tecendo,  
Entre todas as árvores.

E se incorporando em teia,  
Entre todas  
Se erguendo para todas  
Os biomas  
Que se com-fiam livre de armação

A vida plena enraíza, brota, floresce, frutifica  
E semeia a (re)existência  
Que em teia se fortalece por si: semente boa em plantação

Agradeço a toda a grande rede especial de pessoas, seres encantados, yaras, curupiras, juremas, cacicas, cunhãs e curumins que contribuíram para a composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Para além do canto dos galos e das diversas trilhas traçadas pelos Severinos que João Cabral de Melo Neto nos inspirou. Muitos Roques Santeiros, Galinhas, Samaúmas,

Tracajás, Preguiças, Onças, Urubus Rainhas e Cobras Grandes ecoaram suas sonoridades, silêncios, presenças, ausências, forças, vulnerabilidades, saberes e aprendizados. Com mais de uma década de história, muitos passaram, semearam e continuam a semear processos artístico-pedagógicos, metodologias, obras de arte e vida junto à Pedagogia Teatral, Projeto e Programa Arte e Comunidade.

Motivados pelo incessante desejo de descobrir, muita terra foi afetuosamente preparada, semeada, cultivada, florida e frutificada. Atravessamos, adaptamos, improvisamos e resistimos às adversidades. Dialogamos com a chuva, sol, incêndio, seca, fumaça e enchente. Humildemente nos curvamos perante a grandiosidade do poder da natureza e misericordiosamente fez-se o asfalto dar flor. A lágrima transbordou o rio. Não temos como controlar o incontrolável.

Ainda que em nossas reverberações a matemática seja poética, o que sabemos é que o movimento de semear naturalmente reverberou uma progressão exponencial. Nesse contexto, números e nomes são menos expressivos que o impacto manifestado coletivamente. Assim, humildemente deixo o meu profundo sentimento de gratidão a cada um e a cada uma que, direta ou indiretamente, contribuiu Para-Com-Por e Recompôr a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, bem como a presente pesquisa de Doutorado.

Nas mais diversas qualidades de presença, seguimos com os nossos bolos cheios de sementes, as mãos repletas de flores e os corações transbordantes de afeto com-fiantes (com fio de tecer) na construção de um novo mundo: solidário, colaborativo, amoroso, fraterno, libertador e, principalmente, humano.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as possíveis contribuições que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade tem a oferecer para a área da Pedagogia do Teatro. Para tanto, busco, por meio de cinco caminhos, apresentar o trajeto criativo de composição dessa proposta. Ao identificar os princípios que fundamentam o trabalho, é possível mergulhar na definição de “comunidade”, principalmente, pela perspectiva discutida pelo sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman. A comunidade é considerada como um espaço confortável e aconchegante, local em que nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos e nos sentimos seguros a maior parte do tempo. Ela seria, assim, outra forma de encontrar o paraíso perdido a que esperamos ansiosamente retornar. E para alcançar o contexto comunitário no mundo dos indivíduos na atualidade, ela só é possível se for tecida em conjunto por meio do compartilhamento e do cuidado mútuo. Junto a uma diversidade de sujeitos, encontro nas artes – em especial no teatro que se estabelece como uma linguagem essencialmente coletiva – os passos composicionais de nosso trajeto. Ao interconectar olhares, vislumbro que a realização de processos artístico-pedagógicos seja uma possibilidade para propor transformações no âmbito comunitário. Assim, o Teatro se apresenta no centro do trabalho, porém aberto ao diálogo com as demais linguagens; por isso falamos em Arte. Se a arte reinventa a realidade, como nos propõe Augusto Boal, e a composição da comunidade se estabelece tecida em conjunto, como propõe Zygmunt Bauman, a integração entre Arte e Comunidade pode sugerir formas coletivas para-com-por e recompor novas realidades. No desenvolvimento do trabalho, é possível observar que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade busca intervir na realidade apresentada pelas opressoras grades curriculares e disciplinas que segregam o conhecimento em uma perspectiva de fragmentação imposta pela educação bancária. Em contraponto, a proposta libertadora vislumbra realizar processos artístico-pedagógicos que alarguem grades, derrubem muros e criem pontes, para, assim, ampliar o espaço e tempo de atuação formando uma teia tecida coletivamente. Ao construir sínteses representativas e identificar as dimensões artístico-pedagógicas em um contexto didático-metodológico, acredito que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade propõe uma formação humana integral.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro. Arte e Comunidade. AÇÃO-Reflexão-Criação.

## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the possible contributions that Art and Community Theater Pedagogy has to offer to the area of Theater Pedagogy. To reach it, I seek, through five paths, to present the creative path of composing this proposal. By identifying the principles that underlie the work, it is possible to delve into the definition of “community”, mainly from the perspective discussed by sociologist and philosopher Zygmunt Bauman. The community is considered a comfortable and cozy space, a place where we understand each other well, can trust what we hear and feel safe most of the time. It would thus be another way of finding the lost paradise to which we eagerly await to return. And to achieve the community context in the world of individuals today, it is only possible if it is woven together through sharing and mutual care. Along with a diversity of subjects, I find in the arts – especially in theater, which is established as an essentially collective language – the compositional steps of our journey. By interconnecting views, I see that carrying out artistic-pedagogical processes is a possibility to propose transformations at the community level. Thus, Theater is at the center of the work, but open to dialogue with other languages; That’s why we talk about Art. If art reinvents reality, as proposed by Augusto Boal, and the composition of the community is woven together, as proposed by Zygmunt Bauman, the integration between Art and Community can suggest collective forms to-compose and re-compose new realities. In the development of the work, it is possible to observe that Art and Community Theater Pedagogy seeks to intervene in the reality presented by the oppressive curricula and subjects that segregate knowledge in a perspective of fragmentation imposed by banking education. In contrast, the liberating proposal envisions carrying out artistic-pedagogical processes that widen fences, tear down walls and create bridges, thus expanding the space and time of action, forming a collectively woven web. By building representative syntheses and identifying the artistic-pedagogical dimensions in a didactic-methodological context, Art and Community Theater Pedagogy proposes an integral human formation.

**Keywords:** Theater Pedagogy. Art and Community. ACTION-Reflection-CreAtion.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo indagar en los posibles aportes que la Pedagogía del Arte y el Teatro Comunitario tiene para ofrecer al área de la Pedagogía Teatral. Para ello busco, a través de cinco caminos, presentar el camino creativo de componer esta propuesta. Al identificar los principios que subyacen en la obra, es posible profundizar en la definición de “comunidad”, principalmente desde la perspectiva discutida por el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman. La comunidad es considerada un espacio cómodo y acogedor, un lugar donde nos entendemos bien, podemos confiar en lo que escuchamos y nos sentimos seguros la mayor parte del tiempo. Sería así otra forma de encontrar el paraíso perdido al que ansiamos regresar. Y lograr el contexto comunitario en el mundo de los individuos de hoy sólo es posible si se entrelaza a través del compartir y el cuidado mutuo. Junto a una diversidad de temas, encuentro en las artes – especialmente en el teatro, que se establece como un lenguaje esencialmente colectivo – los pasos compositivos de nuestro viaje. Al interconectar miradas, veo que llevar a cabo procesos artístico-pedagógicos es una posibilidad para proponer transformaciones a nivel comunitario. Así, el Teatro está en el centro de la obra, pero abierto al diálogo con otros lenguajes; Por eso hablamos de Arte. Si el arte reinventa la realidad, como propone Augusto Boal, y se entrelaza la composición de la comunidad, como propone Zygmunt Bauman, la integración entre Arte y Comunidad puede sugerir formas colectivas para-componer y recomponer nuevas realidades. En el desarrollo del trabajo, se puede observar que la Pedagogía del Arte y el Teatro Comunitario busca intervenir en la realidad que presentan los currículos opresivos y asignaturas que segregan conocimientos en una perspectiva de fragmentación impuesta por la educación bancaria. En contraste, la propuesta liberadora vislumbra llevar a cabo procesos artístico-pedagógicos que ensanchen cercos, derriben muros y creen puentes, ampliando así el espacio y el tiempo de acción, formando una red tejida colectivamente. Al construir síntesis representativas e identificar las dimensiones artístico-pedagógicas en un contexto didáctico-metodológico, creo que la Pedagogía del Arte y el Teatro Comunitario propone una formación humana integral.

**Palabras clave:** Pedagogía Teatral. Arte y Comunidad. ACCIÓN-Reflexión-CreAción.

## LISTA DE SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
CIEF	Centro Interescolar de Educação Física
Confaeb	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
CTO	Centro do Teatro do Oprimido
DEA/DAC	Diretoria de Esporte, Arte e Cultura/Diretoria de Arte e Cultura
ESAT	Escola de Artes e Turismo
GESTO	Grupo de Estudo em Teatro do Oprimido
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
JITOU's	Jornadas Internacionais do Teatro do Oprimido e Universidades
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
PPGAC	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
PROSAMIM	Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
T.O	Teatro do Oprimido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDHI	Desatenção, Hiperatividade e Comportamento Impulsivo
UEA	Universidade do Estado de Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da cidade de Manaus .....	23
Figura 2 – Carta 30 “Oráculo da Natureza” .....	25
Figura 3 – Mão com mão e pé com pé .....	35
Figura 4 – Trecho do diário de bordo - Estudo “O que é Arte?” .....	42
Figura 5 – Nós no Todo.....	46
Figura 6 – Cena final do filme <i>Tempos Modernos</i> .....	53
Figura 7 – Espiral: Etapas da Pesquisa-Ação .....	60
Figura 8 – Eu em “Arte e Vida” .....	66
Figura 9 – Primeiro Encontro: Quem sou eu? .....	69
Figura 10 – Espirais.....	72
Figura 11 – Árvore Arte e Comunidade .....	78
Figura 12 – Diagrama: agir, descrever, avaliar e planejar .....	80
Figura 13 – Ações do PROSAMIM, Parque Residencial Manaus, 2009 .....	83
Figura 14 – Prosamim, Parque Residencial Manaus .....	84
Figura 15 – Obra <i>Heróis</i> .....	91
Figura 16 – A Cobra Grande .....	99
Figura 17 – Do lado esquerdo, ensaio da coreografia na universidade; do lado direito, partilha na comunidade	100
Figura 18 – Convite Ensaio aberto (acima), Ação do Cortejo (lado esquerdo), Reflexão e Novas Criações Coletivas junto aos Mestres (lado direito) .....	101
Figura 19 – Ciranda de Despedida .....	101
Figura 20 – Oficina de Tambor de Crioula, em São Luís-Maranhão .....	103
Figura 21 – Breve vídeo didático - Toque do Xequerê no Maranhão.....	104
Figura 22 – Identificação marcante do chapéu de fita, em exposições (à esquerda) e em apresentações (à direita) .....	105
Figura 23 – <i>O boi Milagroso</i> .....	106
Figura 24 – A Espiral da Aprendizagem Criativa.....	133
Figura 25 – A Espiral Construtivista .....	134
Figura 26 – As etapas do Arte e Comunidade, em movimento espiralado.....	135
Figura 27 – Boom! O que te move? .....	137
Figura 28 – A Imagem Real: A Pirâmide .....	139
Figura 29 – A Imagem Ideal: A Ciranda .....	141
Figura 30 – A imagem de transição: A desconstrução da pirâmide em movimento de expansão .....	143
Figura 31 – Imagem Real      Imagem de Transição      Imagem Ideal.....	144
Figura 32 – Registros do diário de bordo. Estudo “O que é Arte?” .....	149
Figura 33 – Estandarte Arte e Comunidade.....	160
Figura 34 – Primeira Árvore.....	163
Figura 35 – Palavra: Empatia: Multiplicação das sementes .....	164
Figura 36 – Composição da Árvore em processo .....	165
Figura 37 – Árvore original do T.O.....	166
Figura 38 – Árvore Arte e Comunidade em processo .....	169
Figura 39 – Estrutura da Árvore Arte e Comunidade.....	171
Figura 40 – Diário de bordo: Experiência .....	172
Figura 41 – Atual logomarca do Programa: Arte e Comunidade .....	174
Figura 42 – Mandala Arapium .....	175
Figura 43 – Espirais da Pesquisa-Ação .....	177
Figura 44 – O retorno à Universidade .....	180
Figura 45 – Grupo de Teatro Metamorfose em Ação de Formação de Espectadores junto à Comunidade no Estacionamento da Escola de Arte e Turismo - ESAT .....	181
Figura 46 – <i>O mistério das notas musicais</i> .....	186

Figura 47 – <i>Flyer</i> desenvolvido pelo Instituto Ler para Crescer .....	187
Figura 48 – <i>Flyers</i> produzidos e divulgados pelos estudantes que conduziram as montagens junto à comunidade .....	189
Figura 49 – Cena 1: A criação do mundo - Espetáculo Maculelê.....	192
Figura 50 – Encontro com lideranças indígenas.....	193
Figura 51 – <i>Flyer</i> de divulgação do movimento de Ocupação ESAT-UEA.....	194
Figura 52 – <i>Flyer</i> da produção do evento.....	201
Figura 53 – <i>Flyer</i> de Divulgação O boi Milagroso. Concepção: Jackeline Monteiro .....	203
Figura 54 – Imagem Conceitual “Antropojardim” produzida pelo professor-estudante Diogo Ramon .....	204
Figura 55 – Apresentação do Projeto “Antropojardim” na ESAT.....	206
Figura 56 – Processo de montagem da intervenção no espaço do jardim da ESAT.....	207
Figura 57 – Professores, estudantes e artistas do curso de Teatro UEA .....	209
Figura 58 – <i>Flyer</i> de divulgação.....	210
Figura 59 – <i>Flyer</i> de uma das oficinas do Arte e Comunidade .....	211
Figura 60 – Oficina e Performance “Abayomis” .....	212
Figura 61 – Ana Mae Barbosa, em diálogo sobre a nossa apresentação na roda de conversa “Arte e Comunidade: Uma proposta que considera uma formação humana interconectada com a natureza e o cosmo”. Manaus, 16 nov. 2019.....	215
Figura 62 – A estrela e os criadores .....	220



## SUMÁRIO

<b>PRIMEIROS PASSOS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAMINHO 1 – PARA APROFUNDAR AS RAÍZES: QUAIS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAM A PESQUISA?.....</b>	<b>36</b>
1.1 O QUE É PEDAGOGIA DO TEATRO? .....	36
1.2 O QUE É ARTE?.....	42
1.3 O QUE É COMUNIDADE?.....	47
1.4 O QUE É ARTE E COMUNIDADE?.....	53
1.5 O QUE É UM TRAJETO DE AÇÃO-REFLEXÃO-CRIAÇÃO? .....	58
1.6 QUAIS PRINCÍPIOS FREIRIANOS INSPIRAM A COMPOSIÇÃO DO TRAJETO DE AÇÃO-REFLEXÃO-CRIAÇÃO DA PEDAGOGIA TEATRAL ARTE E COMUNIDADE? .....	66
<b>CAMINHO 2 – PARA ENGROSSAR O TRONCO: O QUE COMPÕE O ARTE E COMUNIDADE?.....</b>	<b>79</b>
2.1 COMO REALIZAR UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA-COM-POR O ARTE E COMUNIDADE? .....	79
2.2 COMO ARTE E EXPERIÊNCIA SE CONECTAM AO TRAJETO JUNTO À COMUNIDADE PROSAMIM? .....	81
2.2.1 Para comunidade.....	82
2.2.2 Com comunidade .....	86
2.2.3 Por comunidade .....	92
2.2.4 Para-Com-Por-Comunidade.....	98
2.3 PARA-COM-POR E RECOMPOR COMUNIDADE .....	102
2.4 OLHARES, TATOS, VISÕES, PALADARES E ESCUTAS SENSÍVEIS: O QUE É O ARTE E COMUNIDADE PARA VOCÊ?.....	112
<b>CAMINHO 3 – PARA PULAR DE GALHO EM GALHO: PENSO IMAGENS OU IMAGENS ME PENSAM?.....</b>	<b>138</b>
3.1 O QUE MOVE A PEDAGOGIA TEATRAL ARTE E COMUNIDADE? .....	138
3.2 ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA QUE CONSIDERA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL .....	147
3.3 COMO A NOÇÃO DE TRADIÇÃO APRESENTA CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA PEDAGOGIA TEATRAL DO ARTE E COMUNIDADE?.....	150
3.4 QUAL A FISILOGIA, OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA ÁRVORE ARTE E COMUNIDADE? .....	160
<b>CAMINHO 4 – COM SEMENTES, RAÍZES, TRONCO, FOLHAS, FLORES E FRUTOS: QUAIS PASSOS FORAM PERCORRIDOS NO DESABROCHAR DE NOSSO TRAJETO?.....</b>	<b>176</b>

4.1 COMO SURGEM AS ÁRVORES? NOTAS SOBRE O INICIO E A RAMIFICAÇÃO DAS TRAMAS.....	176
4.2 QUAIS REFLEXÕES E ANÁLISES PODEMOS TECER A RESPEITO DO TRAJETO PERCORRIDO PELO ARTE E COMUNIDADE?.....	213
<b>CAMINHO 5 – POR NOVAS SEMESTES: CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO...</b>	<b>227</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>232</b>

## PRIMEIROS PASSOS...

A presente pesquisa de doutorado, intitulada *A Pedagogia Teatral Arte e Comunidade: Um trajeto de AÇÃO — Reflexão — CriAção para-com-por processos artístico-pedagógicos no Amazonas*, é composta por 5 (cinco) caminhos (capítulos), quais sejam: **Caminho 1) Para Aprofundar as Raízes: Quais princípios fundamentam a pesquisa?;** **Caminho 2) Para Engrossar o tronco: O que compõe o Arte e Comunidade?;** **Caminho 3) Para pular de galho em galho: Penso imagens ou imagens me pensam?;** **Caminho 4) Com sementes, raízes, tronco, folhas, flores e frutos: Quais passos foram percorridos no desabrochar de nosso trajeto?;** **Caminho 5) Por Novas Sementes: Considerações em processo.** Ao se inter cruzarem, esses cinco caminhos perpassam pelo trajeto de composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

Assim, o processo de criação proposto para esta tese é constituído por um longo trajeto que, alimentado por caminhos que, por sua vez, derivam em trilhas menores e delineiam a seguinte configuração: cada capítulo terá como título um caminho e cada subtítulo uma trilha. Mas por que os caminhos-títulos são perguntas e não respostas? Porque o ato de pesquisar parte da dúvida, do desejo de descobrir algo que ainda não foi revelado ou apresentado em sua profundidade, se já soubesse a resposta para as questões não se fazia necessário investigar. A pesquisa realiza-se quando temos algo, ou um conjunto de questões, que buscamos desvendar. Então, entre uma série de outras possibilidades que poderíamos referenciar para justificar a escolha desses caminhos, por ora, parto da inspiração oferecida pela maiêutica socrática ao compreender que a “conquista do saber se realiza a partir do exercício livre das consciências” (Weffort, 1965, p. 7). Nesse sentido,

para Sócrates a meta do diálogo não seria o assunto concluído, mas sim, a própria alma do interlocutor que por meio do debate seria levada a tomar consciência de sua real situação, depois que se reconhece povoado em conceitos mal formulados e obscuros [...] o diálogo se processa em dois momentos, primeiro de ironia, quando Sócrates, reafirmando nada saber, força seu interlocutor à catarse, convencendo-o de sua ignorância, seguindo de desconstrução, onde o interlocutor-discípulo é levado, progressivamente, pela habilidade das questões propostas, **a tentar elaborar ele mesmo suas próprias ideias**. Este é o momento maiêutico ou de parturição das ideias (curiosamente a mãe de Sócrates era parteira). Sócrates dialogou com escravos, que juntamente com as mulheres e os estrangeiros formavam a maioria, que não participava da democracia ateniense (Angelim, 1988, p. 30-31).

Desse modo, inspirada na maiêutica socrática e na perspectiva de abrir espaço para a “parturição das ideias” (Angelim, 1988), a proposta de nomear os títulos com perguntas, parte

do princípio de compreender que a abertura do diálogo é fundamental para se identificar o que se pretende descobrir. Não parto do assunto concluído, pois apesar dos mais de dez anos de vivência junto ao processo de composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, não tenho, e possivelmente não terei, a resposta para todas as questões. Proponho, ao desenvolver a pesquisa de doutorado, colocar-me em estado de investigação, de risco, de busca, pois existem – e possivelmente sempre existirão – novos elementos para serem descobertos. Acredito que a pesquisa, assim como o processo de criação e aprendizagem, parte da dúvida, do desconhecido, da curiosidade, do desejo de desvendar mistérios e realizar novas descobertas. Esse é um dos princípios que nos coloca em movimento e possibilita estarmos em constante estado de expansão no processo de aprendizado. Para tanto, a pesquisa tem por objetivo investigar as possíveis contribuições que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade têm a oferecer à área da Pedagogia do Teatro. No decorrer dos cinco caminhos, busco apresentar o trajeto criativo de composição do trabalho e ir processualmente identificando essas possíveis contribuições.

No Caminho 1, proponho identificar: **Quais são os princípios fundamentais que orientam a presente investigação?** Como ponto de partida inicial da pesquisa, considero pertinente apresentar uma abordagem a respeito dos temas que são os princípios fundamentais da presente pesquisa. São eles: **1) “Pedagogia do Teatro”, 2) Arte e Comunidade, 3) Trajeto: AÇÃO – Reflexão – CriAção, e 4) Princípios freirianos presentes na Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.** Optei por trabalhar com “princípio”, pois ele oferece a base de sustentação, “é a unidade molecular que ao ser retirada da obra e do seu pensamento lhe esvazia sentido, configuração e vitalidade” (Rangel, 2006, p. 3). Dessa maneira, o primeiro caminho propõe facilitar também a compreensão dos próximos.

No que tange à perspectiva da Pedagogia do Teatro, as considerações cunhadas são, principalmente, as propostas por Ingrid Koudela (1998), Arão Paranaguá (2003) e Marcos Bulhões Martins (2003). O objetivo é compreender os principais fundamentos que consideram a Pedagogia do Teatro como área de conhecimento e em que medida ela fundamenta o desenvolvimento do processo de investigação. O reconhecimento da importância da área da Pedagogia do Teatro como um campo que trabalha as dimensões educacionais de modo a considerar as especificidades da linguagem teatral, é uma abordagem que vem sendo historicamente afirmada e reafirmada em meus trajetos. Isso se evidencia tanto no contexto das minhas práticas artístico-pedagógicas como nas pesquisas e escritos produzidos ao longo das minhas caminhadas acadêmicas. Nesse trajeto, o diálogo com a autora Ingrid Koudela (1998) fez-se presente desde o desenvolvimento da minha pesquisa de especialização (*Programa Pró-Licenciatura em Teatro: Reflexão-Ação em Educação a Distância* – 2011), da dissertação de

mestrado (*Processo Criativo e Atuação em telepresença na Formação de Professores de Teatro – 2013*), em artigos publicados e também no processo de composição da *Pedagogia Teatral Arte e Comunidade*. Por essa razão, considero fundamental partir dessa discussão com o intuito de compreender o princípio geral que norteia tanto o meu trajeto como professora-pesquisadora-artista de Teatro, bem como da atual pesquisa de doutorado.

As costuras propostas por Koudela (2003), Martins (2003) e Santana (2010) expõem pontos que considero pertinente destacar. Nesse contexto, apresento primeiramente as definições a respeito do “Ensino do Teatro” e da “Pedagogia do Teatro”, ambas propostas por Arão Paranaguá de Santana:

Ensino do Teatro: Estudo das práticas relativas ao teatro na educação básica (infantil, fundamental e média) enquanto atividade curricular ou extracurricular efetivada no âmbito da escola. Palavras-chave: teatro-educação; arte-educação; ensino das artes cênicas.

Pedagogia do Teatro: Investigação acerca das didáticas específicas que podem ser aplicadas ao ensino e ao aprendizado do teatro seja no âmbito de escolas profissionalizantes (nível médio e superior), de instituições ou espaços informais (Santana, 2010, p. 12).

Ao considerar que a realização das nossas práticas artístico-pedagógicas subsidia a formação de estudantes de Teatro no âmbito da graduação e a sua aplicação junto às comunidades no Amazonas, a nossa área de atuação está focada na *Pedagogia do Teatro*. Embora o resultado de nossas práticas também promovam intervenções no *Ensino do Teatro*, no que envolve a formação dos agentes semeadores, nessa etapa da pesquisa o foco de discussão estará voltado para a *Pedagogia do Teatro*, pois essa terminologia contempla melhor a nossa prática e o universo de complexidade proposto na investigação do Doutorado. Assim, é pertinente compartilhar uma breve contextualização geral e, depois disso, tecer considerações mais específicas, com o intuito de identificar os aspectos particulares que possibilitam que essa grande área dialogue com o campo de pesquisa estudado. Mas se há uma defesa pela legitimação das especificidades da área da *Pedagogia do Teatro* e da *Linguagem Teatral*, por que o projeto se chama “*Arte e Comunidade*” e não “*Teatro e Comunidade*”?

Essa discussão será aprofundada ao longo do texto. Contudo, vale destacar, desde já, que, ao nascer em 2013, o Projeto foi intitulado originalmente como *Teatro e Comunidade: Teoria e Prática no Contexto da Contemporaneidade*. No entanto, à medida que a rede de colaboradores se amplia, passamos a receber também docentes e discentes de outros cursos da Escola Superior de Arte e Turismo (ESAT), a exemplo da Dança e da Música. Dessa maneira, com o intuito de contemplar também a participação das outras linguagens, ampliamos o nome

do projeto para Arte e Comunidade. Assim, na abordagem do termo “Arte e Comunidade”, primeiramente discuto “O que é Arte?” e depois “O que é comunidade?”. Na sequência, apresento uma definição de “O que é Arte e Comunidade?”. Assim, será estabelecido o diálogo com base nas obras de Jorge Coli (2017), em *O que é Arte?*, Frederico Morais (2002), em *Arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema arte*, e Augusto Boal (2009), com a perspectiva proposta pela Estética do Oprimido. Para Boal (2009), “a arte reinventa a realidade a partir da **perspectiva singular do artista**, mesmo quando se trata de um artista plural, uma equipe; sua obra recria, em nós, **seu caminho e caminhar**” (Boal, 2009, p. 112, grifo nosso). Nesse sentido, buscamos reinventar a realidade em um caminhar que integra o respeito à singularidade dos sujeitos, das concepções e dos conhecimentos que trazem consigo. Essa trilha é o que viabiliza a facilitação do trânsito entre a obra, o artista e a perspectiva coletiva no contexto comunitário.

Assim, avanço para a apresentação do termo “comunidade”, principalmente, pela perspectiva discutida por Zygmunt Bauman (2003), na obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. O autor define a comunidade como um espaço confortável e aconchegante, local em que nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos e nos sentimos seguros a maior parte do tempo. Segundo ele, “a palavra comunidade soa como música aos nossos ouvidos. O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (Bauman, 2003, p. 9). Para o autor, a comunidade é uma forma de mundo que não está mais ao nosso alcance, mas que gostaríamos de viver e esperamos vir um dia a possuir. Ele afirma que a comunidade na atualidade seria outra forma de designar “o paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim **buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá**” (Bauman, 2003, p. 9, grifo nosso). E para se alcançar uma comunidade no mundo dos indivíduos, Bauman enfatiza, ainda, que “só poderá ser (e precisa sê-lo) **uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo**” (Bauman, 2003, p. 134, grifo nosso). E assim, compreendemos que a busca pela reconexão coletiva é o primeiro passo para a transformação. Dessa maneira, buscamos formas para-com-por e recompor essa teia. A busca pela composição coletiva tecida em conjunto, a partir do compartilhamento sensível e do cuidado mútuo, é a definição que propomos de “comunidade” no contexto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

Dessa maneira, seguimos na busca para-com-por, e também recompor, esse espaço comunitário. Junto a uma diversidade de sujeitos, encontramos nas artes – em especial no teatro que se estabelece como uma linguagem essencialmente coletiva – os caminhos composicionais

de nosso trajeto. Assim, avanço e busco compreender o que é Arte e Comunidade, interconectando os olhares apresentados por Nogueira (2007), Coutinho (2007) e Ligiéro (2003) e a dimensão da realização de processos artístico-pedagógicos interventivos realizados como possíveis caminhos para se proporem processos transformadores no âmbito comunitário.

Nogueira (2007) apresentará contribuições significativas ao estabelecer que o “Teatro **para** a comunidade” tem como foco o compartilhamento das produções artísticas de determinado grupo no contexto comunitário, sem muito compromisso com as relações que ali se estabelecem. No “Teatro **com** a comunidade”, compreende-se a comunidade como campo de pesquisa para subsidiar o desenvolvimento de processos criativos, propostos por coletivos de artistas que mantêm a obra focada em seu núcleo de produção. E, por fim, o “Teatro **por** Comunidade” reconhece as problemáticas e os desejos da comunidade e propõe processos criativos e interventivos estabelecendo relações diretas junto às pessoas da comunidade. Em nosso contexto, propomos um trabalho para-com-por e recompor junto às comunidades, pois consideramos o “Teatro **para** a comunidade” como possibilidade de se trabalhar a formação de espectadores, o “Teatro **com** a comunidade” como forma de reconhecer o trabalho também como um campo de pesquisa e investigação, e ainda o “Teatro **por** comunidades”, pois o processo parte do diálogo com as pessoas da comunidade que apontarão as suas problemáticas, desejos e sonhos, de modo a desenvolver processos artístico-pedagógicos **para-com-por** e **recompor** a relação entre comunidade e universidade. Nesse contexto, o **recompor** considera a construção de novos conhecimentos reformulados que parte da comunidade para a Universidade, de modo a estabelecer um intercâmbio de saberes que se expandem de maneira fluida. Ao integralizar as dimensões **para-com-por** e **recompor**, se reconhece a ampliação das possibilidades de troca tanto da comunidade para a universidade como da universidade para a comunidade, de forma horizontal.

Assim, a linguagem teatral, com toda sua potencialidade coletiva, apresenta-se no centro do trabalho, porém aberta ao diálogo com as demais linguagens, daí a referência à Arte. E se a arte reinventa a realidade, como sugere Boal (2009), e a composição da comunidade se estabelece tecida em conjunto, conforme propõe Bauman (2003), a integração entre **Arte e Comunidade** apresenta formas coletivas para-com-por e recompor novas realidades. Nesse contexto, a pergunta que surge é: Como trilhar esse trajeto?

Ao falar de **trajeto**, Sonia Rangel (2015) apresenta-se como fonte de inspiração. Para a autora, “o **trajeto** é a incessante troca que existe no campo imaginário entre as pulsões **subjetivas** e assimiladoras e as intimações **objetivas** emanando do meio cósmico e social” (Rangel, 2015, p. 9 *apud* Durand, 1997, p. 41). Em nosso contexto, o trajeto compõe o

movimento, o caminho e o caminhar, **integrando os campos subjetivos e objetivos**, costurando-se em processo, tecendo em conjunto rumo ao movimento de AÇÃO-Reflexão-Criação em constante estado de expansão.

Para tanto, considero o movimento proposto pelas **Ações-Reflexões** com base nas inspirações de Freire (1996), Streck *et al.* (2010) e também no âmbito da pesquisa-ação. Assim, Ação-Reflexão já é um movimento proposto por outros autores, em especial no contexto pedagógico. Ao inserir a **Criação**, proponho identificar a singularidade e a autoria da minha proposta, considerando o movimento de AÇÃO-Reflexão-Criação de modo a destacar o campo mais específico da Pedagogia Teatral composta no contexto do Arte e Comunidade. Assim, incluem-se tanto as dimensões pedagógicas como as especificidades do nosso campo de pesquisa, fundamentado tanto no Teatro como na área de Artes, em seu sentido mais amplo.

Ainda que os autores citados não insiram a Criação explicitamente junto ao termo Ação-Reflexão é possível observar que ela se faz presente no entendimento desse movimento. Para Kronbauer (2010), o comportamento humano no mundo envolve ação-reflexão, e a criação abarca o direito de se expressar, o direito de “**criar e recriar** o mundo no duplo sentido do binômio dialético. Fora dessa práxis, desta forma especial de dialética **ação-reflexão**, o conhecimento resulta idealista e o fazer torna-se meramente mecânico” (Kronbauer, 2010, p. 43). Nesse contexto, o movimento de expansão alimenta-se em reciprocidade, de modo que a ação apresenta os elementos para a reflexão que, por meio da criação de novas possibilidades, proporcionará uma nova ação que se desdobrará em novas reflexões e, conseqüentemente, também em novas criações. Esse constante movimento de expansão pode ser representado pelo movimento em espiral: “A circularidade desse caminho é a da **\*espiral\*** com movimento em constante **expansão** interna e externa” (Rangel, 2015, p. 27 grifo nosso) que, para gerar aprofundamento, depende de sua continuidade em movimento, em redes e fluxos. Assim, passamos diversas vezes pelos mesmos procedimentos, mas em uma dinâmica constante de expansão.

Compreendo que ao inserir o termo Criação no movimento Ação-Reflexão, estamos considerando as dimensões já anteriormente propostas por uma prática educacional libertadora e inserindo as singularidades do campo da Pedagogia Teatral, em especial, no contexto proposto pela Pedagogia Teatral composta pelo Arte e Comunidade. Dessa maneira, a inserção do termo Criação permite-nos cada vez mais aprofundamento, viabilizando constantemente Ações-Reflexões-Criações inovadoras em movimento espiralado para-com-por e recompor novas possibilidades, conhecimentos, obras de arte e saberes reformulados. Como nos propõe Manoel de Barros: “*Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*”.



No caminho 2, parte-se da hipótese que os princípios apresentados no caminho 1 fundamentam a composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

O Arte e Comunidade<sup>1</sup> surge, desde sua origem, como um projeto de extensão, pesquisa e ensino do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, que propõe criar intercâmbios de saberes entre a Comunidade e a Universidade. Pode-se, desse modo, proporcionar a formação artística tanto dos estudantes de Teatro como dos participantes no contexto comunitário.

O projeto desenvolve pesquisas teórico-práticas no campo da Pedagogia do Teatro, de forma a viabilizar a troca de saberes entre academia e comunidade. Nesse contexto, foi possível abrir canais de diálogo com outras linguagens artísticas, como, por exemplo, o circo, a dança, a música e as artes visuais, com o intuito de contemplar as especificidades que surgem do contexto vivenciado em cada momento histórico, em cada comunidade e junto a cada grupo de estudantes. Ao articular o conhecimento acadêmico sistematizado com os saberes da comunidade, o projeto propõe a construção de novas experiências estéticas e pedagógicas, significativas para todos os sujeitos envolvidos.

Nas nossas Ações-Reflexões-CriAções inter-relacionamos as dimensões de extensão<sup>2</sup>, pesquisa e ensino, linguagens artísticas diferentes, bem como o diálogo entre docentes, discentes e comunidades. Para a composição dessas relações, foi concebido o campo da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade como o espaço de tessitura de todas essas esferas. O projeto Arte e Comunidade compõe parte das ações do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, que, por meio de uma série de experiências coletivas, vem apresentando contribuições tanto na formação de professores-pesquisadores-artistas de teatro como nas comunidades. A partir dessa trajetória de mais de dez anos, está sendo possível, neste novo momento, identificar o trajeto percorrido, bem como seus caminhos, trilhas e principais contribuições que a composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade têm a oferecer para a área de Artes, em especial, no campo da Pedagogia do Teatro.

---

<sup>1</sup> O Arte e Comunidade também está na Internet e nas redes sociais, nos seguintes sítios: <https://linktr.ee/artecomunidade>; YouTube: <https://www.youtube.com/@artecomunidade8443>; Instagram: <https://www.instagram.com/artecomunidade/>; Wikipedia em processo de construção coletiva. Iniciativa, produção e diagramação da sementeira/multiplicadora Jackeline Monteiro: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte\\_Comunidade](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_Comunidade). Acessos em: 8 abr. 2023.

<sup>2</sup> Nas leis e resoluções, a exemplo da curricularização da extensão, estatutos e discursos, é naturalizado ver e ouvir a respeito da importância da integração do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, na prática pedagógica em nosso contexto, pouco se verificam ações que contemplem essa dimensão. Assim como os princípios de Paulo Freire, muito se escuta falar, mas pouco se identifica na perspectiva prática das estruturas educacionais bancárias e enrijecidas.

Em 2013 cheguei a Manaus, Amazonas, e fui apresentada pela coordenadora do curso de Teatro da época, professora Gislaïne Pozzetti<sup>3</sup>, à equipe do Instituto Ler para Crescer<sup>4</sup>. A ONG tem uma atuação em diversas comunidades de Manaus. Fomos conhecer a comunidade Colônia Antônio Aleixo. Esse bairro possui muitas histórias que foram registradas nos TCCs de Denys Cauper (2015), Aline Vasconcelos (2016), Alessandra Lira (2016), Emille Nobrega (2016), Keven Ferreira (2018) e também referenciada na tese de doutorado da professora Vanessa Bordin (2020). Todos esses trabalhos tiveram como base o projeto Arte e Comunidade. É interessante destacar que, em 2013, eu estava chegando à cidade de Manaus e, para amadurecer uma proposta artístico-pedagógica, fazia-se necessário, antes de qualquer coisa, realizar um diagnóstico detalhado, isto é, mergulhar na realidade e compreender sua dinâmica (Figura 1). Dessa maneira, se refletirmos sobre o Projeto “Arte e Comunidade” como um todo, essa primeira oferta da componente de Tópicos de Práticas Teatrais (na época, denominada Tópicos de Práticas Educativas Integradas) caracterizou-se como um amplo diagnóstico tanto da cidade como do perfil dos estudantes do curso de teatro e, posteriormente, da comunidade Colônia Antônio Aleixo.

Assim, o Arte e Comunidade passou a ser um espaço de formação teatral para docentes, discentes e comunidades. Iniciamos o trabalho em 2013 com a comunidade Colônia Antônio Aleixo, localizada na Zona Leste de Manaus. Depois ampliamos a rede de atuação também para o Quilombo Urbano de São Benedito e o PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), ambos localizados na Zona Central da cidade. Em diálogo com demais docentes da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), agregamos o Parque das Tribos, sob a Coordenação da professora Vanessa Bordin, espaço de ocupação indígena, localizado na Zona Oeste da cidade. Já em 2020, começamos a desenvolver também a parceria com a Escola

---

<sup>3</sup> Os professores, por possuírem vínculo institucional com a universidade, terão seus nomes reais divulgados. Da mesma forma, os pesquisadores que produziram TCCs, artigos e outras produções acadêmicas também terão seus nomes verdadeiros mencionados, com as respectivas pesquisas referenciadas ao final do trabalho. Para os demais, serão utilizados nomes poético-fictícios.

<sup>4</sup> Mais informações sobre o Instituto e sobre a Comunidade Colônia Antônio Aleixo podem ser encontradas na tese de doutorado de Vanessa Benites Bordin (2020), *Contando histórias, revelando tradições: encontros com os indígenas no Amazonas*; nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de: Denys Carvalho Cauper (2015), *As contribuições do Teatro Aplicado na formação do Professor-Pesquisador-Artista*; Aline Vasconcelos Barreto (2016), *Relatos poéticos de minha docência em teatro no bairro Colônia Antônio Aleixo*; Emille Nóbrega (2016), *Enlaces dramaturgicos de um encontro sensível com a Comunidade Colônia Antônio Aleixo para a construção do espetáculo “Os Saltimbancos”*; Alessandra Cardoso Lira (2016), *Oficinas de Teatro de Sombras com adolescentes da Comunidade Colônia Antônio Aleixo: Um Lugar que Chamei de País das Maravilhas*; e de Keven Sobreira Ferreira (2018), *Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós: O que foi o teatral Maculelé no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo*; no Estágio Supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas; e, ainda, na página do Facebook: <https://www.facebook.com/InstitutoLerParaCrescer>. Acesso em: 1º nov. 2019.

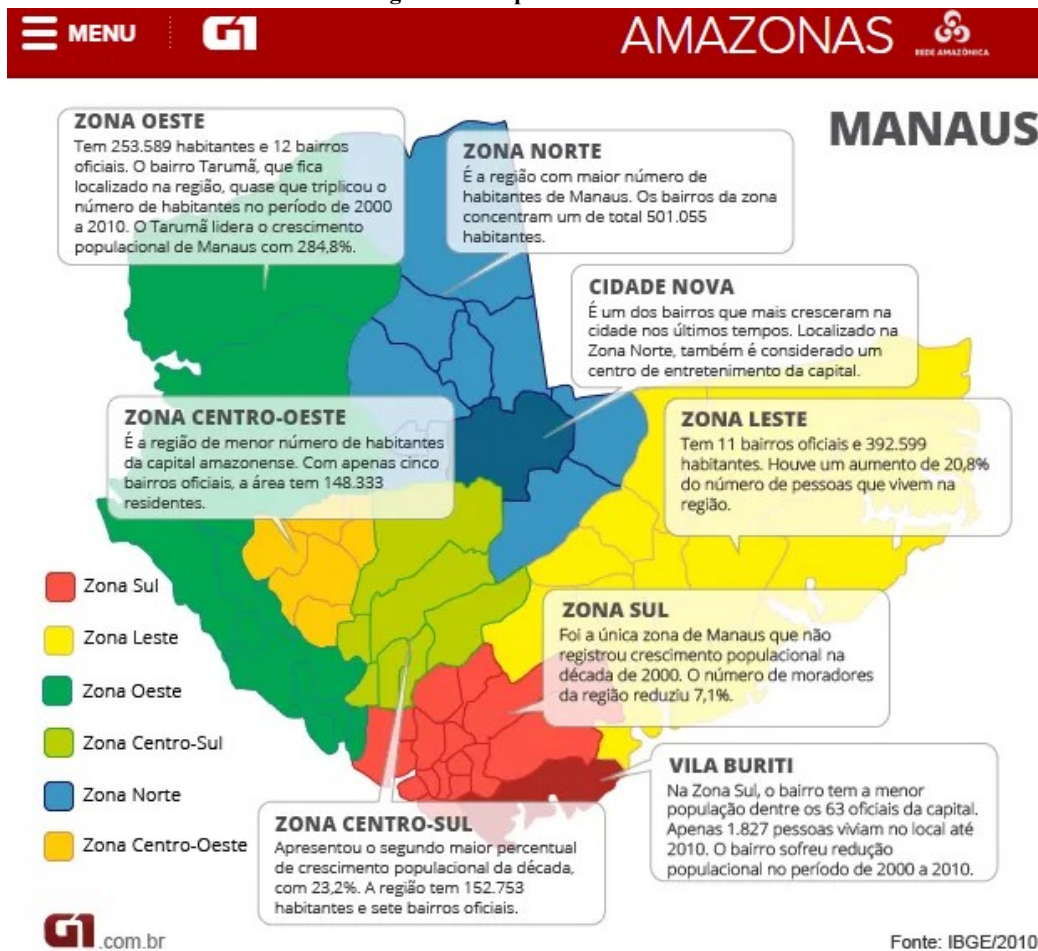
Humanizada da UEA, sob a Coordenação da professora Carolina Cecília Nogueira<sup>5</sup>. E, em 2022, integramos a comunidade Parque Solimões por meio da inauguração da Fundação Tarumã de Artes Integradas. Sob a coordenação de Fábio Batista Campos<sup>6</sup> – nosso egresso da Licenciatura em Teatro da UEA –, passamos a contar, além do Parque das Tribos, com mais um espaço na Zona Oeste de Manaus. Nesse contexto, a rede tem crescido, e observamos a necessidade de realizar uma análise mais aprofundada com o intuito de identificar as singularidades e as potenciais contribuições que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade tem a oferecer para a criação de novas propostas artístico-pedagógicas inovadoras. Vale destacar que, em 2013, o Arte e Comunidade nasce como um projeto. Contudo, com a crescente ampliação de sua área de atuação, em 2023 ele passa a ser um Programa em que eu assumo a coordenação geral e a professora Carolina Cecília Nogueira a co-coordenação geral. Nesse contexto, o Programa Arte e Comunidade passa a envolver os projetos de ensino, pesquisa e extensão: Drummond na Parada, Fantoches e Circo na Comunidade, coordenados pelas professoras Carolina Cecília Nogueira, Gislane Pozzetti e o professor Jhon Castro, respectivamente.

---

<sup>5</sup> A Escola Humanizada (Escola de Aplicação da UEA) trabalha com uma proposta pautada em Pedagogia de Projetos e tem como principal referência a Escola da Ponte, em Portugal. O projeto tem circulado por diferentes espaços da cidade de Manaus, e as formas de parceria estão se delineando em processo. O Arte e Comunidade tem participado de parte dos processos de formação de professores e oferecido oficinas pontuais para os estudantes, como contação de histórias, formas animadas, teatro e meio ambiente entre outras. Instagram: [https://www.instagram.com/escolahumanizada\\_uea/](https://www.instagram.com/escolahumanizada_uea/). Acesso em: 8 abr. 2023.

<sup>6</sup> O processo resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso: CAMPOS, Fábio Batista. O Teatro Comunitário e a Fundação de Artes Integradas Tarumã. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2018.

Figura 1 – Mapa da cidade de Manaus



Fonte: IBGE (2010), G1.com.br<sup>7</sup>

Para tanto, foi desenvolvida, em processo, uma proposta de Pedagogia Teatral considerando as especificidades do contexto amazônico, tomando como base princípios que envolvem a superação de uma prática educacional bancária<sup>8</sup>, a fim de se construir uma Pedagogia Teatral libertadora. “Quais caminhos foram percorridos para se chegar ao trajeto de composição da Pedagogia Teatral proposta pelo Projeto Arte e Comunidade?” e “Quais são as principais contribuições dessa proposta artístico-pedagógica para a área da Pedagogia do Teatro?” foram as perguntas que abriram o campo de análise.

O Arte e Comunidade, desde a sua concepção original, surge como um projeto que dialoga e com-fia (no sentido de tecer junto, de costurar, de integralizar) as dimensões de extensão, pesquisa e ensino do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas –

<sup>7</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2014/noticia/2014/10/veja-mapa-com-zonas-e-bairros-mais-populosos-da-capital-do-amazonas.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

<sup>8</sup> Para Freire (1987), a educação bancária é alienante e mecanicista ao propor “encher” os estudantes com conteúdos como se fossem meros objetos depositários.

UEA. Ele desenvolve intercâmbios de saberes entre a Comunidade e a Universidade, de modo a proporcionar a formação artística tanto das pesquisadoras e pesquisadores do curso de Teatro como das participantes e dos participantes no contexto comunitário. Vale destacar que a nossa experiência tem criado um campo de AÇÃO-Reflexão-CriAção que nos permite perceber que, muitas vezes, aprendemos mais com as comunidades do que ensinamos. Assim, o projeto propõe o constante intercâmbio de pesquisas, saberes e experiências artístico-pedagógicas entre a academia e a comunidade. Partimos de uma proposta que trabalha com metodologias de criação. Dessa maneira, o processo de criação colaborativo (com divisões claras de funções), em especial na perspectiva proposta por Nicolete (2002) e Abreu (2004), tem se apresentado como um norteador para viabilizar um trajeto que considera tanto as perspectivas singulares das participantes e dos participantes como sua conexão com um coletivo integrado. O processo colaborativo facilita bastante a dimensão metodológica, em especial nas etapas de pesquisa que envolve o processo de criação, o desenvolvimento das oficinas e a montagem da obra artística. Há também a abertura para um processo coletivo em ações pontuais, a exemplo de elaborações de cortejos e apresentações artísticas no campo da fruição envolvendo a perspectiva de recepção pautada na pedagogia do espectador.

Dessa maneira, identificamos as habilidades dos diferentes componentes do grupo e organizamos núcleos de pesquisa e criação específicos (atuação, direção, sonoplastia, figurino, cenografia, iluminação, entre outros). Essa divisão em núcleos considera o respeito aos conhecimentos que os sujeitos já trazem consigo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de amadurecer as habilidades dos participantes, estimulando o desejo de investigar e experimentar. Ao inter-relacionar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão com linguagens artísticas diversas e no diálogo constante entre docentes, discentes e comunidades, buscamos superar a lógica de fragmentação imposta pela perspectiva mecanicista e articular uma visão de mundo humana, integral e orgânica. Assim sendo, partimos de um espaço sinestésico de acolhimento mútuo, repleto de olhares, escutas, tatos, olfatos e paladares sensíveis<sup>9</sup>, em um campo de experimentação provido de atenção, mas também de emoção. Costumo dizer que quando algo não funciona, é mais uma oportunidade que nos foi ofertada para analisar o quê e o porquê não funcionou, traçar novas estratégias e aprender novas maneiras de fazer. Sem julgamentos, buscamos o constante acolhimento de ideias, propostas, experimentações e análises. Assim, as

---

<sup>9</sup> “Temos que concordar: os sentidos têm sentido! Não são meras sensações que se apagam com o tempo: tem sentido e direções. Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não-verbal – Pensamento Sensível –, articulada e resolutiva, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do Conhecimento Sensível!” (Boal, 2009, p. 27).

Ações-Reflexões-Criações se mantêm em um **movimento dinâmico e de expansão**. Até podemos passar pelos mesmos lugares, mas nunca da mesma maneira. Como Heráclito de Éfeso (1978, p. 88) nos propõe, “*nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tampouco o homem*”. Assim, mantemos o fluxo do movimento espiralado de expansão (Figura 2).

Figura 2 – Carta 30 “Oráculo da Natureza”



Rio

Fonte: Cris Maia (s.d.)

Para a contextualização desse aspecto, trabalhamos bastante com a dimensão da escuta sensível e mergulhamos em nosso processo de escuta ativa. Esse diálogo vem nos acompanhando desde a pesquisa do mestrado. Contudo, na dimensão proposta pelo Arte e Comunidade, ela teve a oportunidade de ampliar bastante o seu campo de reverberação. A terminologia que criei, “escuta ativa”, foi inspirada no conceito de “escuta sensível”, descrito por Barbier (2005). Sobre ela, o autor compartilha o seguinte:

Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado [...] É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade “criadora”. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (Barbier, 2005, p. 95-96).

A “escuta ativa” (Ayres, 2013) que proponho está imbuída na escuta sensível, principalmente no aspecto de evitar o juízo de valor, bem como buscar compreender as questões colocadas pelos seres humanos a partir dos elementos complexos que o compõem (Morin, 2005), considerando também os princípios de liberdade e criação do grupo participante. Nesse sentido, no momento em que provocamos as questões, ouvimos os diferentes pontos de vista, trazemos novamente as questões, agora reformuladas a partir das análises, considerações, reflexões e avaliações dos sujeitos. Assim, busca-se criar novas possibilidades em uma dimensão **colaborativa**.

Nessa perspectiva, os aspectos que envolvem a maiêutica socrática, conforme discutido anteriormente, também se fazem presentes. É uma “escuta ativa”, no sentido de fazer com que o grupo ali presente se mantenha em “estágio de alerta” (fundamental também a todo ator, diretor e professor de teatro que esteja em cena ou fora dela), atento ao jogo de ação e reação que possibilita novas reformulações. Essas reformulações agora são elaboradas por dimensões **colaborativas**, contemplando os diferentes pontos de vistas, em relação às questões e provocações que possam surgir. Na perspectiva de um jogo, poderíamos pensar da seguinte maneira: eu estou com a bola (foco), falo, ajo, conduzo a proposta pedagógica e jogo a bola para outro participante. Este último recebe a bola com as provocações que eu trouxe, as reconsidera a partir de sua perspectiva e a repassa para o próximo participante, seguindo a mesma dinâmica. Dessa maneira, propomos um constante reelaborar ativo (ouvir – refletir – reelaborar – agir – criar – compartilhar) até que seja possível chegar aos elementos representativos do grupo, e não somente de alguns sujeitos isolados. Em uma perspectiva de ampliação sinestésica, para além da escuta sensível proposta por Barbier (2005) e a escuta ativa proposta por mim anteriormente (Ayres, 2013), a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade busca contemplar também o olhar, o tato, o olfato e o paladar em sua potencialidade sensível e ativa. Conforme propõe Boal (2009), não é somente por palavras que se pensa, também pensamos por imagens, sons, por estímulos sinestésicos que proporcionam a sensibilização de visões,

audições, tatos, olfatos e paladares. E é por meio da sensibilização desses sentidos que propomos aprofundar as relações entre os sujeitos.

Assim, “Para engrossar o tronco: O que compõe o Arte e Comunidade?”, no segundo caminho parto do trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação vivenciado junto à comunidade específica PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), de modo a reverberar os meus olhares, escutas, tatos, paladares e olfatos sensíveis, considerando o estudo de caso para estabelecer a compreensão das dimensões mais amplas discutidas no contexto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Destaco que a experiência de mais de uma década junto ao Arte e Comunidade proporcionou a vivência com comunidades e semeadores diversos. Envolve a construção de toda uma vida que não caberia em uma tese de doutorado. Ao falar sobre o PROSAMIM, faço o exercício de apresentar um recorte de modo a viabilizar que tenhamos um olhar a respeito de um todo bem mais amplo e complexo, que compreende o universo proposto pelo Arte e Comunidade. Nesse contexto, além das minhas próprias perspectivas, apresento também o depoimento de agentes semeadores/multiplicadores do Arte e Comunidade, respondendo à seguinte questão: **O que é o Arte e Comunidade para você?**.

Assim, refletimos sobre as dimensões propostas pelos diferentes sujeitos e buscamos analisar em que medida os princípios propostos no caminho 1 dialogam com as questões apresentadas por elas e por eles no caminho 2. Após desenvolvidas as análises, no **caminho 3: Para Pular de Galho em Galho: Penso Imagens ou Imagens me Pensam?**<sup>10</sup> partimos para uma nova problematização: **O que move o Arte e Comunidade?** Ao me inspirar em Boal, nesse novo tópico, amplio um pouco mais a nossa espiral, de modo a delinear a comunicação também por meio de uma perspectiva imagética: “Temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminar, inconsciente, profunda!” (Boal, 2009, p. 16).

Dessa maneira, além da perspectiva textual, também serão apresentadas imagens com o intuito de ampliar o trânsito de comunicação e a compreensão da inter-relação entre os campos subjetivos e objetivos que compõem as nossas motivações. Para tanto, partimos da seguinte questão: Que projeto de sociedade sonhamos construir no momento histórico em que vivemos hoje? Quais contribuições a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, em diálogo com o Teatro do Oprimido, podem trazer para a atual conjuntura de transformação?

---

<sup>10</sup> O título do capítulo foi inspirado na obra: RANGEL, Sonia. **Penso imagens ou imagens me pensam?** Salvador: EDUFBA, 2020.



Partimos da hipótese de que se faz necessário buscar meios para se desconstruir a atual estrutura opressora, a fim de abrir coletivamente novos campos de libertação. Para tanto, Boal (2009) nos orienta no sentido de compreender que “se vivemos em uma Monarquia da Arte, é necessário que a base seja criadora para que se aproxime do vértice: democracia” (Boal, 2009, p. 139). Nesse contexto, é fundamental que os seres humanos, produzam arte, atuem e se reconheçam na sociedade como artistas e como cidadãos. É dentro dessa perspectiva que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade busca oferecer Ações-Reflexões-CriAções que visam, ao longo do processo, criar meios de desconstruir a atual estrutura piramidal opressora. E também se contrapor à manutenção de seus valores hierárquicos, autoritários, verticais, individualistas, competitivos e rígidos, pautados no discurso de ódio.

Desse modo, a composição do nosso trajeto se propõe a abrir a ciranda. A ciranda é pautada por valores de equidade, valores democráticos, horizontais, abundantes, colaborativos, solidários e flexíveis, podendo ser semeados, em movimento, por meio do diálogo, do afeto. Assim, sugiro que, em um constante movimento de expansão, proposto pela espiral, é possível viabilizar a formação de agentes semeadores/multiplicadores engajados, capazes de favorecer não só a prática, mas também a fruição e a contextualização artística, conforme proposto na abordagem “zigue-zague”, definida por Ana Mae Barbosa (2019), em entrevista exclusiva à equipe do Arte e Comunidade. Nesse contexto, no caminho 2, além de descobrir **o que é “o Arte e Comunidade?”**, proponho ainda discutir: **“O que move o projeto?”**. E como desdobramento, no decorrer do processo de análise, foi possível delinear, ainda, os objetivos e valores presentes na Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

A compreensão desses fundamentos é o campo norteador que estrutura os nossos campos de AÇÃO-Reflexão-CriAção que serão desenvolvidos em cada contexto. A proposta é dinâmica e se modifica no decorrer de sua caminhada. Ao longo do processo, fomos estruturando dimensões diversas entre elas e encontramos etapas norteadoras que facilitam o desenvolvimento da proposta. Em uma organização prevista em três semestres, o caminho tem nos levado a organizar momentos distintos de expansão. No primeiro momento, *provocamos: Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos?* E assim, vamos à comunidade e repetimos essa proposta, considerando agora um coletivo mais amplo. Então desenvolvemos o diagnóstico inicial da comunidade e propomos a elaboração do projeto de aplicação. Buscamos primeiramente mergulhar nas identidades e potencialidades dos participantes professores-pesquisadores-artistas em formação, situados na perspectiva da universidade. Após conhecer cada integrante do grupo, buscamos nos compreender como um coletivo que possui pontos em comum e também singularidades. Quais afinidades e desejos de pesquisa encontramos nesse

grupo? Desenvolvemos a divisão em núcleos de investigação (atuação, sonoplastia, elementos visuais, figurinos, entre outros) e seguimos para a questão: *O que queremos?* Aqui se esboça uma proposta inicial que pode ser uma intervenção artística, o desenvolvimento de um cortejo, a realização de oficinas. Algo que reverbere a identidade coletiva presente no grupo, mas ao mesmo tempo provoque conhecer a comunidade que será envolvida no processo. Após desenvolver um diagnóstico inicial da comunidade, a turma se envolve na elaboração do projeto de aplicação. No segundo momento, haverá o aprofundamento do diagnóstico na comunidade, a realização de oficinas e o processo de composição da obra artística. E, por fim, no terceiro momento, aprofunda-se o processo dos ensaios para o compartilhamento da obra artística criada, envolvendo a comunidade e a universidade.

Assim, em mais um processo de expansão proponho descobrir em diálogo com uma série de imagens: **“Como os princípios, as motivações, objetivos e valores se relacionam ao trajeto de mais de 10 (dez) anos percorridos pelo Arte e Comunidade?”**.

Na sequência, no caminho 4, (re)trilhamos o caminho de memórias: **“Com sementes, raízes, tronco, folhas, flores e frutos: Quais passos foram percorridos no desabrochar de nosso trajeto?”**. Nesse espaço apresento o histórico do projeto em um exercício desafiador de buscar sínteses representativas do processo. Em diversos momentos, questiono-me: **“O que devo aprofundar e o que devo sintetizar?”** Ao longo de mais de dez anos de trajeto, o Arte e Comunidade produziu 12 montagens cênicas, 9 trabalhos de conclusão de curso, 1 tese de doutorado já concluída (e a presente pesquisa em desenvolvimento), 10 iniciações científicas e mais de 20 artigos publicados em congressos nacionais e internacionais. Compreendo que cada um desses trabalhos apresenta camadas complexas e singulares desse trajeto que caminha por direções distintas. Muitas especificidades já foram, e continuam sendo, contempladas por pesquisadoras e pesquisadores – artistas – agentes semeadores/multiplicadores diversos.

No contexto do Teatro do Oprimido e do processo de Formação trabalhado pelo CTO<sup>11</sup> (Centro de Teatro do Oprimido), utiliza-se o termo “multiplicadores”. No contexto do Arte e Comunidade, usamos semeadores por considerar uma relação direta com o contexto da Floresta Amazônica. Trata-se de uma perspectiva harmonicamente integrada à natureza, com seus tempos fluidos de maturação.

Por eu ter idealizado a presente Pedagogia, tendo a compreender que a minha missão seja identificar as sínteses, os princípios, os valores, as motivações, os objetivos e as competências esperadas dos seres humanos que participaram e participam desse processo de

---

<sup>11</sup> Cf. em <https://www.ctorio.org.br/home/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

formação. E, dessa maneira, estabelecer as bases estruturantes dessa complexa Pedagogia Teatral repleta de singularidades. Nesse contexto, o caminho 4 assume também o caráter pedagógico de compreender cada uma das etapas vivenciadas e, assim, buscar estabelecer reflexões e análises que contemplem a identificação dos fundamentos que compõem a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Conforme nos propõe Boal: “Todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!” (Boal, 2005, p. 130).

Ainda no caminho 4, na trilha “Como surgem as Árvores? Notas sobre o início e a ramificação das Tramas” proponho apresentar a fisiologia da árvore, bem como a Teia tecida a partir dela. Partir-se-á de desenhos e imagens que possibilitem compreender a complexidade proposta pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade por meio também de imagens. Desse modo, anseio interconectar cada um dos caminhos apresentados anteriormente por meio de sínteses imagéticas. Sementes, Raízes, Tronco, Galhos, Brotos, Flores, Frutos e, conseqüentemente, novas Sementes, cada um (a) com sua função na árvore, são analogias que se configuram na Teia, com-fiada, costurada, tramada e “parturizada” pela rede proposta pelo Arte e Comunidade. Esse processo colaborativo, como metodologia de criação que estabelece divisões claras de funções, levanta questões como: “Cada macaco no seu galho?” Como essa floresta se organiza?

A inspiração da árvore surge do processo para-com-por o diário de bordo dos nossos semeadores no estágio de avaliação do processo em 2016. Em meio ao aprofundamento e análise do trabalho para-com-por e recompor, muitas árvores foram sendo desenhadas até chegar à sua maturidade e ser definida oficialmente como a árvore da Pedagogia Teatral e, mais à frente, como a Teia do Programa Arte e Comunidade.

Em 2020, durante minha pesquisa de doutorado, enquanto me aprofundava junto ao GESTO (Grupo de Estudo em Teatro do Oprimido) e às JITOU's (Jornadas Internacionais do Teatro do Oprimido e Universidades), voltei a mergulhar nos estudos em Teatro do Oprimido (T.O) e busquei identificar possíveis relações entre a árvore proposta por Boal (2005) e a árvore proposta pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. O trabalho de Ação-Reflexão junto à metodologia do T.O, proposta por Augusto Boal, teve início em meu trajeto de formação em 2003, quando passei a integrar o Grupo de Teatro de Guerrilha na Universidade de Brasília (UnB). Assim, tivemos a oportunidade de estudar e desenvolver com profundidade uma série

de trabalhos de Teatro Político junto à Caravana da UNE pelo Brasil<sup>12</sup> e também junto ao DEA/DAC (Diretoria de Arte e Cultura) – UnB. Em 2006, participei do processo de formação “Teatro do Oprimido de Ponto a Ponto”, em uma parceria com o Ministério da Cultura (MinC) na gestão do ministro Gilberto Gil e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E, assim, “foi celebrada a implementação de 70 núcleos de atividades na Rede Cultura Viva no Brasil e exterior. ‘De Ponto a Ponto, iremos levar os saberes e ações do Teatro do Oprimido a diversas cidades brasileiras e a dois países africanos, Moçambique e Guiné-Bissau’, anunciou Boal”<sup>13</sup>.

Nesse contexto, ao receber a formação de multiplicadores, agreguei, com ainda mais profundidade, o conjunto de possibilidades metodológicas propostas por Augusto Boal no trajeto de construção da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. E, nesse momento da pesquisa do doutorado, propus-me então a identificar possíveis relações entre a árvore proposta por Boal (2005), bem como suas análises junto a Sarapeck (2016)<sup>14</sup> e Bezerra (2020)<sup>15</sup>.

Por meio das sínteses elaboradas em processo, vislumbro produzir no caminho 4 uma nova síntese, de modo a inter-relacionar as anteriores. Ao revisitar os aspectos mais significativos apresentados em cada um dos caminhos, buscarei considerar os olhares, escutas, tatos, olfatos e paladares sensíveis.

Telles (2012), ao discutir a pesquisa em Artes Cênicas, sinaliza-nos a relevância de operarmos com a “experiência” em um trajeto que envolve subjetividades e a integração entre as dimensões da pesquisa, a prática pedagógica e a artística, levando em conta tanto a “Experiência/Ação” como a vivência “corpóreo-sensorial”. Portanto,

a experiência como atitude metodológica do pesquisador EM Artes, se configura como uma posição do sujeito-pesquisador frente ao fenômeno artístico que determina um olhar/escrita específica sobre seu objeto de estudo, no qual elementos de subjetividade estão presentes na própria estruturação da pesquisa e também no processo de análise do material. A [IM] parcialidade do pesquisador é explícita durante o curso da pesquisa. São as escolhas do artista-pesquisador que vão configurá-lo como sujeito da pesquisa (Telles, 2012, p. 53).

---

<sup>12</sup> Caravana UNE pelo Brasil. 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2WJ9v5ymQE>. Acesso em: 13 fev. 2024.

<sup>13</sup> Matéria “Teatro do Oprimido de Ponto a Ponto”, 15 de março de 2006. Disponível em: <http://thacker.diraol.Eng.br/mirrors/www.cultura.gov.br/site/2006/03/15/teatro-do-oprimido-de-ponto-a-ponto/index.html>. Acesso em: 13 fev. 2024.

<sup>14</sup> **Abraçando a árvore do Teatro do Oprimido:** pesquisa e memorial de experiências com o símbolo do método. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2016/abraçando-a-arvore-do-teatro-do-oprimido-pesquisa-e-memorial-de-experiencias-com-o-simbolo-do-metodo>. Acesso em: 13 fev. 2024.

<sup>15</sup> A Árvore do Teatro do Oprimido – Antônia Pereira Bezerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZJFaQkFzsM>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Vale destacar que a busca por uma escrita criativa e autoral nos autoriza a integralizar aspectos objetivos e subjetivos dessa caminhada, sem abrir mão da profundidade necessária exigida em uma investigação de doutorado. Assim, proponho inserir, além dos referenciais teóricos e a reflexão sobre eles, imagens, poesias e canções que permearam, permeiam e possivelmente continuarão a permear o nosso campo de atuação. Dessa maneira, considero que o método e a metodologia utilizados também são objeto de investigação da presente pesquisa. “Se forma e conteúdo são intrínsecos em arte, e de mútua influência, por que a forma de pesquisá-la deveria ser estabelecida a priori?” (Mello, 2020, p. 12).

O processo de pesquisa vai se desvendando ao longo de sua caminhada, bem como o formato e os conteúdos abordados. O ato de criação é intrínseco a cada uma das dimensões e – ao se colocarem em diálogo (pesquisa, forma e conteúdo) – desenham junto o trajeto da proposta. Nesse sentido, a escrita performativa oferece elementos pertinentes e de inspiração ao processo composicional que aqui vem sendo costurado. “A pesquisa performativa irá se mover para além das atuais práticas da pesquisa qualitativa, para que, a fim de fazer o seu trabalho, novas estratégias e métodos precisam ser (e alguns têm sido) inventados” (Haseman, 2015, p. 49). Assim,

Poderíamos apontar como características do performativo: o apelo a outros modos de percepção (e no caso do texto, a própria ressignificação do que é considerado texto); o caráter processual, inacabado, de algo que está sendo feito, do que está sendo composto através de uma colagem de diferentes formas e gêneros; o espaço para o cotidiano, a não separação entre arte e vida; a (re)inscrição da arte no domínio político; o deslocamento dos códigos; a possibilidade do risco, do malogro, do erro que acompanha a tentativa; a ludicidade das formas visuais e verbais do discurso; a performatividade como experiência e como execução de uma ação (Mello, 2020, p. 8).

Assim, a escrita criativa que propomos dialoga com elementos sugeridos pela escrita performativa ao considerar a ressignificação do que é considerado texto, de modo a abrir o campo para a criação que pode apresentar reverberações também em formato lúdico, visual, poético ou mesmo outras maneiras que ficam abertas para serem criadas. Assim como sugere a dimensão performativa, o des-método e o trajeto criativo propostos por Rangel (2019) também consideram pesquisa e criação como campos conectados:

Se todas as formas podem ser inspiradoras, ao pensamento criador nenhum poderá ser aplicada como didática de pura anexação, ou como “fórmula”, ou decalque, esta é a dificuldade de quem deseja trabalhar com a criação: suportar incertezas e instabilidades, o método pode ter suas fontes de inspiração, sim, mas poderá ser híbrido, criado, recriado a cada objeto e sujeito em seu trajeto (Rangel, 2019, p. 84).

Ao criar e recriar o método proposto, considero também as singularidades do meu trajeto e busco construir propostas que incluam também a singularidade de outros sujeitos. No período da infância, fui uma criança com muita dificuldade de aprendizagem, sempre tive dificuldade em me enquadrar ao padrão imposto pela educação bancária, pois o falatório dos professores me fazia perder a atenção devido a um possível quadro de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) ainda hoje investigado, mas não completamente diagnosticado.

Nesse contexto, o Teatro, ao me “fazer, colocar a mão na massa e criar novos conhecimentos”, possibilitava-me aprender coisas novas em movimento sempre. Então investi minhas energias nele, desde sempre. Em especial na Escola Parque (Projeto Anísio Teixeira – escola pública modelo em Brasília, Salvador e semeada/multiplicada em alguns outros estados) – foi onde realmente experimentei bastante e pude investir muita energia no processo de criação em Teatro. De alguma maneira, também apresentava certa paixão pela Educação Física. Graças à escola pública CIEF – Centro Interescolar de Educação Física, tive a oportunidade de fazer tudo ao mesmo tempo: vôlei, natação, capoeira e taekwondo. Analisando o Arte e Comunidade, inclusive em diálogo com a psicóloga nas sessões de psicoterapia, compreendi que, consciente e/ou inconscientemente, criei uma metodologia que pudesse atender todas as crianças a partir de suas habilidades, dificuldades, singularidades, desejos e sonhos. Por quê? Porque eu sofri muito na escola, nas outras componentes para além do Teatro, da Música e da Educação Física, eu tinha muita dificuldade de acompanhar os conteúdos. Fazia reforço, estudava muito, parecia que precisava me esforçar mais que todos para ser aprovada. Sentia sufoco, angústia, e um constante sentimento de incompreensão. Há quem diga que TDH, mais ainda TDHI – Desatenção, Hiperatividade e Comportamento Impulsivo –, é muito difícil de ser “domado na jaula”, gaiolinha, grades prisionais da escola convencional. Então, assim propomos poetizar e também esperar, como no texto atribuído a Cora Coralina (*apud* Andrade, 2024, p. 10): “*Há muros que só a paciência derruba e há pontes que só o carinho constrói*”.

É por isso que considero importante retirar os estudantes do espaço da Universidade e compartilhar a vida em comunidade. Arte e Vida fazendo e aprendendo junto com as crianças. Tem teoria? Sim, tem muita teoria. Neste processo de escrita da tese, tenho enfrentado um enorme desafio em selecionar quais teorias abordar dentre tantas que estudamos. Essa é uma das maiores dificuldades que tenho enfrentado neste processo de escrita. Já abandonei muito material e continuo “tirando coisas da mala-tese”. Ao ministrar o componente Pedagogia do Teatro, tive a experiência de observar, com muita sensibilidade, uma estudante com deficiência oculta (sei pelo crachá de girassol, que atualmente é a forma de se identificar sem que a pessoa precise falar). Ao prestar atenção à estudante, identifiquei semelhanças no meu processo, o que

me faz buscar ter uma atuação sensível junto às singularidades dos sujeitos. Criei muitas metodologias, ao longo do meu trajeto de vida, para superar as dificuldades causadas tanto pelo déficit de atenção como pela hiperatividade e também pela dificuldade de concentração.

Entre várias metodologias que criei, está o “colorir”, que consiste em usar canetas coloridas para destacar o que cada coisa significa em um bloco de palavras, que, em princípio, estariam todas em letras pretas em um fundo branco, tornando-se monótono e me fazendo dispersar. Quem tem esse tipo de dificuldade tende a ter pouca aceitação por espaços monótonos, calmos e repetitivos. Por isso, palestras, aulas, oficinas realizadas por nós tendem a ter um “boom de energia”. Sugiro colocar todos para se envolverem muito com jogo, ação, “blablação” (fala) coletiva; e na hora de se concentrar na teoria, utilizar canetinha, lápis de cor, giz de cera. Assim, a teoria fica colorida e mais atrativa. É assim que são produzidos os diários de bordo e uma série de TCCs orientados por mim. Essa é uma identidade do meu trabalho artístico-pedagógico, da metodologia criada, da Pedagogia Teatral proposta ao longo do meu trajeto de formação (eu em formação) e formação dos semeadores (que multiplicam essa proposta em outros contextos) no Arte e Comunidade, na escola formal, nos espaços não formais e também informais, na Universidade, nos teatros, nas montagens, nos espaços culturais, no rio, no jardim, na floresta, no semáforo. Enfim, “onde der na telha”. Então, sou professora de Encenação, ofereço aula de cor e estudo sistematizado delas. Por essa e outras razões, deve-se seguir as regras da ABNT, mas inserir também outras formas de comunicação por meio de imagens, músicas e poesias.

Essa é também a metodologia da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Então, percebo que para a leitura da tese fazer sentido para mim, para quem passou pelo Arte e Comunidade e para quem virá, proponho uma escrita que abra espaços de criação. Além das questões que já abordamos tanto no Teatro como nas Artes Visuais (cores primárias, secundárias, terciárias, o ciclo cromático das cores), também trabalhamos com o livro *Psicologia das cores*, de Kacianni Ferreira (2013). Ele nos faz compreender o motivo de escolhermos cada cor para cada bloco de significação no texto, bem como no figurino, no cenário, na luz, nos instrumentos musicais que utilizamos e em todo o processo de composição. Tanto na pesquisa (reflexão) – como prática (ação) – e também na criação, as cores têm muito significado e são escolhidas por meio de um estudo aprofundado. Assim, “somos de todas as cores e as cores não têm fim para tocar nossos tambores coloridos são assim”<sup>16</sup> (Figura 3).

---

<sup>16</sup> Cf. em <https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/coloridos/>. Acesso em: 19 set. 2023. Música de composição do coletivo “Palavra Cantada”, muitas vezes presente em nossos encontros.

Então, proponho algumas pausas coloridas para contemplar as nossas singularidades e subjetividades. As músicas que surgirem ao longo deste trajeto também podem ser acessadas com o intuito de deixar essa caminhada mais leve, criativa e sensível. Então, provoco: “*Coloca mão com mão e pé com pé, nas águas cristalinas mergulhar, nas águas cristalinas se entregar, nas águas cristalinas com-fiar...*”.

**Figura 3 – Mão com mão e pé com pé**



**Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2021)**

A escolha pela escrita na primeira pessoa tem o objetivo de aproximar a leitora e o leitor da obra que aqui está sendo criada, bem como reconhecer a(s) autoria(s) dos processos composicionais que se apresentam ao longo do trajeto. Há momentos em que será utilizada a primeira pessoa do singular (eu), quando for uma descoberta, reflexão, ação e/ou criação realizada por mim. E em primeira pessoa do plural (nós) quando se fizer referência à descoberta, reflexão, ação e/ou criação, desenvolvida em diálogo com o(s) coletivo(s) do Arte e Comunidade<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Ao longo dos nossos mais de dez anos de trajeto, nas trocas de mensagens entre integrantes de nossa rede, tem-se o hábito de utilizar o @ (arroba) para designar todos, todas e todes. Contudo, sabemos que esse símbolo dificulta o entendimento em programas de leitura para deficientes visuais. Dessa maneira, vamos buscar utilizar leitores e leitoras, atores e atrizes, educadores e educadoras, de modo a fazer a flexão de gênero, mas ao mesmo tempo evitar que o texto se torne excessivamente cansativo. Quando a leitora e o leitor identificarem, ao longo do trajeto, uma flexão generalista, peço que faça internamente a leitura inclusiva a partir do entendimento da diversidade aqui proposta.



## CAMINHO 1 – PARA APROFUNDAR AS RAÍZES: QUAIS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAM A PESQUISA?

### 1.1 O QUE É PEDAGOGIA DO TEATRO?

A Pedagogia do Teatro é um campo de estudo que considera o Teatro articulado a questões pedagógicas enquanto área de conhecimento que apresenta suas singularidades e especificidades. Ao explorar a amplitude proposta pelo campo e as diferentes perspectivas que a abarcam, proponho no presente caminho inter-relacionar a Pedagogia do Teatro às dimensões mais específicas que estabelecem conexões diretas com o nosso objeto de estudo. Isso implica abordar questões como Arte e Comunidade, o processo de Trajetória: AÇÃO-Reflexão-Criação, e os Princípios Freirianos que fundamentam a Pedagogia Teatral.

Para tanto, vale contextualizar que Ingrid Dormien Koudela foi a pesquisadora responsável por apresentar o tema “Pedagogia do Teatro” pela primeira vez no Brasil. Koudela (2003) registra que a abertura do GT (Grupo de Trabalho) Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), teve o objetivo de incorporar novas dimensões da pesquisa que vinha sendo realizada na área. Buscou-se evitar a “camisa de força” gerada pela limitação dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia da área de conhecimento no teatro. Dessa maneira, a expressão é utilizada em contextos diversos. Nas palavras da pesquisadora,

Eugenio Barba faz uso dele em *A Arte Secreta do Ator* (Hucitec/Unicamp, 1995) e no contexto alemão a *Theaterpädagogik* é a denominação dada ao campo teórico-prático do teatro, com vistas a sua articulação com a educação. A revista especializada que traz artigos com diferentes vertentes e abordagens denominava-se inicialmente (década de oitenta) *Lehrstück... Theater... Pädagogik...* (Peça Didática... Teatro... Pedagogia). As reticências no título buscavam claramente indagar e deixar em aberto nas relações a serem estabelecidas. Evidencia-se que o produto de partida é brechtiano, embora a tradição do *Lehrstück* possa ser representada até Lessing e o classicismo alemão. Na década de noventa, a revista assume a denominação *Zeitschrift für Theaterpädagogik* (Revista para a Pedagogia do Teatro) **legitimando dessa forma o teatro ligado a questões educacionais como área de estudo** (Koudela, 2003, p. 16-17, grifo nosso).

A denominação Pedagogia do Teatro foi usada pela primeira vez no Brasil na tese de doutorado intitulada *Brecht: um jogo de aprendizagem* (Koudela, 1998). Para a autora, a terminologia visou não apenas ampliar o universo de pesquisa na área, mas incluir na discussão

os mestres do teatro (encenadores, teóricos, dramaturgos), bem como inseri-los na história da cultura. A proposta foi impulsionada com o intuito de evitar os riscos de reducionismos didáticos e entender o teatro ligado às questões educacionais em sua especificidade e complexidade. Dessa maneira, a nomenclatura Pedagogia do Teatro abrange amplas dimensões, o que torna necessário demarcar as especificidades da abordagem proposta na presente pesquisa, dentro desse grande universo de possibilidades.

Para tanto, vale destacar que parte das reflexões propostas por Marcos Bulhões Martins (2003) estabelece pontos de convergência com a abrangência cunhada pela Pedagogia do Teatro. E assim se facilita a identificação de um campo mais específico conforme proposto por nossas Ações – Reflexões – CriAções no contexto da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Para Martins (2003), o professor da área de teatro deve viver a experiência de conduzir processos de encenação. Se o grupo de estudantes tiver a necessidade de elaborar a expressão cênica para um público, é pertinente que o professor tenha condições de orientá-los desde a definição do tema, a linguagem estética a ser trabalhada até a realização do acontecimento teatral. Dessa maneira, é fundamental que, ao longo da sua formação universitária, seja viabilizada ao estudante a experiência de conduzir processos criativos de encenação, de modo a refletir sobre a sua prática, tomando como referência tanto a perspectiva de encenadores que fundamentam a cena contemporânea como autores da Pedagogia do Teatro.

Nesse contexto, também defendemos a fundamental importância de oferecer ao futuro professor de teatro/agente semeador a oportunidade de desenvolver, além da sua competência pedagógica, a competência artística. Desse modo, os campos se apresentam como complementares e relacionais, pois para estimular o aprendizado do fazer teatral, é primordial que esse profissional possua propriedade metodológica que proporcione a socialização da linguagem. Nesse contexto, a compreensão da arte relacional também se apresenta como um ponto de inspiração. A estética relacional, conforme Albuquerque (2015), é pautada no diálogo, no potencial cotidiano mais focado nos acontecimentos do que na produção de objetos. Compreender a cidade, em nosso caso mais especificamente a cidade no contexto comunitário, como corpo que se entrelaça com afetos, troca e contato significa incluir a construção de espaços que promovam a construção de uma sociedade e de uma arte diferenciadas. “A arte relacional orienta-se em processos **flexíveis** que regem a vida comum. As obras a que me debruço são aquelas que não se fundam em objetos artísticos; elas são imateriais, impalpáveis, cujo processo é mais interessante do que o pronto, do que a sua finitude” (Albuquerque, 2015, p. 696).

Nesse sentido, a arte relacional, assim como proposto por Boal (2009), considera o cotidiano e o processo de relação com a vida comum como ponto de partida para o processo de criação que, em seu desenvolvimento, oferta a composição do saber pautado no diálogo coletivo, no intercâmbio e na troca de conhecimentos junto ao grupo. Assim, a formação contempla a **prática e a reflexão** dos procedimentos de elaboração do discurso cênico com o intuito de oportunizar a condução de processos criativos e críticos aos estudantes. A prática artística (**Ação**), a **Reflexão** teórica e o Processo de **CriAção** se apresentam como um trajeto formativo em movimento de composição, integrado aos princípios norteadores da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

No caminho 2 irei retomar esse tema e abordá-lo também sob outras perspectivas. Destaco, desde já, essa dimensão para identificar que a base fundamental da discussão está alicerçada no diálogo com a Pedagogia do Teatro e no entendimento da importância da **integração entre a prática artística, pedagógica e suas reflexões teóricas**.

Ressalto ainda que a experiência da prática se apresenta como elemento relevante também no processo de recepção. A vivência do fazer artístico desperta novos sentidos no sujeito, provocando a alteração da percepção. Ao apreciar uma determinada obra, o sujeito traz consigo também o conhecimento construído e o horizonte de expectativas em seus processos de criação. Isso amplia a oportunidade de desenvolver novos olhares, leituras e compartilhamentos, além de oferecer a possibilidade de assumir o papel de participante em um processo de co-criação da obra que frui<sup>18</sup>. Considerando esses aspectos, ressalto ainda que a contextualização é uma dimensão importante tanto para ampliar as possibilidades de construção do discurso que fundamentará a prática dos professores-estudantes/agentes semeadores, como para o processo de recepção das obras que abordam os variados aspectos das artes cênicas na atualidade. Para Barbosa (2019), a contextualização é a porta aberta para desenvolver a consciência de si mesmo e do meio ambiente em que se está inserido, sendo a forma de interconectar os aspectos trabalhados e oferecer sentido.

Assim, considero que a **prática**, a **fruição** e a **contextualização artística** também se apresentam como campos inter-relacionais e fundamentais no processo de formação de professores de teatro, até por serem esses os profissionais responsáveis também pela multiplicação da formação de futuros espectadores. Por essa razão, consideramos que a perspectiva da Pedagogia do Teatro deve contemplar, além da prática, as outras duas dimensões (fruição e contextualização) propostas para o ensino das artes por Ana Mae Barbosa (2019) e

---

<sup>18</sup> As obras **A pedagogia do espectador** (2003), **A inversão da Olhadela** (2012), de Desgranges, e a **Obra aberta**, de Eco (1968), são materiais relevantes aos interessados em aprofundar a dimensão da recepção.

também pelos históricos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997)<sup>19</sup>. Consideramos que não basta saber desenvolver processos que envolvam a prática teatral, mas também é necessário contemplar a fruição e a contextualização, surgindo ainda a preocupação de articular o discurso cênico proposto com os desejos estéticos do grupo. Assim, o resultado do trabalho se apresenta como um processo de pesquisa, diálogo, troca e compartilhamento entre todos os participantes envolvidos. Partimos do pressuposto de que o profissional que orienta o processo de criação deve dominar um conjunto de competências artísticas e pedagógicas que facilitem o desenvolvimento do trabalho em grupo, desde a escolha da temática, dos conceitos fundamentais, dos discursos até a realização do acontecimento cênico e sua análise. Portanto, ao considerar o amplo universo de competências desejáveis ao professor de teatro, a concepção de mestre-encenador proposta por Martins (2003, p. 44) dialoga bastante com a linha de trabalho que propomos:

O desenvolvimento do conceito de mestre-encenador é fundamental em nossa abordagem, pois ilumina o perfil do profissional para cuja prática e formação pretendemos contribuir, trata-se de uma tradução para o termo *metteur-en-scène* pedagogo. Evitamos expressões como diretor-professor, diretor-pedagogo, professor-diretor, que em língua portuguesa soam por demais diretivos. O objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire: partir do respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas, pois é através do diálogo que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia o seu aprendizado.

Martins (2003) argumenta ainda que a perspectiva do **estudante e do professor como sujeitos pesquisadores** tem seu fundamento teatral em discursos de diversos encenadores, como, por exemplo, Bertold Brecht e Peter Brook. Eles afirmam que o encenador não deve trabalhar, durante o ensaio, com a submissão daquilo que já se encontra previamente definido, mas com a experimentação de diferentes possibilidades de arranjos e configurações das cenas, ou seja, em um processo de percepção dos materiais (falas, expressões, gestos, discursos...) disponibilizados pelo grupo e o estímulo à criação de novos elementos. Cabe ao mestre-encenador descartar as escolhas fáceis e provocar as crises que possibilitem novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução de todos os problemas que surgem. Propor a reflexão e uma atuação propositiva por parte dos integrantes no processo de criação, bem como a utilização de estratégias que estimulem o exercício da diversidade de

---

<sup>19</sup> Ainda que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) seja o documento que esteja em voga na atualidade, reconheço o valor histórico dos PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares) na discussão sobre o ensino das Artes no Brasil, e, por essa razão, acredito ser pertinente fazer referência a esse documento bem como às diretrizes por ele orientadas.

olhares presente no grupo, motiva a busca por novas experiências, o interesse de pesquisa e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos participantes. Dessa maneira, para Martins (2003), uma das opções para a formação do professor de teatro é a do mestre-encenador que, entre outros aspectos, propõe manter o caráter coletivo do trabalho e o respeito ao grupo.

Nessa vertente, Marcos Bulhões Martins (2003) propõe o termo “mestre-encenador” para definir o papel do professor de teatro como condutor de processos criativos. Contudo, é possível encontrar também expressões como “professor-artista”, “artista docente”, “professor dramaturgo”, “encenador-pedagogo”, “encenador/instrutor” e “professor-pesquisador-encenador”. Desse modo, existe um campo amplo de entendimentos e possibilidades de nomenclaturas. Conforme nos propõe Boal (2009), todas as palavras foram inventadas em algum momento por alguém, então, como seres humanos potencialmente criadores, somos livres para criar palavras e designações. No contexto do nosso trajeto, percorrido ao longo da construção da história da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, já utilizamos bastante o termo “mestre-encenador”, designado por Martins (2003); “artista-docente”, proposto por Telles (2013); e também “professores-pesquisadores-artistas”, sugerido por mim a partir das nossas Ações – Reflexões – CriAções. A denominação “agente multiplicador”<sup>20</sup> teatral também foi bastante empregada por nosso coletivo, em especial por eu ser uma multiplicadora formada pelo Centro do Teatro do Oprimido (CTO)<sup>21</sup> e também atuar na formação de multiplicadores/semeadores em nosso trabalho cotidiano.

Nosso propósito é democratizar o acesso à formação artística a partir dos princípios e valores propostos pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Compreendemos nossos agentes multiplicadores, que em nosso contexto chamamos de semeadores, como sujeitos criadores de obras de arte e metodologias, pautando-se pelas realidades que encontram a cada novo território. Nesse sentido, nossos semeadores possuem autonomia para criar o seu próprio trajeto. Assim, não necessariamente se pautarão nas técnicas propostas pelo Teatro do Oprimido

---

<sup>20</sup> “De volta ao Brasil em 1986, Boal inicia um projeto para formação de Multiplicadores de Teatro do Oprimido. Dá início assim ao plano piloto da Fábrica de Teatro Popular, um programa especial de educação que envolvia diversas linguagens artísticas em diferentes comunidades do Rio de Janeiro, que priorizava não só a educação formal, mas também a formação cultural do indivíduo” (Orto, 2008, p. 4).

<sup>21</sup> Participei da formação de multiplicadores Teatro do Oprimido de Ponto a Ponto, um projeto que teve apoio do Ministério da Cultura – MINC durante a gestão de Gilberto Gil no ministério e Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República. Tanto essa formação como o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação – *Teatro e Transformação Social por meio de uma Educação Interdisciplinar* (2006) – tiveram um grande impacto no amadurecimento da proposta de formação de multiplicadores e multiplicadoras que é atualmente desenvolvida no âmbito da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade no Amazonas. Em nosso caso, propomos o constante desenvolvimento autoral de metodologias que estarão contextualizadas ao espaço em que o processo se realizará, não necessariamente se pautando por metodologias específicas, como ocorre na perspectiva do Teatro do Oprimido.

ou em outra vertente específica. O importante é compreender que os termos propostos dialogam e têm como convergência o entendimento primordial de que o processo de criação deve se fazer presente na formação de professores de teatro, bem como compreender a intrínseca conexão entre a prática pedagógica, artística e sua contextualização teórica.

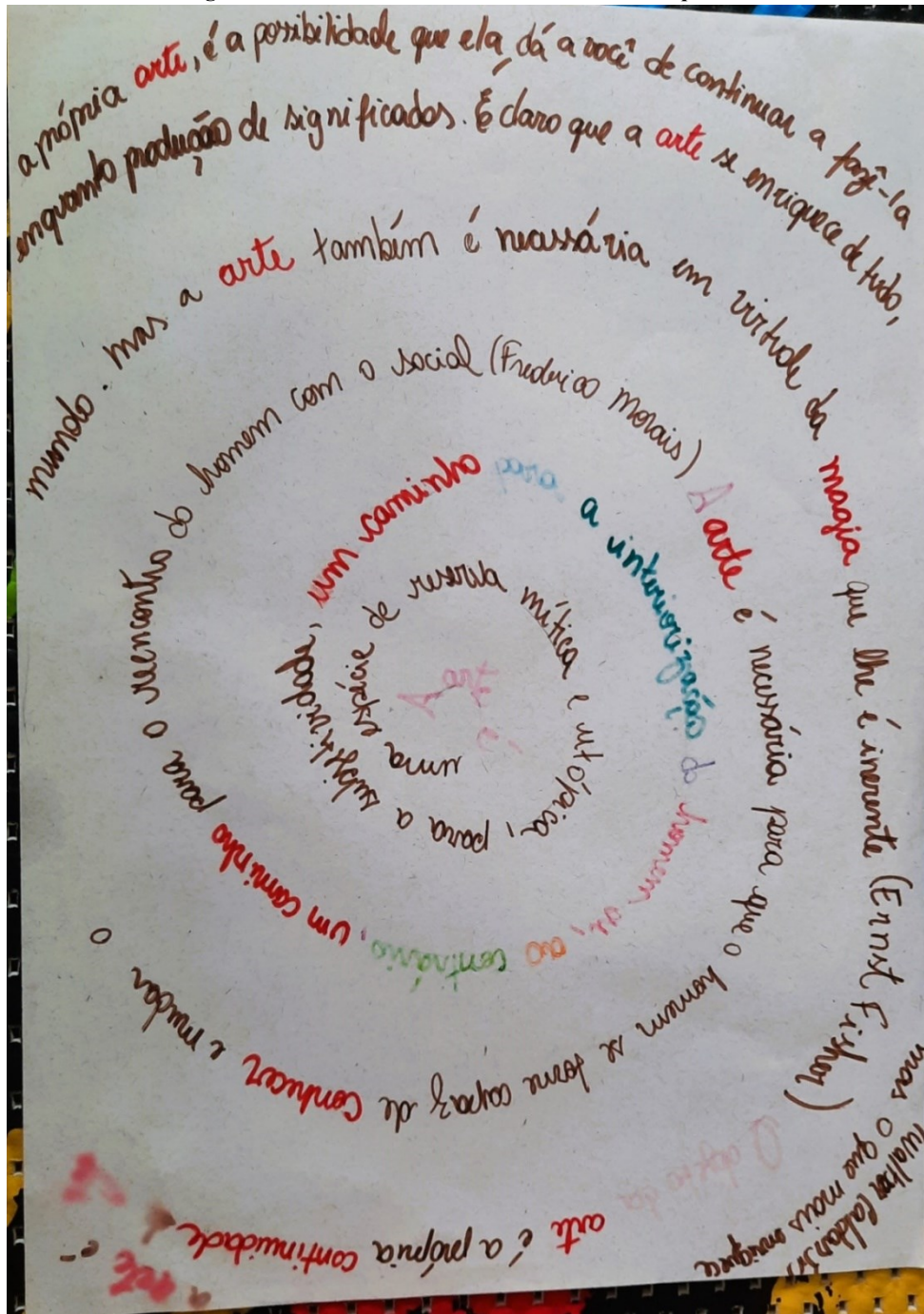
Assim, a compreensão da importância de legitimar o teatro “ligado a questões educacionais como área de estudo” (Koudela, 2003, p. 16-17) contempla as especificidades que propomos na presente pesquisa. Nossas práticas artístico-pedagógicas reconhecem à importância de ambas as dimensões tanto no aspecto pedagógico como artístico, em especial quando essas duas vertentes são compreendidas em comunhão e sem hierarquização de uma em relação à outra. Desse modo, compreendemos que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade busca trabalhar a formação de sujeitos criadores tanto de obras de arte como de metodologias pautadas na área de conhecimento da linguagem teatral. O entendimento de que a formação proposta pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade também contempla sujeitos criadores de metodologias será aprofundado no caminho 3.

Se o foco está na linguagem teatral, por que chamamos de “Arte e Comunidade” e não “Teatro e Comunidade”? Conforme apontado já na Introdução, em 2013 o projeto surge como “Teatro e Comunidade: Teoria e Prática no Contexto da Contemporaneidade”. Contudo, ao longo de seu trajeto, ele ampliou-se, de modo a receber novos colaboradores, docentes e discentes, de outros cursos e linguagens artísticas, como a dança e a música. Também passou a trabalhar com manifestações populares das comunidades, apresentando, assim, traços de interdisciplinaridades<sup>22</sup> artísticas bastante significativas. Desse modo, ainda que a linguagem teatral seja o nosso principal foco de pesquisa e atuação, o trabalho também estabelece diálogo com outras linguagens artísticas. Dessa maneira, em 2017, o projeto passa a se chamar “Arte e Comunidade”. Contextualizada essa dimensão e compreendendo que a Pedagogia do Teatro é um campo de estudo que considera o Teatro articulado a questões pedagógicas, enquanto área de conhecimento, seguimos para a próxima trilha: “O que é Arte?” (Figura 4).

---

<sup>22</sup> Para Paiva (2011), o Teatro é, por essência, uma Arte interdisciplinar, por estabelecer constantes relações com as Artes visuais (cenário, figurino, iluminação, maquiagem e formas animadas), com a Música (elementos sonoros da cena e sonoplastia) e com a Dança (aspectos coreográficos e partituras corporais dos atores em cena).

Figura 4 – Trecho do diário de bordo - Estudo “O que é Arte?”



Fonte: Acervo Pessoal (2020)

## 1.2 O QUE É ARTE?

Arte. S.f. Atividade que supõe a **criação** de sensações ou de estados de espírito de caráter **estético** carregados de **vivência** pessoal e profunda (...) A capacidade criadora do artista expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos (Ferreira, 1986, p. 141).

De acordo com o dicionário, para Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), a palavra Arte representa, dentre outras dimensões, a capacidade que o ser humano tem de colocar em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria: A arte de usar o fogo, por exemplo, surgiu nos primórdios da civilização. O uso dessa capacidade teria em vista um resultado a ser obtido de modo a utilizar meios diversos. A atividade artística supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, em geral de caráter estético, contudo carregados de vivência íntima e profunda, podendo despertar no outro o desejo de prolongar ou renovar. Assim, a capacidade criadora do artista teria como princípio a expressão ou transmissão de sensações ou sentimentos.

Definir Arte não é uma tarefa simples. Ao considerar a complexidade que envolve essa grande área de conhecimento, bem como as diferentes linguagens que o termo abarca, assumo que não proponho apresentar verdades definitivas, mas sim oferecer possíveis caminhos que possam facilitar a compreensão do nosso entendimento sobre o termo dentro do campo específico que trabalhamos no contexto da investigação. Assim, continuamos em busca e encontramos uma confluência que identifica o desafio de se propor uma definição. Conforme nos apresenta Coli (2017, p. 5),

dizer o que seja arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de **estética** debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas se buscarmos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. Desse ponto de vista a empresa é desencorajadora.

Ao estabelecer o diálogo com Jorge Coli (2017) na obra *O que é Arte?*, mais uma vez identifico que a empreitada é desafiadora. Então, na tentativa de encontrar novas pistas, sigo a viagem no mergulho proposto por Moraes (2002). O autor aponta o quão caótico pode ser buscar responder à pergunta *O que é Arte?*. Moraes (2002) apresentar-nos-á uma série de citações bastante diversas, reunindo pensamentos desde a Antiguidade clássica à perspectiva contemporânea. As respostas são múltiplas, muitas vezes contraditórias e incompletas. O próprio autor assume que, mesmo com um trajeto de mais de 50 anos exercendo a crítica de arte, empenhando-se na busca, compreensão, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos por meio de pesquisas e estudos na área, ainda assim declara não saber ao certo o que é arte. Exemplifica-se, a seguir, parte do universo que o autor nos apresenta:

Arte é tudo, dizem Naum Gabo, Bem Vautier, John Cage “O happening pode ser um traço musical, uma experiência científica, uma viagem ao Japão ou uma visita no supermercado mais próximo ou “há teatro todo o tempo, onde



estejamos”. E a arte não faz senão ajudar a nos persuadir de que tal é o caso, Hélio Oiticica “o que eu faço é música” e Wolf Vostell “Os índios são obras de arte. Os crocodilos são obras de arte. A selva é obra de arte. Os cupins são obras de arte. Os direitos do homem são obras de arte” (Moraes, 2002, p. 12).

Moraes (2002) apresenta a perspectiva libertadora e costura: “A arte é o lugar da liberdade perfeita” (André Suarès), “é um exercício experimental de liberdade” (Mário Pedrosa), “é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida” (Fayga Ostrower), é um exercício de liberdade, ou ela é inútil” (Daniel Abadie)” (Moraes, 2002, p. 14). Para o autor, todas as definições e contradições cabem na arte, e ainda defende: “Se há gente suficiente que decide que uma coisa é arte, então é arte” (Moraes, 2002, p. 15) e também: “Se alguém chama isto de arte, então é arte” (Moraes *apud* Donald Judd, 2002, p. 33).

A partir do diálogo com Moraes (2002), encontro relações diversas na perspectiva de liberdade, singularidade, coletividade, movimento, experimento e vida. Nessa confluência identifico também convergência com as ideias de Augusto Boal: “Arte e vida – uma não pode existir sem a outra, e a vida existe em toda a parte; teatro e **estética** também” (Boal, 2009, p. 137). E, assim, encontramos também a confluência com a palavra **estética**. Ela foi mencionada na definição do dicionário por Ferreira (1986), por Coli (2017) na obra *O que é Arte*, e agora por Boal (2009) no livro *A estética do oprimido*.

De acordo com Renato Bedore (2017) – na obra *Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos* –, a noção de estética deriva do grego “*Aisthesis*”, que dialoga com a capacidade de sentir o mundo, compreender pelos sentidos, exercitar as sensações. Santaella (2005) apresenta a palavra grega *Aisthesis* como “percepção pelos sentidos”. “Foi esse significado original que Baumgarten procurou recuperar ao criar a ciência *Aesthetica* (1750/1758), “citação da cognição pelos sentidos” [*scientia conitionis sensitivae*] em oposição à lógica, a ciência do conhecimento racional” (Santaella, contracapa do livro *Aisthesis*, de Medeiros, 2005). E ainda, segundo Maria Beatriz de Medeiros (2005, p. 109),

por *estética* entendemos, com Fred Forest (1993, p. 128, grifos do autor), “o projeto de apreender aquilo que constitui, para uma sociedade dada, a um momento dado de sua própria história, [...], o mundo que lhe é sensível”. E nos ficará a questão sobre a que mundo é hoje sensível. Com Dufrenne e Merleau-Ponty, lembramos o experimentar “a carne do mundo”. Para tal, seria preciso deixar-se sensível para esse mundo, ainda que imundo. Confrontá-lo com os poros abertos, deixá-lo se mostrar, falar e sentir.

A pesquisadora argumenta que sensibilizar-se para a *Aisthesis* torna o ser humano mais vivo e fluido para a contínua análise e transformação do cotidiano, trabalhando assim sua capacidade crítica e o potencial criador de prazer estético. Para ela, o “estar atento à estética,

como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de informação de massa, é a possibilidade de sobrevivência das **singularidades**” (Medeiros, 2005, p. 97).

É possível estabelecer um diálogo entre a “sobrevivência das singularidades” proposta por Medeiros (2005) e elementos também discutidos por Augusto Boal: “A Arte reinventa a realidade a partir da **perspectiva singular do artista**, mesmo quando se trata de um artista plural, uma equipe; sua obra recria, em nós, seu caminho e caminhar”. Na arte e no amor, penetramos no infinito (Boal, 2009, p. 112). Ao articular a conexão entre a obra de arte e o processo estético, o autor nos apresenta ainda mais contribuições:

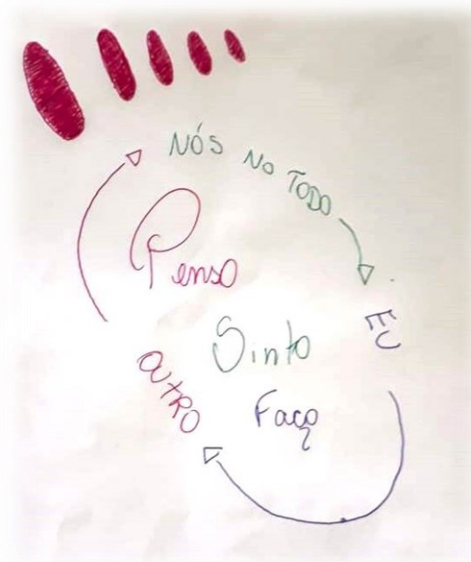
O produto artístico – obra de arte – deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação. O processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta o nosso poder de metaforizar a realidade. Somos todos artistas, mas poucos exercem suas capacidades. Há que fazê-lo! Não podemos ser apenas consumidores de obras alheias porque elas nos trazem seus pensamentos, não os nossos; suas formas de compreender o mundo, não a nossa. Seus desejos, não os nossos. Elas podem nos enriquecer; mais ricos seremos produzindo, nós também, a nossa arte, estabelecendo, assim, o diálogo (Boal, 2009, p. 119).

Para Boal (2009), a arte é o objeto, material ou imaterial, enquanto a estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. A arte está na coisa em si, e a estética está no ser humano e no seu olhar. Considera-se que, com o passar do tempo, houve um deslocamento nas formas de compreender, fruir e conceber a obra de arte. Esse deslocamento vai desde a função ritual até os tempos modernos, nos quais, a partir da multiplicação mecânica, passa a ser possível expor a mesma obra a um público diverso em muitos lugares e ao mesmo tempo. E se considerarmos que no neoliberalismo tudo se compra e vende, a arte também se encontra imbuída desse contexto com uma estrutura parecida com a das bolsas de valores e perseguindo os mesmos objetivos. Contudo, segundo o autor, essa dimensão nada tem a ver com fruição estética, e sim com o valor de mercado. É nesse contexto que a Estética do Oprimido se contrapõe:

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a multiplicação de cópias nem a reprodução da obra, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo acesso à cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse a sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo (Boal, 2009, p. 46).

Ao estabelecer o diálogo com Moraes (2002) na compreensão de que “arte é o que eu e você consideramos Arte”, é possível identificar uma dimensão que contempla tanto a perspectiva singular como a coletiva. Esse aspecto também se encontra presente nas argumentações de Boal (2009), ao enfatizar que há a aura da obra de arte, aura do artista e também a aura do grupo em que se insere. E, assim, “a multiplicação dos artistas cria uma nova aura dentro desta nova concepção da Estética e da Arte [...] Aura de um outro mundo, que sabemos que é possível” (Boal, 2009, p. 47). Nesse sentido, parece pertinente caminhar para uma integração que busca o respeito à singularidade dos sujeitos, das concepções e conhecimentos que trazem consigo. E, assim, facilitar o trânsito entre a obra, o artista, sua comunidade e outras populações oprimidas. E, quando possível, que tal propor a multiplicação das e dos artistas? Já que são elas e eles que se multiplicam e não suas obras copiadas: “Não se podem fazer cópias de um ser humano – cada um é único e essa é a sua aura, ou dela é parte. Cada um é parte de uma classe, gênero, etnia, país ou grupo de oprimidos da mesma opressão. Cada um é um, e é o todo” (Boal, 2009, p. 46-47) (Figura 5).

Figura 5 – Nós no Todo



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2019)

É nesse entendimento que a **Arte** estabelece pontos de diálogo com o termo **comunidade**. Isso implica compreender o contexto de criação da Arte, de suas dimensões materiais ou imateriais, de seus processos de produção e percepção e sua relação com os seres humanos, seus olhares, olfatos, tato, visões e paladares inseridos em uma concepção que

considera tanto as dimensões singulares como as coletivas. O diálogo a respeito do coletivo, logo nos remete à comunidade. Mas afinal, o que é comunidade? O que ela tem a ver com Arte?

### 1.3 O QUE É COMUNIDADE?

Ao realizar o estudo do termo “comunidade” e a busca pelos dicionários, foi possível encontrar definições diversas. Entre elas, a de que a comunidade compreende o conjunto de pessoas que moram em uma mesma localidade, que pertencem ao mesmo grupo social, estando sob o mesmo governo, e compartilhando a mesma cultura e história. Também podendo ser associada ao espaço geográfico em que esse conjunto de pessoas habita, ou mesmo, um agrupamento de casas populares que normalmente são construídas nas encostas de morros, nas periferias e/ou favelas. O termo “comunidade” também pode ser utilizado para identificar a população que habita um lugar e partilha dos mesmos interesses. Nesse contexto se aplica também para o agrupamento de pessoas com a mesma profissão, ofício ou atividade. E, ainda, pode se referir ao grupo que, além de viver junto, possui a mesma crença. Por outro lado, também cabe ao conjunto de pessoas que, embora vivam em lugares diferentes, partilham a mesma história, cultura, hábitos, economia ou política. Na perspectiva religiosa, pode ser compreendida como um coletivo que comunga de regras comuns. Na dimensão sociológica, pode ser vista como um agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão, baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem. E se adentrar na perspectiva literal do termo, “comunidade” é um substantivo feminino que, em sua etimologia, “tem origem no Latim *communitas*, que significa ‘comunidade, companheirismo’, de *communis*, que é ‘comum, geral, público, compartilhado por muitos’”<sup>23</sup>. Como sinônimos, podemos destacar: comunhão, confraria, congregação, irmandade, sociedade, coletividade; e como antônimos, desarmonia e discordância.

Realizada essa explanação mais geral, observamos que “comunidade” é um termo bastante amplo que pode ser aplicado para contextos diversos. Assim, se faz necessário apresentar mais fontes para delinear o aprofundamento do nosso campo de investigação. Nesse sentido, Kershaw (1992) e Nogueira (2007) concordam que é possível compreender dois tipos de comunidade: local e de interesse. Na comunidade local, criam-se relacionamentos em rede por meio de interações próximas em uma área geograficamente delimitada. Já na comunidade de interesse, forma-se uma rede de associações que se caracterizam predominantemente pelo

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/comunidade>. Acesso em: 11 maio 2022.

comprometimento em relação a um interesse comum. Nesse sentido, estas comunidades podem estar ou não delimitadas por um espaço geográfico particular. O que irá caracterizá-la será o reconhecimento de uma identidade – interesse comum de seus membros. Dessa maneira, na primeira consideram-se pessoas que vivem e/ou trabalham em um mesmo espaço geográfico e compartilham experiências e problemáticas comuns. Já na segunda, existe uma partilha de ideias/objetivos que podem partir da identificação de pautas de discussão, reflexões, ações e criações comuns como, por exemplo, mulheres, negros, entre outros. Assim, a comunidade não se restringe somente a localidade, “tanto nos agrupamentos rurais como nas sociedades mais complexas a comunidade representa **um espaço de articulação, uma arena para nossas experiências da vida social**” (Nogueira, 2007, p. 78, grifo nosso).

No livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Bauman (2003) abre a discussão colocando em destaque que a palavra “comunidade” já “sugere coisa boa: o que quer que comunidade signifique, é bom ‘ter uma comunidade’”, “estar em uma comunidade” (Bauman, 2003, p. 7). Para o autor, a palavra “comunidade” nos remete a uma sensação boa, devido aos significados que a palavra carrega, prometendo aconchego e prazeres que temos o desejo de experimentar. A comunidade é um espaço confortável e aconchegante, local em que nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos e nos sentimos seguros a maior parte do tempo.

Em um processo dialógico, podemos discutir, ou até mesmo discordar, mas como são discussões amigáveis, estamos todos buscando tornar o estar juntos uma ação ainda mais agradável, com o intuito de melhorar a vida comum. Ainda que se discorde sobre a maneira de se fazer ou pensar algo, podemos estar certos de que as pessoas à nossa volta nos querem bem. Sabemos que não seremos ridicularizados, e se houver um tropeço, uma queda, os outros nos ajudarão a nos erguer novamente. Se dermos um passo atravessado, podemos nos abrir, oferecer explicações e até nos arrepender; as pessoas nos ouvirão com simpatia e nos perdoarão de modo que ninguém fique ressentido por muito tempo. No espaço da comunidade, sempre haverá alguém para nos oferecer um ombro amigo e nos acolher em momentos de tristeza. Quando passamos por momentos difíceis e necessidades sérias, as pessoas nos ajudarão sem pedir recompensas. O nosso dever é simplesmente ajudar uns aos outros e temos o direito, pura e simplesmente, de esperar ajuda quando precisamos.

Nesse contexto, Bauman (2003) argumenta que é fácil compreender por que a palavra “comunidade” nos remete a coisa boa. A comunidade apresenta-se como um contraponto à forma de vida atual, marcada pela constante competição, desprezo pelos mais fracos, constante presença de pessoas à nossa volta que faltam com sinceridade, sendo que poucos são os que se

interessam verdadeiramente em nos ajudar. Agiotas e bancos apresentam-se ansiosos para comprometer os nossos bens, se algum tivermos, e gerar cada vez mais lucro em cima de nosso desamparo. Em contraponto, “a palavra comunidade soa como música aos nossos ouvidos. O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (Bauman, 2003, p. 9). Ainda para o autor, a comunidade é uma forma de mundo que não está ao nosso alcance, mas que gostaríamos de viver e esperamos vir um dia a possuir. Atualmente a comunidade seria outra forma de designar “o paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim **buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá**” (Bauman, 2003, p. 9). Apesar de o autor fazer uma abordagem um tanto quanto desesperançosa, seu objetivo é apresentar as complexidades presentes no cenário da atualidade para que tenhamos consciência dos desafios e que, assim, seja possível, por meio de um olhar crítico e aprofundado, buscar formas de superação da conjuntura que está imposta nos dias atuais.

A tensão entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo; não achar a solução correta e ficar frustrado com a solução adotada não nos levará a abandonar a busca – mas a continuar tentando. **Sendo humanos, não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la** (Bauman, 2003, p. 9, grifo nosso).

Vale destacar que a busca pela composição coletiva tecida em conjunto a partir do compartilhamento sensível e do cuidado mútuo é como nós definimos “comunidade”, conforme identificado na introdução do presente trabalho. É nesse contexto de dar continuidade ao processo de esperar, inquietar, subverter, transgredir, intervir e buscar por novas soluções revisitadas que a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade vem se estruturando, porém, diferentemente do autor, confiamos que podemos realizar a esperança e mantê-la pulsante por meio de nossas Ações-Reflexões-Criações cotidianas. Embora reconheçamos que atuamos com pequenas intervenções, micropolíticas pontuais, acreditamos que é na formação de agentes semeadores e no constante movimento de enraizamento que podemos, na dimensão imediata, de médio e longo prazo, alcançar impactos. Sabedores de que parte dos resultados sonhados, em sua perspectiva mais ampla, somente será desfrutada pelas próximas gerações e em um espaço de tempo, talvez, mais expandido, ainda assim, nos mantemos em movimento de constante esperar. Preparar o solo, semear, aguardar brotar, florescer, frutificar e produzir novas sementes, nos oferece condições de espalhar vida e dar corda no relógio do mundo. Estabelecer um movimento contínuo de intervenções e sensibilidades poeticamente resilientes é o que nos pulsa. Essa perspectiva será aprofundada no próximo caminho. Nesse momento, o

nosso intuito é apresentar os desafios encontrados para reconstituição dos laços “dezenraizados” para, assim, elaborar a efetiva implementação do sonho comunitário por meio de estratégias lúdicas e afetuosas, porém palpáveis.

Quando Bauman (2003) destaca a tensão entre liberdade e segurança, bem como individualidade e comunidade, ele está se baseando em uma leitura pragmática da ascensão do capitalismo e, junto a ele, os mecanismos que padronizam, vigiam, dirigem, segregam e tornam cada vez mais distante a possibilidade de uma vivência comunitária. “A emancipação de alguns exigia a supressão de outros” (Bauman, 2003, p. 30), o autor nomeia claramente o advento da “revolução industrial” como o acontecimento em que as massas são violentamente retiradas de suas rotinas, compostas por uma rede de interações comunitárias habituais para serem oprimidas e espremidas na nova e rígida rotina governada pelo alto desempenho de tarefas, de modo a servir a emancipação de seus supressores. As velhas rotinas da comunidade eram autônomas, geridas por sua própria lógica tácita e não negociável, resistentes à mudança e à manipulação. Dado os demasiados laços de interação humana que se “entreteciam” nas ações, não se fazia possível puxar um de seus membros, para isso seria necessário mudar ou romper muitos outros. Por isso a base comunitária não servia para a nova lógica que estava sendo imposta por uma elite minoritária, porém poderosa. Contudo, como tornar os sujeitos aptos a trabalhar num ambiente novo, pouco familiar e altamente repressivo como proposto no advento da Revolução Industrial e da chegada da Modernidade?

Para que se adaptassem aos novos trajes, os futuros trabalhadores tinham que ser antes transformados numa “massa”: despidos da antiga roupagem dos hábitos comunitariamente sustentados. **A guerra contra a comunidade foi declarada em nome da libertação do indivíduo da inércia da massa.** Mas o verdadeiro resultado – ainda não dito – dessa guerra foi o oposto do objetivo declarado: a destruição dos poderes de fixar padrões e papéis da comunidade de tal forma que as unidades humanas privadas de sua individualidade pudessem ser condensadas na massa trabalhadora (Bauman, 2003, p. 30).

É nesse contexto que Bauman (2003) nos apresenta o desmantelamento da comunidade, bem como de sua intrincada teia de interações humanas que oferecia sentido ao trabalho em que o empenho já se apresentava como um trabalho significativo, uma ação provida de objetivo. Essa teia estabelecia a diferença entre o “esforço” ligado à dignidade, honra e mérito e a “labuta” não ligada a nenhum desses valores e, por isso, percebida como fútil.

Seguir a rotina sem alma do chão da fábrica, sem ser observado pelo companheiro ou vizinho, mas apenas pelo capataz, obedecer aos movimentos ditados pela máquina sem chance de admirar o produto do próprio esforço, e muito menos de apreciar sua qualidade, tornava o esforço fútil (Bauman, 2003, p. 32).

O autor nos apresenta dois termos que considero muito significativos para uma compreensão desse advento. Em primeira medida, fala-se que, no contexto comunitário, compunham-se **teias que propunham redes de entrelaçamentos entre os seres humanos e essas interações aprofundavam suas raízes**. Contudo, a separação entre o meio de vida e o lar era percebida como um **desenraizamento**. “Os homens e mulheres deveriam primeiro ser separados da teia de laços comunitários que ‘tolhia’ seus movimentos, para que pudessem ser mais tarde dispostos como equipes de fábricas” (Bauman, 2003, p. 33). Essa estratégia esteve embutida no discurso dos opressores de que, ao desatarem as mãos da rede tecida comunitariamente, promover-se-ia uma libertação do indivíduo. Nesse sentido, o que se propunha ser o caminho de maior riqueza e liberdade não poderia se limitar às noções tradicionais do dever comunitário. Elas deviam ser colocadas de lado e eram compreendidas, por uma visão estrategicamente imposta, como fora de moda ou até mesmo como superstição ignorante. Agora, se para a minoria da classe dominante a modernidade representava o começo de uma grande expansão para a maioria, anunciava a destruição dos laços comunitários, bem como submetia a massa trabalhadora a uma rotina radicalmente diferenciada, artificialmente sustentada pela coação e sem nenhum sentido de dignidade, mérito ou honra.

Nas sociedades de tipo comunitário, em que o sentido de existência do homem marca uma submissão fiel ao grupo, ao cosmo e à natureza, o corpo não existe como elemento de individuação, uma vez que o próprio indivíduo não se distingue do grupo, sendo no máximo, uma singularidade na harmonia diferencial do grupo. Ao contrário, o isolamento do corpo no seio das sociedades ocidentais testemunha uma trama social na qual o homem é separado do cosmo, separado dos outros e separado de si mesmo. Fator de individuação no plano social, no plano das representações, o corpo é dissociado do sujeito e percebido como um de seus atributos. As sociedades ocidentais fizeram do corpo um ter, mais do que uma estripe identificadora. A distribuição do corpo e da presença humana é herança histórica do retraimento na concepção da pessoa, do componente comunitário e cósmico, e o efeito da divisão operada no seio mesmo do homem. O corpo da modernidade, aquele que resulta do recuo das tradições populares e do advento do individualismo ocidental, marca a fronteira entre um indivíduo e outro, o encerramento do sujeito em si mesmo (Breton, 2016, p. 27-28)<sup>24</sup>.

A mecanização da fábrica, tão bem representada por Charles Chaplin no clássico filme *Tempos Modernos*, tem o seu modelo reproduzido nos mais diversos espaços da vida social

---

<sup>24</sup> A obra *Antropologia do corpo*, de Breton (2016), também apresenta bases muito significativas que impulsionam as reflexões. Elas serão retomadas na discussão sobre a fisiologia da Árvore do Arte e Comunidade e a sua intrínseca relação com a natureza e o cosmo, em uma perspectiva integrada. Ela dialoga com os princípios discutidos, em especial, na perspectiva apresentada por Bauman (2003).



(Figura 6). Observamos que fábricas, presídios, escolas, universidades<sup>25</sup> e, até mesmo, os nossos lares apresentam características em comum. Ruídos de sinais, alarmes, despertadores ou celulares delimitam os horários de uma ação e outra, bem como as grades nos portões, nas janelas e também nos currículos escolares e universitários. Todas essas estratégias de controle cotidiano vão nos mecanizando<sup>26</sup>, a ponto de nos transformarmos em uma máquina constantemente vigiada, controlada, monitorada e dirigida, de modo que se torna difícil se contrapor às regras institucionalmente impostas. Em meio a um processo de dominação que parece se estruturar em bases sólidas, que violentamente dissolvem as teias, bem como as redes de entrelaçamento humano de modo a promover o desenraizamento comunitário e dominação das massas, pergunto: Como esperarçar? Há brechas em que podemos nos apoiar? Como criar meios para “desoprimir” e alcançar o libertar? Seguimos com-fiando os caminhos que nos levam à Comunidade.

Assim, compreendemos que o conceito de comunidade é amplo, podendo envolver um conjunto de pessoas que moram em uma mesma localidade, que pertencem ao mesmo grupo social, estando sob o mesmo governo, e compartilhando a mesma cultura e história. Viabiliza-se, assim, a composição tanto de comunidades de interesse como comunidades locais. Contudo, a partir do diálogo com Bauman (2003), compreendemos que a nossa definição de comunidade se estabelece por meio da **composição coletiva tecida em conjunto a partir do compartilhamento sensível e do cuidado mútuo**, possibilitando, assim, o nosso processo para-com-por e recompor um trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção junto aos sujeitos.

---

<sup>25</sup> No contexto educacional, Paulo Freire problematiza a questão, em especial na obra *Pedagogia do oprimido*, ao abordar as estratégias trabalhadas pela educação bancária. Esse tema será aprofundado no próximo tópico.

<sup>26</sup> Em uma das primeiras etapas do processo de formação do Teatro do Oprimido, Augusto Boal propõe “desmecanizar” o corpo com o intuito de intervir nessa realidade. A Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade também sugere mecanismos para atuar nessa dimensão. Mais adiante, abordarei esse ponto com mais profundidade.

Figura 6 – Cena final do filme *Tempos Modernos*<sup>27</sup>



Fonte: Jornal da Paraíba<sup>28</sup> (2022)

#### 1.4 O QUE É ARTE E COMUNIDADE?

Para Bauman (2003), no atual mundo globalizado somos todos interdependentes e, devido a essa relação, ninguém pode ser dono de seu próprio destino. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas não sabe lidar com elas individualmente. Seja o que for que nos separe, a distância e os limites só tornam a condução dessas tarefas ainda mais difícil. O autor argumenta também que a superação das problemáticas apresentadas só poderá se realizar **coletivamente**.

Todos precisamos ganhar controle sob as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente. Aqui na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta; mas também aqui reside a chance de que a comunidade venha a se realizar. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) **uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo**; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (Bauman, 2003, p. 134).

É nesse contexto que dialogo com Nogueira (2007), Coutinho (2007) e Ligiéro (2003) no sentido de compreender o campo do Teatro junto às comunidades como um espaço de intervenção necessário e significativo. Em primeiro lugar, o teatro se apresenta como uma linguagem artística que é essencialmente coletiva. Para Grotowski (1976), a essência do teatro

<sup>27</sup> “Teus sapatos e teu bigode caminham numa estrada de pó e esperança” (Carlos Drummond de Andrade).

<sup>28</sup> Disponível no site: <https://jornaldaparaiba.com.br/cultura/silvio-osias/2018/12/02/se-chaplin-e-genio-tempos-modernos-e-classico-absoluto>. Acesso em: 18 maio 2022.

se faz na relação, na comunhão ao vivo, no instante único que possibilita o encontro entre atores e espectadores. Mesmo que um ator ou atriz opte por realizar o seu processo sozinho ou sozinha, sem a utilização de recursos técnicos, na rua, iluminado simplesmente pela luz natural do sol, far-se-á necessária a relação com o público para que a arte teatral venha a se realizar. Desse modo, compreendemos que, por essência, a arte teatral é coletiva.

O Teatro não é uma arte que flutua na superficialidade das questões sociais. É uma linguagem artística que pode mergulhar com profundidade na realidade social dependendo da ideologia de seus artesãos vivenciada em cada momento histórico. E a partir de sua potencialidade sensível de metaforizar a vida, busca provocar a construção de olhares poéticos interventivos, contrapondo, assim, a imposição do pensamento único atribuído cotidianamente em nossa sociedade massificada. Nesse contexto, é possível dialogar com Marina Henriques Coutinho (2012) e sua obra *Favela como Palco e Personagem*: “O cotidiano da cidade, contraditório e desigual, é propício a atitudes de rebeldia e inconformidade violenta, mas também aberto a ações criativas, ao surgimento de movimentos alternativos capazes de modificar o presente estado das coisas” (Coutinho, 2012, p. 54). A estigmatização das comunidades como o lugar da violência, do tráfico e da bandidagem é incessantemente sustentada pelos meios de comunicação de massa. O ataque às comunidades é constante, as estratégias utilizadas para “desenraizar” a, já citada, “**comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo**” (Bauman, 2003, p. 134) são perversamente aplicadas em nosso cotidiano social.

Nesse contexto, Nogueira (2007), Coutinho (2007) e Ligiéro (2003) concordam sobre a fundamental importância do trabalho teatral desenvolvido junto às comunidades, bem como o campo de intervenção que elas reverberam. Mesmo com os aspectos em comum, os autores também apresentam as suas especificidades, entre elas na forma de denominar o campo de atuação. Ligiéro (2003) utiliza o termo “Teatro Comunitário”; Coutinho (2007) defende o uso da nomenclatura “Favela”, mas também contextualiza o teatro na comunidade e o teatro aplicado; Nogueira (2007) diferencia os termos Teatro *para* a comunidade, teatro *com* a comunidade e o teatro *por* comunidade. Ao dialogar com esses autores, proponho o “Teatro **para-com-por e recompôr**” junto às comunidades. Na perspectiva do teatro comunitário, define-se da seguinte maneira:

Entende-se por teatro comunitário o teatro praticado nos bairros carentes, o teatro amador não subvencionado, o teatro espontâneo que surge embrionariamente em conjuntos habitacionais dos subúrbios, em favelas ou mesmo em igrejas de orientação progressista, tanto em pequenos como em grandes centros urbanos (Ligiéro, 2003, p. 20).

Para Ligiéro (2003), existe uma diferenciação entre os grupos locais e os grupos que se deslocam até as comunidades. Os primeiros não têm o objetivo necessariamente de viver de suas práticas, ainda que possam se profissionalizar. Não são menos importantes que o segundo, podem vir a realizar um trabalho até mais significativo já que partem de suas necessidades, desejos, problemáticas e sonhos. De maneira geral, o grupo que vai até as comunidades não costuma partilhar com profundidade os problemas locais para desenvolver o processo de criação de suas obras artísticas. Contudo, observa-se que essa relação é variável e depende da proposta do grupo em questão.

Para Coutinho (2012), o “teatro aplicado” é um termo amplo que abrange, além do contexto comunitário, outras manifestações teatrais que comungam uma perspectiva de intervenção artística e social. O termo “teatro aplicado” assume, portanto, que diferentes categorias, como “teatro na educação”, “teatro na prisão” ou “teatro para o desenvolvimento” não são áreas necessariamente separadas, mas um grupo de práticas que se interconectam, porque comungam os mesmos valores. É certo, porém, que antes de chegar a essa perspectiva mais unificadora, diversos pesquisadores contribuíram com debates em torno de cada uma das categorias em questão. A própria autora (Coutinho, 2012) assume o termo “favela” por considerar que, na especificidade do campo de aplicação trabalhado por ela, junto ao seu coletivo no Rio de Janeiro, ele atende melhor as singularidades locais. No entanto, reconhece as especificidades regionais sem desconsiderar as demais vertentes que estabelecem diálogos unificadores em uma linha mais universal de busca pela mudança.

Nascidas no território da luta, essas ações do teatro aplicado enfrentam a ideologia imobilizante para provar que, mesmo que estejamos vivendo em tempos de “desengajamento”, a arte, sobretudo o teatro, por se tratar de um evento sempre **coletivo**, é capaz de recriar a comunidade e engajar grupos em projetos inspirados pela cultura da mudança. O teatro abre a oportunidade para que se realize uma ideia hoje quase fora de nosso alcance, a de comunidade (Coutinho, 2010, p. 231-232).

Assim, a autora contextualiza os desafios apresentados por Bauman (2003) e comunga de um esperançar ao compreender que a dimensão coletiva, própria da linguagem teatral, pode oferecer espaços interventivos significativos. Esses espaços se contrapõem à perspectiva de um excesso de individualismo, vivenciado desde o advento da Modernidade e o crescimento do modelo capitalista vigente.

Nogueira (2007) contribui ao delimitar mais algumas especificidades ao abordar as temáticas “teatro” e “comunidade”. O “Teatro *para* a comunidade” caracteriza-se pela partilha das obras teatrais no espaço comunitário por grupos externos a ela. Geralmente, o principal

objetivo desses coletivos, ao adentrarem o espaço na comunidade, é viabilizar o processo de recepção da obra, sem muito comprometimento com as questões que envolvem a realidade local vivenciada. Já o “Teatro **com** comunidade” costuma ser identificado por aqueles grupos teatrais que têm interesse em realizar um processo de pesquisa na comunidade com o intuito de compor, no momento posterior, suas obras, especificamente com o seu grupo de artistas. No “Teatro **por** comunidade”, o coletivo de artistas envolve-se nas questões apresentadas no contexto comunitário e busca maneiras de incentivar que as problemáticas, desejos e sonhos sejam discutidos, refletidos coletivamente e levados para cena com a participação dos membros da comunidade.

Em nossa perspectiva, trabalhada pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, evitamos o julgamento de valor de uma tendência em relação a outra, ao tempo em que buscamos congregar o que há de potencialidade em cada uma delas. Assim, vislumbramos o Teatro **para-com-por** e **recompor** junto às comunidades, pois no teatro **para** a comunidade pode-se compreender a fundamental importância do processo de fruição de obras artísticas no contexto de formação dos espectadores, conforme propõe Desgranges (2003). Assim, nós também consideramos que no Teatro **com** a comunidade, há o entendimento do contexto comunitário se apresentar como um campo de pesquisa, que nós acreditamos ser considerado de grande relevância para o desenvolvimento dos nossos trabalhos. Sentimos uma grande identificação também com o Teatro **por** comunidade, que assim como Boal (2005), busca partir das questões da própria comunidade, pensar soluções coletivas e levá-las para a cena. Quando falo em **recompor**, considero que após desenvolvidas as experiências **para-com-por**, os participantes do processo, tanto no contexto da comunidade como da universidade, já se conhecem. Assim, é possível ampliar as possibilidades de intercâmbio, reconhecendo as potencialidades dos saberes que partem da comunidade para a universidade. Nesse sentido, ao conectarmos os campos **para-com-por** e **recompor**, expandimos as possibilidades de troca de conhecimentos em uma dimensão horizontalizada.

Então, na especificidade de nosso contexto, propomos desenvolver um teatro **para-com-por** e **recompor** junto às comunidades em que atuamos. Em 2016, eu já começava a anunciar essa reflexão. Contudo, nesse novo momento histórico, ela está sendo novamente refletida, revista e amadurecida, sendo

possível que em um futuro próximo possamos definir um termo que contemple as especificidades do contexto brasileiro, do norte do país, manauara, de um teatro interventivo que propomos para-de-com-por e recompor um coletivo de sujeitos híbridos que criam e recriam suas metodologias e obras artísticas (Ayres, 2016, p. 106-107).

Em 2016, inserimos a preposição “de” por considerar que também propúnhamos um “Teatro de Comunidade”. Atualmente, no entanto, tenho refletido que o Teatro “por” comunidade contempla essa dimensão, assim como a perspectiva de “decompor” já está presente na criação tanto no aspecto que envolve o *para-com-por* como *recompôr* quanto na constante construção do trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação proposto pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Na composição desse trajeto, de 2013 a 2023, muitas Ações-Reflexões-Criações<sup>29</sup> foram desenvolvidas. Alguns aspectos transitórios e experimentais surgiram com o intuito de solucionar questões específicas vivenciadas em cada comunidade e em cada contexto apresentado. Contudo, as experiências também oportunizaram que fôssemos construindo a nossa própria identidade no trabalho e incorporando aspectos que faziam sentido para a realidade que se construía em processo no nosso cotidiano. Desse modo, encontramos aspectos comuns que tinham a tendência de se repetir e, assim, ao longo do nosso trajeto, foi sendo possível se abrir constantemente a novas criações *para-com-por* e *recompôr* métodos, metodologias, caminhos e trilhas que viabilizassem a construção autoral de nossa atual proposta de trabalho.

Assim, quando destaco, no início desse primeiro caminho, a importância de reconhecer a Pedagogia do Teatro como um campo de estudo que relaciona o Teatro a questões pedagógicas, estou assumindo que não há uma hierarquização de um campo em relação ao outro. Estamos nos comprometendo a criar tanto práticas artísticas quanto pedagógicas em um contínuo movimento de expansão. Esse movimento leva em consideração não apenas os sujeitos envolvidos no trabalho e seus desejos, mas também os aspectos interventivos que propomos realizar coletivamente no momento histórico em questão. Assim, buscamos a formação de agentes multiplicadores, mestres-encenadores, professores-pesquisadores-artistas engajados e motivados pela curiosidade e desejo de descobrir, criar e recriar, *com-por* e *recompôr* junto às comunidades que nos afetam e pelas quais somos afetados.

Dessa maneira, conforme nos orienta Boal (2009), a multiplicação dos artistas propõe uma nova aura na concepção da Estética e da Arte: “Aura de um novo mundo que sabemos que é possível” (Boal, 2009, p. 47) em um trajeto que integra a singularidade dos sujeitos, os conhecimentos que trazem consigo e suas potencialidades, de modo a intercambiar obras de arte, processos artístico-pedagógicos, relações humanas e contextos coletivos *para-com-por* e *re-compôr* junto às comunidades. Para tanto, viabilizamos o contato com a prática artística, a

---

<sup>29</sup> Ação-Reflexão é um termo utilizando tanto na perspectiva freiriana como pela pesquisa-ação. A Criação é uma inserção minha, pautada na especificidade proposta pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Na próxima trilha, aprofundarei essa discussão.

fruição e a contextualização teórica em um constante movimento de **AÇÃO-Reflexão-Criação** que, em processo, compõe **o trajeto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade**.

### 1.5 O QUE É UM TRAJETO DE AÇÃO-REFLEXÃO-CRIAÇÃO?

Ao falar sobre trajeto, vislumbro um percurso que compreende tanto a dimensão do desenvolvimento da pesquisa, das práticas artístico-pedagógicas quanto a de seus processos de criação. Assim, Sonia Rangel (2015) apresenta-se como fonte de inspiração. Para a autora, “o artista é um pesquisador nato, mas no âmbito acadêmico, além da capacidade de expressar a obra, o artista precisa sentir-se estimulado a discorrer sobre os seus próprios métodos e a experimentar seu pensamento como criação” (Rangel, 2015, p. 22). Nesse sentido, compreendo que o nosso **trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação** foi viabilizando experimentos e desenvolvendo métodos, metodologias, princípios, valores, motivações, objetivos e competências que compuseram (e compõem), em processo, a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

Tanto nas obras *Trajeto criativo* (2015) como em *Olho desarmado* (2009), Sonia Rangel dialoga sobre a busca da prática artística como investigação e compreende a **reflexão** imbuída nas **ações**, afirmando que os artistas, em seus processos de **criação**, não são incompatíveis com a pesquisa. Muito pelo contrário, artistas constroem conhecimentos singulares, muitas vezes de base intuitiva, e por essa razão são capazes de transgredir formas e formatos de pensar. Sem o intuito de apresentar modelos de enquadramento, Rangel (2015) incentiva o desenvolvimento de projetos poéticos:

[...] Estimulando artistas a traduzir seus pensamentos, a olhar com os próprios olhos e encontrar seus caminhos metodológicos em diálogo com os campos teóricos pertinentes a cada contingência e em permanente processo de transformação. Nessa perspectiva, compreender e instaurar os pensamentos “das” e “nas” **ações** faz toda a diferença. O lugar do “método” se constitui inicialmente como categoria “vazia”, mas pulsante, e a ser decifrada pelo sujeito a cada ciclo de seu próprio olhar nos encontros, **ações** e desejos de **criação** (Rangel, 2015, p. 8, grifos meus).

Para a autora, ao desarmar o olho, desarma-se o olhar, não somente pelas obras de arte, mas também pelas **reflexões** que vão se organizando e estruturando em ciclos. É nesse contexto que surge a noção de **trajeto**: um confronto entre forças objetivas e subjetivas que atuam como acontecimento, experiência, em um processo de diálogo possível entre a matéria e o psiquismo do sujeito criador. Ao se inspirarem na acepção de Gilbert Durand (1997), os autores concordam que “**o trajeto** é a incessante troca que existe no campo imaginário entre as pulsões subjetivas

e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social (Rangel, 2015, p. 9,b *apud* Durand, 1997, p. 41).

Compreendo que as **ações** geram **reflexões** que vão sendo amadurecidas e estruturadas em ciclos que de tempos em tempos vão promovendo **criações** em uma grande **teia** de interconexões que se alimenta em movimento espiralado em um constante processo de expansão. Assim, as ações geram novas reflexões que promovem novas criações que, por sua vez, inspiram novas ações, oferecendo um constante estado de movimento e transformação. Para Rangel (2015), o processo criativo passa a ser conduzido por uma longa peregrinação:

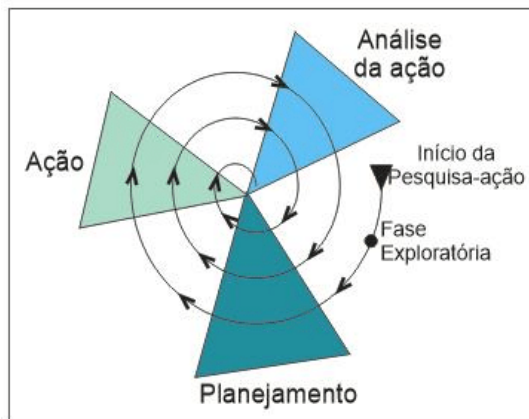
Para essa meditação mergulhante, o material arcaico engloba, indistintamente, o conteúdo da memória pessoal fundido na memória coletiva. Ele foi sinalizado pela apreensão de uma geografia encantada, ou ainda permanece nas coxias do teatro interior, de onde esse material arcaico se atualiza ao fazer a forma nova aflorar. A circularidade desse caminho é a da **\*espiral\*** com movimento em constante expansão interna e externa. A continuidade da obra se faz em redes e fluxos, em devir e rizoma, movimento vegetal que depende de expansão na superfície e em profundezas de raiz (Rangel, 2015, p. 27, grifo nosso).

Desarmar o olhar é um aspecto que consideramos muito pertinente para o processo de expansão sugerido no campo da pesquisa. Permitir-se observar, por outros ângulos, o objeto de pesquisa, bem como se distanciar e aproximar possibilita um movimento de expansão que gera constantes estados de AÇÃO-Reflexão-CriAção. Em certa medida, além de Rangel (2015), observamos aspectos de inspiração também no processo proposto pela pesquisa-ação que, em sua proposta de ação-reflexão, estrutura uma série de etapas para o desenvolvimento do processo denominado “espiral de reflexão-ação”. Nesse contexto, parte-se de 1) Diagnóstico, geralmente realizado por meio de uma ação prática, um processo de investigação ou um problema a ser solucionado (ação e reflexão); 2) Elaboração de estratégias de ação (reflexão) para intervir (ação) na dimensão refletida na etapa anterior; 3) Realização das ações; 4) Processo de Avaliação e Reflexão; 5) Ampliação dos conhecimentos (reflexão); e 6) Continuação dos mesmos passos em constante movimento de expansão (Ação e Reflexão). Nessa etapa, compreendemos que a expansão parte de um processo de criação que vislumbra, a partir da experiência anterior, construir novas possibilidades contextualizadas pelas ações e reflexões anteriores.

Ou mesmo, de modo mais simplificado, como pode ser visualizado na Figura 7, a seguir.



Figura 7 – Espiral: Etapas da Pesquisa-Ação



Fonte: Espiral representando as etapas da Pesquisa-Ação (Moura; Guerra, 2016, p. 64)<sup>30</sup>.

No contexto proposto pela imagem, poderíamos compreender um trajeto de Reflexão-Ação-Reflexão em um movimento espiralado, em constante expansão. Contudo, ainda que o nosso processo compreenda inspirações e pontos de diálogo com as etapas propostas pela pesquisa-ação, a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade é orientada por princípios próprios fundamentados nas Ações-Reflexões-Criações construídas em um trajeto artístico-pedagógico peculiar. “Pela necessidade tanto de **innovar** como de **acomodar**, a criação requer uma insubordinação, mesmo que momentânea, às leis ordinárias ou regras, para criar a sua própria lógica. A sua regulamentação, em maior ou menor grau, implica sempre num ato de transgressão” (Rangel, 2015, p. 49). Assim, compreendo que ao longo dos mais de dez anos de trajeto vivenciado pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, uma série de Ações-Reflexões-Criações foram compostas. Parte delas já foi bem observada e sistematizada, e outras se encontram em processo de decantação. É a partir da oportunidade de realizar a presente pesquisa de doutorado que se buscará decifrar o que ainda há para acomodar e o que virá para inovar. Nesse sentido, busco identificar associações teóricas que estabelecem o diálogo com o nosso trajeto de caminhar. Então, na perspectiva da pesquisa em Artes, observo que Rangel (2015) contribui ao apontar um caminho que viabiliza a dimensão da conexão entre reflexão, ação e criação. Esse caminho é organizado em ciclos, formando uma circularidade que se desenvolve em um movimento espiralado, caracterizado por um constante processo de expansão. Conforme nos propõe a canção, “somos um círculo, dentro de um círculo, sem começo e sem fim...”<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Espiral representando as etapas da Pesquisa-Ação. Extraído de: MOURA, Cristiano; GUERRA, Andreia. Reflexões sobre o processo de construção da ciência na disciplina de química: um estudo de caso a partir da história dos modelos atômicos. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, v. 11, n. 2, p. 64, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Espiral-representando-as-etapas-da-Pesquisa-Acao\\_fig1\\_312042057](https://www.researchgate.net/figure/Espiral-representando-as-etapas-da-Pesquisa-Acao_fig1_312042057). Acesso em: 20 jul. 2021.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://youtube/g-mQ8xNIJUQ?si=iBmvUen5Y4veXxPn>. Acessado em: 02 jun. 2024.

No contexto da pesquisa-ação, também observamos uma estruturação em etapas que envolvem uma espiral evolutiva pautada na ação-reflexão. Ainda que não se chegue a abordar literalmente a perspectiva da criação no campo da pesquisa-ação, compreendo que ela se encontra implicitamente presente no processo que precede as reflexões, análises e avaliações. Isso ocorre de modo a ampliar o círculo de expansão que se mantém em constante movimento e em processo de reformulação. Esse procedimento viabiliza novos processos criativos. Contudo, além das perspectivas cunhadas por Rangel (2015) e pela pesquisa-ação, o movimento de AÇÃO-Reflexão-Criação também toma como impulso motivador as dimensões cunhadas por Paulo Freire:

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1981, p. 145).

De acordo com o *Dicionário Paulo Freire*, obra organizada por Streck *et al.* (2010), Ação-Reflexão é uma expressão bastante recorrente na obra freiriana. Observamos sua forte presença ao longo da investigação no dicionário, sendo mencionada 17 vezes ao longo da obra. É possível observar um traço marcante que remete a movimento, um estado permanente de transformação que busca compreender a importância da construção do conhecimento quando colocado em constante diálogo com a realidade, na busca por relações que integram aspectos objetivos e subjetivos, assim como proposto por Rangel (2015), de modo a se contrapor a tendência de um olhar fragmentado que tende ao estático e não ao dinâmico. Trata-se do fazer e o saber reflexivo na ação. O saber que em movimento alimenta criticamente o fazer que resulta novamente no saber que se refazem continuamente “numa tentativa de evitar a separação entre as mãos e o cérebro, o fazer e o saber, a linguagem e o mundo” (Kronbauer, 2010, p. 44). Assim, o comportamento humano no mundo envolve ação-reflexão e também criação:

Direito de expressar-se expressando o mundo, de decidir, de optar e de **criar** e **recriar** o mundo no duplo sentido do binômio dialético. Fora dessa práxis, desta forma especial de dialética **ação-reflexão**, o conhecimento resulta idealista e o fazer torna-se meramente mecânico e irrefletido, porque o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação (Kronbauer, 2010, p. 44).

O direito de “criar” e “recriar”, bem como *para-com-por* e *recompôr* Ações-Reflexões que se fazem em movimento, em uma perspectiva que se autoalimenta em um constante processo de expansão, visa garantir o direito à expressão, decisão, criação e recriação do/com o mundo. Nesse contexto, promove-se o processo de conscientização a partir da passagem da

curiosidade ingênua para a curiosidade crítica e/ou epistemológica, conforme o sentido que Freire (1997) atribui à conscientização. Desse modo, o processo de elaboração/construção/atualização do conhecimento requer, além da tomada de consciência, a radicalidade dialética que produz o constante tensionamento entre reflexão-ação, teoria-prática, discurso-inserção na realidade. Assim, os sujeitos, coletivamente, por meio do diálogo, vão elaborando e reelaborando o conhecimento e o mundo vividos em um trajeto que proporciona pertencimento e significado. Assim, ao se pôr em movimento, “o papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo” (Zitkoski, 2010, p. 376).

Muitas são as dimensões que contextualizam a importância da reflexão sobre a prática. A perspectiva da AÇÃO-Reflexão-Ação possui desdobramentos diversos na perspectiva freiriana. Além das dimensões já apresentadas, que convergem pensamentos como de Rangel (2015), Freire (1981), Streck *et al.* (2010) e a pesquisa-ação, nós utilizamos AÇÃO-Reflexão e acrescentamos ainda a CriAÇÃO, por mais duas razões. Em uma perspectiva ampla, compreendemos que o processo de AÇÃO-Reflexão-Ação envolve a construção de novos conhecimentos, e assim, naturalmente, pautará elementos criadores e inventivos. E em uma perspectiva mais específica, o nosso movimento, ancorado na Pedagogia do Teatro, toma como ponto de partida o desenvolvimento de processos criativos artísticos. Assim, considerando as nossas especificidades, cunhamos a expressão AÇÃO-Reflexão-CriAção.

Ao revisitar o meu trajeto anterior de pesquisa, observei que já utilizava a expressão “reflexão-ação” desde a pesquisa de Especialização e também a de Mestrado. E, assim, foi possível revisitar o mergulho em aspectos sensíveis do trabalho de Paulo Freire. Na obra *Ação Cultural para liberdade e Outros Escritos*, o mestre destaca que, diferentemente dos animais irracionais, nós, seres humanos, acrescentamos à nossa vida a existência de **criar**, de estar no mundo, transformá-lo e ser, ao mesmo tempo, transformado por ele. Para Freire (1981), existir é um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de **criar**, de recriar, de comunicar-se. Ele destaca que os seres humanos, como sujeitos da práxis, ao impregnar o mundo com sua “**presença criadora**”, deixam nele marcas de seu trabalho.

A utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à **criatividade humana** e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização

deles para a passividade; à **linguagem criadora** e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem (Freire, 1981a, p. 64, grifos meus).

O processo pedagógico, bem como de construção de conhecimentos, assim como a vida, se faz em movimento. É a partir desse dinamismo que compreendemos a fundamental importância da criação. Criação de novos conhecimentos, novos métodos, metodologias e práticas artístico-pedagógicas em contraposição à educação tradicional vigente, violentamente impregnada no cotidiano do sistema educacional.

Assim, como discutido anteriormente no diálogo a respeito dos princípios que envolvem as dimensões de comunidade e a compreensão de estarmos inseridos em uma sociedade que constrói, em suas mais diversas vertentes, mecanismos para controlar, vigiar e punir<sup>32</sup>, o sistema educacional, responsável pela formação dos cidadãos, também compõe a base estrutural de manutenção dessa lógica de dominação e opressão. É nesse sentido que Paulo Freire se contrapõe à estrutura imposta pela educação bancária e postulará uma educação libertadora. Para Freire (2000), se a educação não pode transformar a sociedade sozinha, tampouco sem ela a sociedade mudará. Assim, é necessário conhecer as bases estruturantes da prática bancária vigente e criar maneiras de superá-la.

Segundo Freire (1987), a educação bancária remete à realidade como algo parado, fragmentado e bem comportado. Muitas vezes, completamente alheio à experiência dos estudantes, o educador aparece como o sujeito do processo. E a ele designa-se a tarefa de “encher” os estudantes com conteúdos, como se fossem meros objetos depositários; razão pela qual o termo cunhado é “educação bancária”.

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 2005, p. 65-66).

Esse contexto estático, fragmentado desconecta a realidade de sua totalidade, em um processo autoritário de formação alienante e sem significação, castrando o potencial de criação e, conseqüentemente, de transformação presente nos sujeitos. No tópico “A prática teatral e o desenvolvimento de processos criativos na educação”, presente em minha dissertação de mestrado (Ayres, 2013), problematizo a importância de se contemplar, na prática pedagógica educacional, o processo de criação dos sujeitos. Compreendo que as habilidades criativas estão

---

<sup>32</sup> Para aprofundar, sugere-se a leitura da obra **Vigiar e punir**, de Michel Foucault. Não vamos adentrar na discussão, mas a obra é disponibilizada com fácil acesso na internet.

mais relacionadas ao acesso às etapas e ferramentas que possibilitam o exercício do potencial criador do que a um “talento” atribuído apenas a algumas pessoas especiais<sup>33</sup>.

Todas as pessoas possuem potencial de criação, mas para aprimorá-lo, é fundamental que sejam oferecidos os estímulos necessários, ao longo do processo de formação. Contudo, observamos que, estrategicamente, a educação bancária castra esse potencial desde a infância, com a alfabetização. Nesse momento, as crianças passam, violentamente, por uma grande ruptura, sendo deslocadas da fase lúdica da brincadeira, da imaginação e da criação para vivenciarem uma rígida experiência. Essa experiência se baseia em mantê-las sentadas em cadeiras enfileiradas, onde seu potencial criador é limitado a escrever as letras do alfabeto e repetir mecanicamente os sons por elas proporcionados. A partir desse momento, seu processo de formação será marcado por um intervalo de tempo de 10 a 15 minutos de “liberdade” (condicionada à lista de normas da instituição de ensino). Em contraponto, essas crianças se mantêm paralisadas, em horas de atrofiamento corporal/mental, ouvindo o falatório dos professores<sup>34</sup>. Permanecem, assim, como infundáveis “depósitos” de conteúdos.

Um dos sinais da opção reacionária do trabalhador social são suas inquietações em face à consequências da mudança, seu receio ao novo, seu medo, às vezes impossível de ser escondido, de perder seu “*status social*”. Daí que, em seus métodos de ação, não haja lugar para a comunicação, para a reflexão crítica, para a criatividade, para a colaboração, mas para a manipulação ostensiva ou não (Freire, 2010, p. 46).

Ao longo do meu trajeto de 20 anos como docente, vivenciei uma série de experiências e pude desenvolver muitas observações em campo. Atuei como professora do curso de Teatro à Distância, do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília. O programa, ao oferecer a graduação em Teatro para professores das redes públicas de Educação, promoveu um contato bem próximo com uma série de instituições de ensino. Em especial, quando assumi a coordenação de estágio supervisionado, tive a oportunidade de visitar uma série de escolas públicas do Distrito Federal e de Goiás. Isso também se deu quando fui professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, posteriormente, como

---

<sup>33</sup> Flavio Desgranges (2010) também problematiza o uso da palavra “talento” e apresenta a importância do processo de formação. Flávio Desgranges afirma, a partir de Bertolt Brecht, que, [...] “se a capacidade para analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar o seu fazer artístico” (Desgranges, 2010, p. 25).

<sup>34</sup> É possível identificar um contraponto a essa proposta, no livro *Jardim de infância para a vida toda*, de Michel Resnick. Disponível no Google Books pelo link: [https://books.google.com.br/books?id=-JPaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=-JPaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Mais à frente, retomaremos o diálogo com essa obra, em especial na perspectiva da abordagem do espiral da aprendizagem criativa.

professora efetiva do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas. Apesar das distâncias entre os diferentes estados e as diversidades culturais presentes em cada contexto é possível identificar semelhanças na prática bancária.

Ao longo dessa caminhada, foi – ainda é – possível observar que, em ambos os contextos, muito se fala sobre práticas educacionais libertadoras e, muitas vezes, parece ser consensual que o Paulo Freire se apresenta como uma referência. Contudo, no cotidiano das instituições, observamos uma grande “distância entre o que se fala e o que se faz”. Identificam-se currículos obsoletos, depósitos de conteúdos constantes, rígidas “grades” curriculares e toda uma estrutura organizacional opressiva que mantém fortemente os princípios de uma educação bancária, já criticada por Paulo Freire desde a década de 1970. É possível observar também estratégias de controle, vigília e punição já identificados desde o contexto da fábrica e início dos tempos modernos<sup>35</sup>. Nesse cenário, questiono: Como se contrapor a essa perspectiva bancária que parece estar tão naturalizada entre nós? Se não vivenciamos outras referências em nosso cotidiano, para além do bancário, é possível construir uma nova possibilidade? Esse foi um dos pontos de partida que moveram o **trajeto** de composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

Assim, em vias de conclusão dessa trilha, sintetizo que o Trajeto – conforme propõe Rangel (2015) – pode ser compreendido como a incessante troca que existe no campo imaginário entre pulsões subjetivas e intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. AÇÃO-Reflexão-Criação, de acordo com o que aqui com-fiamos, é vista como uma interconexão da práxis que propõe o movimento de agir, refletir e, assim, criar novos conhecimentos, processos, experimentos, metodologias, obras de arte e leituras de mundo. A perspectiva que proponho ao considerar o Trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação é pautada em um movimento que busca, conforme propõe Freire (1981) e Zitkoski (2010), “potencializar o dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo” (Zitkoski, 2010, p. 376). E, em especial, ao inserir a criação nesse movimento reconheço “O trajeto: AÇÃO-Reflexão-Criação” como um caminho que contempla a dimensão humana que é inerente à nossa perspectiva de educação, arte e vida (Figura 8).

---

<sup>35</sup> Tradução da letra da canção *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd, cujo título pode ser traduzido como *Outro tijolo no muro*: “Não precisamos de nenhuma educação / Não precisamos de nenhum controle de pensamento / De nenhum sarcasmo sombrio na sala de aula / Professor, deixe as crianças em paz / Ei, professor! Deixe as crianças em paz! / Ao todo, isto é apenas mais um tijolo no muro / Ao todo, você é apenas mais um tijolo no muro. Disponível em: <https://whiplash.net/materias/traducoes/004644-pinkfloyd.html>. Acesso em: 7 abr. 2023.

Figura 8 – Eu em “Arte e Vida”



Fonte: Foto do Sr. Elias (Pedreiro da Comunidade - 2022)<sup>36</sup>

## 1.6 QUAIS PRINCÍPIOS FREIRIANOS INSPIRAM A COMPOSIÇÃO DO TRAJETO DE AÇÃO-REFLEXÃO-CRIAÇÃO DA PEDAGOGIA TEATRAL ARTE E COMUNIDADE?

Neste momento proponho refletir sobre parte dos princípios propostos por Paulo Freire, em especial na obra *Pedagogia da autonomia* (2002). Como a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade trabalha com os princípios freirianos? Como superar uma prática bancária de educação e criar meios de construir um processo artístico-pedagógico pautado em Ações-Reflexões-Criações libertadoras? Para Freire (2002), ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Criar condições para que os estudantes possam se assumir como sujeitos históricos, exercitando suas habilidades como seres pensantes, comunicantes, criadores e transformadores é um guia norteador.

Assumir-se como sujeitos é um passo importante para desconstruir uma prática autoritária bancária. Ainda que essa seja uma perspectiva essencial e básica para o desenvolvimento das próximas etapas, ela é complexa e desafiadora. Isso ocorre ao considerar que a estrutura opressora naturalizada reconhece os estudantes como seres passivos, e assim eles também se veem diante da tendência de reproduzir o papel de opressão já naturalizado quando assumem futuramente a função de professores. Na maioria das vezes, essa é a única referência de realidade vivenciada, e assim, conhecida. O primeiro desafio apresenta-se em compreender que o nosso objetivo não é sair da condição de oprimido para se tornar opressor,

<sup>36</sup> Eu, na minha chácara Meiguice, no Comunidade Núcleo Rural Córrego do Urubu-DF, junto à composição de uma série de crianças especiais que por aqui passaram.

mas libertar oprimidos e opressores em prol da **construção de uma nova realidade: solidária, democrática, colaborativa, flexível, afetuosa e, principalmente, humana.**

O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade... (Freire, 1992, p. 106).

É na construção dessa nova realidade que envolve projeto, sonho, utopia e esperança de que o inédito viável pode se apresentar como um “percebido destacado”. Segundo Paro et.al (2022) “A emergência dos inéditos viáveis resulta de complexo processo pedagógico, que vai do estranhamento da realidade à percepção crítica dos sujeitos envolvidos, a qual propicia a construção de inéditos viáveis como etapa que antecede a ação” (Paro *et al.*, 2022, p. 1). Considerando esta perspectiva, a proposição é observar aquilo que é visto como natural e desnaturalizar a partir da consciência crítica e, assim, preparar a ação, tomando como ponto de partida a profundidade das dimensões observadas. “O inédito viável expressa os projetos e os atos das possibilidades humanas para as transformações voltadas a um futuro mais humano e mais ético, com a construção de uma sociedade mais justa, alegre e fraterna” (p. 14). Os autores Paro *et al.* (2022) assumem que não se pretende chegar a uma definição objetiva do termo inédito viável, pois nem mesmo Paulo Freire chegou a defini-lo. O que se propõe é explorar suas potencialidades. E, assim, o ato criador recebe destaque na composição de possíveis projetos, sonhos, esperanças e utopias coletivas. E, exatamente por se situar na criação coletiva, não se estabelece no plano das certezas, mas das possibilidades.

Em meio a uma infinidade de caminhos e trajetos possíveis, questiono: Por qual caminho seguir? E logo faço referência ao diálogo da Alice com o Gato na obra *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2002). A Alice pergunta pro Gato: “*Ei o Senhor pode me ajudar?*”. Ele responde: “*Sim, pois não?*”. Alice novamente indaga: “*Para onde vai dar essa estrada?*”. O gato, responde com outra pergunta: “*Para onde vocês quer ir?*”. Alice não sabe e diz que está perdida. O gato fecha o diálogo com a reflexão: “*Pra quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve*”.

Esse trecho da Alice e o Gato fazem-se presentes em nosso diálogo de formação. Ele é refletido e discutido coletivamente, junto aos participantes do coletivo Arte e Comunidade. Queremos criar uma nova realidade pautada em valores solidários, democráticos, colaborativos, flexíveis, afetuosa e, principalmente, humanos, bem como desconstruir uma proposta de educação bancária que compõe o ciclo de opressão imposto cotidianamente em nossa realidade social. Mas por onde começar? Conforme propõe Rangel (2019), é fundamental que o trajeto



parta da menor partícula: a zona central é o “ponto zero, ou letra xis, letra O do ovo inicial, como força de atração, encruzilhada, intercessão” (p. 89). Assim: Qual é a menor partícula que podemos trabalhar para o nosso trajeto iniciar? Como está a preparação do solo? Quais são as sementes que temos disponíveis para semear? E logo uma perspectiva filosófica apresentada por Sócrates (199, s.p.) nos coloca a pensar: “*Conhece-te a ti mesmo e conhecerá todo o universo e os Deuses*”.

Para tanto, no contexto da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, a primeira pergunta que fazemos é: **Quem sou eu?**<sup>37</sup>. Em nosso primeiro encontro, que ocorre na componente<sup>38</sup> Tópicos de Práticas Teatrais 1 – obrigatória do currículo do curso de licenciatura em Teatro –, os estudantes se deparam com um espaço cuidadosamente preparado a partir de uma série de estímulos sensoriais: música ambiente, luzes coloridas por refletores diversos, cheiros, flores, papéis, canetinha, lápis de cor e giz de cera (Figura 9). Conforme contextualizado na introdução do trabalho, desde o primeiro passo da nossa caminhada, as dimensões sinestésicas – que envolvem escutas, olfatos, tatos, paladares e visões sensíveis/ativas – são instigadas no processo. Ao adentrar esse espaço, os estudantes são estimulados a refletir sobre o seu trajeto de formação, os aspectos que os compõem como seres humanos, aspectos de suas ancestralidades e suas identidades. Em processo, cria-se um ambiente de segurança, afeto e desejo de compartilhamento, assim como propõe o princípio de comunidade que apresentamos anteriormente, na perspectiva de Bauman (2003).

---

<sup>37</sup> Registro da composição do espaço e preparação para a realização de nosso primeiro encontro: <https://www.youtube.com/watch?v=Omuq9OZtGVE&feature=youtuve>

<sup>38</sup> Tenho optado por utilizar o termo “componente” por considerar que ela compreende um itinerário formativo integrado e estruturado e que, neste momento, tem se apresentado como uma opção para além da visão cartesiana e fragmentada, ou mesmo da imposição pacífica do cumprimento de regras, que nos remete à palavra “disciplina”.

**Figura 9 – Primeiro Encontro: Quem sou eu?<sup>39</sup>**



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2020)

Considera-se que “no trajeto criativo é importante não separar subjetividade-objetividade desde os começos; mesmo construindo, para dar visibilidade em forma de projeto” (Rangel, 2019, p. 87). Assim, aprofundamos as dimensões subjetivas e objetivas que compuseram o trajeto de formação de cada um dos estudantes ali presentes até a chegada ao curso de Teatro. Por meio de desenhos, contação de histórias, objetos pessoais que trazem significados e compartilhamento de cenas autobiográficas, vamos conhecendo os saberes que os estudantes já trazem consigo, suas motivações, sonhos e desejos, bem como proporcionamos o início de formação de um coletivo motivada pela empatia, acolhimento, afeto, troca de experiências e saberes. Nesse contexto, desenvolvemos ações que nos possibilitam aprofundar o conhecimento a respeito de nós mesmos, experimentando e nos expressando por meio de diversas linguagens artísticas, em especial no campo das artes cênicas, o que vai revelando aspectos que anteriormente não eram visualizados. Ao dialogar coletivamente sobre os experimentos, saímos da percepção individualizada, refletimos sobre os diferentes olhares presentes nas obras apresentadas e partimos para novas elaborações, de modo a criar mais possibilidades. Ao percorrer todo um movimento espiralado de expansão nesta etapa, que envolve AÇÃO-Reflexão-CriAção, propomos a continuidade do movimento, agora, para uma nova etapa. Assim, a questão norteadora passa a ser: **Quem somos nós?**

Ao identificar os aspectos que os compõem a partir de suas singularidades como seres humanos, elementos de suas ancestralidades, identidades, saberes, inquietações, curiosidades, sonhos e desejos, passamos a observar características comuns presentes no coletivo. Histórias que se cruzam, determinadas habilidades que já se possuem e/ou que se deseja criar, linhas de pesquisa que dialogam. Nesse momento avançamos para uma nova questão: **O que queremos?** Assim, passamos a identificar também temáticas de interesse, como meio ambiente, cultura

<sup>39</sup> Registro em vídeo disponível no canal Arte e Comunidade no Youtube: <https://www.youtube.com/@arteecomunidade8443>. Acesso em: 10 jan. 2020.

popular, cultura afro-brasileira e/ou indígena, gênero, entre outras. Além das temáticas, observamos também o desejo de aprofundamento em determinado conteúdo, área da Pedagogia do Teatro e/ou da Encenação Teatral, como jogos teatrais, figurino, maquiagem, iluminação, atuação, direção, formas animadas, entre outros. Realizada essa identificação – diagnóstico/mapeamento no coletivo de estudantes do curso de teatro –, trabalhamos com um processo colaborativo que passa a compreender uma temática comum proposta por todo o coletivo, mas estabelecendo núcleos de interesses específicos de pesquisa para aprofundamento nas linhas de interesse desejada. Assim, os estudantes já estão preparados para realizar um plano de oficina e experimentar essa atuação junto ao próprio coletivo, viabilizando a realização de um processo de AÇÃO-Reflexão-Criação que propõe conectar as especificidades em um trabalho integrado, a partir da identificação das potencialidades do grupo respeitando as divisões claras de funções conforme proposto no processo colaborativo.

Tanto Abreu (2004) quanto Araújo (2009) e Nicolete (2002) compreendem que o processo colaborativo propõe relações democráticas no âmbito da criação. Para tanto, “busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral. Isso significa que busca prescindir de qualquer hierarquia pré-estabelecida e que feudos e espaços exclusivos no processo de criação são eliminados” (Abreu, 2004, p. 1). Considerando que a divisão de funções tem o objetivo de facilitar o trabalho de modo que cada um responda pela sua área, a composição da obra é estabelecida como a meta comum que viabiliza o diálogo entre o grupo. Araújo (2009) também segue essa linha ao definir que o processo colaborativo “constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas **funções artísticas específicas**, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra **cuja autoria é compartilhada por todos**” (Araújo, 2009, p. 48). Nicolete (2002) segue a mesma linha de pensamento e contribui ao estabelecer as diferenças entre processo colaborativo e processo coletivo. Ambos propõem processos horizontais de criação, com a diferença que no processo colaborativo a divisão de funções se estabelece como característica da metodologia de trabalho:

No processo colaborativo, o dramaturgo encontra-se em pé de igualdade com os demais artífices da cena. Vale dizer que isso difere significativamente da “igualdade” de funções característica da criação coletiva. Se nessa todos participavam ativamente de todas as funções criativas e até da manufatura dos materiais de cena e de divulgação, assinando coletivamente as criações, naquele há uma limitação, ainda que virtual, de funções, uma centralização maior de competências: cada um trabalha e responde pela sua função – o que não impede que haja uma imbricação ou uma fusão de interesses e especialidades em nome da construção do espetáculo (Nicolete, 2002, p. 323).

Assim, ao perpassar pela dimensão “**O que queremos?**” identificamos os desejos, as pesquisas, áreas e funções que cada um pretende aprofundar. O próximo movimento espiralado de expansão (Figura 10) retomará a etapa “**Quem sou eu?**”, só que agora, como grupo já formado e integrado, vamos fazer essa pergunta, juntos enquanto coletivo, no contexto da comunidade. Nessa etapa de diálogo, denominada por nós de diagnóstico, conhecemos a comunidade, os sujeitos, seus sonhos, curiosidades e necessidades. Assim, pactuamos uma relação de modo que a expansão se realize no sentido de identificar mais uma vez “**Quem somos nós?**” em um coletivo mais amplo formado agora por pessoas da comunidade e universidade. Para tanto, desenvolvemos um projeto de aplicação que considera aspectos *para-com-por* e *recompor* junto à comunidade, em um processo interventivo de formação e criação artístico-pedagógico. Ainda que o processo colaborativo seja norteador para organizar o grupo nas áreas de interesse em que os participantes tenham o desejo de atuar e aprofundar-se, existem brechas para o processo coletivo. Desse modo, é possível que todos estejam envolvidos em uma mesma prática, ação, apresentação, oficina, cortejo, entre outras possibilidades que venham a ser criadas, a depender das provocações que surjam do contexto proposto no campo.

Com o projeto elaborado, compartilham-se com a comunidade os objetivos, as metodologias, os planos de ação e o tempo de realização do trabalho. O desenvolvimento completo desse ciclo se realiza em, no mínimo, um ano e meio de trabalho. Desse modo, na primeira etapa – **Quem sou eu? Quem somos nós? E, o que queremos?** –, preparamos o coletivo de estudantes do curso de Teatro (podendo haver também voluntários de outros cursos) para uma atuação junto à comunidade. Na segunda etapa, expandimos o movimento de expansão junto ao coletivo maior: Diagnóstico da comunidade e desenvolvimento do plano de ação. Identificamos os desejos comuns presentes no contexto da comunidade e do grupo de estudantes do curso de teatro. Nessa fase, ampliam-se significativamente as perspectivas de atuação, considerando que a comunidade oferece novos pontos de vista que só podem ser explorados com o aprofundamento do diagnóstico. Assim, a elaboração do projeto escrito só é desenvolvida após a compreensão de “**quem somos nós?**” enquanto coletivo formado por universidade e comunidade em comunhão.

Ainda que o diagnóstico seja realizado nesse primeiro momento que antecede à escrita do projeto, sabemos que ele será detalhado também em processo. A cada ação na comunidade, aprofundamos a relação e os conhecimentos ali presentes, possibilitando estar em um constante processo de **AÇÃO-Reflexão-CriAção**. Como nos propõe Freire (2002), é pensando criticamente na prática de ontem e de hoje que se poderá melhorar a próxima prática. Assim, o movimento de **AÇÃO-Reflexão-CriAção** se realiza tanto como um caminho mais amplo, que

é proposto em cada ciclo de um ano e meio de trabalho, como a cada dia de atuação na comunidade em que revisitamos o planejamento da ação do dia, realizamos a ação, refletimos sobre ela e avaliamos as mudanças que podem ocorrer a partir da análise da ação realizada, em constante movimento de AÇÃO-Reflexão-CriAção.

Figura 10 – Espirais



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2020)

Assim, o diagnóstico vai se aprofundando a cada novo contato com a comunidade. Nesse contexto, buscamos identificar: **Existem manifestações artísticas, festas e celebrações na comunidade? Quem são as mestras e os mestres, as líderes e os líderes comunitários? Quais histórias, contos e cantos existem por aqui? Quem pode nos ensinar? Crianças, jovens e adultos quem nesse barco aventureiro quer embarcar?.** A cada oficina desenvolvida, vamos também observando as potencialidades criativas que ali são despertadas.

Em alguns momentos, é a Universidade que oferece as oficinas à comunidade, em outros, é a comunidade que oferece à Universidade. Ao longo do caminho, é bastante natural que não haja mais a separação, pois passamos a formar uma mesma comunidade, pautada por um interesse comum: o sonho de realizar uma criação colaborativa composta pela diversidade de olhares, tatos, olfatos, escutas e paladares, organicamente misturados naquele coletivo mais amplo. O processo de criação surge da experiência cotidiana vivenciada junto à comunidade. O processo de composição dramaturgica vai tomando forma a partir das oficinas, dos exercícios, das vivências, da abertura ao inesperado, da AÇÃO-Reflexão-CriAção realizada a cada novo dia. Ao identificar as potencialidades que surgem no dia a dia, naturalmente vamos caminhando para a próxima etapa, que é o processo de realização dos ensaios, a fim de compor uma obra coletiva que represente os sonhos e desejos de todo o coletivo envolvido no processo.

Nessa caminhada, buscamos responder juntos à questão: **O que queremos enquanto coletivo formado por comunidade e universidade de forma integrada?** Assim, após a composição dramaturgica e o desenvolvimento dos ensaios, realizamos a celebração coletiva para ampliar o compartilhamento do processo artístico-pedagógico, envolvendo mais pessoas da comunidade e da universidade, que nos oferecerão novas reflexões para impulsionar nosso trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção em movimento espiralado. Os estudantes registram o processo em seus diários de bordo e posteriormente sistematizam suas experiências de pesquisa em formato de artigo. Este poderá ser publicado e compartilhado com um público mais amplo na comunidade, em congressos, seminários, revistas e diversas plataformas. Muitos estudantes aprofundam seus artigos, expandem a pesquisa e optam por desenvolver suas iniciações científicas, bem como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), sobre o processo. Dessa maneira, é possível realizar novas ações autônomas na comunidade, além das vinculadas às componentes obrigatórias de práticas teatrais 1, 2 e 3, o que pode abrir mais caminhos evolutivos em movimento espiralado.

Dessa maneira, temos o tempo de três semestres para realizar as componentes Tópicos de Práticas Teatrais 1, 2 e 3, que se organizarão a partir das seguintes etapas: **a) Tópicos 1: *Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos? Diagnóstico inicial da comunidade e elaboração do projeto de aplicação*; b) Tópicos 2: *Aprofundamento do diagnóstico na comunidade, realização de oficinas e processo de composição da obra artística proposta coletivamente*; c) Tópicos 3: *Ensaios e preparação para apresentação da obra artística*.**

Observamos que essa caminhada respeita uma série de princípios propostos por Paulo Freire. Destacamos, a seguir, cada um dos tópicos discutidos pelo mestre no livro *Pedagogia da autonomia* (1996). **1) Não há docência sem discência:** ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. **2) Ensinar não é transferir conhecimento:** ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade. **3) Ensinar é uma especificidade humana:** exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Considerando a perspectiva: 1) **Não há docência sem discência**. Compreendemos que é na relação que se estabelece as condições de assumirmos a condição de sujeitos. Conforme proposto também por Freire (2005), na obra *Pedagogia do oprimido*, o educador não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em um processo de comunhão e diálogo com os educandos. Assim, faz-se necessário conhecê-los, reconhecer seus saberes, suas potencialidades e desejos. É por meio do respeito e reconhecimento das identidades culturais da comunidade envolvida, bem como dos estudantes, que desenvolvemos o plano de ação coletivo. Propor a criação de um ambiente acolhedor, de respeito mútuo, em que todos se sintam respeitados e motivados, é um aspecto fundamental, tanto para o exercício da autonomia proposta como para nos identificarmos como uma comunidade maior regida por interesses comuns.

Diferente do mero treinamento técnico e mecânico da educação bancária, a experiência cultural, histórica, social e política, tanto da comunidade como dos estudantes, não só é estimulada quanto se apresenta como ponto de partida inicial do trabalho ao propor o mergulho na questão: “**Quem sou eu?**”. Essa dimensão é fundamental para que tanto o estudante quanto cada participante da comunidade seja sujeito do seu próprio processo e tenha o sentimento de pertencimento ao coletivo que propomos construir. O desenvolvimento da criticidade e a reflexão sobre a prática também está bastante articulado à atividade de pesquisa, de modo que reconhecemos que o conhecimento não é um objeto imóvel e intocável, mas um constante processo de transformação, colocando-se, em nosso contexto, como um movimento espiralado em constante processo de expansão.

O ato de experimentar possibilita fazer compreender o que funciona e o que não funciona em cada situação, em um grau de liberdade em que não existe erro, sempre acerto, pois possibilita ver o que porventura “não tenha funcionado da maneira idealizada no momento do planejamento” como possibilidade de qualitativa mudança no modo de pensar e agir. A perspectiva de não se ter modelo enrijecido de chegada viabiliza o final vazio ou aberto, o estímulo para a experimentação e a criação de novas possibilidades. “Esse é o segredo de se adotar um des-método. O novo para si mesmo. O novo para um pequeno grupo. O novo para o mundo” (Rangel, 2019, p. 90).

Assim, os estudantes se deparam com a oportunidade de experimentar, criar e recriar obras de arte, mas também metodologias a fim de atender às especificidades que surgem do campo de pesquisa trabalhando junto à comunidade. Assim, é possível superar os desafios que nascem na prática e equalizar as necessidades reais que aparecem no contexto de conexão entre arte e vida. Da preparação das oficinas às suas realizações práticas, até o processo de avaliação,

estamos todos, professores, estudantes e comunidade, nos desafiando e nos encorajando a aprender coisas novas. Como as pesquisas são também registradas nos diários de bordo (cadernos de campo, protocolos e outras maneiras de registro autoral)<sup>40</sup> e amadurecidas em artigos reflexivos (também reverberadas e multiplicadas em formato de desenhos, palavras, frases, contos, cantos, poesias e outros), observamos um constante processo de amadurecimento da reflexão crítica e do desenvolvimento do exercício de pesquisa.

Conforme proposto por Freire no tópico 2) **“Educar não é transferir conhecimento”**, sugerimos viabilizar um trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção que ofereça as possibilidades para a sua construção, reconhecendo a importância de abriremos caminhos para aprender, reaprender, discutir e rediscutir, bem como se manter em processo *para-com-por* e *recompôr* junto às comunidades a partir de novas perspectivas reformuladas. A curiosidade e o desejo de descobrir movimentam a construção de novos conhecimentos por meio do *“aprender a aprender”* junto e com autonomia. O processo de aprendizado significativo se faz presente quando o estudante é capaz de recriar o que aprendeu, movido por uma força criadora, despertada por uma curiosidade crescente, sustentada por uma atitude de constante investigação e pesquisa. Nesse sentido, Freire (2002) aborda a rigorosidade metódica para que seja possível ir além da oferta superficial de conteúdo e criar condições para a composição da aprendizagem crítica. Construir e reconstruir saberes significa oferecer as ferramentas para que os estudantes aprendam a pensar e *“a aprender a aprender com autonomia”*.

A dúvida, a leitura, a inteligência crítica pressupõem intervenção; e a releitura, a problematização. *“Eu sou o sujeito da leitura que leio”, “eu sou o sujeito da obra que interpreto”, “eu sou o sujeito da metodologia que construo”*. Nós somos um coletivo que intercambia experiências, saberes, olhares e criamos juntos, crianças, jovens, andrógenos, mulheres, homens e seres encantados – um trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção que tem por objetivo compor um novo mundo que sabemos ser possível. Assim, as etapas: Quem sou eu? Quem somos nós e O que queremos? São provocadas em um constante trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção, que se apresenta como as etapas metodológicas norteadoras que, ao mesmo tempo em que oferecem orientações para o desenvolvimento do caminho a ser trilhado, abrem espaço para a experimentação e CriAção, podendo, por isso, incluir também a concepção de des-método proposto por Rangel (2019). Assim, é possível encontrar cruzamentos entre os atos de criação

---

<sup>40</sup> “Os protocolos são as coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou nas aulas de Teatro [...] O protocolo não precisa ser denominado exclusivamente de ‘protocolo’. É possível referir-se a ele como ‘jornal’, ‘lembrança’, ‘memória’ ou ainda a ‘história’ das coisas que ocorreram na sessão de trabalho. Desde a primeira sessão, deve-se esclarecer aos alunos a importância desse instrumento para acompanhamento e avaliação do processo que será desenvolvido no grupo” (Japiassu, 2008, p. 74).



e recriação na construção do mundo tanto na perspectiva proposta por Rangel (2019) como por Freire (1967):

A partir das relações do homem<sup>41</sup> com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p. 43).

Ao se apresentarem desafios, dúvidas e possibilidades de rearranjar informações, saberes e criar junto novos conhecimentos, propomos maneiras de desconstruir a mecanização imposta pela educação bancária. Ao nos abirmos para novas referências, reconhecemos estar em permanente transformação. Antes do surgimento da escola, o aprendizado se realizava a partir das práticas cotidianas viabilizadas pelas interações sociais. Assim, possivelmente o aprender é anterior ao ensinar. Para Freire (2002), aquilo que não foi apreendido não foi verdadeiramente aprendido. Dessa maneira, partimos do saber da experiência, mas não nos limitamos a ela. Permitimo-nos a abertura para vivenciar o risco, de ir além do que sabemos, para que possamos experimentar possibilidades e criar juntos também novos des-métodos, métodos e metodologias. A nossa proposta metodológica é o caminho, o próprio trajeto proposto pela Pedagogia do Arte e Comunidade, que foi e vai se consolidando de modo a nos mantermos abertos para o reconhecimento de que os conhecimentos são vivos e se fazem dinamicamente a partir da AÇÃO-Reflexão-Criação em movimento espiralado. Assim, ao se abrir para o movimento, o novo, o experimento, a composição de nosso trajeto apresenta características de identificação também com o que Rangel (2019) nomeia de des-método e suas reverberações:

O novo para si mesmo. O novo para um pequeno grupo. O novo para o mundo, mais difícil de atingir, mas, caso exista, passa por esse lugar. Lixo e sobras a incluir: Lixo e sobras como necessários, já que a simplicidade ou eficácia de uma ideia nunca se atinge nas primeiras abordagens, ou nas primeiras incursões. **A concisão da simplicidade é sempre fruto de longo caminho**, não se obtém ao início [...] (Rangel, 2019, p. 90).

---

<sup>41</sup> Nas primeiras obras de Paulo Freire é possível observar que ele faz uso do termo “homem” para se referir à humanidade de maneira geral. Contudo, em suas últimas obras, ele faz a modificação do termo, referindo-se a homens e mulheres.

Ao considerar o tópico 3) “**Ensinar é uma especificidade humana**”, proposto por Freire (2002), a perspectiva de se conhecer, conhecer o outro, reconhecer a sua trajetória ancestral, identificar sonhos e desejos, a fim de compor um processo comum em que todos os envolvidos tenham espaço *para-com-por* e *recompôr*, respeitando tanto o grupo como a singularidade de cada um dos sujeitos envolvidos no processo é uma grande oportunidade de vivenciar uma experiência de desenvolvimento humano. Não há caixas, grades, cercas ou muros. Trabalhamos com o potencial humano! E a partir do mergulho profundo na compreensão de “*quem sou eu?*”, realizamos diálogos, relações, trocas e interações humanas a fim de compor o coletivo – “*quem somos nós?*” – em um movimento em que todos sejam contemplados e afetuosamente pertencentes ao trabalho.

Assim, ao longo do trajeto, estimula-se os estudantes e os participantes da comunidade a desenvolverem todo o potencial criativo desperto pela curiosidade e desejo de descobrir. Nesse contexto, todos são criadores do processo. A autoridade da professora e do professor, diferentemente da educação bancária, aqui será a de assumir-se como mediadora e mediador, de modo a garantir o diálogo entre os sujeitos e a liberdade de criação para todos. Desse modo, sugere-se uma atuação que caminha para espaços de escutas<sup>42</sup> sensíveis e ativas<sup>43</sup>, permeadas por dimensões generosas que partem da **segurança** e da **competência profissional** – princípios defendidos tanto por Freire (2002) como na Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. A ação política, também destacada pelo mestre, reverbera em muitas frentes no nosso trabalho. Em primeira instância, compor um processo artístico-pedagógico que propõe desconstruir a estrutura enrijecida e naturalizada pelo contexto bancário é uma intervenção política que promove reverberações profundas e em rede. Os conteúdos trabalhados também problematizam o contexto histórico de desigualdade social e a busca de estratégias para a sua superação. Incentivamos a participação popular, o aprofundamento do Teatro Político, a valorização e o empoderamento das classes populares, a democratização do acesso a diferentes formas de expressão e a compreensão das formas de utilização dos veículos de comunicação, bem como

---

<sup>34</sup> No contexto da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, assim como na pesquisa de Doutorado, quando se lê “Escuta”, entende-se: Escuta, olfato, tato, paladar e visão sensível/ativa.

<sup>43</sup> Como referenciado na introdução do trabalho, a escuta sensível é um termo defendido por Renê Barbier no livro *A pesquisa-ação* (2005). Na minha dissertação de mestrado, intitulada *Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro*, abordo a escuta sensível e cunho o termo “escuta ativa” por considerar que, na perspectiva do teatro, mantemo-nos em constante estado de ação e reação, tanto entre atores e espectadores como mediadores e estudantes. No contexto da comunidade, esse termo também se aplica, em especial por considerar que estamos em um processo de escuta envolvendo todos os cinco sentidos, AÇÃO-Reflexão-CriAção entre mediadores, estudantes e comunidade.

a conscientização a respeito das formas de manipulação utilizadas por quem detém os meios de produção.

Muitos de nossos estudantes, ao saírem da universidade, continuam semeando (multiplicando) os princípios do trabalho que propomos nas redes da Secretaria de Educação, espaços culturais, em suas e em outras comunidades. Dessa forma, abrangemos a significativa importância de também formar politicamente os nossos estudantes. Compreender a dimensão que envolve Ações-Reflexões-Criações artístico-pedagógicas *para-com-por* e *recompôr* junto às comunidades pauta um processo que possibilita muito amadurecimento a todo o coletivo envolvido no trabalho.

Assim, a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade combina uma série complexa de princípios em sua composição. Por essa razão, no presente caminho apresentei as definições de Pedagogia do Teatro, Arte, Comunidade, Trajeto, bem como a articulação proposta pelo movimento AÇÃO-Reflexão-Criação. Foram abordados também fundamentos alvitados por Paulo Freire, que se apresentam como norteadores e dialógicos aos princípios propostos pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Ao buscar meios para superar a imposição de uma educação bancária arcaica e conservadora, propomos a construção de uma prática artístico-pedagógica libertadora.

Figura 11 – Árvore Arte e Comunidade



Fonte: Amanda Aguiar Ayres – Acervo Arte e Comunidade (2018)

## **CAMINHO 2 – PARA ENGROSSAR O TRONCO: O QUE COMPÕE O ARTE E COMUNIDADE?**

### **2.1 COMO REALIZAR UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA-COM-POR O ARTE E COMUNIDADE?**

O projeto Arte e Comunidade, conforme explicitado na introdução do trabalho, foi concebido em 2013 (ano em que assumi o cargo de professora efetiva do curso de Teatro da UEA) e tem como objetivo fundamental proporcionar a integração entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, bem como viabilizar o intercâmbio de saberes entre discentes-docentes-pesquisadores-artistas da Escola de Artes e Turismo (ESAT) e as comunidades envolvidas no processo. Partimos de um processo que trabalha com metodologias de criação. Assim, o processo de criação colaborativo (com divisões claras de funções)<sup>44</sup> tem se apresentado como um norteador para viabilizar um trajeto que considera tanto os sonhos, desejos e curiosidades singulares de cada sujeito envolvido na proposta quanto a integração dessas dimensões em um trabalho coletivo, realizado por um grupo coeso. Para tanto, identificamos as habilidades dos diferentes participantes e organizamos núcleos de pesquisa e criação específicos (atuação, direção, sonoplastia, figurino, cenografia, iluminação entre outros). Essa divisão em núcleos considera o respeito aos conhecimentos que os sujeitos já trazem consigo e, ao mesmo tempo, a oportunidade de aprimorar as habilidades que os participantes desejam investigar e experimentar.

Nesse sentido, compreendemos a fundamental importância de relacionar teoria e prática. No contexto de nossas atuações, propomos o movimento de AÇÃO-Reflexão-CriAção, conforme explicitado no caminho anterior, contemplando um processo de constante expansão e análise da realidade vivenciada, em diálogo com as referências teóricas estudadas, cuja representação é possível esboçar no diagrama a seguir (Figura 12).

---

<sup>44</sup> Conforme explicitado no caminho anterior a partir das perspectivas apresentadas por Nicolete (2005), Abreu (2004) e Araújo (2009).

**Figura 12 – Diagrama: agir, descrever, avaliar e planejar**



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

Essa dinâmica de investigação-ação também compõe a espiral ao propor o constante processo de planejamento, experimentação, avaliação e a retomada desse mesmo movimento coletivo em novas bases reformuladas. Assim, sugerimos um processo que viabiliza a construção de conhecimentos significativos, dimensionados tanto pelo amadurecimento prático como teórico, junto ao campo de pesquisa, de modo dinâmico.

O trabalho é composto também por uma atuação que contempla pedagogias e metodologias múltiplas, pois consideramos que é importante ter acesso a um leque de possibilidades para avaliar qual é o melhor caminho (nesse caso no sentido de metodologia e de etapas a serem trabalhadas) para ser trilhado no contexto específico, diagnosticado junto à comunidade<sup>45</sup>. Dessa maneira, a nossa trajetória de atuação já contemplou uma série de propostas. Entre elas podemos destacar: o trabalho com os jogos do Teatro do Oprimido na perspectiva de Augusto Boal (2005); a Pedagogia do Espectador, trabalhada por Flavio Desgranges (2006) e Ingrid Koudela (2010); o estudo do espaço e a ocupação de espaços não-convencionais sob o olhar de Evil Rebouças (2009); o professor-personagem e o drama como método de ensino de Beatriz Cabral (2006); as culturas populares como referência para o professor de Teatro, de Joana Abreu Oliveira (2011); além de outras. O processo de AÇÃO-

<sup>45</sup> Após realizado o diagnóstico, o diálogo da Alice com o Gato de Carroll (2002) se apresenta como fonte de inspiração para compreender a escolha do caminho que se pretende seguir, ou seja a metodologia que será trabalhada, considerando os objetivos propostos pelo projeto coletivo de aplicação.

Reflexão-CriAção, desenvolvido em cada comunidade e em cada momento histórico em questão, é o que definirá a linha de trabalho que será proposta. Por considerar que todos os sujeitos envolvidos são criadores tanto de obras de arte como de metodologias, propomos o constante exercício de reflexão sobre o contexto da comunidade e os objetivos do trabalho para, depois disso, definir os caminhos/metodologias que serão utilizados. Dessa maneira, o espaço de criação das propostas de trabalho se mantém aberto aos diálogos realizados no decorrer do processo. Para tanto, discutimos os conceitos de mestre-encenador, artista-docente, professor-artista, entre outros<sup>46</sup>, conforme já explicitado no primeiro caminho.

## 2.2 COMO ARTE E EXPERIÊNCIA SE CONECTAM AO TRAJETO JUNTO À COMUNIDADE PROSAMIM?

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

Na presente trilha, apresentarei a experiência<sup>47</sup> vivenciada em uma das comunidades que compõem a nossa rede Arte e Comunidade. Vale destacar que essa não é uma escolha fácil, por considerar que todas as comunidades apresentam aspectos significativos que me atravessaram e compuseram o arsenal de experiências que viabilizaram a existência da

---

<sup>46</sup> Alguns pesquisadores utilizam os termos “professor/diretor”, como Beatriz Cabral, ou “Mestre-Encenador” como Marcos Bulhões Martins, expressões que definem o papel do professor de teatro como condutor dos processos criativos. Encontramos ainda as designações “professor-artista”, “professor-dramaturgo”, “artista-docente”, “encenador-pedagogo”, “encenador/instrutor” e “professor-encenador” (Mendonça, 2013, p. 130).

<sup>47</sup> O diálogo sobre o Projeto Arte e Comunidade e o Saber da Experiência pode ser aprofundado em Ayres (2019): *A formação de Multiplicadores Teatrais em comunidades de Manaus: A construção de uma proposta metodológica que considera as dimensões de Cultura Popular, Arte e Vida e o Saber da Experiência*. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-formacao-de-multiplicadores-teatrais-em-comunidades-de-manaua-a-construcao-de-uma-proposta-metodologica-que-considera-as-dimensoes-de-cultura-popular-arte-e-vida-e-o-saber-da-experiencia>. Acesso em: 12 out. 2023.

Pedagogia Teatral no ponto em que a discutimos hoje. Vou partir do PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), por essa ter sido a última comunidade em que desenvolvi o percurso completo. Isso permitiu o tempo de amadurecimento das experiências anteriores e o aprofundamento no trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação proposto. De qualquer maneira, todas as comunidades já foram contempladas em nossas pesquisas. Isto é, todas as comunidades já foram e continuam sendo investigadas pelos nossos semeadores por meio de TCCs, iniciações científicas e artigos. Assim, fico tranquila também para estabelecer a singularidade do meu olhar em relação ao processo, já que Leandro Lopes (2022) e Jackeline Monteiro (2023) também já teceram as suas contribuições a respeito do PROSAMIM em seus trabalhos de conclusão de curso na UEA.

### **2.2.1 Para comunidade**

O PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus) surgiu em 2003 como uma proposta de solucionar a falta de alternativas habitacionais que resultou na aglomeração de assentamentos informais às margens dos igarapés da cidade de Manaus. Conforme propõem Oliveira (2003) e Ferreira (2019), a “água”, diferentemente da terra, por não se constituir como mercadoria, no sentido que conhecemos como propriedade privada, acabou sendo uma alternativa para as pessoas que não tinham a perspectiva de ter assegurado o seu direito à moradia. Dessa forma, o projeto visou promover a manutenção do desenvolvimento econômico integrado à dimensão social e ambiental, de modo a garantir a preservação do patrimônio ambiental, tanto de Manaus como do estado do Amazonas. E, assim, melhorar a qualidade de vida da população, em especial da que vivia em casas de palafitas na beira dos igarapés.

Segundo o governo do estado, o PROSAMIM foi concebido em duas instâncias: a primeira como um programa amplo de obras diversas, abrangendo componentes que incluem a implementação de melhorias ambientais, urbanísticas e habitacionais; e a segunda consistiu em iniciativas direcionadas ao desenvolvimento comunitário e ao fortalecimento institucional das entidades públicas envolvidas no Programa, com o objetivo de garantir sua sustentabilidade social e institucional.



Figura 13 – Ações do PROSAMIM, Parque Residencial Manaus, 2009



Fonte: Portal do Governo – Unidade Gestora de Projetos Especiais (UGPE)<sup>48</sup>

As primeiras ações foram realizadas no ano de 2006. Em 2009, elas foram expandidas (Figura 13). Segundo Ferreira (2019), os recursos destinados à realização desse programa são de aproximadamente 900 milhões de dólares, concedidos por meio de empréstimo do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e recursos próprios do Estado.

Analisando os eixos do programa, pode-se dizer que o eixo social não foi priorizado na implantação do PROSAMIM, visto que muitas das preocupações colocadas na proposta do programa foram deixadas de lado ou não foram dadas tanta importância. A primazia também não foi dada ao eixo ambiental, uma vez que, pode-se afirmar, que este eixo não foi considerado, pois, nos igarapés não foram realizados o assoreamento, ao contrário, muitos foram aterrados, não foi dada a devida importância à fauna e flora dos locais de intervenção, não há esgotamento sanitário na área do programa, os dejetos continuam a ser despejados nos igarapés, e não foram realizadas as obras de macro e micro drenagem previstas na proposta do programa (Ferreira, 2019, p. 177).

Na dissertação de mestrado *Analisando a construção do espaço urbano em Manaus: PROSAMIM, uma vitrine para o capital?*, Ferreira (2019) problematiza que o espaço urbano, ao promover **o aterramento dos igarapés para a abertura de vias** e implementação dos projetos urbanísticos, além de não cumprir o que se propôs em termos ambientais, resultou em uma segregação planejada da cidade. Para a autora, “pode até “embelezá-la” e valorizá-la em termos imobiliários, como está ocorrendo, mas nem de longe intervém nas contradições e desigualdades sociais inerentes ao espaço citadino” (Ferreira, 2019, p. 179). Se por um lado, o altíssimo investimento no projeto garantiu a moradia “em terra firme” para parte das pessoas que vivia a beira dos igarapés, por outro, as promessas de transformação social e preservação ambiental não foram asseguradas.

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.ugpe.am.gov.br/programas/prosamim/>. Acesso em: 12 out. 2023.



Muitas problematizações a respeito do Projeto e da realização do PROSAMIM poderiam ser aqui discutidas. Contudo, vários pesquisadores já se debruçaram na análise dos aspectos sociais e ambientais que envolveram desde a concepção do projeto à construção do PROSAMIM. Quando chegamos à comunidade, a construção já havia acontecido; e a realidade que encontramos foi a do projeto já realizado e implementado. Assim, por ora, considero que o recorte realizado a respeito da pesquisa de Ferreira (2019) como contraponto às maravilhas propostas pelo governo já contempla uma contextualização inicial para que possamos avançar na discussão aqui proposta: “O trajeto trilhado pelo Projeto Arte e Comunidade junto à comunidade PROSAMIM”. Dessa maneira, o PROSAMIM é um programa amplo que abarca diferentes localidades da cidade de Manaus. O nosso espaço de atuação é referente ao PROSAMIM – Parque Residencial Manaus (Figura 14), localizado na Praça 14 de Janeiro, no Centro de Manaus, próximo à Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

**Figura 14 – Prosamim, Parque Residencial Manaus**



**Fonte: Foto de Amanda Aguiar Ayres (2023)**

Na imagem podemos identificar que as casas de tijolinho que caracterizam o PROSAMIM se estendem até próximo à torre (no fundo superior direito), espaço em que fica localizada a ESAT – UEA. Para iniciar as nossas ações, uma série de pesquisas e processos preparatórios foram realizados. Entre eles, enumeram-se: a busca e a descoberta do líder comunitário; a identificação dos procedimentos que nos levariam à liberação do espaço para realização das oficinas; à produção de convites informativos – avisando que o curso de Teatro da UEA estaria oferecendo oficinas gratuitas uma vez por semana na Comunidade; e a mobilização da comunidade, passando de casa em casa avisando pais, responsáveis e crianças da comunidade sobre a oferta de oficinas. Também foi realizada uma intervenção artística por

meio de um convite a um grupo de Teatro da UEA – Cacompanhia – para se apresentar com o intuito de iniciar a formação de espectadores e mobilizar a comunidade.

Realizado o processo de mobilização, elaboramos um cortejo para a chegada à comunidade, passando de casa em casa, tocando e cantando “puxa roda, minha gente, que uma noite não é nada / se não dormireis agora, dormirá de madrugada” e “Oh, raio, o sol suspende a lua / olha o Teatro no meio da rua. / Tombei, tombei, tornei tombar, a brincadeira já vai começar”. Realizados esses processos iniciais de pré-produção ao longo do semestre, mantivemos a rotina de nos encontrarmos na UEA, rever o plano de oficina, fazer um breve aquecimento do cortejo e seguir para a comunidade. Por lá, fazíamos o cortejo, as crianças iam se agregando ao coletivo até a chegada ao espaço de convivência onde ocorreriam as oficinas. E por fim, realizávamos o processo de avaliação da oficina em duas etapas. Primeiro junto às crianças e demais participantes da comunidade e depois com os professores em formação – estudantes da UEA.

O espaço de reflexão sobre a ação é muito importante para identificar o que funcionou, o que não funcionou, as potencialidades identificadas e os caminhos (metodologias)/obras de arte/dramaturgia que podem ser criadas a partir da experiência coletiva. Nessa perspectiva, temos um ponto importante **para-com-por** o trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção proposto. Em primeira instância, vale destacar que a ordem dos fatores pode se alterar: a depender do caso, podemos refletir, agir e criar ou criar, agir e refletir e/ou combinar de diferentes maneiras essas três dimensões. O fundamental é compreender que esses três pilares – AÇÃO-Reflexão-CriAção – estarão presentes tanto na perspectiva imediata de médio e de longo prazo. Ou seja, propomos tanto que a cada encontro seja pensado o planejamento da oficina e sua realização prática, quanto a reflexão acompanhada de subsídios para novas criações.

Desse modo, podemos iniciar a revisão do planejamento já criando novas possibilidades que foram amadurecidas no processo de reflexão durante a semana, perpassando em seguida pela ação e depois reflexão e assim sucessivamente. Em contexto mais amplo, passamos pelo amadurecimento do referencial teórico, escrita do projeto, elaboração do diagnóstico e seu aprofundamento, realizando as oficinas práticas, a elaboração da proposta artística/criação da dramaturgia/obra artística e a reflexão sobre seu processo de maneiras diversas: rodas de conversa, produção de artigos, iniciações científicas, TCCs, entre outros.

Nesse primeiro semestre, foram oferecidas principalmente oficinas de jogos teatrais, formas animadas e contação de histórias. Além de um processo de introdução à linguagem teatral, esse primeiro semestre foi muito importante para conhecermos as crianças e a comunidade com mais profundidade, o que chamamos de “diagnóstico”. Dessa dimensão surgiu

o processo de composição da Dramaturgia *Heróis*, proposta por nosso *bonequeiro itinerante*, estudante do curso de Teatro e integrante da turma que estava realizando o processo junto à comunidade. E, assim, iniciamos o processo de pesquisa junto à comunidade, o que propõe a integração **para-com-por** comunidade. Isto é, oferecer a formação de espectadores (**para**) e ao mesmo tempo compreender a comunidade como campo de pesquisa e investigação (**com**) e preparar o terreno para desenvolver o processo de composição (**por**).

Vale destacar que separamos essas categorias Para-Com-Por para uma melhor compreensão didática dos campos em que atuamos em etapas, bem como a reverberação de cada uma dessas dimensões no trabalho. Contudo, elas são interdependentes, dialógicas, processuais e complementares umas às outras. Quando levamos uma obra para ser apresentada na comunidade, ao mesmo tempo em que estamos realizando a formação de espectadores, também estamos identificando as diferentes reações à obra, o que oferece elementos de pesquisa, bem como reverberará nas atividades práticas que serão realizadas posteriormente e também no processo de criação e participação da comunidade. Isso se reflete tanto na criação das metodologias como na elaboração das dramaturgias/obras que serão compostas coletivamente.

### 2.2.2 Com comunidade

Após um semestre de oficinas de iniciação teatral e formação de espectadores, quando foram identificadas as potencialidades do coletivo e iniciado o processo de composição da obra/dramaturgia, tendo como referência o campo de pesquisa diagnosticado na comunidade, a reverberação dos jogos, histórias e elementos que partiram das ações práticas foi o momento de refletir como as oficinas poderão contribuir com a composição da obra proposta. Processualmente vamos com-fiando, tecendo, fiando, integrando **Para-Com-Por**, de modo que passamos a compreender as brincadeiras que fazem parte do universo da comunidade, os saberes ali presentes, as propostas trazidas e como tudo isso abre caminho **Para-Com-Por** um coletivo que envolve universidade e comunidade em um todo orgânico naturalmente integrado.

Na comunidade que trabalhamos anteriormente, a Colônia Antônio Aleixo, contávamos com a parceria voluntária da Educadora Social Dona *Corujinha*, que fazia todo o processo de mobilização das crianças, diálogo com os pais e responsáveis, acompanhamento tanto no transporte como durante as oficinas, oferecendo-nos o retorno das ações nas mais diversas dimensões. No PROSAMIM, por um lado, diminuiu a nossa produção de diálogo com o Setor de Transporte da UEA (que me exigia um planejamento sistematizado e um diálogo bastante

afinado junto à reitoria), uma vez que a Comunidade PROSAMIM é localizada ao lado da Universidade, e podíamos chegar lá a pé. Por outra dimensão, os nossos esforços de produção com a mobilização da comunidade se fazia bem mais dispendiosa. Por essa razão, no contexto do PROSAMIM, criamos os convites e informativos para os pais e responsáveis, e passávamos de casa em casa chamando as crianças por meio da ação artístico-pedagógica do cortejo. Ele foi incorporado à identidade de nosso trabalho, junto a essa comunidade, passando a ser uma estratégia de mobilização que, ao mesmo tempo, se propunha a ser também uma intervenção artística, pedagógica e metodológica.

Nesse contexto, passo a refletir com mais profundidade sobre a fundamental importância de se ter a mediação de lideranças da comunidade no processo. Desde o primeiro momento, a equipe de produção fez o diálogo com o líder comunitário Sr. *Tocador de Toadas* para convidá-lo a participar do processo, identificar o espaço das oficinas e ter a autorização para a ocupação do local. Conseguimos a autorização de utilização do espaço, mas não tivemos o envolvimento do mesmo no processo. No semestre anterior, algumas vezes passei pela casa dele, mas poucas vezes consegui encontrá-lo. Nesse novo momento, algo no meu coração dizia que eu precisava insistir nessa parceria. E assim fiz: todos os dias de ação eu passava na casa dele, batia palma e o chamava. Grande parte das vezes não o encontrava, mas sempre deixava recado. Por algumas vezes cheguei a encontrá-lo, mas ele já tinha algum trabalho ou reunião agendada, mas, mesmo que brevemente, iniciávamos algum diálogo e começávamos a elaborar ideias. Dessa forma, mantive a rotina. Todos os dias de ação incluíam a visita à casa do nosso líder comunitário como parte do roteiro, às vezes de forma coletiva, através do cortejo, ou eu mesma ia lá enquanto os estudantes realizavam as oficinas.

Assim, processualmente, nosso líder comunitário começou a fazer esforços para passar pelo espaço onde realizávamos as oficinas, mesmo que de forma breve. Até que um dia ele pegou a chave e abriu um banheiro que era usado de depósito para pegar algo que ele precisava. E eu, como uma professora-pesquisadora-artista insistente e curiosa, fui atrás. Lá no depósito/banheiro, eu vi um boizinho. Meu coração quase faltou sair pela boca, não pude conter o entusiasmo e perguntei. “E esse boizinho aí, de quem é?”. O Sr. *Tocador de Toadas* respondeu: “Ah, esse aqui não é daqui não. Tem muita história, veio lá do Maranhão”. Meio que encerrando o assunto, foi fechando o depósito e indo resolver as demandas que pareciam estar “aperreadas” para serem logo solucionadas. Eu já havia percebido que estava sendo insistente e, talvez, inconveniente. A escuta, o olhar, o tato, olfato e o paladar sensível,

conforme explicitado anteriormente, é uma base fundamental que guia o nosso processo junto à comunidade. Assim, analisamos os momentos pertinentes de recuar e de expandir<sup>49</sup>.

Naquele momento, observei que talvez tenha expandido demais e que poderia ser pertinente, até por uma questão de sensibilidade e de bom senso, recolher um pouco. Retornei para o foco da ação coletiva que se realizava junto ao desenvolvimento da oficina-ensaio com as crianças e, assim, continuei a acompanhar o trabalho que estava se realizando. Contudo, aquele boizinho não saía da minha cabeça. E exatamente naquele momento, a estratégia do trabalho partia da identificação dos jogos e brincadeiras que as crianças da comunidade tinham o hábito de realizar. A estratégia era brincar com as crianças e ver, desse universo presente no cotidiano delas, o que poderia ser potencializado para provocar a participação delas em cena, com espontaneidade e ludicidade. E então, no momento final da avaliação que geralmente se realiza com uma palavra-chave e/ou a produção de um desenho (procedimento que nos oferece elementos para aprofundar as dimensões artístico-pedagógicas do trabalho), eu pergunto: E vocês brincam de boi? Tem alguma música ou brincadeira que vocês conhecem que tem boi? E, assim, em meio à criançada surge: “boi, boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino que tem medo de careta”. Certo, guardei a informação comigo. E no momento da avaliação junto aos estudantes, compartilhei que havia visto um boizinho no banheiro que parecia ter história, mas que, em princípio, parecia estar pouco acessível a nós. Contudo, de qualquer maneira já valeu a descoberta: poderíamos incorporar o boi da cara preta ao universo de inspirações das brincadeiras propostas pelas crianças? O coletivo apoiou a ideia. E provocou as crianças no encontro seguinte a mostrar como elas brincavam com o boi da cara preta. E assim, na brincadeira de roda proposta pelas crianças “ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar” agrega-se, na sequência, “boi, boi, boi, boi da cara preta...”. É nesse contexto que a obra *Heróis* vai sendo composta, aprofundada e ensaiada no processo de realização das oficinas junto à comunidade.

Com alguma frequência, vemos trabalhos teatrais com aparência muito bem acabada, muito encaixadinha, com tudo funcionando, hora e tempo, sem barrigas nem buracos. Mas qual o sentido que possui essa prática para quem a realiza? O que está se levando dessa prática? No que ela altera a visão de mundo, a visão sobre si mesmo, o estar no mundo? Que tipo de ampliação de horizontes ela está trazendo? Se fomos convidados, hoje, para fazer teatro com algum diretor ou professor – os títulos não importam – e ele nos disser: “Agora

---

<sup>49</sup> Duas metáforas aqui são interessantes e me guiam em momentos como esse: 1) Há momentos em que somos Girassol (expandir – abre os braços e brilha de pé) e há momentos de Caracol (recuar – fecha os braços e agacha); e 2) A tartaruga entra no casco (recolhe – agacha) e sai do casco (se mostra – levanta colocando a cabecinha de um lado para o outro com um leve sorriso). Tanto o movimento do Girassol-Caracol como o da Tartaruga são movimentos alternados.

“você vira para a esquerda e diz tal frase. Terminada tal frase, você vira para a direita e diz para fulano de tal outra frase”; se fizermos teatro nessas bases, é muito provável que, ao sermos perguntados sobre o sentido dessa prática para nós, não tenhamos a resposta. Na melhor das hipóteses, nossa resposta seria “Achamos muito legal nos apresentarmos para um público que nunca nos viu”. Claro que essa experiência é especialmente prazerosa. No entanto, a grande pergunta em termos educacionais seria: isso é suficiente? Isso responde aos desafios que a sociedade, hoje, nos coloca enquanto educadores? (Pupo, 2010, p. 4).

Pupo (2010) faz parte de nosso arsenal de discussões no campo da reflexão. A autora nos interrogará sobre provocar a refletir quais são os conteúdos do Teatro, as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem em estabelecer relações humanas com os estudantes e os desafios de se estabelecer um equilíbrio que não caia nem em uma abordagem mecânica – como a exemplificada na citação acima – nem mergulha em uma perspectiva de “deixar fazer o que quiser”, como proposto na livre expressão. A autora nos exorta a buscar maneiras criativas de ampliar a visão de mundo dos estudantes em uma perspectiva humana, trabalhando com os conteúdos do Teatro. Assim, foi composta a obra *Heróis* (assim como as demais montagens realizadas no contexto proposto pelo Projeto Arte e Comunidade).

O boi da cara preta foi incorporado à obra *Heróis* – por meio do mergulho no campo da ludicidade já presente no universo das crianças – e foram feitas as honras à inspiração oferecida pelo boizinho guardado no banheiro. O nosso boizinho, ao integrar a cena com as crianças, passa a se apresentar como um símbolo de grande amor e respeito por todos, provocando impactos muito significativos na relação entre os participantes do processo. Colocou-se como uma manifestação de grande afeto na comunidade, contrapondo-se ao racismo estrutural<sup>50</sup> que a música destaca ao associar a “cara preta” a um estereótipo de careta e medo. O livro *Superando o racismo na escola* surge como uma inspiração ao problematizar a desconstrução de estereótipos presentes em algumas canções da cultura popular e propõe uma releitura da canção:

o boi da cara preta tem uma cara bonita, não é uma careta; o boi da cara preta é irmão do boi da cara branca, do boi da cara malhada. O boi da cara preta tem a cor do rosto da mamãe, o rosto que você, criança, se alegra quando olha... (Munanga, 2005, p. 28 *apud* Andrade, 1989, p. 8).

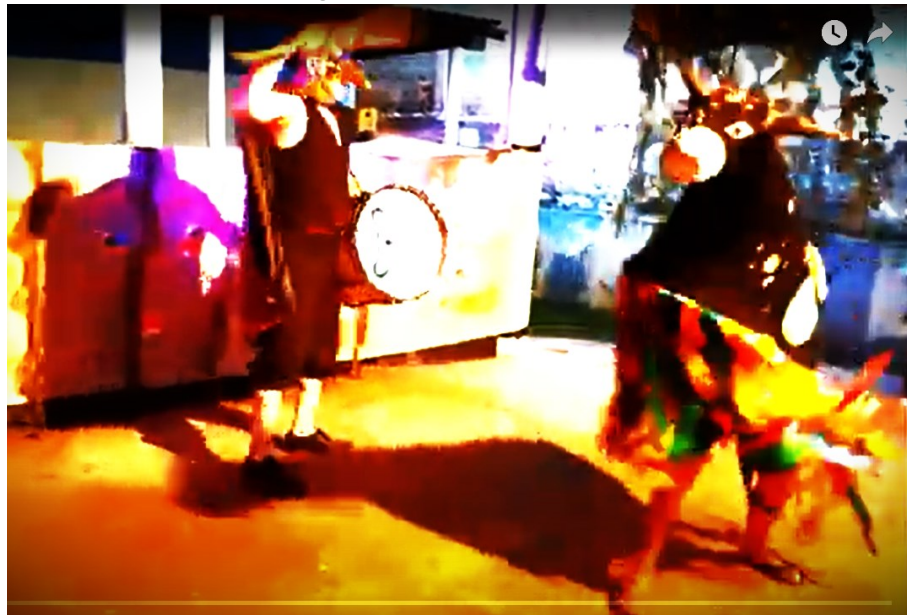
---

<sup>50</sup> Vale destacar que ao observar a lacuna que havia nos PPC’s tanto da Licenciatura como do Bacharelado no que envolve a abordagem sobre as Leis 10.639 e 11.645, o Arte e Comunidade as insere como parte dos trabalhos, com especial destaque na montagem da obra **As teatralidades do Maculellê**. Esse tema será retomado mais à frente quando for abordado o trajeto percorrido pelo Arte e Comunidade no caminho 4 e também será mencionado nas considerações em processo.

Nesse contexto, com o boizinho incorporado ao trabalho como um símbolo de afeto que parte da nossa descoberta na própria comunidade, eu tinha ainda mais um motivo para continuar “aperreando” o nosso líder comunitário. Disse a ele que as crianças cantavam e brincavam de roda com o boi e aguardei para ver se haveria reverberações. E com os naturais afazeres cotidianos, pouco tempo se tem para tirar o boizinho do banheiro para brincar conosco.

Vale destacar um desafio complexo que venho refletindo desde o início do trabalho com a comunidade, em 2013: **“O tempo da comunidade é diferente do tempo da academia”**. No momento das aulas destinadas às nossas componentes na universidade, parte das crianças está na escola enquanto os líderes comunitários, pais e responsáveis – em grande maioria –, estão no trabalho. Por vezes, também o nosso olhar apressado – voltado a uma necessidade compulsiva de produtividade – é atravessado por um tempo mais demorado, uma atitude meditativa necessária de contemplação que, por muitas vezes, nos exige aprender novas formas de nos relacionar com as pessoas, com o espaço e o tempo. Além disso, nota-se uma dimensão menos acelerada, possivelmente também, mais humana. Retomarei esta discussão no caminho que abordará “A pedagogia Teatral Arte e Comunidade em conexão com a natureza e o cosmo”.

E, assim, retornamos ao processo dos ensaios da obra *Heróis*. E, ao refletir sobre as diferenças dos tempos da academia, da comunidade e da necessidade de encontrar confluências e intercessões, percebo que a rotina (manter atividades regulares), o compromisso com o trabalho e um pouco de insistência vão abrindo caminhos para estabelecer a confiança da comunidade e ao mesmo tempo possibilitar o aprofundamento na composição de um coletivo coeso que envolva academia e comunidade em uma perspectiva de uma profundidade mais orgânica. Assim, a partir de uma persistência sensível dando espaço e tempo de reverberação para as Ações-Reflexões-Criações, conseguimos, enfim, o que antes parecia impossível: **tirar o boizinho do banheiro pra brincar de ciranda conosco! É festa, alegria e partilha nas mais diversas dimensões**. Agora que o boizinho saiu de sua fase de recolhimento, já vai chegando junto e se mostrando na “chegança” da cena de abertura da obra *Heróis* (Figura 15).

Figura 15 – Obra *Heróis*

Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2017)

Assim, a obra vai tomando corpo, o boizinho vai se mostrando aos poucos, os estudantes do curso de Teatro vão para a cena e buscam caminhos (metodologias), para incentivar a entrada das crianças na brincadeira proposta durante “o momento único de comunhão ao vivo”. Em especial, por meio dos jogos, é possível estabelecer momentos em que a criançada é espectadora e atriz ao mesmo tempo. Uma mescla de propostas metodológicas vai tecendo o trabalho: a perspectiva do especta-ator de Augusto Boal (2005); a Pedagogia do Espectador, trabalhada por Flavio Desgranges (2006) e Ingrid Koudela (2010); o estudo do espaço e a ocupação de espaços não-convencionais no olhar de Evil Rebouças (2009); o professor-personagem e o drama como método de ensino de Beatriz Cabral (2006); as culturas populares como referência para o professor de Teatro, de Joana Abreu Oliveira (2011); e as formas animadas, trabalhadas em parceria com a componente oferecida pela professora Vanessa Bordin.

Contudo, propõe Pupo (2010), não estamos servindo a uma metodologia imposta por determinado pesquisador, teatrólogo ou encenador: o que é fundamental é **ter princípios** que considerem a autoria do trabalho e o contexto vivenciado. No próximo caminho, “O que move o Arte e Comunidade”, aprofundarei esta discussão e apresentarei mais alguns elementos propostos por Maria Lucia Pupo (2010). Contudo, por ora, vale destacar que referência e reflexão teórica são fundamentais para o trabalho proposto, porém sem abrir mão do contexto apontado pelo campo de investigação e do constante processo de inovação proposto pela tríade AÇÃO-Reflexão-CriAção, que envolve o trabalho. Dessa maneira, aprofundamos as raízes no campo de pesquisa, ou seja, no solo da comunidade, compreendendo suas especificidades a



partir do contexto que nos é apresentado. Essa dimensão vale tanto para cada encontro quanto para o conjunto composto por eles. Assim, essa é a base fundamental que subsidiará as escolhas que faremos coletivamente, tanto no campo da criação quanto das metodologias propostas.

### 2.2.3 Por comunidade

O processo de composição da obra *Heróis* por si só já valeria todo o estudo de uma tese de doutorado. Assim, apesar do desejo de esmiuçar uma série de reflexões e detalhes que acompanharam esse processo de composição, neste momento o que proponho é apresentar o trajeto **Para-Com-Por** junto à comunidade PROSAMIM. Para tanto, o intuito é viabilizar a compreensão dos caminhos firmados pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

Assim, a partilha da obra *Heróis* representa um espaço de celebração que festeja o que existe de muito significativo para nós: **a formação de coletivos orgânicos conectados a um propósito comum**. Esse é um princípio básico que atravessa tanto o nosso entendimento de Teatro como de Comunidade: o Teatro que *se realiza no momento único de comunhão ao vivo*, tendo como base o estudo da presença desde a composição da minha pesquisa de mestrado. E, mais recentemente, nos últimos anos de pesquisa, a compreensão de *comunidade como um espaço coletivo de acolhimento mútuo que pode ser composta tanto pela delimitação de um espaço geográfico (comunidade local) como por um interesse comum (comunidade de interesse) ou ainda na integração de ambos, formando, assim, uma comunidade local de interesses comuns que formam agora uma nova concepção de comunidade*. Ou, como diria Milton Santos, formando assim um “*híbrido*”.

Poderia aqui mergulhar na definição de espaço geográfico, conforme proposto por Milton Santos (2006), para compreender que a integração do físico e social são aspectos fundamentais também na definição proposta pelo geógrafo. Contudo, esse elemento já foi abordado com profundidade tanto no meu TCC da graduação (Ayres, 2006) e citado na dissertação de mestrado (Ayres, 2013). Assim, vale destacar que a compreensão de um todo que conecta as dimensões físicas e sociais acompanha o meu trajeto, bem como minha identidade como professora-pesquisadora-artista, desde o início do meu processo de formação. Possivelmente de uma formação não somente em teatro, mas desde o jardim de infância, com base na formação política que recebi da família desde o útero. Em especial, junto ao contexto apresentado por minha mãe, matriarca *Titânia, a Rainha das Fadas*, liderança sindical, bancária e poetisa.

Ao compreender esse “híbrido” que integra as dimensões físicas e sociais na composição de coletivos orgânicos, motivados por um interesse comum, fomos viabilizando o processo para-com-por e recompor o nosso trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação junto ao PROSAMIM. E, assim, o processo de construção da obra *Heróis* representa um dos momentos de celebração coletiva viabilizados pelo diálogo junto à Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Entre uma infinidade de elementos que merecem destaque desse processo, pontuo a composição de uma teia diversa, repleta de diversidades, singularidades e respeito mútuo. Esse coletivo interveio em uma realidade apresentada por grades curriculares fechadas, inseridas em disciplinas pontuais com um grupo restrito de estudantes do curso de Teatro com tempo e espaço de atuação bem voltado ao tempo fragmentado proposto pela academia. E assim, por meio de um processo artístico-pedagógico interventivo, conseguiu alargar as grades, derrubar muros, ampliar o espaço e tempo de atuação, formando uma teia coletiva e bastante complexa. Se por um lado, o projeto Arte e Comunidade é uma proposta audaciosa que propõe intervir nas opressões impostas pela educação bancária, o envolvimento verdadeiro dos participantes no processo é fundamental para viabilizar as intervenções propostas. Assim, vale lembrar o poeta Manoel de Barros: “Repetir, repetir, até ficar diferente, repetir é o dom do estilo” e o nosso mantra reverberado por Cora Coralina (*apud* Andrade, 2024, p. 10): “*Há muros que só a paciência derruba. E há pontes que só o carinho constrói*”.

Além da participação do nosso mestre da cultura popular e líder comunitário, Sr. Tocador de Toadas, acompanhado da ilustre presença do boizinho e também do seu toque de tambor, foi possível agregar estudantes de outros períodos e voluntários de contextos diversos. É possível observar a presença de *Vovó Gilda*, semeadora da primeira turma experimental do Projeto Arte e Comunidade, no contexto da Colônia Antônio Aleixo. A inclusão de parte significativa da turma de calouros que cursava a componente de Tópicos de Práticas Teatrais 1 (no momento estavam realizando a escrita do projeto e se preparando para atuação junto à comunidade no semestre seguinte) e o coletivo de três músicos venezuelanos – recém-chegados ao Brasil – que voluntariamente agregaram ao coletivo de composição no núcleo de sonoplastia.

Vale destacar que eu não faço ideia de como *Vovó Gilda* (semeadora da primeira turma) chegou até o processo de composição da obra. Ela foi se incorporando aos ensaios e quando me dei conta, ela já estava em cena conduzindo as crianças na brincadeira de abertura, “ciranda cirandinha e o boi”. Esse processo de integração de pessoas se realiza por diferentes formas. O fato de o projeto ser um espaço sempre aberto de conexão de pessoas provoca um desejo coletivo constante de agregar parceiros. Dessa maneira, os participantes sentem-se à vontade para falar da proposta e trazer convidados e novos voluntários. Por vezes, no burburinho da

universidade, na euforia da saída com o cortejo, alguém pergunta: “O que está acontecendo? O que vai ter agora?” E, geralmente, eu digo: “Vem comigo que no caminho eu explico”, [...] pega aí esse instrumento e vai tocando e cantando que já a gente chega lá e você vai entender. Enfim, de maneiras diversas, essa teia vai se estabelecendo **Para-Com-Por** e recompor juntos um processo que sabemos qual é o ponto de partida, mas não o de chegada, já que as reverberações vão se direcionando processualmente.

Já no contexto da turma de Tópicos 1 (calouros), foi um processo de muito envolvimento, desejo e superação coletiva. De um lado, ao longo da preparação teórica com a turma, eu já relatava o contexto de trabalho que se estabelecia junto à comunidade, despertando, de alguma maneira, a curiosidade e o desejo da turma em conhecer mais a proposta. Do outro, a turma de veteranos – que se encontrava no momento de composição da obra *Heróis* – se via em fogo cruzado. Temos uma turma pequena que está se dividindo e se sobrecarregando com uma série de funções, “fazendo das tripas coração” para realizar as oficinas, desenvolver os ensaios, compreender como se daria a execução artística nos seus diferentes núcleos: dramaturgia, direção, atuação, formas animadas, iluminação, sonoplastia, figurino, cenografia e produção. Tudo era realizado na força do voluntariado, com pouco tempo (devida à alta carga horária das demais componentes), sem verba e com uma equipe pequena.

Como realizar esse sonho que parecia tão audacioso? E ainda, depois de todo esse trabalho de um ano e meio de trajeto **Para-Com-Por** processos artísticos-pedagógicos, mobilização da comunidade, envolvimento coletivo, os estudantes tinham a consciência de que o curso exigiria muita dedicação no novo ciclo. Nesse contexto, para os estudantes veteranos que estavam finalizando a componente de Tópicos de Práticas Teatrais 3, havia a consciência de que o cerco das grades curriculares no outro semestre iria se fechar e a planilha de horários estourar. E, assim, os estudantes se perguntavam: “O que será desse processo de um ano e meio de AÇÃO-Reflexão-CriAção, que tanto trabalho deu para com-fiar?”. Entre o difícil e o impossível de estabelecer o rompimento das opressoras grades curriculares, esse coletivo parecia encontrar uma brecha. Pensa, pensa, pensa... “E no horário do almoço? Será que dá pra gente ensaiar?”. E assim se realizou o processo final de composição da obra *Heróis*, incluindo a turma de calouros no “Arte e Comunidade”, nos ensaios da obra que ocorria no único tempo livre e comum a todos: o horário de almoço. Essa atitude de paixão, desejo e realização moveu montanhas e possibilitou a realização de um sonho antigo: integralizar a turma dos mais velhos com a dos mais novos, de modo que a experiência pudesse ser passada naturalmente de geração em geração, promovendo a continuidade do movimento por meio de um processo lúdico, prazeroso e repleto de significados.

E, ainda, houve a chegada valiosa dos músicos venezuelanos: Que presente lindo o coletivo recebeu! Por meio do diálogo com o Instituto Ler para Crescer (instituto que estabeleceu a parceria com a primeira comunidade em que o Arte e Comunidade atuou: Colônia Antônio Aleixo), a coordenadora entrou em contato comigo, indagando: “tem uma integrante do Instituto que está interessada em fazer aula de Teatro, você tem alguma indicação?”. Eu respondo: “tenho sim, só vir no horário do almoço às quartas-feiras na UEA”. Ela chegou dizendo: “Nossa que trabalho lindo! Eu não vou conseguir agregar agora nesse coletivo, mas conheci um venezuelano que eu acho que vai gostar. Vou trazer ele na quarta que vem”. E assim, chegou um músico venezuelano que já foi pegando o tambor e começando a improvisar e a compor no ensaio. Na outra quarta-feira, fiquei de buscá-lo no caminho da universidade e ele me apresentou mais dois amigos venezuelanos que seguiram conosco para o ensaio. E, assim, fecharam a equipe de sonoplastia da obra *Heróis*. Esse coletivo lindo e muito solidário contribuiu diversas vezes com a nossa equipe, firmando um laço de irmandade profundo em diferentes Ações-Reflexões-Criações tanto do Arte e Comunidade como da vida.

Certamente que a lista de pessoas, afetos e conexões é grande e poderíamos, por anos a fio, aqui costurá-la, mas por ora acredito que os dados oferecidos já são suficientes para imaginar que das mais diversas ordens, a composição dos nossos coletivos pôde se formar. E assim, desenvolvemos o processo de composição da obra *Heróis*, cuja celebração foi firmada por um coletivo bastante resiliente e profundamente resistente às adversidades que se apresentaram no caminho. Mais do que uma obra espetacular perfeita, buscou-se criar estratégias de envolvimento coletivo que viabilizassem o mergulho e o pertencimento dos mais diversos participantes ao processo. Considero esse aspecto como uma das dimensões mais significativas do trabalho. E, assim, fechamos esse ciclo já nos preparando para a abertura dos próximos. Exaustão, cansaço, mas também emoção, realização, alegria, sentimento de euforia coletiva. Então, vamos celebrar, descansar e ver em que pé a continuidade dessa história vai dar com essa nova turma que bastante engajada – já com a participação no elenco de *Heróis* – parece estar?

Pós-produção, momento de exaustão e muito trabalho ainda para encaminhar: equipamentos para devolver à Universidade, lanche para as crianças, gente para levar em casa, um turbilhão de emoção, cansaço e o mundo a girar, e uma lista enorme de coisas para encaminhar. Sou surpreendida: “Ei, antes de a senhora ir embora, deixa eu te falar uma coisa”:

“Hoje eu tô me lembrando, mas não é da Sucuri. É de uma cobra maior lá do Rio Capicui. 20 metros<sup>51</sup> é o tamanho. A mais grossa que eu já vi”.

Em seguida, contou-me uma bela e longa história, repleta de serpentes, repentes, poesias, lendas, contos, cantos e encantos. Assim, apresentou-se para mim um sujeito muito engajado, artista “pra lá de ‘arretado’”: *Sr. Cobra Grande*. Mesmo sendo pega de surpresa, não perdi a oportunidade e gravei em áudio, no celular, a recitação dele, conversamos um pouco e segui para encaminhar o processo de desmontagem e pós-produção.

Já em processo de despedida da comunidade, ao passar na banquinha de venda de salgados – que fazia parte de nosso trajeto de chegada à comunidade e retorno à Universidade – lembrei-me de quando cheguei para contribuir com o processo de montagem da obra *Heróis*, e *Dona Menina* relatou-me o sonho que ela havia tido naquela noite:

Eu creio que foi Deus que me deu esse sonho de ontem para hoje. Esse sonho foi assim. Toda a equipe do Teatro estava fazendo um evento. E esse evento era muito grande. Eles iam em prol pra conseguir fazer uma festa. E nessa festa, eles davam brindes. Os alunos davam brindes porque eles estavam muito felizes. Porque eles tinham passado na faculdade. Em tudo que eles colocavam a mão estavam prosperando. Então eles ofereceram uma festa. Em que todo mundo trabalhava em equipe, junto. Ninguém trabalhava só. Todo mundo era o mesmo pensamento. E tinha muitos brindes que começaram a ser distribuídos aos convidados. E o que aconteceu é que depois dessa tarde, eles vestiram tudo branco. Quando eles vestiram branco, ficaram muito felizes. Eles iam embora. A professora já recebia uma nova equipe. E ia começar tudo de novo. Porque aqueles já tinham recebido a sua vitória com todo o seu sucesso e já tinham prosseguido. E ela ia começar tudo de novo. E eu agradeço. Em primeiro lugar agradeço a Deus porque me deu esse sonho. E eu abrindo aqui (a banca de salgados) me lembrei desse sonho. E vocês iam passando aqui, né? Olha jovem, eu estou contanto esse sonho porque Deus diz que quando ele me mostrar em sonho é pra mim falar para as pessoas. E eu tô falando. Eu quero dizer uma coisa pra vocês. Vocês foram lutador, guerreiro, vencedor. Porque Deus vê cada um de vocês que lutou, muitas vezes renunciou o tempo de vocês para estar nessa equipe aí. Então eu posso dizer uma coisa. Cada um, homem e mulher, jovem vão nessa força aí que Deus é com vocês. E lá na frente Deus vai abrir porta pra cada um de vocês Porque ele quer ver pessoas assim: Que faz o bem e não olha a quem. E assim, Deus se agrada de cada um. Porque ele olha pro coração. Não é para a aparência. Ele olha pra dentro do coração e vê que vocês estão se esforçando. Vocês não fazem pra se mostrar, vocês fazem pro povo e fazem com amor. Então o amor é tudo assim (gesto de coração com as mãos). Então eu agradeço. Sucesso na vida de vocês. E que a professora seja essa pessoa maravilhosa. Que assim como ela é com vocês. Deus vai dar força pra ela pegar outra equipe. Que eu não sabia, mas ela acabou de me dizer que vai pegar outra equipe. E que assim

---

<sup>51</sup> Vale destacar que na obra original de Teixeira, que foi a fonte de inspiração para o processo de criação e improviso do nosso artista, o comprimento da cobra é 10 metros, mas o jogo e o improviso abrem espaço para as hipérboles. Mas “quem conta um conto aumenta um ponto”, usamos os 20 metros propostos pelo *Sr. Cobra Grande*. A versão original está disponível em: <https://www.lettras.mus.br/teixeirinha-musicas/264318/>. Acesso em: 2 out. 2023.

como ela passa esse amor pra vocês que ela ensinou vocês, vocês vão ensinar muito mais a outras pessoas na frente. Obrigada e não se esqueça desse sonho que Deus é com vocês<sup>52</sup>.

Realmente impressionante o nível de observação e sensibilidade de *Dona Menina*. Algumas vezes a gente parava ali na barraquinha dela para comer uns salgados antes ou depois da ação. Por vezes era um espaço que ocupávamos tanto para planejar o cortejo e as oficinas como para fazer a avaliação do trabalho do dia. Conversávamos com ela sobre coisas do dia a dia, sobre o tempo, se fazia calor (quase sempre às 14h o sol em Manaus é escaldante e o cortejo era uma ação de muita resistência), como estava a venda dos salgados. Por vezes comprávamos água e/ou refrigerante com ela. “A geladeira tá gelando bem, né? Benza Deus, nesse calor!”. Enfim, depois de um ano nessa rotina, esse depoimento se apresentou como uma grande surpresa pra nós. Ao adentrarmos a Comunidade, observamos, mas também estávamos sendo observados. O olhar de *Dona Menina*, também como pesquisadora sensível, nos dava força e incentivo para continuar a jornada. A observação-intuição dela a respeito do ciclo de trabalho que realizou o processo durante um ano e meio de AÇÃO-Reflexão-Criação e que depois receberia uma nova turma para dar continuidade ao trabalho também foi muito especial. Também a observação dela em relação ao uso da cor branca foi algo impressionante. Eu, durante seis anos, incorporei a vestimenta branca diariamente.

E já adiantando, na turma seguinte, aconteceu intuitivamente de adotarmos o branco como identidade visual do coletivo. Isso porque uma camiseta branca é algo fácil de conseguir. Era uma estratégia para as pessoas já identificarem a chegada da equipe do Teatro e ter uma unidade estética tanto no desenvolvimento do cortejo como durante a realização das oficinas. E também porque quando usamos o branco refletimos a luz do sol, diferentemente do preto, que absorve, tornando a intervenção no sol quente das 14h às 15h da tarde menos desesperadora. E, ainda, a compreensão da proposta metodológica de formação de semeadores foi um aspecto de surpresa pra nós “*E que assim como ela passa esse amor pra vocês, que ela ensinou vocês, vocês vão ensinar muito mais a outras pessoas na frente*”. E por fim, a compreensão a respeito da realização de um trabalho que tem como base espalhar sementes de afeto, sem dúvida, foi uma partilha muito especial do trabalho realizado.

---

<sup>52</sup> Esse depoimento abre o minidocumentário que desenvolvemos sobre o processo de AÇÃO-Reflexão-Criação desenvolvido pela turma seguinte. Eu recomendo que o vídeo seja visto após a finalização da próxima trilha – “Por Comunidade”, pois o sonho de Dona Madelena, impressionantemente, previu várias coisas que ocorreram na próxima montagem. Contudo, caso o leitor queira fazer uma pausa da leitura para mudar um pouco a linguagem de comunicação e antecipar um pouco a história que será relatada a seguir, segue o link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=7yh0xSYCLwM>. Acesso em: 2 out. 2023.

## 2.2.4 Para-Com-Por-Comunidade

Assim, fechamos o ciclo com a turma anterior e abrimos um novo ciclo de expansão em movimento espiralado. Já que *Heróis* havia sido uma dramaturgia criada com o PROSAMIM, contando a história de criação da comunidade, agora poderíamos partir de uma dramaturgia mais conhecida para adaptá-la ao contexto amazônico, em especial com base nas provocações que surgissem no contexto da Comunidade. A turma, então, ao desenvolver o projeto, pensou na produção da montagem *Os Saltimbancos Amazônicos*. Isso por ser uma dramaturgia que ao mesmo tempo é lúdica e política, existindo músicas que costumam despertar o interesse das crianças. Essa vertente foi trilhada como ponto de partida do projeto elaborado pela turma<sup>53</sup>.

Paralelamente estávamos investigando a cobra que apareceu na canção proposta pelo *Sr. Cobra Grande*. E lá vamos atrás desse mestre da Cultura Popular. Ele tinha dificuldade em acompanhar os encontros, pois precisava levar e buscar o filho na escola e ainda cuidar do mercadinho de que é proprietário, mas ele abraçou a proposta e incorporou-se ao trabalho conosco. O mercadinho dele passou a ser o nosso ponto de concentração do cortejo e aos poucos o nosso mestre foi se envolvendo cada vez mais na proposta e incorporando-se ao trabalho. Assim como o *Sr. Tocador de Toadas* (responsável pelo boizinho), mantínhamos as idas cotidianas na casa deles. Dessa maneira, tivemos a profunda e verdadeira inserção deles no processo<sup>54</sup>.

Organizamo-nos, desse modo, para apresentar a proposta do projeto *Os Saltimbancos Amazônicos*, mas eles queriam retomar o festão de São João e montar o boi tal qual em uma grande apresentação. Se, por um lado, tirar o boizinho do banheiro foi um sufoco que exigiu bastante esforço e insistência nossa, agora a expectativa de montagem de uma grande apresentação como a do boi não agradava muito aos nossos estudantes, que haviam tido um imenso trabalho para desenvolver o projeto e fazer a pesquisa com base nos *Saltimbancos*. E também seria difícil montar, sem recursos financeiros, toda a estrutura que os mestres estavam propondo. O momento exigia mediar a situação e buscar maneiras de solucionar conflitos entre estudantes do curso de Teatro da UEA e os mestres da cultura popular do PROSAMIM.

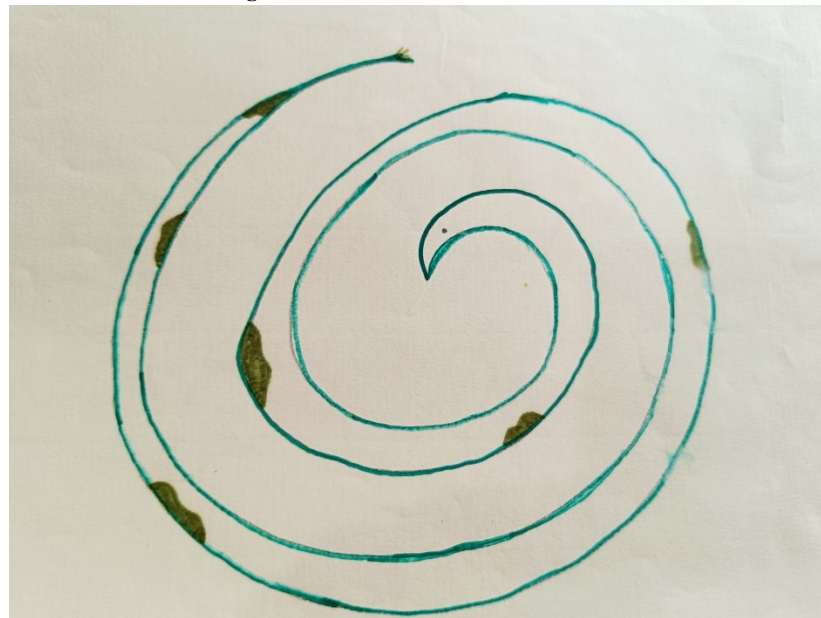
---

<sup>53</sup> O nosso antigo estudante Alex Lima, monitor, sementeiro da Comunidade Colônia Antônio Aleixo e professor de capoeira, disponibilizou-se a oferecer uma oficina de ginástica animal para as crianças. Breve vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qt\\_nS0NkIVI](https://www.youtube.com/watch?v=qt_nS0NkIVI). Acesso em: 2 out. 2023.

<sup>54</sup> Em 50 segundos, breve registro de preparação para o cortejo e a realização das oficinas com a participação ativa dos mestres no processo: <https://www.youtube.com/watch?v=X0KRcNcBhaI>. Acesso em: 3 out. 2023.

Diversos foram os diálogos que buscavam compreender a importância da presença dessas lideranças comunitárias no trabalho e que a criação coletiva fazia parte do nosso processo de aprendizado. Para tanto, mantermo-nos sensíveis e abertos ao diálogo era um princípio fundamental de nosso trabalho. E eu no fogo cruzado, buscando mediar os desejos e chegar a um consenso: “E se a gente inserir a música da cobra jiboia no cortejo? “Hoje eu tô me lembrando, mas não é da Sucuri. É de uma cobra maior lá do Rio Capicuí, vinte metros é o tamanho a mais grossa que eu já vi”. Nossa semeadora *Onça Pintada* pesquisou a canção e descobriu que era de autoria do Teixeira. O nosso mestre da cultura popular, *Sr. Cobra Grande*, ficou animado e lisonjeado com a atenção dada à fala dele no semestre anterior e se animou com a proposta. *Sr. Tocador de Toadas* partilhou que já havia trabalhado na produção das alegorias do boi de Parintins e que a produção de uma cobra de 20 metros poderia ser muito bacana para colocar as crianças dentro. Partimos, então, para a confecção dessa cobra (Figura 16). Colocamos uma caixa na entrada da Universidade, pedindo a doação de retalhos de tecidos e iniciamos o processo de investigação, até a descoberta, de uma costureira na Comunidade. Ela passou a ser uma das apoiadoras do projeto e nos ajudou a costurar os retalhos que dariam vida ao corpo da nossa cobra.

**Figura 16 – A Cobra Grande**



**Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2018)**

Planejamos a parte operacional, mas e a perspectiva artístico-pedagógica? Como vamos fazer com que as crianças façam esse corpo da cobra jogando? Provoquei os estudantes a pensarem uma maneira lúdica e criativa para criar esse processo junto às crianças. Foi o momento em que o *Menino do Rio* e *Onça Pintada* propuseram o jogo “Terra – Céu”. Com o



meu tecido de acrobacia aérea, cada criança segurava no tecido e subia os braços (“Céu”) e em seguida descia (“Terra”). O processo de composição da movimentação de nossa cobra grande foi tomando forma. Enquanto isso, foi se desenvolvendo o processo de produção para costurar os retalhos na casa da costureira da comunidade, comprar isopor, cola e tinta para o *Sr. Tocador de Toadas* fazer a cabeça da cobra. E, assim, seguimos com nossas oficinas. Por iniciativa do *Menino do Rio e da Onça Pintada*, dois estudantes da dança foram convidados para nos oferecer uma oficina de coreografia do boi bumbá junto aos estudantes do curso de Teatro e depois semear a proposta. Assim foi feito. Primeiro ensaiamos a coreografia na Universidade<sup>55</sup> e depois partilhamos na comunidade<sup>56</sup>, como ilustra a Figura 17.

**Figura 17 – Do lado esquerdo, ensaio da coreografia na universidade; do lado direito, partilha na comunidade**



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

Em meio ao nosso processo de pesquisa junto ao boi bumbá e o seu compartilhamento junto à comunidade, as oficinas iam se realizando, o cortejo com a inserção da música da cobra se firmando, e o nosso processo se aprofundando. A participação dos nossos mestres da Cultura Popular é cada vez mais ativa. Eles passam a se agregar a todo o processo de AÇÃO-Reflexão-Criação<sup>57</sup>, estabelecendo intercâmbios de conhecimentos muito significativos para todo o coletivo. E, assim, nossa cobra ficou pronta. E enfim, já poderíamos propor o encerramento do semestre com o ensaio aberto e a primeira saída de nossa “Cobra Grande” (Figura 18).

<sup>55</sup> Vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=FfBwG9pdHWg>. Acesso em: 20 set. 2023.

<sup>56</sup> Vale destacar que o registro foi feito pelo nosso antigo sementeiro Caio Muniz, participante do projeto na época da atuação na Comunidade anterior Colônia Antônio Aleixo. Não me recordo como o Caio foi aparecer na ação no PROSAMIM, mas é comum sementeiros antigos aparecerem e oferecerem contribuições voluntárias ao longo do processo. Essa observação nos faz refletir que mesmo que o processo de formação dos sementeiros seja, em grande parte realizado por um período de tempo com turmas pontuais, eles continuam semeando tanto no contexto do projeto como em outras comunidades e espaços diversos. Essa dimensão nos oferece a reflexão de que não temos o controle sobre tudo e nem queremos ter, o processo de multiplicação das sementes é orgânico e continua a se realizar ainda que não esteja mais diretamente sob minha coordenação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W3McmDwCvd0>. Acesso em: 3 out. 2023.

<sup>57</sup> O Sementeiro Alex Lima e os mestres em ensaio musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MKS2XX1-Qn8>. Acesso em: 3 out. 2023.

Figura 18 – Convite Ensaio aberto (acima), Ação do Cortejo (lado esquerdo), Reflexão e Novas Criações Coletivas junto aos Mestres (lado direito)<sup>58</sup>



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

E assim, encerramos essa etapa do ciclo **Para-Com-Por** abrindo a nossa cotidiana ciranda de despedida (Figura 19): “Eu coloco a minha mão sobre a sua para que possamos fazer junto aquilo que eu não sei fazer sozinho”<sup>59</sup>.

Figura 19 – Ciranda de Despedida



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

<sup>58</sup> Avaliação com os mestres. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lp3OMITkbs>. Acesso em: 3 out. 2023.

<sup>59</sup> Ciranda de despedida cotidiana. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_bw9FNCuLT4](https://www.youtube.com/watch?v=_bw9FNCuLT4) Acesso em: 3 out. 2023.

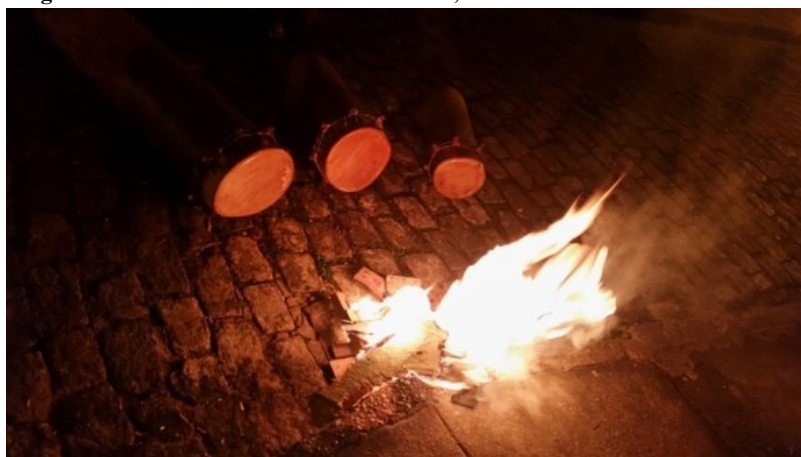
### 2.3 PARA-COM-POR E RECOMPOR COMUNIDADE

Além do boizinho que sai todas as quartas-feiras na ação artístico-pedagógica interventiva e de mobilização do cortejo, havia também a nossa cobra grande. Impulsionada a aprofundar esse campo de pesquisa, convidei minha mãe maranhense a irmos vivenciar a experiência da festa do boi no Maranhão. Assim, seria possível mergulhar tanto na minha ancestralidade materna maranhense quanto no campo de pesquisa que a comunidade PROSAMIM me provocava.

Dessa maneira, novas descobertas foram proporcionadas pelo encontro com os bois e demais manifestações da cultura popular no Maranhão. Não fazia ideia de que só na perspectiva do Bumba Meu Boi (diferente do Amazonas, que é Boi Bumba), havia cinco sotaques diferentes: Matraca, Baixada, Zabumba, Costa de Mão e Orquestra. Cada um, com seu encanto, oferece dimensões diversas para aprofundamento. Não tinha a pretensão de ser uma pesquisadora do boi do Maranhão. Meu interesse era identificar os elementos mais representativos ali presentes, a fim de levar novas inspirações para o nosso trabalho junto à comunidade.

Realizei uma oficina de Tambor de Crioula com a Mestra Carla, no Centro Histórico “Reviver”, em São Luís do Maranhão (Figura 20). Nessa experiência, pude observar características parecidas com o que desenvolvíamos em nosso cortejo. O ensaio já era, ao mesmo tempo, intervenção artística. O desenvolvimento da oficina apresentou elementos de Teatralidade que possibilitam a intervenção no espaço e a convocação da presença de observadores (espectadores). Isso acontece porque se compreendem os princípios que envolvem o coro. Por exemplo, esteve presente uma mestra que fez a voz principal e o coro repete. Ocupando espaços não convencionais e a rua, havendo a presença de possíveis observadores, o tempo em que se aprende é o mesmo em que já se relaciona com o público. Essa dimensão também está presente na dança e no toque dos tambores. Esse aspecto já era explorado por nós desde o contexto da pesquisa junto à capoeira, que foi trabalhada na comunidade anterior Colônia Antônio Aleixo e sua extensão para o PROSAMIM. Essa contextualização sempre foi desenvolvida por nós a partir das referências oferecidas por Oliveira (2011). Contudo, nesse momento, eram-me oferecidas mais referências práticas para aprofundar essa potencialidade presente nas manifestações populares.

**Figura 20 – Oficina de Tambor de Crioula, em São Luís-Maranhão**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Ferretti (2002) destaca que as manifestações da cultura popular eram vistas com muito preconceito pelas elites e que somente, em especial, na década de 1950, no contexto do Maranhão em particular, esse quadro começou a se modificar: “com os concursos do **bumba-meu-boi** realizados no bairro de João Paulo e promovidos pela prefeitura municipal, que deve ter começado a valorização” (Ferretti, 2002, p. 41)<sup>60</sup>. Se por um lado, a indústria cultural e o Turismo se utilizam das manifestações culturais como instrumentos que circulam em uma dimensão mercadológica, por outro, a realização dessas manifestações também se apresenta como um campo de resistência política. No livro *Tambor de Crioula: ritual e espetáculo*, Ferretti (2002) aprofunda questões dessa natureza. O que nos interessa identificar é que a presença das manifestações populares no contexto das comunidades se apresenta como um duplo campo de resistência. Em primeira dimensão, por viabilizar a integração coletiva e aspectos de representação expressiva de potencialidade em espaços em que o senso comum insiste em uma narrativa única de classificá-los como o espaço da violência e da bandidagem – como já explicitado no caminho que abordamos a nossa definição de comunidade. E também por viabilizar a partilha de saberes e aspectos metodológicos que possibilita aos conhecimentos serem transmitidos de geração em geração, considerando tanto o movimento contínuo de construção de saberes, a perspectiva da integração coletiva e a manifestação expressiva de aspectos representativos da identidade local.

Nesse sentido, as diferentes manifestações juntam-se para ganhar força e espaço de representação. Assim, ao falar de tambor de crioula, Ferretti (2002) perpassa pela perspectiva

<sup>60</sup> Sabemos que o uso do termo “folclore” é polêmico. Conforme propõe Oliveira (2011), o termo é visto como algo do passado destinado a espaços de museu que não representam uma cultura viva que se mantém por meio do movimento das tradições. Um mergulho aprofundado na questão nos desviaria do foco aqui pretendido. Deixamos a referência proposta por Joana Abreu Oliveira (2011) aos interessados em mergulhar na temática.



do Bumba Meu Boi, como destacado na citação acima. Ainda que nosso objeto de estudo não esteja voltado exclusivamente para a Cultura Popular, ela está presente nas manifestações da comunidade, apresentando um aspecto de resistência fundamental que propomos aqui discutir: a possibilidade de formação de coletivos. Essa é a base da definição de comunidade, da nossa compreensão a respeito da linguagem teatral, que é, por essência coletiva, e, por isso, compreendemos que a cultura popular oferece as suas contribuições nesse aspecto de resistência na formação e manutenção de coletivos.

Uma série de reflexões e vivências foram proporcionadas nessa ida à Festa do Boi do Maranhão. Contudo, interessa destacar que o diálogo com os brincantes e feirantes no Maranhão possibilitou que eu identificasse alguns elementos representativos do Bumba Meu Boi que foi possível adquirir e levar para nosso trabalho junto à comunidade. Foram eles: a matraca<sup>61</sup>, o maraca, o xequerê (Figura 21) e o chapéu de fita (Figura 22).

**Figura 21 – Breve vídeo didático - Toque do Xequerê no Maranhão**



**Fonte: Foto de Amanda Aguiar Ayres<sup>62</sup> (2018)**

---

<sup>61</sup> Neste breve vídeo registrado por mim, é possível identificar como a matraca (dois pedaços de madeira) e o maraca (chocalho de metal) se agregam em uma forte participação do público nas apresentações, ampliando a potencialidade de sua reverberação: <https://youtu.be/9vvKJtC2TjU?si=eZLrBPOWZPP8z0rO>. Acesso em: 3 out. 2023.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://youtu.be/Huwn-e1osuM?si=xZXOWNYtb3vx0VT2>. Acesso em: 3 out. 2023.

Figura 22 – Identificação marcante do chapéu de fita, em exposições (à esquerda) e em apresentações (à direita)<sup>63</sup>



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2018)

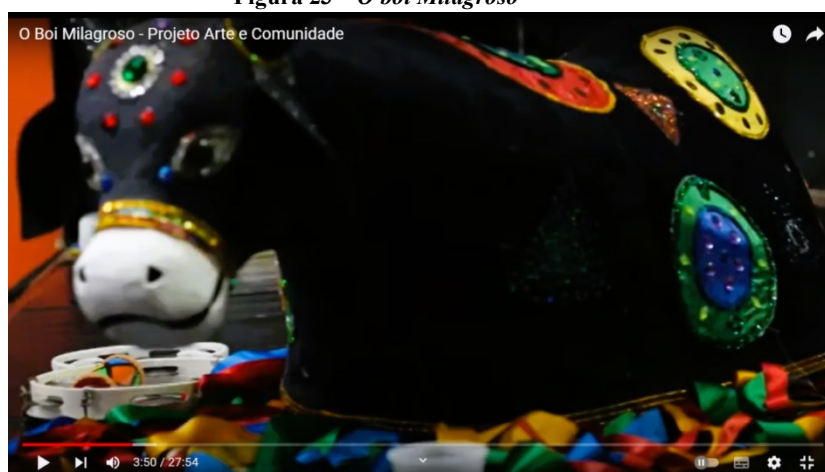
E assim, ao retornar os trabalhos junto à comunidade, novos elementos estavam disponíveis para dialogar, experimentos para realizar e muito ainda para caminhar. A partir de um processo profundo, foi decidido contar a história do boi Milagroso, o nosso boizinho que saiu do banheiro. Então, como já havíamos ocupado bastante os espaços não convencionais da comunidade, investimos nos ensaios no Teatro Américo Alvarez<sup>64</sup>. O Teatro fica ao lado da comunidade, e a ocupação do espaço viabilizou um aprofundamento significativo na formação de espectadores. A comunidade passou a visitar o Teatro também para assistir às apresentações

<sup>63</sup> Ele inspirou a base de criação de vários elementos visuais em nosso processo de criação. Inclusive a presença do original trazido do Maranhão na cabeça de nosso mestre, Sr. Messias, ao longo de nossos cortejos e também na apresentação final de obra artística *A história do boi Milagroso*, que será contextualizada mais à frente.

<sup>64</sup> Inaugurado no dia 5 de novembro de 1986 com o nome de Teatro dos Artistas e dos Estudantes, funcionou até 1990 como Centro de Estudos e Pesquisas de Artes Cênicas, onde eram realizados cursos de iniciação ao teatro e dança, apresentação de espetáculos e mostras de teatro estudantil, vinculadas à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, criando uma nova geração de atores e bailarinos no Amazonas. Em 1992, o espaço foi reformado e batizado com o nome atual, em homenagem ao teatrólogo, radialista e animador cultural Américo Alvarez. Em 1997, o teatro encerrou as atividades para ser reconstruído, modernizado e reinaugurado em 2001, quando passou a ser administrado pela Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa [...] O Américo Alvarez contempla 110 lugares e atualmente é utilizado pela Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (Esat/UEA), para realização de atividades pertinentes aos cursos da instituição. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br/espacos-culturais/teatros/teatro-americo-alvarez-2/#:~:text=Em%201992%2C%20o%20espa%C3%A7o%20foi%20reformado%20e%20batizado,Secretaria%20de%20Estado%20de%20Cultura%20e%20Economia%20Criativa>. Acesso em: 11 out. 2023.

que ali ocorriam, muitas vezes, sendo convidada pelos estudantes do curso de Teatro da UEA. Foi a fase de adaptação ao espaço teatral, de experimentar a construção das cenas e a possibilidade de diálogo com as crianças no palco por meio de jogos. Estudantes do curso de Teatro, crianças e mestres da cultura popular em cena formavam um coletivo amplo e diverso. Houve a inserção de novos convidados, a exemplo de estudantes que faziam o curso livre de teatro da UEA e a *Rainha* (integrante de um grupo de Maracatu de Manaus), que assumiu a função de porta-estandarte do Cortejo da Cobra Grande. Este agora, além das dimensões anteriores, também tinha o objetivo de levar o público da comunidade e da UEA até o Teatro para assistir à apresentação. E, assim, chegamos à composição da obra *O boi Milagroso*<sup>65</sup> (Figura 23).

Figura 23 – *O boi Milagroso*



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

O desenvolvimento do Cortejo da cobra grande e a montagem da obra *O boi Milagroso* proporcionaram uma série de etapas metodológicas que fundamentam os caminhos propostos pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Conforme propõe o meu olhar em diálogo com Nogueira (2007), o Teatro **para** comunidade viabiliza a formação de espectadores. O Teatro **com** Comunidade reconhece o território comunitário como campo de pesquisa. E o **por** comunidade, parte dos temas que a própria comunidade tem interesse em abordar. Nesse contexto, foi possível percorrer um trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção para-com-por e recompor junto à comunidade. Como desdobramento, foi possível viabilizar a formação de um coletivo engajado, focado em um objetivo comum e estabelecendo relações de acolhimento

<sup>65</sup> Minidocumentário de parte do processo de composição da obra *O boi Milagroso*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7yh0xSYCLwM>. Acesso em: 10 out. 2023.

mútuo. Nesse sentido, identificamos em nosso trajeto os principais elementos que Bauman (2003) define como comunidade.

Foi possível identificar, em nosso trajeto, também um caminho que perpassou pelas provocações: Quem sou eu? Quem somos nós? E o que queremos? A diversidade presente no grupo – bem como um processo de escuta, tato, paladar, visões e olfatos sensíveis – viabilizou potencializar o encontro com os elementos que partiam dos nossos mestres da cultura popular “por” meio da Cobra Grande. A celebração e a oportunidade de integralizar essas instâncias possibilitaram o intercâmbio de saberes entre todos os sujeitos envolvidos, de modo a materializar pulsões que se encontravam no imaginário dessa nova composição junto à comunidade. Tudo isso agora se interligava tanto pelos aspectos locais como por um interesse comum de partilha e realização da arte Teatral que ocupava – além das ruas da comunidade – também o edifício teatral. E aqui, ao ter como elementos principais o Boi Milagroso, a Cobra Grande e a Cultura Popular, impulsiona-se o ciclo de Recompôr com os saberes que partem da comunidade para a Universidade.

Dessa maneira, propusemo-nos a estabelecer olhares, escutas, tatos, olfatos e paladares sensíveis, a partir das experiências vivenciadas junto à comunidade. Isso por compreender que a formação desses coletivos manteve, de alguma forma, ao longo de sua existência, princípios orgânicos que consideram a presença de um todo complexo universal. É possível estabelecer paralelos também com o conceito de arte e vida, que compreende as manifestações artísticas como parte naturalmente integrada ao cotidiano, ao mundo, ao cosmo e ao todo complexo em que estamos inseridos. Nesse sentido, parece-nos pertinente considerar uma real necessidade de retomar as origens e buscar a compreensão de alguns significados perdidos ao longo de uma composição histórica, marcada violentamente pela valorização do individualismo, fragmentação dos saberes e segregação de sujeitos. Considero que o intercâmbio, diálogo e encontro proporcionado entre universidades, docentes, discentes e comunidade contribuiu significativamente no processo de composição de uma proposta de Pedagogia Teatral orgânica e contextualizada. Assim, destaco em nosso trajeto vivenciado junto ao Projeto Arte e Comunidade e o PROSAMIM os princípios propostos no caminho 1.

Ao estabelecer a Arte como um dos princípios do nosso trabalho e reconhecer sua intrínseca ligação com a vida cotidiana, a perspectiva apresentada por Dewey (2010) nos oferece contribuições. Ao considerar a Arte como experiência, considera-se que ela se estabelece na interação de um eu orgânico com o mundo em um determinado contexto. Ela vai além da obra/objeto, fundamentando-se na relação/experiência proporcionada no dia a dia. Pode-se realizar tanto na simplicidade do dono de casa que propõe sua alquimia ao misturar



diferentes ingredientes na feitura do jantar como da jardineira que colhe flores e frutos em seu quintal. “Toda a experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p. 122). Dessa maneira, “a Arte emerge de uma interação entre o organismo e o meio” (*id.*, *ibid.*). Nesse contexto, o espectador vivencia a perspectiva artística, de modo a criar sua própria experiência, potencializando significativamente o ato de recriação/cocriação. A Arte torna-se uma experiência compartilhada, até imprevisível, que pode provocar reflexões e transformações diversas, proporcionando a abertura da obra em diálogo com pessoas comuns. Para além do confinamento em monumentos, museus, entre outros espaços convencionais, a Arte se faz presente em espaços cotidianos. “O leitor deve ser levado adiante [...] não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si” (Dewey, 2010, p. 62).

[...] E, viajando, eu sigo margeando as estradas e serpenteio o mar. É coqueiro e é rio e é céu e é duna... arrepio de quem viaja sem chegar porque aprendeu que o caminho, o ato de caminhar, é mais importante do que chegar ao lugar. Se eu soubesse disso há tempos, com certeza, eu teria ido bem devagar. (Palavras poetizadas por mamãe, dirigindo comigo na estrada entre a Bahia e o Alagoas, em julho de 2019).

Nas sociedades antigas, “as artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura” (Dewey, 2010, p. 65) faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas. As Artes participavam da vida coletiva, interligando-se organicamente em suas diferentes linguagens aos ritos e cerimoniais vivenciados por determinados grupos. Nesse sentido, Dewey (2010) destaca a importância da consciência em relação ao processo de composição do produto que se fabrica, estabelecendo o exercício da sensibilidade e do prazer associados à própria condição humana. É o resgate dessas dimensões humanas, sensíveis e coletivas problematizadas por Dewey (2010) que buscamos contemplar em nosso trabalho junto à comunidade. O exercício de sensibilização dos sentidos retoma o sentido originário de abarcar e interpretar o mundo, levando as pessoas a experimentarem e identificarem os seus significados. Por essa razão, inserimos na escuta sensível proposta por Barbier (2007) os demais sentidos: escutas, olfatos, paladares, tatos e visões sensíveis.

O sistema capitalista, ao mecanizar os seres humanos, a arte, a educação e a vida, comprometeu, em certa medida, o vínculo das obras de arte com seus contextos de origem e suas expressões naturais. Isso desencadeou, segundo o autor, um abismo entre a experiência comum e a experiência estética, produzindo um esteticismo que se aproxima mais do modo de operação do mercado e do comércio que da experiência artística. Em contraponto para Dewey (2010), **os lugares comuns biológicos são as raízes da estética na experiência**. Ela se faz em

um processo pela qual **a vida busca a expansão** (não a contração), enfrentando as hostilidades e os percalços para seu desenvolvimento. A filosofia deweyana da Arte oferece contribuições ao considerar que “por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a Arte em estado germinal” (Dewey, 2010, p. 84). Tanto a perspectiva de compreensão de que os lugares comuns biológicos são as raízes da estética na experiência como o seu aprofundamento de feitura da vida em expansão poderão ser identificados no diálogo do próximo caminho – “Penso Imagens ou Imagens me Pensam?” –, mais especificamente nas trilhas “O que move a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade?” e “Qual a fisiologia, os desafios e as potencialidades da árvore Arte e Comunidade?”

Para finalizar esta etapa de diálogo que propõe a compreensão da Arte como Experiência, na perspectiva de Dewey (2010), vale estabelecer mais uma ponte que se aproxima com o nosso trabalho junto à Pedagogia Teatral “Arte e Comunidade”: a compreensão da “Arte como brincadeira”. Reconhece-se a necessidade do fazer, isto é, da ação. Ela permite o caminho do não ser para o ser, dimensão também presente na perspectiva atribuída à experiência. O cachorro que brinca com o graveto se aproxima da ludicidade da brincadeira da criança pequena. Contudo, no contexto do ser humano, a manifestação da brincadeira adquire, de alguma maneira, a ordenação da experiência, podendo transformar a brincadeira em jogo e este em trabalho. Nesse caso, não necessariamente como uma ação cansativa e laboriosa. Para o autor, a atividade artística não deve ser coercitiva, mas livre e prazerosa, estabelecendo, assim, o trabalho não em seu formato usual (pejorativo), mas a partir de uma experiência estética. Eu costumo provocar os estudantes na fase inicial de planejamento das ações e, de quando em quando, retomar a questão: O que podemos fazer para que seja divertido? Isso vale tanto para as oficinas, jogos, processos de criação como para o espaço da cena. Se a gente se divertir muito, possivelmente as crianças, a comunidade, os espectadores também irão se divertir. Assim como Dewey, consideramos que a experiência da arte pode proporcionar a vivência do ser humano livre para além das limitações impostas pela perspectiva da obediência, da censura, da recompensa e do castigo. Acima do bem e do mal, o processo **Para-Com-Por** experiências estéticas pode ser viabilizado a partir de espaços alegres e libertadores, com o intuito de viabilizar o potencial criador de todos os sujeitos envolvidos no trabalho.

A presença da Pedagogia do Teatro como norteadora dos processos que integralizam a linguagem teatral e a educação por meio dos trabalhos artístico-pedagógicos propostos compõem um trajeto processual envolvendo AÇÃO-Reflexão-CriAção, em um constante estado de expansão. Viabilizamos, neste trajeto, um processo **para** a comunidade que compreende o desenvolvimento do diagnóstico e a formação de espectadores. **Com** o coletivo

envolvido se realiza o aprofundamento do processo de pesquisa. E **por** considerar a fundamental importância de colocar em pauta as questões, sonhos e desejos que emergem da própria comunidade como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho, vivenciamos um processo **para-com-por** que viabiliza estar em um constante movimento espiralado que nos faz constantemente visitar as etapas. E, assim, os saberes da comunidade também são vivenciados e disponibilizados para a universidade, de modo a **recompôr** o processo e ampliar as possibilidades de intercambiar os conhecimentos. Nesse contexto, buscamos a construção de um novo mundo pautado pela abertura da ciranda solidária, democrática, igualitária, horizontal, abundante, colaborativa, empática, flexível, fraterna, libertadora e dialógica. Os princípios que tomam como base uma educação libertadora com inspirações freirianas também podem ser observados no processo desenvolvido junto à comunidade PROSAMIM. Assim, finalizo esta trilha disponibilizando também as pesquisas de Leandro Lopes<sup>66</sup> e Jackeline Monteiro<sup>67</sup>, que também trouxeram contribuições no contexto da pesquisa no caso da comunidade PROSAMIM. Apresento ainda, no quadro a seguir, parte das pesquisas desenvolvidas no contexto do Arte e Comunidade:

<b>REFERÊNCIA</b>	<b>Comunidade</b>
ARAÚJO, Iluana Farias. <b>O Teatro de Sombras no Quilombo Urbano Barranco de São Benedito</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.	Quilombo Urbano Barranco de São Benedito
BARRETO, Aline Vasconcelos. <b>Relatos poéticos de minha docência em Teatro no bairro Colônia Antônio Aleixo</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.	Colônia Antônio Aleixo
BORDIN, Vanessa Benites. <b>Contando histórias, revelando tradições: encontros com os indígenas no Amazonas</b> . 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-05032021-212508/">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-05032021-212508/</a> . Acesso em: 29 mar. 2022.	Parque das Tribos

<sup>66</sup> Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4068>. Acesso em: 5 out. 2023. Mais informações no Instagram: <https://www.instagram.com/p/CekMwhRjlvY/?utmsource=igwebcopylink&igshid=MzRIODBiNWFIZA==bbb>

<sup>67</sup> Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4906?locale=de>. Mais informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=xtrVs0ZvYh4>. Jackeline também realizou uma série de entrevistas com nossos multiplicadores que podem ser acessadas pelos links: [https://www.youtube.com/watch?v=EeU\\_oKqYOE&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EeU_oKqYOE&feature=youtu.be); <https://www.youtube.com/watch?v=XTjw1UWIQ7c>; <https://drive.google.com/file/d/1uUU05LZn5gmX6qN9akAjNXTqWwJyfcWg/view?usp=sharing>; <https://drive.google.com/file/d/1yv2Pqa10PAr18AtzeETYYAnaFdY4xjx5/view?usp=sharing>. Acessos em: 5 out. 2023.

CAUPER, Denys Carvalho. <b>As contribuições do Teatro Aplicado na formação do professor-pesquisador-artista</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2015.	Colônia Antônia Aleixo
FERREIRA, Keven Sobreira. <b>Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós</b> : o que foi o teatral Maculelê no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo e no Estágio Supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas? Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2018.	Colônia Antônia Aleixo
LIMA FILHO, Manoel Ferreira de. <b>A construção da peça “O mistério das lendas”: A história nunca contada, sob a ótica do diretor</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.	Colônia Antônia Aleixo
LIRA, Alessandra Cardoso. <b>Oficinas de Teatro de Sombras com adolescentes da Comunidade Colônia Antônio Aleixo</b> : “Um lugar que chamei de País das Maravilhas”. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.	Colônia Antônia Aleixo
LOPES, Leandro da Cruz. <b>Projeto Arte e Comunidade</b> : compondo e recompondo a formação do artista-educador. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2022. Disponível em: <a href="http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4068/1/Projeto%20arte%20e%20comunidade.pdf">http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4068/1/Projeto%20arte%20e%20comunidade.pdf</a> . Acesso em: 8 abr. 2023.	PROSAMIM
MELO, Emille Nathali Nóbrega. <b>Enlaces dramáticos de um encontro sensível com a Comunidade Colônia Antônio Aleixo para a construção do espetáculo “Os Saltimbancos”</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.	Colônia Antônia Aleixo
MONTEIRO, Jackeline dos Santos. <b>Tessituras autobiográficas de uma artista-educadora</b> . Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2022. Disponível em: <a href="http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4906/1/Tessituras%20autobiogr%C3%A1ficas%20de%20uma%20artista_educadora.pdf">http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4906/1/Tessituras%20autobiogr%C3%A1ficas%20de%20uma%20artista_educadora.pdf</a> . Acesso em: 20 abr. 2022.	PROSAMIM
SCANTBELNUY, Leonardo. <b>Diálogos em resistência</b> : “O tecido circense e o quilombo urbano de São Benedito”. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.	Quilombo Urbano Barranco de São Benedito

## 2.4 OLHARES, TATOS, VISÕES, PALADARES E ESCUTAS SENSÍVEIS: O QUE É O ARTE E COMUNIDADE PARA VOCÊ?

Assumimos que o Arte e Comunidade é complexo e, por isso, precisa ser compreendido dentro de sua vasta natureza de atuação, para que seja possível identificar a delimitação sugerida na presente investigação. Para contemplar parte da diversidade de olhares (escutas, tatos, olfatos e paladares) a respeito tanto do projeto como da Pedagogia Teatral proposta por ele, perguntamos para alguns agentes semeadores que vivenciaram/vivenciam o processo de AÇÃO-Reflexão-Criação proposto por nós: **“O que é o Arte e Comunidade para você?”**. E assim, foi possível ampliar a rede de olhares para além da dimensão proposta por mim. Destaco o depoimento de nosso semeador *Menino do Rio*:

O Arte e Comunidade pra mim é muito além de um projeto de ensino, pesquisa e extensão ou extensão, ensino e pesquisa ou pesquisa, extensão e ensino, como você mesmo pontua que essa nomenclatura não tem uma ordem específica. O Arte e Comunidade é muito além disso, ele trabalha a formação tanto pedagógica e artística, mas também uma formação humanizada. Eu vejo que o Arte e Comunidade não só busca metodologias pautadas a partir do que Paulo Freire nos traz, mas também ele pontua tudo aquilo que Vigotski e Piaget vem trazendo a partir de uma pesquisa mais aprofundada. Quando a gente fala sobre esses caminhos do conhecimento científico, do conhecimento específico pautado nas vivências com a comunidade. É partir dessas vivências que buscamos meios de adquirir esse lugar de ser mais humano, de ter esse olhar sensível, de buscar essa escuta sensível, a partir do falar sensível a gente consegue atingir pontos fundamentais para que a gente se desenvolva, não somente como pesquisadores, mas também fazer com que a comunidade pense, repense a partir daquilo que ela nos apresenta, que é a sua arte, o seu amor pela arte, e com isso ela nos enche. Eu penso que o Arte e Comunidade caminha por essas vertentes da pesquisa, do ensino, da extensão, mas também ele vai muito além, pois se estende por outros caminhos: **é uma teia**. Uma teia que quando chega na comunidade ela não vai só para-com-por suas propostas, mas cria-se com a comunidade para-com-por e recompor metodologias científicas, não científicas pautadas a partir dessas vivências. Eu penso que o Arte e Comunidade tem esses caminhos. Ele é uma porta de suma importância para que o aluno e aluna tanto de licenciatura, bacharelado, seja em teatro, dança, música, artes visuais... Cresça com a pesquisa a partir da perspectiva do contato com a comunidade porque o Arte e Comunidade faz essa interligação entre as comunidades e a universidade, essa extensão. Então eu vejo que é por esse caminho.

Para além da concepção de quebra da hierarquização das dimensões que envolvem uma atuação nos campos da extensão, pesquisa e ensino, o *Menino do Rio* destaca o foco em uma formação pedagógica, artística e, principalmente, humana. Esses pontos, destacados por nosso agente semeador, já valeria um capítulo com uma série de reflexões e desdobramentos que fundamentam as nossas Ações-Reflexões-Criações. Por ora, vale destacar que encontramos

fundamentos em Freire nas obras *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia do oprimido* (2005), *Ação cultural para a liberdade* (2010) e *Extensão ou Comunicação?* (1983)<sup>68</sup>. Também é possível identificar reverberações nas discussões apresentadas por Severino (2007) e Reis (2000). Ao colocar essas obras em diálogo, pode-se encontrar confluências diversas que contextualizam a fala *do Menino do Rio* tanto no que diz respeito à perspectiva da integração entre as dimensões da extensão, pesquisa e ensino como na abordagem de uma formação humana.

O Arte e Comunidade, conforme explicitado anteriormente por mim e também na fala de nosso sementeiro, trabalha na integração das três dimensões propostas pela universidade: Extensão, Pesquisa e Ensino. Nesse contexto, não há hierarquização de uma dimensão sobre a outra, ambas estão articuladas e apresentam o mesmo grau de importância em nosso trabalho. Observamos que, por vezes, pode existir certa dificuldade de compreensão da proposta, por considerar que, muitas vezes, a universidade se organiza em blocos compartimentados, cada elemento na sua “caixinha”. Dessa maneira, por utilizarmos o termo “projeto”, as pessoas tendem a compreender que é um projeto de extensão. É sim um projeto de extensão, mas ele também está inserido no currículo por meio de três componentes obrigatórios do curso de Licenciatura em Teatro. São elas: Tópicos de Práticas Teatrais 1, Tópicos de Práticas Teatrais 2, e Tópicos de Práticas Teatrais 3. E, ainda, as experiências vivenciadas tanto na dimensão da extensão como no ensino são refletidas em artigos, iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso e teses de doutorado<sup>69</sup>, viabilizando um aprofundamento significativo no campo da pesquisa. Vale destacar que, com mais de uma década de existência, as componentes que constituem o Arte e Comunidade entram e saem do PPC do curso de Bacharelado: quando não são componentes obrigatórias, elas entram como optativas. Dessa maneira, a proposta é trabalhada de modo que a construção dos saberes propostos no processo seja significativa tanto para os estudantes da Licenciatura quanto do Bacharelado.

O trabalho com a comunidade, a princípio, na perspectiva tradicional, seria uma atividade de extensão. Contudo, desde 2018, tem-se discutido nas Universidades Estaduais e

---

<sup>68</sup> O nível de aprofundamento proposto pelo autor já contemplaria o tema de toda uma tese de doutorado. Ele dialoga com diversas questões propostas pelo projeto Arte e Comunidade que não serão possíveis de serem discutidas aqui. Contudo, deixo disponível o link do livro aos interessados em amadurecer as reflexões propostas: [http://forumeja.org.br/files/Extensao\\_ou\\_Comunicacao1.pdf](http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf). Vale destacar que esse material foi obtido no site do Fórum EJA Brasil, espaço em que é possível acessar várias outras obras do Paulo Freire. Recomendo uma visita a esse espaço. Acesso em: 20 jan. 2019.

<sup>69</sup> Além da produção da referida pesquisa de doutorado, a professora Vanessa Benites Bordin (2020) defendeu a tese *Contando histórias, revelando tradições: encontros com os indígenas no Amazonas*.

Federais a Curricularização da Extensão<sup>70</sup>, o que **abre muito espaço de diálogo** com o que o Arte e Comunidade já vem realizando desde 2013, mesmo anteriormente à Portaria do Ministério da Educação (MEC). Inserimos a comunidade como uma proposta artístico-pedagógica que faz parte de uma sequência de três componentes que estão relacionados: Tópicos de Práticas Teatrais 1 – os estudantes conhecem a comunidade, relacionam-se com as pessoas e escrevem o projeto que será executado nos próximos dois semestres; Tópicos de Práticas Teatrais 2 – são realizadas as oficinas na comunidade e o início do processo de criação colaborativo; e Tópicos de Práticas Teatrais 3 – são desenvolvidos os ensaios e a montagem da obra artística junto à comunidade. Parte dos estudantes que passa por esse processo se identifica com a proposta, tende a querer realizar suas iniciações científicas e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sobre essa experiência. Assim, possibilita-se continuar a pesquisa e a atuação nas comunidades para além da obrigatoriedade das componentes.

Quando articulamos a perspectiva da autonomia, a integração das dimensões que envolve extensão, pesquisa e ensino, bem como uma formação humana conforme propõe o Menino do Rio – “O Arte e Comunidade [...] trabalha a formação tanto pedagógica e artística, mas também uma formação humanizada” –, encontramos parte da teia também destacada pelo nosso sementeiro: “Eu penso que o Arte e Comunidade caminha por essas vertentes da pesquisa, do ensino, da extensão, mas também ele vai muito além, pois se estende por outros caminhos: **é uma teia**”. Compreender a tessitura dessa complexa teia e o trajeto trilhado por esses “outros caminhos” é um dos nossos desafios na presente investigação. As pistas vão se apresentando em processo e, assim, vamos com-fiado (no sentido de tecer, costurar, fiar e confiar) a nossa rede.

Conforme destacado por Edna Oliveira (1996), na abertura do livro *Pedagogia da autonomia*, do educador Paulo Freire (1996), essa pedagogia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. A obra nos provoca sobre a necessidade de assumirmos uma postura vigente contra as práticas de desumanização. Para tal, o saber fazer da autorreflexão crítica e o saber ser da sabedoria, exercitados permanentemente, são facilitadores no trajeto para se fazer a necessária leitura crítica das causas da degradação humana. A autonomia propõe a inversão de uma prática pedagógica que estimula o individualismo e a competitividade. Como contraponto, ela denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela lógica de mercado. Nesse contexto, a **solidariedade**

---

<sup>70</sup> Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

é vista enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar “**a ética universal do ser humano**”. Essa perspectiva utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas dimensões. A sensibilidade proposta por Freire (1996) provoca-nos a uma dimensão ética, mas também estética de nossa prática artístico-pedagógica, que, por isso mesmo, pode ser movida pelo desejo e ser vivida com riso e alegria, sem abrir mão do sonho e também da seriedade inerente ao saber da competência<sup>71</sup>.

Ainda pautada no depoimento do Menino do Rio, vale destacar o porquê acreditarmos ser fundamental estabelecer as dimensões de **pesquisa, ensino e extensão como elementos integrados** e sem hierarquização. Em primeiro lugar, parece-me pertinente levantar a questão: *Como posso despertar o interesse por algo que não conheço?* A realidade dos nossos estudantes de graduação é pautada por um currículo com alta carga horária de componentes, em que observamos uma grande sobrecarga de trabalho, tanto para os estudantes como para os professores<sup>72</sup>. Dessa maneira, identificamos um número reduzido de estudantes que procuram a participação em “projetos de extensão” sem vínculos com as componentes obrigatórias do currículo. E, assim, se não oferecermos a oportunidade do contato com a comunidade dentro da opressora e prisional “grade curricular”, com uma aplicação prática contextualizada à vida, muitos estudantes terminam a sua formação sem ter vivenciado essa experiência. Vale destacar também que o estágio supervisionado (vivenciado logo após a experiência junto ao Arte e Comunidade) apresenta muitos desafios aos estudantes, principalmente por considerar que eles se veem desafiados a experimentar “sozinhos” uma prática pedagógica que ainda não se sentem maduros para conduzir. Ainda há o agravante de a realidade da educação básica não oferecer as melhores condições (pouco tempo, salas de aulas lotadas, problemas de infraestrutura, entre outras dificuldades). Muitas crises surgem nessa etapa da formação dos estudantes de Licenciatura em Teatro. Dessa maneira, ao propor o desenvolvimento de oficinas teatrais coletivas junto às comunidades, os estudantes têm também a oportunidade de exercitar a sua prática artístico-pedagógica em um ambiente mais acolhedor, por considerar que eles contam com a presença de um coletivo formado pelos demais estudantes da licenciatura, do bacharelado, das pessoas da comunidade e uma professora orientadora que acompanha o

---

<sup>71</sup> Aspectos já discutidos junto aos princípios freirianos apresentados na última trilha do caminho 1.

<sup>72</sup> Reconhecemos que o sistema curricular atual é opressor tanto para os estudantes como para os professores. Nesse sentido, o Arte e Comunidade vem se propondo, desde 2013, a intervir no currículo de modo a pensar uma pedagogia de projetos que possibilite integralizar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão bem como o trabalho com conteúdos que facilitem tanto a dimensão dos aspectos do trabalho prático como teórico aplicados à vida.



processo (desde o planejamento, as ações, suas reflexões, bem como o desdobramento em processos criativos).

Nesse momento, é possível amadurecer o planejamento das atividades, o desenvolvimento e a avaliação dos trabalhos realizados, propondo, assim, um aperfeiçoamento das Ações-Reflexões-criAÇÕES que se estabelece de modo colaborativo. Esse processo incentiva que o estudante experimente diferentes maneiras de exercitar a docência, muitas vezes possibilitando amadurecer a sua identidade/autoria como professor-oficineiro-pesquisador-artista. Como propõe Severino (2007, p. 24), “na universidade, o conhecimento deve ser construído pela **experiência ativa** do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico”. E, nesse sentido, continuamos o nosso diálogo:

É assim que a própria extensão Universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação conjuntamente, criando um vínculo fecundo entre a universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo que a extensão enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade no movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento. **Na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam** (Severino, 2007, p. 24, grifo nosso).

Assim, identificamos no discurso de autores, a exemplo de Severino (2007), Freire (1983) e Reis (2000), e também em documentos institucionais de Universidades Federais e Estaduais, a importância de se **articularem as dimensões de ensino, pesquisa e extensão**. Contudo, no contexto do Amazonas, ensino e pesquisa vem na frente, e a extensão é a última a ser citada. É certo que a própria nomenclatura “extensão” já apresenta questões que podemos problematizar. Na obra *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire mergulha na discussão a respeito da extensão, apresentando aos leitores um amplo campo de debate. Com o intuito de objetivar o ponto de discussão que proponho abordar neste momento, destaco a articulação entre os educadores Paulo Freire e Renato Hilário Reis:

O Universo estando em movimento e a espécie humana está em constituição e a **democracia** é uma produção social da espécie, posso afirmar que ela (a democracia) também está em construção. Os seres humanos estão aprendendo a exercer o poder de decidir o rumo da sociedade em que vivem (Seres Exercitadores de Poder). Os seres humanos estão desenvolvendo a capacidade de produzir o conhecimento que interessa à solução dos seus problemas do cotidiano (Sujeitos de Saber). E como base da ocorrência dos seres de poder e saber, está a necessidade de um acolhimento mútuo entre os seres humanos, em que a diferença e o diferente de uns e de outros são fatores de alavancagem de avanço do ser-humano, humanizando-se na caminhada da humanidade

(Reis, 2000). Com a palavra *extensão*, levanto a mesma indagação. Afinal o que estou entendendo por extensão. Primeiro, tenho que dizer que estou falando da extensão e seu histórico de significações na universidade brasileira, desde o século XX (Reis, 1988), bem como do sentido de sua articulação com o ensino e a pesquisa, finalidades da universidade brasileira, consagradas na constituição de 1988 (Reis, 2010, p. 5).

Quando o autor afirma que “o Universo estando em movimento e a espécie humana está em constituição e a democracia é uma produção social da espécie, posso afirmar que ela (a democracia) também está em construção”, identificamos um ponto importante para a compreensão do Arte e Comunidade. Por reconhecer que somos seres históricos que dialogam com o tempo e espaço em que estamos imersos, reconhecer o mundo, a vida, a educação e o conhecimento como elementos que se mantêm em **movimento**, em constante processo de construção, é algo que move as nossas ações, reflexões e criações.

No Arte e Comunidade, a proposta é que todos os sujeitos **movimentem** seus processos de criação, reflexão e construção de novos conhecimentos a partir da relação com o(s) outro(s) no tempo e espaço presentes. Nesse sentido, reconhecemos constantemente a importância da “relação” e do encontro, diferentemente da educação bancária, criticada por Freire (2010, 2005), que propõe o depósito de conteúdo em uma relação unilateral: do professor “único detentor do saber” para os estudantes, seres passivos que devem absorver/memorizar as verdades impostas pelos professores. Compreendemos que a construção de conhecimentos se realiza na relação, no diálogo, na troca e no intercâmbio. **Dessa maneira, não somente as dimensões que envolvem a extensão, o ensino e a pesquisa se apresentam em “diálogo”, mas todo o processo de composição da Pedagogia Teatral que movimentamos e construímos juntos em um constante processo de expansão.**

Ainda para o autor, “os seres humanos estão aprendendo a exercer o poder de decidir o rumo da sociedade em que vivem (Seres Exercitadores de Poder). Os seres humanos estão desenvolvendo a capacidade de produzir o conhecimento que interessa à solução dos seus problemas do cotidiano (Sujeitos de Saber)”. Aqui se constata outro aspecto muito presente no “Arte e Comunidade”, que é a importância de se trabalhar com processos participativos<sup>73</sup>. Compreendemos que ser cidadão vai além de exercer o direito ao voto, uma vez a cada dois ou a cada quatro anos. Ser cidadão significa participar das decisões cotidianas da vida individual e coletiva.

---

<sup>73</sup> Estive na organização de duas Conferências Nacionais no período dos governos Lula e Dilma. Esses processos participativos tiveram uma importância muito significativa na minha formação, e diversos elementos que aprendi nesse trajeto foram incorporados aos fundamentos do Arte e Comunidade.

E seguindo esse princípio, “como base da ocorrência dos seres de poder e saber, está a necessidade de um **acolhimento mútuo** entre os seres humanos, em que **a diferença** e o diferente de uns e outros são fatores de alavancagem de avanço do ser humano” (Reis, 2000, p. 5. grifo nosso). A necessidade de **acolhimento mútuo** está entre as definições de comunidade que apresentamos anteriormente, em especial, na perspectiva discutida por Bauman (2003). Compreendemos que o grande potencial na formação de coletivos é a diferença. Exatamente por sermos diferentes, temos a oportunidade de compor coletivos potentes que trarão contribuições diversas a partir de olhares, experiências e histórias de vida diversificadas. Ao destacar na citação anterior que “estou falando da extensão e seu histórico de significações na universidade brasileira, desde o século XX, bem como do sentido de sua articulação com o ensino e a pesquisa, finalidades da universidade brasileira, consagradas na constituição de 1988”, Reis (1988) reforça a perspectiva da discussão também no âmbito da garantia de direitos previstos em lei.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e **obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**”<sup>74</sup> (Brasil, 2020). Ainda que essa perspectiva esteja presente na Constituição Federal, o que identificamos na prática pedagógica de parte significativa das universidades, em especial no contexto amazônico, é uma maior valorização das dimensões de ensino e pesquisa, ficando a extensão, muitas vezes, à margem do cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES). Com o intuito de problematizar essa dimensão e buscar meios de garantir que o Art. 207 da constituição de 1988 se efetive recentemente, em especial, no ano de 2018, ampliaram-se as discussões a respeito da “Curricularização da Extensão”. Após muitos diálogos e a organização de Grupos de Trabalhos, foram aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) as diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Brasileira, em 3 de outubro de 2018:

**Art. 3º** A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. **Art. 4º** As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (...)

---

<sup>74</sup> Disponível em: <http://www.mpgp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicaofederalde1988-daeducacao.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

(Brasil, 2020. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicaofederalde1988-daeducacao.pdf>).

Ao refletir sobre o Art. 3º, o Ministério da Educação institucionaliza a importância da Extensão, criando meios objetivos para que a integração seja realizada na prática pedagógica das Universidades de modo articulado ao cotidiano social, abrindo espaço para que se pense maneiras dialógicas e humanas na composição dos currículos. Para tanto, enfatiza-se no Art.4 que **as atividades de extensão deverão “compor, no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular”**, bem como devem **fazer parte “da matriz curricular dos cursos”**. Ao tempo em que vivenciamos novos desafios históricos e sociais, é importante que a Universidade acompanhe as mudanças estabelecidas no momento presente. Para tanto, é importante que as reformulações dos currículos dos cursos de graduação estejam abertas à compreensão dos desafios atuais, buscando maneiras de superação das problemáticas diagnosticadas. Dessa maneira, compreende-se a necessidade de buscar práticas educacionais inovadoras, em especial que sejam sensíveis à construção de novas possibilidades, para que assim possam propor uma formação humana comprometida com a ampliação do bem-estar social. Nesse contexto, é possível, entre outras propostas, estabelecer o diálogo com a Pedagogia da Circularidade. Ferreira (2009) propõe que todo o conhecimento necessário à vida pode estar disponível na imersão no mundo natural. Dessa maneira “o conhecer está ligado à vida” (FERREIRA, 2009, p.115). Ao escutar a natureza/corpo temos a possibilidade de reconhecer e aprofundar as multiplicidades presentes em nosso cotidiano social.

O processo de diálogo e a troca de conhecimentos entre a academia e sociedade pode ser pautada por questões presentes no contexto social e, assim, possibilita o processo de construção de conhecimentos orgânicos ligados a vida. Compreendemos que ao estabelecer esse contato com a realidade é possível construir saberes que estão articulados ao cotidiano oferecendo maior significado tanto as reflexões teóricas como as práticas. Ao viabilizar uma arte e uma educação articulada à vida é possível também se criar meios para garantir a composição de uma matriz curricular mais fluida, sem grades opressoras, pensando na formação de cidadãos que contemplem o voo de pássaros livres e não a estagnação em gaiolas (Alves, 2004). Para Rubem Alves, há escolas que são gaiolas e escolas que são asas. Segundo o autor, as gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados sempre têm um dono e estão sob controle. O dono pode levar onde quiser. Sendo a essência dos pássaros o voo, engaiolados, deixam de ser pássaros. Escolas que são asas amam pássaros em voo. Elas existem para dar coragem aos pássaros para voar. Ensinar o voo elas não podem, pois

o voo já nasce dentro dos pássaros. Ele não pode ser ensinado, somente encorajado. E nessa inspiração de voos livres, as minhas asas voam para as memórias do jardim de infância:

Nasceu num lindo ninho/ E a mamãe o fez voar/ Formoso canarinho/ Que belo é o seu canta/ Na Escola Canarinho/ Nós vamos aprender/ Com amor e com carinho/ Brincar, cantar e ler/ Liberdade pra voar/ Passarinho deve ter/ Assim como um canarinho/ Nós também queremos ser (Hino da Escola Canarinho, memórias da década de 1980, Asa Sul - Brasília).

As escolas gaiolas, na concepção de Alves (2004), são como as instituições bancárias, que forçam os alunos a aprenderem conteúdos sem sentido para controlá-los. Já as escolas que encorajam o voo, a criatividade, a curiosidade e o desejo de descobrir apresentam ferramentas que dão liberdade aos estudantes. Alves (2019) apresenta a Escola da Ponte em Portugal como a escola que ele sempre sonhou, sem saber que ela pudesse existir. O educador nos provoca a refletir se seria possível abandonar a linha de montagem de fábrica – que se estabelece atualmente como o modelo da escola – e ir um pouco mais atrás e retomar o modelo medieval de oficina do artesão. Nesse modelo, o mestre-artesão não determinava como deveria ser o objeto a ser produzido pelo aprendiz: os aprendizes, juntos, iam elaborando, cada um, sua produção. Não havia a obrigação de reproduzir um objeto ideal escolhido pelo mestre. O mestre estava a serviço dos aprendizes, e não o contrário. Dessa maneira, é possível trabalhar de modo a estimular a concentração, a alegria, a inteligência e emoção, de mãos dadas<sup>75</sup>.

Rubem Alves nos inspirou com suas palavras apaixonadas; e, em meio ao processo de efervescência da composição das Ações-Reflexões-Criações do Arte e Comunidade, me aventurei a ir conhecer a Escola da Ponte. Conhecer um espaço após ler o livro que o descreve é como mergulhar em uma literatura e depois assistir ao filme. Alves, com o seu potencial poético, instiga muito a nossa imaginação, que acaba por criar asas ao invés de gaiolas. Então a Escola da Ponte que eu imaginei era bem diferente da Escola da Ponte que eu conheci. Mas isso se deve aos devaneios poéticos que tanto o autor é bom em despertar como eu em neles embarcar. Embora seja diferente do que eu imaginei na leitura, a Escola da Ponte é sim um sonho impressionante! Somos recebidos por crianças que – com toda a autonomia e pertencimento do mundo, ou melhor, de “mundos” diversos – nos apresentam a estrutura física da escola, a pedagogia de projetos proposta, a metodologia trabalhada, os procedimentos, a estrutura política e de participação, o funcionamento das assembleias e decisões coletivas. Eles

---

<sup>75</sup> Essa e outras reflexões do educador Rubem Alves estão disponíveis em: [https://www.google.com.br/books/edition/\\_/KneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1](https://www.google.com.br/books/edition/_/KneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1). Acesso em: 05 nov. 2019. E também no livro **A escola que sempre sonhei sem saber que pudesse existir**, disponível no Google Books.

falam também das disputas políticas que acontecem e o processo de resistência que é manter a proposta libertadora da escola. Tudo isso junto, de modo interconectado, fluido e bem natural, como a vida. Por um lado, isso me lembrou um pouco as experiências que vivenciei com os indígenas, em especial no Parque das Tribos (comunidade que compõe as ações do Arte e Comunidade). As crianças andam juntas, sem separação de idade, meninos com meninas, naturalmente vão trocando experiências e aprendendo juntas. Os adultos estão por perto, mas só interferem se forem solicitados. As crianças aprendem com a vida cotidiana e verdadeiramente têm autonomia no processo.

Por que é que a aprendizagem da linguagem é tão perfeita, sendo tão informal e tão sem ordem certa? Porque ela vai acontecendo seguindo a experiência vital da criança: o falar vai colado à experiência que está acontecendo no presente. Somente aquilo que é vital é aprendido. Por que é que, a despeito de toda pedagogia, as crianças têm dificuldades em aprender nas escolas? Porque nas escolas o ensinado não vai colado à vida. Isso explica o desinteresse dos alunos pela escola (ALVES, 2011, p. 48).

Muitas são ainda as reflexões e o aprofundamento teórico que realizamos a respeito da questão. Contudo, por ora, aponto Alves (2011), Freire (1996, 2005 e 2010), Severino (2007), Reis (2000), a Constituição Federal e a Curricularização da Extensão como embasamento para compreender parte das dimensões propostas pelo Arte e Comunidade e contextualizar o depoimento do Menino do Rio. É interessante observar que mesmo que em nosso processo não tenhamos um aprofundamento na perspectiva construtivista, proposta pela psicologia da aprendizagem, ela aparece na reflexão de nosso semeador: “Eu vejo que o Arte e Comunidade não só busca metodologias pautadas a partir do que Paulo Freire nos traz, mas também ele pontua tudo aquilo que Vigotsky e Piaget vem trazendo a partir de uma pesquisa mais aprofundada”. Ele estabelece relações também com as demais componentes estudadas no currículo do curso de teatro com os aprendizados proporcionados pelo projeto a partir do intercâmbio junto à comunidade. O destaque para o diálogo entre Piaget, Vygotsky e Paulo Freire demonstra a capacidade de estabelecer relações com autonomia. Também nos faz identificar que a oferta da componente Psicologia da Educação, no mesmo período em que os estudantes vivenciam o processo junto à comunidade, tem propiciado contribuições para se estabelecerem relações, bem como aprofundar os saberes no campo da AÇÃO-Reflexão-Criação proposta. Uma dimensão que costumo provocar em nossos processos de reflexão é: “quais conteúdos vocês estão estudando nas outras componentes? Vocês conseguem fazer articulações com as questões que estamos trabalhando aqui?”. Percebo que essa busca pelo processo de diálogo junto aos estudantes, bem como por componentes, conteúdos e vivências

cotidianas tem viabilizado a construção de competências que possibilitam estabelecer relações e a construção de conhecimentos significativos.

“É a partir dessas vivências que buscamos meios de adquirir esse lugar de ser mais humano, de ter esse olhar sensível, de buscar essa escuta sensível, a partir do falar sensível a gente consegue atingir pontos fundamentais para que a gente se desenvolva, não somente como pesquisadores [...]”. Ao falar do olhar, da escuta e da fala sensível, o Menino do Rio apresenta uma elaboração que compreende os princípios inspiradores da pesquisa-ação, em especial no âmbito proposto pela escuta sensível, definida por Barbier (2007). Assim ele elabora, amplia e cria mais vertentes desse princípio, pautando-se nos processos interventivos que estabelecemos junto às comunidades. Quando inclui “os caminhos” ele visualiza **uma teia**<sup>76</sup> que vai sendo composta a partir do trajeto “Uma teia que quando chega na comunidade ela não vai só para-com-por suas propostas, mas cria-se com a comunidade para-com-por e recompor metodologias científicas, não científicas, pautadas a partir dessas vivências”. O Menino do Rio demonstra ter bastante propriedade dos princípios que foram apresentados no caminho 1. Por fim, o depoimento destaca a importância da integração dos campos da extensão, pesquisa e ensino não somente para os estudantes da Licenciatura em Teatro, mas também para o Bacharelado e para a formação nas outras linguagens artísticas. É possível estabelecer mais algumas relações ao ouvir também a nossa Onça Pintada no trecho a seguir:

O Arte e Comunidade me trouxe muita referência científica, teórica e de vida. De entender o meu processo enquanto articuladora cultural no contexto da comunidade. Eu pude perceber - não somente como Arte e Comunidade eu acabo falando como um todo - mas no sentido de saber que tudo que eu desenvolvia existia um nome e existe pessoas que fazem também. Entender que a partir do momento que eu tenho contato com isso - outros coletivos outras pessoas outras realidades - todo o trabalho vale muito a pena. Nesse sentido, perceber a experiência do outro e que essa experiência pode agregar na minha experiência, principalmente ao que se refere a conhecimento científico. Então é nesse sentido de perceber o meu processo, entender de que maneira o meu processo pode contribuir para a minha formação e, a partir daí, conhecer outras pessoas que desenvolvem o mesmo trabalho. Isso acaba me dando mais força de conseguir chegar e fazer valer a pena todo o trabalho que eu desenvolvo dentro do contexto do meu coletivo Allegriah<sup>77</sup>. Para além disso, poder compartilhar esse conhecimento com quem está a minha volta,

<sup>76</sup> Vale destacar que a atual identidade visual do Arte e Comunidade (logo) faz referência a uma teia, com galhos e raízes de árvores que se interconectam. Vamos apresentá-la no último caminho. Contudo, vale guardar essa compreensão de uma proposta de formação complexa que interconecta vários aspectos para a composição de um todo orgânico e fluido.

<sup>77</sup> O coletivo Allegriah também atua em comunidades de Manaus e nos interiores. Muitas das experiências do Arte e Comunidade passam a ser incorporadas no Allegriah e vice-versa atuando diversas vezes como parceiros. Nesse contexto, mais uma vez, observamos a presença da teia que vai se compondo e criando um processo de intercâmbio em um grande movimento de expansão.

que é o mais lindo, que é multiplicar esses saberes, multiplicar esses conhecimentos e não ficar na bolha só pra mim, mas poder multiplicar e saber contextualizar com outras pessoas que também trabalham nesse contexto da comunidade como um todo nessas margens, nessas periferias. O Arte e Comunidade me apresentou muitas referências sobre tudo o que nós, falo nós porque não faço nada sozinha, desenvolvemos dentro desse contexto da comunidade. Que é um projeto de extensão que não só pôde como pode contribuir com a formação de outras pessoas.

Ao destacar o pertencimento ao referencial teórico trabalhado no trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção com a vida, a Onça Pintada compreende ter maior consciência de suas habilidades e identifica como elas se potencializam no cotidiano do trabalho realizado junto às comunidades em que está envolvida na atualidade. Contextualizar a prática ampliando o leque de pesquisa, descobrir novos coletivos, teóricos e sujeitos que atuam na mesma linha de investigação, bem como estabelecer o intercâmbio de saberes remete também à teia anteriormente referida pelo Menino do Rio. Na compreensão dos princípios que regem a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, os agentes semeadores aprofundam, de forma autônoma, suas linhas de interesse, criando pertencimento e inspiração em constante movimento de expansão. A identificação com a proposta de trabalho desperta o desejo de atuar como semeadores, em constante estado de curiosidade, pesquisa, elaboração e reformulação. O processo de multiplicação vai se ampliando, de modo a contemplar as margens e atingir novas periferias como a tessitura de uma teia, conforme explicitado pelo Menino do Rio. O nosso Bicho Preguiça também apresenta contribuições:

O Arte e Comunidade é um contato da Universidade de Artes. Aquilo que eu não pude ter enquanto um graduando de Letras. Leituras da minha área, enquanto eu fazia uma prática sem entender de teóricos, historicidade, pensamentos e filosofias, eu fazia sem dar nomes e entender o que eu fazia. A partir do meu contato com o Arte e Comunidade – com a Jackeline Monteiro, o Leandro Lopes e você – eu pude me entender como um pesquisador, enquanto alguém que produz arte, que tem a arte dentro de si, que entende o sentido de trabalhar em coletivo. Um dos meus contatos principais com o Arte e Comunidade foi a telepresença. E Graças a Deus, pois se não fosse à telepresença, a pesquisa do Arte e Comunidade, eu não teria feito o meu trabalho de conclusão de curso. Se eu não tivesse tido a experiência de telepresença do Roque Severino e também do Bicharada<sup>78</sup>, eu não ia poder fazer a linda pesquisa que eu fiz, que foi as TDIC's<sup>79</sup>. Então agregou demais pra mim. Lembrar também que a Joana Abreu fala de “torcicolo cultural” me ajudou muito. Havia muito na minha prática do Teatro para a Infância, eu fugia porque a minha formação era essa, havia muito de um olhar hollywoodiano, europeu, e aí o Arte e Comunidade trouxe pra mim esse olhar Amazônico. De

<sup>78</sup> Os espetáculos *Roque Severino* e *Bicharada* foram obras coordenadas pelo Arte e Comunidade no contexto da pandemia.

<sup>79</sup> TDICs: Tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais.



me entender enquanto um homem Amazônico, me fez ter o contato com o parque das tribos que foi algo incrível. Nossa! Eu só tenho a agradecer, por isso que eu sou “Arte e Comunidade”.

O Bicho Preguiça (a Preguiça) nos ajuda a compreender a especial contribuição que os participantes de outras áreas do conhecimento podem oferecer ao projeto e ao mesmo tempo receber aportes. Assim como a Onça Pintada e o Menino do Rio, o Bicho Preguiça destaca a importância da contextualização, do aprofundamento teórico e sua relação com a prática – que já se desenvolvia anteriormente – como possibilidade de fundamentar, aprofundar e amadurecer o seu trabalho a partir do contato com o Arte e Comunidade. A dimensão do coletivo também é pontuada por ambos e nos faz compreendê-la como um ponto de destaque. Ela se apresenta tanto na discussão teórica – que propõe a definição de comunidade, em especial na perspectiva de Bauman (2003) – como nas ações e criações interventivas que abrangem o teatro como uma linguagem artística que tem o coletivo como base estruturante. Ao falar sobre a telepresença, nosso semeador nos provoca a refletir – os diferentes momentos históricos vivenciados pelo trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação do Arte e Comunidade e as contribuições que o contexto da pandemia ofereceu para que fizéssemos do imprevisto uma oportunidade para criar novas metodologias<sup>80</sup>. Por outra perspectiva, a Preguiça, ao falar sobre *torcicolo cultural*, aponta um olhar *hollywoodiano* e europeu para uma dimensão bastante marcante da formação proposta pelo Arte e Comunidade.

Assimilamos proposições que consideravam que toda a nossa produção era inferior ao que vinha da Europa. Essa crença de inferioridade não aconteceu somente no período da invasão portuguesa, mas se estendeu muito além. Na primeira metade do século XVIII, por exemplo, esse tipo de visão perdurava. Quando a família real transferiu-se para o Brasil, trazendo para a colônia o centro do poder da época, que antes ficava em Portugal, a colônia não passou a ser reconhecida como centro autônomo de produção cultural, mas continuou sendo ‘uma sucursal das literaturas de língua inglesa e francesa’ (Lima, 1981, p. 6), caracterizando-se inicialmente por reproduzir ideias e “pelo receio de ser original” (Idem, p. 10), assumindo o *torcicolo cultural*, tão bem apontado por Roberto Schwarz (1998) (Oliveira, 2011, p. 24).

Um dado que me gerou muito impacto logo ao chegar à cidade de Manaus, foi observar como a cidade vibra em uma grande valorização quanto à cultura europeia e estadunidense. Essa dimensão está profundamente articulada à história local. De maneira sintética, podemos destacar que o ciclo da borracha, que ocorreu na região central da Floresta Amazônica, ofereceu grande influência para o desenvolvimento dessa perspectiva. A extração e comercialização do

---

<sup>80</sup> Mais à frente, irei citar o trajeto que viabilizou a montagem dos espetáculos *Roque Severino* e *Bicharada* no contexto pandêmico, a partir do uso da telepresença e de tecnologias contemporâneas.

látex para produção da borracha caracterizou-se como atividades basilares da economia no Brasil. Conhecido como a “Belle Époque Amazônica” (1890-1920), a cidade de Manaus – assim como Porto Velho e Belém – passa a ser uma das capitais brasileiras consideradas como “mais desenvolvida”, com eletricidade, sistema de água encanada e esgotos, museus e teatros, construídos sob influência europeia. Apesar de esse período ter tido fim de maneira repentina, fica registrado, na memória local, certo saudosismo “pelos tempos áureos do ciclo da borracha”, em que Manaus se reconhecia como “Paris dos Trópicos”. Essa concepção pode ser facilmente aferida ao visitar os espaços culturais da cidade, em especial no contexto do “Teatro Amazonas”<sup>81</sup>.

O nosso Teatro é o principal patrimônio arquitetônico do nosso estado e também o cartão postal da cidade de Manaus. Nos encontramos aqui no hall de entrada onde nós podemos perceber os primeiros elementos de arquitetura de nossa casa. Nas colunas nós temos, na base de cada uma, mármore Italiano de Carrara e internamente são vigas de sustentação de ferro fundido escocês. No piso nós temos mármore português, pedra de Lioz, e nos lustres bronze francês. Saindo do hall principal chegamos aqui no majestoso salão de espetáculos. Vamos começar contando sobre o contexto histórico da construção do Teatro Amazonas. O Teatro iniciou a sua construção no período que nós conhecemos como ciclo da borracha quando a cidade de Manaus passou por um grande desenvolvimento devido a extração do látex. **Como os países europeus e principalmente os Estados Unidos tinham um grande interesse no uso da borracha na indústria isso acabou trazendo muitos investimentos aqui para Manaus.** Nesse mesmo período estava acontecendo a Belle Époque que foi uma fase de grande euforia vivida na Europa e por conta desse momento a capital, Paris, era referência mundial. Então todas as outras grandes cidades estavam tentando copiar os costumes de Paris. Inclusive, Manaus ficou conhecida como “Paris dos Trópicos” nesse momento. Como as elites de Manaus eram muito influenciadas pelos grandes eventos de Ópera que aconteciam na Europa, como forma de entretenimento, decidiram então, juntamente com o governo de nosso estado, financiar por 12 anos a construção da nossa casa. Iniciou no ano de 1884 e teve a sua inauguração no dia 31 de dezembro de 1896<sup>82</sup>.

O aprofundamento das dimensões históricas e os seus desdobramentos no atual contexto vivenciado na cidade de Manaus caberia em outra tese. O que vale destacar aqui é o impacto que recebi ao me dar conta desse contexto logo na chegada à cidade. Se por um lado, existe uma grande valorização da cultura no estado, por outro ela abriga um “torcicolo cultural” bastante evidente e aflorado. “O torcicolo cultural é uma metáfora que se aplica a uma nação que, de tanto olhar mais para a cultura de fora do que para a de dentro, fica com pescoço torto” (Oliveira, 2011, p. 24). A autora destaca que isso não significa que uma cultura não possa

<sup>81</sup> Mais informações, ver em: <https://www.todamateria.com.br/ciclo-da-borracha/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

<sup>82</sup> Cf. <https://teatroamazonas.com.br/tour-virtual/>. Acesso em: 18 maio 2023.

dialogar com outra; mas para estabelecer esse diálogo, ela precisa se valorizar como semelhante em potência a todas as outras culturas existentes. Considerando esse contexto, passo então a me questionar e também a problematizar junto aos estudantes: além do Teatro Amazonas, do Festival Amazonas de Ópera<sup>83</sup>, dos concertos de Natal produzidos pela equipe da Broadway e Disney<sup>84</sup>, *quais outras potencialidades culturais estão presentes na maior floresta tropical do mundo?* Essa questão, além de gerar impactos que desnaturalizam a forte “negação à floresta” e a massiva imposição cultural estrangeira no cotidiano dos estudantes, passa também a ter uma dimensão importante na abertura dos caminhos que seriam seguidos pelo Arte e Comunidade. E, assim, apresenta contribuições na composição das etapas: **Quem sou eu?**, **Quem somos nós?** e o **Que queremos?**

É nesse sentido que a Preguiça destaca o impacto que a discussão sobre o “torcicolo cultural” gerou ao ampliar as perspectivas para além dos moldes propostos pela Europa e pelos Estados Unidos (em especial no contexto da indústria cinematográfica de Hollywood): *“Lembrar também que a Joana Abreu fala de “torcicolo cultural” me ajudou muito. Havia muito na minha prática do Teatro para a Infância, eu fugia porque a minha formação era essa, havia muito de um olhar hollywoodiano, europeu, e aí o Arte e Comunidade trouxe pra mim esse olhar Amazônico”*.

Mesmo sem ter participado do campo do ensino, pois era um estudante do curso de Letras e de outra universidade (Universidade Federal do Amazonas – UFAM), a Preguiça teve a possibilidade de vivenciar o processo de multiplicação da formação junto ao coletivo Arte e Comunidade, em especial, com o acompanhamento da Onça Pintada e do Menino do Rio. A afirmação “Eu sou Arte e Comunidade” apresenta-se como parte das surpresas e presentes que recebemos no trajeto. Coletivos que se juntam, se enredam e formam, como diz o Menino do Rio, **uma teia**. E nesse processo de com-fiar, a nossa Preguiça puxa mais alguns fios, faz o vestibular e atualmente compõe a nossa teia oficialmente, como estudante calouro da graduação em Teatro da UEA.

O módulo 26 “Arte e Cultura Popular”, do Programa Pró-Licenciatura, concebido por Oliveira (2011), ofereceu inúmeras contribuições no processo de formação do Arte e Comunidade. Ao buscar a interconexão que aparece no depoimento de nossos semeadores, observamos que, assim como a Preguiça, Ferreira (2018) destaca em seu Trabalho de Conclusão

<sup>83</sup> Cf. <https://fao.teatroamazonas.com.br/>. Acesso em: 18 maio 2023.

<sup>84</sup> Matéria: “Disney dá o tom no concerto de Natal.” Disponível em: <https://www.acritica.com/entretenimento/disney-da-o-tom-no-concerto-de-natal-2012-1.143616>. Acesso em: 18 maio 2023.

de Curso (TCC) pontos interventivos que o projeto Arte e Comunidade propõe assumir para inquietar, transgredir e subverter a ordem “natural” das coisas:

O Arte e Comunidade é um projeto de formação artístico-político que procura fortalecer o contato entre os saberes populares e os saberes ditos formais, ou científicos, isso significa que se trata de questionar a epistemologia aceita no âmbito acadêmico que, historicamente, por advento do processo de colonização privilegiou a perspectiva europeia. Daí o etnocentrismo que nos séculos anteriores invisibilizou os saberes populares nos espaços institucionais educativos. Talvez, o termo popular possa soar como abstração, portanto para nossa realidade brasileira podemos traduzir esse popular como afro-ameríndio (Ligiéro, 2011, p. 277). Desta maneira, o questionamento que move o projeto visa valorizar a epistemologia democrática, horizontal, intercultural e multicultural em todas as esferas do conhecimento, principalmente no campo estético teatral (Ferreira, 2018, p. 27).

O módulo de Arte e Cultura Popular de Oliveira (2011) é um ponto de partida muito importante no trajeto de formação do Arte e Comunidade. A partir de uma linguagem simples e bastante acessível, ele fomenta discussões profundas que propõe questionamentos e possibilita olhar para a realidade com muito mais criticidade. Com ele discutimos o conceito de cultura, e compreendemos que não existe cultura superior (melhor) e cultura inferior (menor); existe cultura. A busca por uma hierarquização entre culturas, povos ou nações tem raízes políticas que precisam ser questionadas, as mesmas que historicamente sustentaram movimentos extremistas, violentos e desproporcionais, a exemplo do Nazismo. Nesse contexto também questionamos o termo “ensino superior”. Estamos falando de um ensino superior a quê? A quem? E assim, introduzimos os princípios que nos possibilitam adentrar a comunidade com o paladar, o tato, “o olhar sensível, o escutar sensível e o falar sensível”, como diz o Menino do Rio. Compreendemos que a comunidade é um espaço repleto de cultura, saberes e conhecimentos valorosos tão significativos quanto os compartilhados pela academia. Não há hierarquização, há curiosidade, desejo de descobrir, ânsia por olhar, escutar, falar e intercambiar de forma sensível *para-com-por* e recompor saberes coletivos.

Ao pautar a valorização da diversidade, tem-se a oportunidade de experienciar novos arranjos. Conhecer os processos de colonização e a base de imposição que a cultura europeia colocou em relação às matrizes – conforme propõe Oliveira (2011) – ou motrizes – conforme propõe Ligiéro (2011), africanas e indígenas, é um campo de discussão para analisarmos a nossa estrutura histórica, questioná-la e, por meio de nossas Ações-Reflexões-CriAções, buscar meios de modificá-las. A base de nossa problematização parte de Oliveira (2011), e da discussão a respeito da cultura popular também proposta por ela. Sabemos que o termo é bastante questionado, em especial no campo da etnoceneologia, que defende que ao usar o termo

“popular” estamos categorizando e, dependendo do olhar, também hierarquizando. Por essa razão, Ferreira (2018) apresenta a possibilidade de abrir novos diálogos e que “*talvez, o termo popular possa soar como abstração, portanto para nossa realidade brasileira podemos traduzir esse popular como afro-ameríndio*” (Ferreira, 2018, p. 27 *apud* Ligiéro, 2011, p. 277).

Concordamos com as reflexões apresentadas por Ferreira (2018). Contudo, compreendemos também que esse é um campo processual que poderá se concretizar a partir de intervenções que proponham inserir esse campo de AÇÃO-Reflexão-Criação no cotidiano da sociedade. Para alcançar essa proposição interventiva processual, mantemos o entendimento do **popular** como um espaço de resistência. Além disso, consideramos também a presença de princípios freirianos, que atua no campo da educação popular, na composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Na apresentação do livro do Paulo Freire *Educação como prática de liberdade*, Francisco C. Weffort expõe reflexões sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade que introduz parte das dimensões que serão aprofundadas pelo mestre no decorrer da obra. Nesse contexto, já é possível identificar explicitamente uma defesa em relação ao popular, conforme podemos observar no trecho a seguir.

A apresentação deste livro parece-nos assim uma valiosa oportunidade para algumas considerações sobre **o movimento popular brasileiro**. Em verdade, seria difícil tratar de outro modo a um pensamento engajado como o de Paulo Freire. Suas idéias nascem como uma das expressões da **emergência política das classes populares** e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas **sobre o movimento popular**. Mas cabe assinalar que se estas ideias trazem nítidos os sinais do tempo e das condições históricas brasileiras, isto não significa que se encontre inibida a possibilidade de esclarecimento de sua significação geral. Não seria ilegítimo pretender que esta visão educacional diga algo de verdadeiro para todos os povos dominados do Terceiro Mundo. E há ainda algo mais que esta intenção de generalidade para as experiências aqui referidas. Porque no campo da significação geral do movimento brasileiro de **educação popular** interessam-nos sobretudo suas implicações sociais e políticas. Esta preocupação, que vai além da esfera pedagógica em que se move o autor, constitui um dos motivos básicos destas nossas reflexões. A experiência educacional com as massas não deveria ser considerada como uma sugestão para o estudo de novas linhas para uma autêntica **política popular**? (Weffort, 1967, p. 4).

Dessa maneira, reconhecemos as atuais linhas que criticam o uso do termo popular. Contudo, tanto a perspectiva de Oliveira (2011), quanto a de Freire (1967) fundamentaram e, ainda, fundamentam o nosso trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação. E, assim, deram origem à parte significativa da base que envolve a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Para que sejamos honestos com o trajeto percorrido até aqui, por ora, manteremos essa linha de

pensamento na perspectiva de contemplar **o movimento, a educação, a política a cultura, o teatro bem como uma proposta de Pedagogia Teatral popular.**

Ferreira (2018) destaca que “o projeto visa valorizar a epistemologia democrática, horizontal, intercultural e multicultural em todas as esferas do conhecimento, principalmente no campo estético teatral”. Com isso apresenta, mais uma vez, um desdobramento das discussões a respeito da valorização da identidade e da diversidade cultural introduzida no módulo de Cultura Popular, de autoria de Joana Abreu de Oliveira (2011). Sabemos que o debate a respeito das dimensões multiculturais e interculturais é amplo, existindo linhas diversas que defendem pontos de vistas diferenciados. E ainda, no atual momento histórico (2023), discussões a respeito da “Descolonização do Saber”, bem como “Processos Decoloniais” estão tendo muitas repercussões em diferentes âmbitos acadêmicos, de pesquisas e também no campo das produções artísticas.

Considero pertinente o aprofundamento das discussões na área e acredito ser um avanço histórico, compreender as questões que competem aos diálogos nessa linha. Contudo, neste momento, não me adentrarei nesses campos – multicultural, intercultural, processos decoloniais e descolonização do saber – para não me desviar do foco aqui pretendido. Nessa ocasião, reforço que considerarei que a linha freiriana contempla essa discussão desde as décadas de 1960/70 e que, por ora, me mantereí nela. A atualização do campo histórico e metodológico se realiza pelo nosso próprio trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação. O que interessa no presente momento é compreender o que é o projeto e como ele e a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade se conectam aos princípios que apresentamos no caminho 1. Para tanto, vamos interconectar os depoimentos do Menino do Rio, da Onça Pintada, do Bicho Preguiça com o de Ferreira (2018).

**Princípio 1: Pedagogia do Teatro** – Ao valorizar a **Pedagogia do Teatro** como área de estudo que considera o Teatro ligado a questões educacionais, identificamos várias reverberações nas falas de nossos semeadores. Entre elas se destaca a fala do Menino do Rio, quando enfatiza que o Arte e Comunidade trabalha integradamente a formação pedagógica, artística e humana, além de propor a criação de suas próprias metodologias a partir da vivência junto à comunidade. A Preguiça aborda a importância do trabalho com a telepresença. Consideramos que a construção de uma proposta metodológica que inclui o uso das tecnologias contemporâneas de modo a promover a integração entre a criação teatral e seus aspectos pedagógicos também abarca o campo da Pedagogia do Teatro. Assim também Ferreira (2018) conecta a perspectiva da linha, ao destacar que “o questionamento que move o projeto visa valorizar a epistemologia democrática [...] em todas as esferas do conhecimento, **principalmente no campo teatral**”.

**Princípio 2: Arte e Comunidade** – Ao compreender que o **Arte e Comunidade** considera a composição de uma estética artístico-pedagógica **coletiva** – que propõe interconectar campos que antes se apresentavam isolados em um constante movimento de troca, expansão e multiplicação –, identificamos essa reverberação também nos depoimentos. A Onça Pintada enfatiza com ênfase a importância do **coletivo**, a relevância das trocas, interações e intercâmbios, bem como o processo de multiplicação. A Preguiça conecta a perspectiva da pesquisa, da produção artística e do trabalho **coletivo**: “eu pude me entender como um pesquisador, enquanto alguém que produz arte, que tem a arte dentro de si, que entende o sentido de trabalhar em coletivo”. Nesse contexto coletivo, Bauman (2003) define a comunidade como **teias** que propõem redes de entrelaçamentos entre os seres humanos que, a partir de suas interações, aprofundam suas raízes. E assim, o Menino do Rio destaca que o **Arte e Comunidade**, ao integralizar extensão, pesquisa e ensino – comunidade e universidade – formação pedagógica, artística e humana **compõe uma teia**. Fios que se tecem, caminhos que se cruzam, histórias que se encontram coletivamente **para-com-por** e **recompôr** em constante movimento de um trajeto de **AÇÃO-Reflexão-Criação**.

**Princípio 3: Trajeto: AÇÃO - Reflexão – Criação** – Na perspectiva que envolve o **Trajeto: AÇÃO - Reflexão - Criação**, Menino do Rio destaca a composição de “uma teia que quando chega na comunidade ela não vai só para-com-por suas propostas, mas cria-se com a comunidade para-com-por e recompôr metodologias científicas, não científicas pautadas a partir dessas vivências”. São Ações, Reflexões e Criações que propõem vivências de formação de espectadores com obras que levamos à comunidade “**Para**” trabalhar a dimensão da recepção como campo de conhecimento da área da Pedagogia Teatral. “**Com**” a comunidade é amadurecido um campo de pesquisa aberto a novas criações artísticas, pedagógicas e metodológicas, em um processo de composição que considera também a dimensão de “**Por**” comunidade, de modo a compreender a fundamental importância de integralizar os sujeitos, de partir dos desejos, sonhos e problemáticas identificadas no contexto comunitário. A Onça Pintada apresenta o trajeto que envolve a reflexão teórica, articulada às suas ações e criações tanto na vida como em suas atuações profissionais em um processo de formação de rede. “O **Arte e Comunidade** me trouxe muita referência científica, teórica e de vida. De entender o meu processo enquanto articuladora cultural. No contexto da comunidade eu pude perceber [...] que tudo que eu desenvolvia existia um nome e existe pessoas que fazem também”. Conforme explicitado anteriormente, a Preguiça destaca que o campo da Reflexão teórica promoveu impactos na sua prática teatral tanto como formador, ator, contador de histórias e poeta. Em especial no trajeto que propõe o espaço de reconhecimento da identidade por meio da primeira

etapa proposta por: “**Quem sou eu?**”, nosso semeador enfatiza: “Lembrar também que a Joana Abreu fala de ‘torcicolo cultural’ me ajudou muito. Havia muito na minha prática do Teatro para a Infância, eu fugia porque a minha formação era essa, havia muito de um olhar hollywoodiano, europeu, e aí o Arte e Comunidade trouxe pra mim esse olhar Amazônico. De me entender enquanto um homem Amazônico”. Nesse contexto, a dimensão que propõe um trajeto de **AÇÃO-Reflexão-Criação para-com-por e recompor** processos artístico-pedagógicos interventivos, bem como as etapas “**Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos?**” podem ser identificadas na atuação de nossos semeadores.

**Princípio 4: Perspectivas freirianas** – É possível identificar a presença das perspectivas **freirianas** em parte dos depoimentos. O Menino do Rio, ao falar do projeto, destaca: “ele trabalha a formação tanto pedagógica e artística, mas também uma formação humanizada”. Assim, além do campo da Reflexão, observamos os princípios freirianos também muito presentes nas ações e criações propostas. De tal modo,

a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da **participação livre e crítica dos educandos**. É um dos princípios essenciais para a estruturação do **círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição**. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de **educação popular**, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor” (Freire, 1967, p. 4).

Essa dimensão também esteve presente na apresentação de TCC de Lopes (2022). Junto ao Arte e Comunidade e também junto ao coletivo Allegriah criaram um grande evento na comunidade. Além de uma defesa de trabalho final<sup>85</sup>, para obtenção do título de graduação, Lopes e a equipe demonstraram estar inquietos para partilhar esse momento significativo com a comunidade. Esse compartilhamento, além de envolver o trajeto de **AÇÃO-Reflexão-**

---

<sup>85</sup> “Este trabalho de conclusão de curso em teatro, reflete acerca do Projeto de extensão, pesquisa e ensino da Universidade do Estado do Amazonas, Arte e Comunidade, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no Prosamim, comunidade localizada na Praça 14 de Janeiro, bairro de Manaus. O trabalho oferece contribuição para a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, em que por meio dos mestres e mestras residentes nesta comunidade é gerada uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na pesquisa-ação. Depreendendo-se então, que as atividades de extensão, pesquisa e ensino universitárias são essenciais para a aproximação da sociedade com a universidade, e também fundamentais na formação dos discentes, docentes e comunidade”. Resumo do trabalho: LOPES, Leandro da Cruz. **Projeto Arte e Comunidade: compondo e recompondo a formação do Artista-Educador**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Teatro. Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 2022. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4068/1/Projeto%20arte%20e%20comunidade.pdf> Acesso em: 8 abr. 2023.



CriAção, que contou com apresentações artísticas, a defesa formal e as contribuições da banca no espaço da comunidade, também continha um forte caráter de reconhecimento da humanidade ali presente em cada etapa do processo que possibilitou a composição do trabalho final. A comunidade participou tanto do processo quanto do resultado. Ela propôs, em diálogo com os semeadores, como se realizaria a mobilização das pessoas, o espaço em que ocorreria a apresentação e a celebração com inclusão de oficinas e a exibição do vídeo de registro do processo realizado junto à comunidade.

O que propomos é viabilizar meios para superação da estrutura opressora bancária e criar uma Pedagogia Teatral humana e libertadora em um movimento popular pautado no coletivo, na liberdade, na criticidade e no diálogo. A primeira defesa final a se realizar no contexto da comunidade foi no dia 20 de novembro de 2017 na festa de celebração da Consciência Negra, no quilombo urbano de São Benedito. Nesse momento, realizou-se a defesa dos TCCs seguintes: *Diálogos em resistência: o tecido circense e o Quilombo Urbano de São Benedito*, de Leonardo Scantbelnuy (2017), e *O teatro de sombras no quilombo urbano Barranco de São Benedito*, de Iluana Farias de Araújo (2017). Depois disso, foi realizada também a defesa do TCC *Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós: o que foi o teatral Maculelé no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo e no estágio supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas?*, de autoria de Keven Ferreira (2018), cuja defesa ocorreu no espaço do Museu Casa Eduardo Ribeiro<sup>86</sup>. Além da explanação teórica convencional, o momento contou com apresentação artística e participação dos jovens da comunidade Colônia Antônio Aleixo, que vivenciaram o processo de formação de semeadores. E mais recentemente, em 2022, é realizada a defesa de Leandro Lopes: *O projeto Arte e Comunidade: compondo e recompondo a formação do Artista-Educador na comunidade PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus)*.

Identificamos nessas Ações-Reflexões-criAções, todas propostas livremente pelos próprios orientandos-semeadores, aspectos que se aproximam muito da perspectiva de Paulo Freire a partir dos princípios que foram apresentados no caminho 1. Nesse contexto, vale destacar a forte conexão também com o princípio que fundamenta o círculo de cultura. Conforme explicitado anteriormente por Freire (1967), é por meio da participação livre e crítica

---

<sup>86</sup> “O Museu Casa Eduardo Ribeiro, antiga residência do ex-governador do Amazonas, Eduardo Gonçalves Ribeiro, apresenta exposição permanente de mobiliário residencial de época, objetos de uso pessoal e de arte que procuram recriar o modo de vida do final do século 19 e início do século 20, época em que ele viveu”. Disponível em <https://cultura.am.gov.br/espacos-culturais/museus/museu-casa-eduardo-ribeiro/>. Acesso em: 21 nov. 2022. Vale destacar que Eduardo Ribeiro foi o primeiro negro a governar o estado do Amazonas em 1890. Por essa razão, a escolha de realizar a defesa nesse espaço, também no Dia da Consciência Negra: 20 de novembro de 2018.

dos estudantes que se constitui uma unidade de ensino que substitui a estrutura autoritária tradicional da escola. Assim, promovem-se Ações-Reflexões-Criações coordenadas, na maioria das vezes por jovens, pela mediação constituída por meio do diálogo. Assim, no contexto do Arte e Comunidade, as nossas Ações-Reflexões-Criações se estabelecem em constante expansão, em movimento espiralado.

A espiral viabiliza que os sujeitos passem diversas vezes pelas mesmas etapas. Contudo, cada passo do trajeto apresenta suas novidades e singularidades, pois ao ser transformado pelos novos conhecimentos que as etapas anteriores proporcionaram, possibilita aos sujeitos estabelecerem novas relações. Ao aprofundar a pesquisa no campo artístico-pedagógico sob a perspectiva da espiral, identificamos uma série de referências. Entre elas podemos destacar a espiral da aprendizagem criativa de Resnick (2020), que propõe as etapas: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir, imaginar [...] ao retornar ao ponto inicial, se realiza o movimento espiralado de expansão, conforme demonstrado na Figura 24, a seguir.

**Figura 24 – A Espiral da Aprendizagem Criativa<sup>87</sup>**



**Fonte: Acervo Resnick (2020)**

Também é possível identificar diálogos com a espiral construtivista (Figura 25). Segundo Lima (2017), ela propõe uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem partindo dos

<sup>87</sup> “A espiral da aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo. À medida que as crianças do jardim de infância percorrem a espiral, elas desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências” (Resnick, 2020, p. 10) Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Jardim\\_de\\_inf%C3%A2ncia\\_para\\_a\\_vida\\_toda/-JPdWAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=jardim+de+inf%C3%A2ncia+para+toda+a+vida&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Jardim_de_inf%C3%A2ncia_para_a_vida_toda/-JPdWAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=jardim+de+inf%C3%A2ncia+para+toda+a+vida&printsec=frontcover)

movimentos: identificação de problemas, formulação de explicações e elaboração de questões de aprendizagem denominadas de “síntese provisória”. A continuidade do movimento em espiral viabiliza a busca por novas informações, bem como a construção de novos significados que, por meio do processo de avaliação, constroem uma “nova síntese”.

**Figura 25 – A Espiral Construtivista**

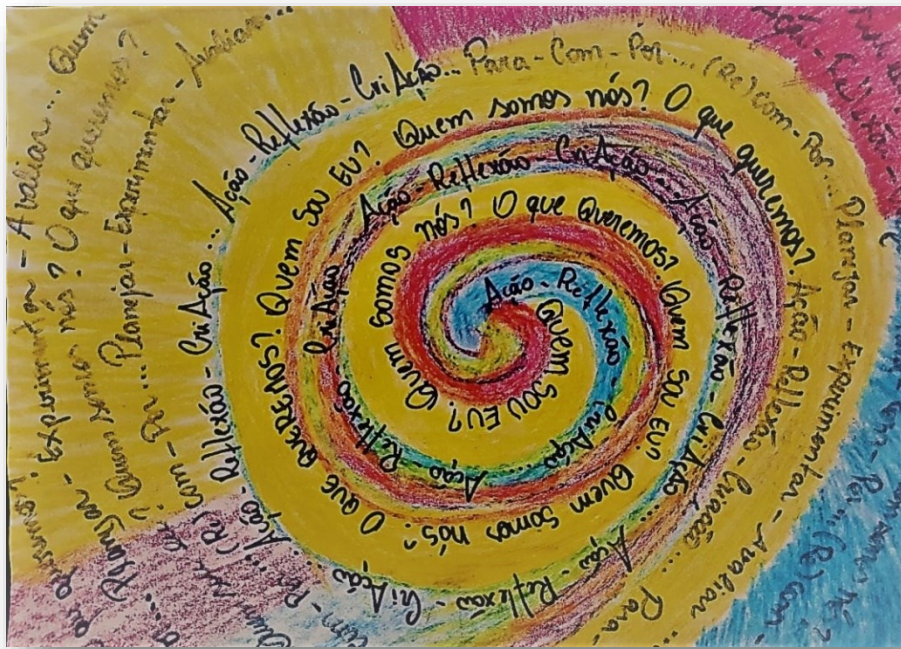


**Fonte:** Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem<sup>88</sup> (2017)

No contexto proposto pelo Arte e Comunidade, podemos identificar o movimento de expansão em espiral em diferentes perspectivas (Figura 26). A **AÇÃO-Reflexão-Criação** se estabelece no sentido de ir a campo e estabelecer o diálogo com a comunidade, refletir sobre as propostas que serão desenvolvidas e depois criar os procedimentos que pautarão o desenvolvimento da composição artístico-pedagógica pretendida. Assim, desenvolvemos um constante processo de **Planejar – Experimentar – Avaliar**. Junto a essa dimensão percorremos também o trajeto que nos questiona: **Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos?** Em um primeiro momento junto aos estudantes da graduação e depois se ampliando para o contexto comunitário, essas questões serão constantemente refletidas no contexto coletivo, revisitando os olhares e agregando novas referências a partir das vivências. Ao buscarmos um trajeto **Para-Com-Por** e Recompôr, consideramos “**para**” viabilizar a formação de espectadores “**com**” um processo de investigação e pesquisa que considera “**por**” comunidades as pautas, problemáticas e desejos que definirão a temática a ser trabalhada no processo de criação colaborativo. Ambas as etapas vão se constituindo no trajeto, de modo a permitir um constante movimento evolutivo de desenvolvimento processual.

<sup>88</sup> Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Disponível em: [https://www.academia.edu/34243143/Espiral\\_construtivista\\_uma\\_metodologia\\_ativa\\_de\\_ensino\\_aprendizagem?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/34243143/Espiral_construtivista_uma_metodologia_ativa_de_ensino_aprendizagem?auto=download&email_work_card=download-paper). Acessado em: 10 dez. 2022.

Figura 26 – As etapas do Arte e Comunidade, em movimento espiralado



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2020)

No início do presente caminho, definimos que o principal objetivo do Arte e Comunidade “é proporcionar a integração entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão bem como viabilizar o intercâmbio de saberes entre os pesquisadores-artistas da Escola de Artes e Turismo (ESAT) e as comunidades envolvidas”. Ao longo do nosso trajeto de mais de dez anos de Ações-Reflexões-Criações, foi possível, em processo, propor a composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Essa Pedagogia mantém os princípios, valores, objetivos e competências propostos no projeto. Contudo, amplia os seus horizontes, despertando a autonomia para que seus semeadores e/ou quaisquer outros sujeitos interessados pela proposta adaptem, transformem, criem novas possibilidades a partir dos contextos que surgem. Assim, a Pedagogia Arte e Comunidade mantém os princípios, valores e motivações do trabalho, porém não se limita mais a ele, podendo alcançar pesquisadores-artistas para além do contexto proposto pela ESAT, a exemplo do semeador Bicho Preguiça, que era estudante de Letras na UFAM, e de muitos dos nossos egressos que passaram pela formação e semeiam em contextos diversos, também expandindo a atuação para além das comunidades envolvidas.

Nesse sentido, o Arte e Comunidade explorou processos criativos colaborativos como norteadores do trabalho. Essa proposta foi sendo lapidada ao longo do processo de composição de 12 montagens cênicas realizadas. Contudo, a metodologia proposta pelo processo criativo colaborativo não é o que fundamenta as nossas ações, mas sim, os princípios, valores e

motivações. Como argumenta Pupo (2010), o importante é ter **PRINCÍPIOS** de trabalho que agreguem **uma prática própria, de acordo com o contexto** em que está colocado, de modo a **oferecer sentido ao trabalho** realizado.

Assim, tanto o antigo Projeto (2013-2023) como o atual Programa Arte e Comunidade (a partir de 2023) é orientado pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, que pode ser definida como um movimento que propõe intervir na realidade por meio de processos-artísticos pedagógicos que se mantêm em constante estado de criação. Assim, há a reverberação tanto na composição de obras de arte como de metodologias (caminhos) que orientam o processo de formação proposto. Para tanto, considera-se a singularidade dos sujeitos em diálogo com a dimensão coletiva representativa do trabalho como um todo.

Vale considerar que tanto o projeto/programa como a Pedagogia Arte e Comunidade – sendo um movimento que propõe intervir na realidade – buscam romper a fragmentação imposta pela educação bancária, compondo um processo de formação integral dos seres humanos. Ao considerar o movimento proporcionado pela espiral, ao invés do círculo, como proposto por Freire (1967), a nossa proposição é gerar movimento, como o da ciranda. Assim, no próximo caminho, aprofundarei o diálogo a respeito das motivações, objetivos e valores da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade apresentando imagens norteadoras desse processo. Para tanto, também revisitarei os princípios apresentados no capítulo 1. E ainda, a composição da fisiologia da árvore representativa da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, de modo a refletir também sobre seus desafios e potencialidades. Conforme nos propõe Boal: “Temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminar, inconsciente, profunda!” (Boal, 2009, p. 16).

Figura 27 – Boom! O que te move?



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2022)

### **CAMINHO 3 – PARA PULAR DE GALHO EM GALHO: PENSO IMAGENS OU IMAGENS ME PENSAM?<sup>89</sup>**

#### **3.1 O QUE MOVE A PEDAGOGIA TEATRAL ARTE E COMUNIDADE?**

Para compreender a motivação e as inspirações que movem as Reflexões-Ações-CriAções em movimento de expansão da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, partimos da seguinte questão: Qual o projeto de sociedade nós sonhamos construir no momento histórico em que vivemos hoje? Quais contribuições a Pedagogia Teatral proposta, em diálogo com o Teatro do Oprimido, podem trazer para a atual conjuntura de transformação?

Partimos da hipótese de que se faz necessário buscar meios para se desconstruir a atual estrutura piramidal opressora para abrir coletivamente a ciranda de libertação. Para tanto, Boal (2009) nos orienta no sentido de compreender que “se vivemos em uma Monarquia da Arte, é necessário que a base seja criadora para que se aproxime do vértice: democracia” (Boal, 2009, p. 139). Nesse contexto, é fundamental que os seres humanos produzam arte, atuem e se reconheçam na sociedade como artistas e como cidadãos. É nesse contexto que o Arte e Comunidade vem trabalhando a formação de semeadores docentes, discentes, colaboradores engajados e pessoas das comunidades no Amazonas, com o intuito de buscar meios de democratizar o acesso à prática, à fruição e à contextualização artística conforme proposto por Barbosa na abordagem “zigue-zague” (2019)<sup>90</sup>.

Concordamos com Boal (2009) que se faz necessário diminuir as distâncias entre a base e o vértice da estrutura piramidal – que divide pessoas em estamentos, castas ou classes, estruturas de poder e direitos – com o intuito de se constituir uma estrutura social menos absolutista (Figura 28). Boal (2009) considera que a dicotomia, apoiada na fidelidade servil e vertical em toda a escada piramidal, é o elemento estruturante da pirâmide monárquica, que será tão mais absolutista na medida em que o vértice e a base se distanciam e menos absolutista, ou mais democrática, na medida em que a base e o vértice se aproximam. A solidez dessa

---

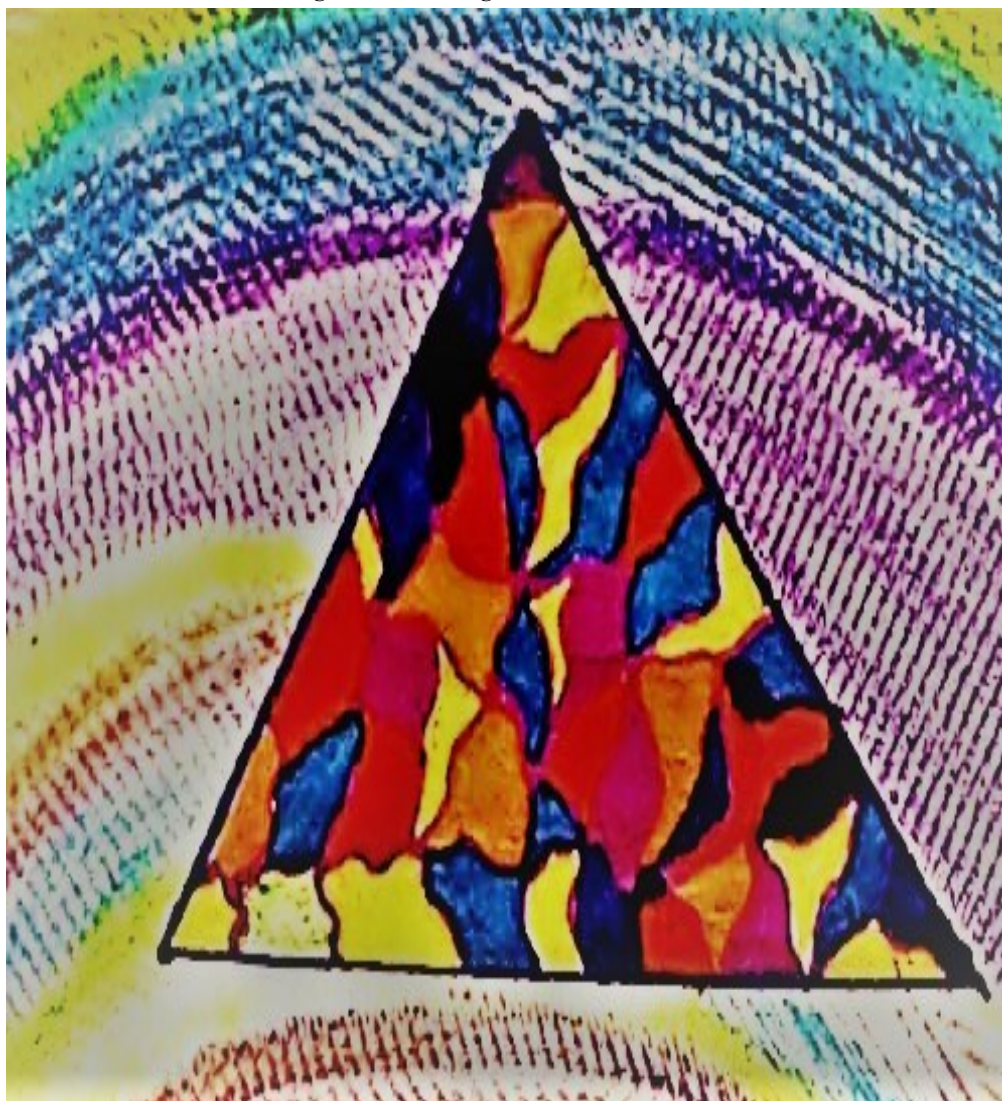
<sup>89</sup> “Penso imagens ou imagens me pensam?” É o título de um dos livros de Rangel (2020). Cursei a componente Processos de Encenação, no doutorado do PPGAC-UFBA. Desde então, desenvolvi a leitura de uma série de livros e artigos da professora-pesquisadora-artista que muito dialogam com a proposta do presente trabalho. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34708>. Acesso em: 10 out. 2022.

<sup>90</sup> Em entrevista realizada com Ana Mae Barbosa pelo coletivo Arte e Comunidade no XXIX Confaeb, em Manaus (2019), a arte-educadora-pesquisadora propõe que a antiga abordagem triangular, hoje pode ser definida por uma abordagem “zigue-zague”. A entrevista está disponível na trilha 3.2 “Quais reflexões e análises podemos tecer a respeito do trajeto percorrido pelo Arte e Comunidade?”



estrutura piramidal se faz por meio das armas, da religião, por tradição, medo, ignorância, apatia ou convencimento. E, ainda, nessa linha de raciocínio, Boal (2009) acrescenta que os golpes de estado se fazem presentes no vértice, as revoluções na base, e os reformistas no meio.

**Figura 28 – A Imagem Real: A Pirâmide<sup>91</sup>**



**Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2019)**

Ao se contrapor à estrutura opressiva piramidal<sup>92</sup>, propõe-se outro caminho: a Estética do Oprimido. “É um método artístico que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística da democracia, diminuindo as distâncias entre base e vértice. A Estética do

<sup>91</sup> “Representação gráfica ou conceptual em que a base, mais larga, engloba mais elementos que o topo, mais estreito”. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/PIR%C3%82MIDE>. Acesso em: 7 dez. 2022.

<sup>92</sup> A distribuição da riqueza e a capacidade de geração de renda podem ser entendidas sob a forma de uma pirâmide econômica. No topo da pirâmide estão os ricos, com numerosas oportunidades de gerar altos níveis de renda. Mais de 4 bilhões de pessoas vivem na base da pirâmide, com menos de US\$2 por dia (Prahalad, 2006, p. 18).



Oprimido é a Estética dos Direitos Humanos!” (Boal, 2009, p. 132). Encontramos diversos cruzamentos e diálogos entre a Estética do Oprimido e os princípios que envolvem o nosso trabalho. O Arte e Comunidade, ao longo de mais de uma década de caminhada, tem proposto a criação de uma Pedagogia Teatral libertadora, democrática, autoral, de fácil acesso e possível de ser semeada. E para tanto, compreendemos, assim como Boal (2009), que não é somente por palavras que se pensa, também pensamos por imagens, sons, por estímulos sinestésicos que proporcionam visões, escutas, tatos, olfatos e paladares sensíveis. Assim, “temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos – tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra – que, como sabemos, é ambígua” (Boal, p. 16, 2009). Assim, propomos estabelecer também uma relação com o Teatro Imagem de Boal (1991). Sugerimos que a rígida e opressiva estrutura piramidal representa a imagem real que é imposta a nós desde a Antiguidade até os dias de hoje. Já a flexível ciranda é a representação da realidade que almejamos, isto é, a imagem ideal que sonhamos e vislumbramos construir coletivamente (Figura 29).

Figura 29 – A Imagem Ideal: A Ciranda



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2019)

Assim, em contraponto à estrutura verticalizante, rígida e opressiva apresentada pela perspectiva piramidal, propomos a horizontalidade, o movimento, a dança, o jogo e a construção coletiva sugerida pela ciranda. Nesse contexto, observamos novamente elementos de diálogo com a pedagogia freiriana que, em sua geometria libertadora do círculo de cultura, inverte a relação verticalizada da educação bancária para abrir uma proposta pedagógica de caráter democrático, pautada na construção e (re) construção coletiva dos saberes. Para Freire (1967), os círculos de cultura possuem um forte caráter democrático e libertador ao propor a desconstrução da fragmentação e abertura de espaço para se construir uma aprendizagem integral que requer a tomada de decisão perante as problemáticas vivenciadas. Assim, promove-se a horizontalidade nas relações entre os sujeitos, valorizando os saberes singulares e coletivos. Saberes que se constituem a partir da interação coletiva. Também podemos identificar relações entre o círculo de cultura e a roda da cultura popular.

Para Oliveira (2011), a roda é um espaço bastante presente no universo popular. Ela “é aberta para dançar, para brincar, para prostrar, para trabalhar [...] A conversa em roda já nos dá a pista de que será estabelecido um diálogo abrangente, constituído da multiplicidade da visão que nasce da troca entre olhares diversos e distintos”. Assim, para Freire (1967), é **círculo de**

**cultura;** para Oliveira (2011) é **roda;** para nós, **ciranda**. Definida segundo o dicionário<sup>93</sup> como “dança, cantiga de roda infantil”, ela nos sugere os mesmos princípios democráticos e coletivos presentes no círculo de cultura e na roda, em uma perspectiva que dialoga com uma dinâmica de movimento.

O teatro, como algumas outras artes, é movimento. Movimento tem sentido e direção. O sentido é a estrada por onde se pode andar em duas direções; a direção é o caminho escolhido. Seja qual for o caminho e a estrada, o teatro – tal como vem sendo praticado pelas classes dominantes, como forma de convencimento compulsivo –, mais que outras artes, imobiliza os espectadores na contemplação. Imobilizados, tornam-se vulneráveis. Vulneráveis, estão prontos a aceitar como seus as emoções e os pensamentos dos personagens e suas escolhas (Boal, 2009, p. 107).

Por meio do desejo de movimentar e transformar a realidade imposta, questiono: como desconstruir a realidade opressora de desigualdade imposta para alcançar o projeto de sociedade ideal que almejamos? Podemos propor um processo de transição? E o que daria sustentação a essa transição? O que poderia viabilizar sair de uma organização social, pautada pela rigidez piramidal para alcançar a flexibilidade da ciranda? A reflexão? A ação? A criação? Nesse contexto, questiono ainda: **como se dará a construção do mundo que sonhamos?** Consideramos que, neste momento, o Arte e Comunidade se encontra em processo de buscar meios de contribuir para a composição dessa transição (Figura 30). Ela é pautada pela ação colaborativa de construção de novas propostas artístico-pedagógicas que possam viabilizar o constante movimento de AÇÃO-Reflexão-Criação.

Questiono: Como é o mundo em que sonhamos? Para além da pirâmide hierárquica...É possível abrir a ciranda da equidade? O autoritário pode passar a ser democrático? O vertical consegue compor junto ao horizontal? O escasso pode se convencer da natural abundância? O individual teria inspiração para colaborar? O rígido pode se encantar com a magia do flexibilizar? Ao invés de competir é viável se solidarizar? Como desarmar o discurso de ódio e amar o diálogo de afeto? Não sei como essa costura arrematar...Mas se a gente se juntar...Essa ciranda vai girar!

---

<sup>93</sup> Disponível em: <https://dicionariocriativo.com.br/significado/ciranda>. Acesso em: 7 dez. 2022.

Figura 30 – A imagem de transição: A desconstrução da pirâmide em movimento de expansão



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2019)

A inspiração para a composição dessas imagens parte do Teatro Imagem. Ele compõe o arsenal de técnicas do Teatro do Oprimido (T.O), proposto por Augusto Boal. A identificação com a imagem se constitui como uma possível solução de estabelecer a comunicação por outras vias, para além da palavra. Identificar a sensação de angústia ao buscar explicar o que, a princípio, seria inexplicável, mobiliza-nos a buscar diferentes perspectivas e formas múltiplas de comunicação, para, assim, desvendar os mistérios que se apresentam em um trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção, considerando as complexidades e singularidades de uma pesquisa na área de artes. Nesse sentido,

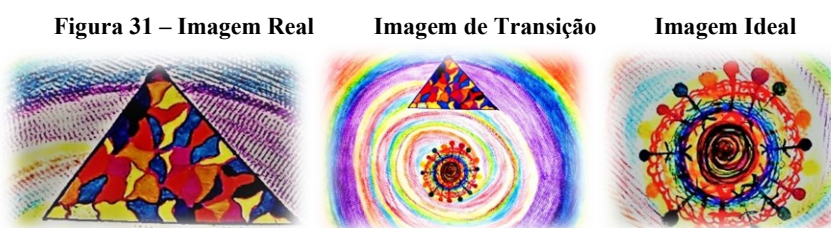
a palavra é a maior invenção do ser humano, porém traz consigo a obliteração dos sentidos, a atrofia de outras formas de percepção. **Arte é busca de verdades através dos nossos aparelhos sensoriais.** No Teatro Imagem, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! – para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão sinal ética – onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas da tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem simbólica das palavras, dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço (Boal, 2005, p. 18).

No contexto do Teatro Imagem, propõe-se a construção de cenas por meio de imagens congeladas, como se tivéssemos a representação de uma foto; contudo, construída ao vivo a



partir da modelagem do corpo dos participantes, como se esculturas fossem. Parte-se de uma situação, questão ou problema, uma vivência de opressão que os participantes tenham o desejo de discutir. Assim, constrói-se a representação da situação por meio de uma composição imagética com os corpos parados em cena. Ao se chegar à imagem representativa da realidade que os participantes têm o interesse de debater, a denominamos como “imagem real”. Mas o objetivo é modificar a realidade, então, coletivamente, busca-se construir a imagem ideal, isto é, a realidade que o coletivo acredita ser a mais coerente. Assim, propõe-se a intervenção na imagem, esculpindo os corpos dos participantes, de modo a compor uma nova cena estática, agora representando a realidade que o coletivo almeja alcançar. Contudo, é sabido que na vida real dificilmente resolvemos as situações de opressão como um passe de mágica. Assim, depois de compreendida e analisada a realidade (primeira etapa – composição da imagem 1), parte-se para a construção da situação ideal almejada (segunda etapa – composição da imagem 2), porém considera-se que se fará necessário pensar estratégias que possibilitem sair da situação de opressão apresentada na imagem 1 para alcançar o ideal concebido pela imagem 2. Dessa maneira, é proposta a composição da imagem de transição (terceira etapa – imagem 3) com o intuito de viabilizar o trajeto estratégico que possibilitará alcançar a transformação almejada pelo coletivo. Assim, ao final, têm-se três cenas compostas por: 1) A imagem real (identificação da situação-problema); 2) A imagem ideal (construção da nova realidade que se almeja alcançar); e 3) A imagem de transição (representação das ações que possam viabilizar sair da situação-problema e alcançar a nova realidade almejada pelo coletivo).

Inspirada na construção proposta pelo Teatro Imagem, busquei compor um ciclo de três imagens que pudessem representar, de forma simples e metafórica, o que move o desenvolvimento das Ações-Reflexões-CriAções propostas pelo Arte e Comunidade em seu sentido amplo. Assim, a partir da metodologia proposta pelo Teatro Imagem, transponho os corpos para o papel com o auxílio da canetinha e do giz de cera (Figura 31).



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2019)

O que propomos ao apresentar a perspectiva da “Desconstrução da pirâmide para a abertura da ciranda em movimento de expansão” (Imagem 2 - transição) é sair do estado de imobilidade e movimentar, desconstruir a rígida estrutura piramidal e abrir a flexível ciranda, que considera o potencial criador de todos os cidadãos. Observamos que existem muitas críticas em relação à estrutura opressora imposta pelo nosso sistema social. A sensação é de estarmos constantemente reagindo às opressões impostas pelo sistema como forma de sobreviver a ele, mas pouco se discute a respeito do modelo de sociedade que gostaríamos de construir. Os valores presentes no sistema capitalista opressor não nos contemplam, mas, para além disso, interessa-nos identificar: quais valores propomos construir? E, ainda, como poderíamos viabilizar a sua construção? Assim, as imagens nos orientam no sentido de identificar os valores (que não concordamos) presentes no sistema atual e quais valores acreditamos ser coerentes com a proposta de sociedade que almejamos construir. Considerando essa perspectiva de transformação, a imagem de transição: “a desconstrução da pirâmide para a abertura da ciranda em movimento de expansão” proporrá a multiplicação de Ações-Reflexões-CriAções artístico-pedagógicas, inspiradas em metodologias que se contrapõem aos valores impostos pela “pirâmide”, vislumbrando “a abertura da ciranda em movimento de expansão” com o intuito de exercitar a construção de valores: democráticos, horizontais, abundantes, colaborativos, solidários, flexíveis, afetuosos, libertadores e humanos.

Só através da contracomunicação, da contracultura de massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão de arte, do pleno e livre exercício das suas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos [...] Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados (Boal, 2009, p. 19).

Assim, a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, ao propor a formação de semeadores, sugere inspirar novas Ações-Reflexões-CriAções que viabilizem a composição de práticas artístico-pedagógicas inovadoras, colocando em pauta os valores propostos pela “abertura da ciranda” por meio da criação tanto de metodologias como de obras de arte que possam ecoar a pluralidade de vozes livres. Para Boal (2009), som, palavra e imagem não circulam livremente pela sociedade. Elas são canalizadas pelas estações de rádio e TV, pelos livros, revistas e jornais, e também pelas escolas e universidades. Nesse contexto, as palavras, sons e imagens são livres quando o processo de criação é acessível a todos. Contudo, elas são privativas do poder econômico que as fabricam, padronizam, controlam e usam. “Que fazer? Quando possível penetrar nesses meios; quando não – isto é, quase nunca – criar nossas próprias redes

de comunicação [...] Inventar e produzir fora e longe dos latifúndios da arte, e mesmo invadi-los quando possível” (Boal, 2009, p. 136).

Dessa maneira, “A Pirâmide” – ao representar a imagem real – simboliza a estrutura de desigualdade social imposta pela realidade opressora vivenciada. A imagem de transição “A desconstrução da pirâmide para a abertura da ciranda em movimento de expansão” propõe representar as estratégias de ação desenvolvidas pelo Arte e Comunidade. Dessa maneira, poderíamos definir simbolicamente que **o objetivo geral da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade é: “desconstruir a pirâmide para viabilizar a abertura da ciranda em movimento de expansão”**. Em outras palavras, desconstruir a estrutura opressora atual para construir um novo modelo de sociedade, pautado em uma realidade democrática, horizontal, abundante, colaborativa, solidária, flexível, afetuosa, libertadora e humana. É possível que para realizar esse processo, em alguns momentos, seja necessário, além da perspectiva lúdica e amorosa, uma dose de desobediência. Uma pitada de subversão, inquietação e transgressão para movimentar uma provocação que possibilite sair do estado de subordinação ao engessamento opressor proposto pela estrutura piramidal.

Contudo, de forma objetiva, perguntamo-nos: Como realizar esse processo? As nossas hipóteses, respostas provisórias, são também as nossas linhas de AÇÃO-Reflexão-CriAção, que podem ser lidas ainda como os nossos **objetivos específicos**. São eles: proporcionar o intercâmbio de conhecimentos entre a comunidade e a universidade, de modo a promover a formação, sensibilização, fruição e composição de processos criativos colaborativos a partir de experiências democráticas, estéticas e sensíveis; oportunizar aos estudantes universitários, bem como às comunidades envolvidas, o contato com os diferentes campos de atuação da Pedagogia do Teatro (educação, direção, dramaturgia, atuação, produção, sonoplastia, cenografia, figurino, maquiagem, iluminação, entre outros) em uma proposta de prática aplicada, orientada e acompanhada; oferecer a experiência de vivenciar a prática teatral, bem como o acesso a metodologias que facilitem o desenvolvimento de processos criativos colaborativos; proporcionar a valorização dos diferentes saberes presentes no grupo e seu compartilhamento, de modo a oportunizar o aprendizado mútuo entre os participantes envolvidos; estimular a ampliação da rede de parceiros envolvidos no projeto/programa, bem como motivar a formação de agentes semeadores.

Assim, por meio das estratégias de ação propostas, inspiradas na imagem de transição, vislumbra-se contribuir para a construção de uma nova sociedade pautada em novos valores, conforme proposto pela imagem ideal. Contextualizada em uma prática artístico-pedagógica popular – que tem por objetivo **a desconstrução da pirâmide para a abertura da ciranda em**

**movimento de expansão** –, propõe-se viabilizar, por meio de Ações-Reflexões-Criações artístico-pedagógicas formativas, o processo de intervenção e transformação da realidade.

Dessa forma, podemos concluir que os princípios da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, conforme discutidos nos caminhos 1 e 2, são: Pedagogia do Teatro, Arte e Comunidade, Trajeto: AÇÃO-Reflexão-Criação e os Princípios Freirianos que compõem uma perspectiva educacional libertadora. Conforme proposto no presente caminho, a nossa motivação é “a desconstrução da pirâmide para abertura da ciranda em movimento de expansão” tendo como impulso a construção de valores: democráticos, horizontais, abundantes, colaborativos, solidários, flexíveis, afetuosos, libertadores e humanos. Realizada a compreensão dessa síntese, podemos avançar para a próxima trilha.

### 3.2 ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA QUE CONSIDERA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

“Quando o verde dos seus olhos se espalhar na plantação, irá brotar a nossa vida com as sementes aqui na mão”.

Cunhantã

O trecho disponibilizado acima surge do improvisado com uma criança na comunidade PROSAMIM. Nossa cunhantã (feminino de “curumim”, que significa “criança”, no contexto amazônico) sempre demonstrou muito interesse pela linguagem musical. A Asa Branca é uma obra musical que, algumas vezes, foi tocada pelo nosso mestre da cultura popular Sr. Cobra Grande. Assim, ensinei a nossa criança a tocar a música na flauta doce. Ela logo aprendeu e pareceu estar interessada em novos desafios. Ensinei a letra, ela logo decorou. Assim, ampliei o desafio e cantei: “eu quero ver você criar, seu cantar você vai conseguir improvisar?”. Então, puxei: “quando o verde dos seus olhos, se espalhar na plantação eu te asseguro, não chores não, viu, eu voltarei, viu, meu coração”. E ela respondeu: “Quando o verde dos seus olhos se espalhar na plantação, irá brotar a nossa vida com as sementes aqui na mão”. Meus olhos se encheram de lágrimas, eu dei um forte e afetuosos abraço na pequena. E, assim, compreendi que as metáforas propostas pelo Arte e Comunidade estavam sendo compreendidas em sua profundidade. Nossa pequena semeadora aprofundou as raízes, foi na essência de nossa simbologia e nos mostrou que além da leitura literal, era possível ler e criar metáforas. E em um aprofundamento dessa dimensão, eu pensando nos princípios como a base fundamental, me

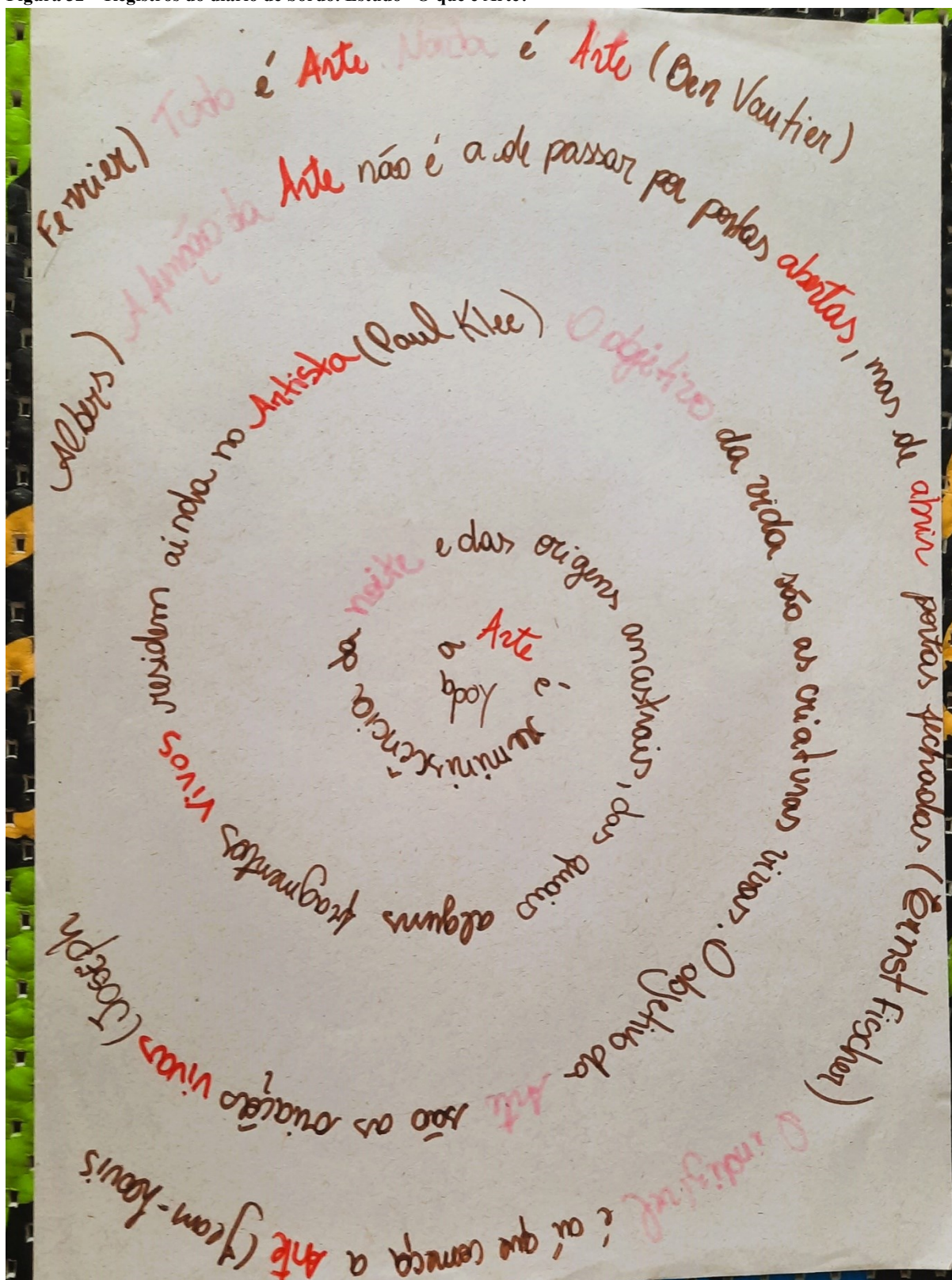


pergunto: De onde vêm as minhas sementes? Sim, eu sei que sou filha de uma mãe maranhense, de um pai carioca, nascida em Brasília, doutoranda na Bahia e professora no Amazonas, mas como essa história começou? Inquieta, movida pela curiosidade e desejo de descobrir, telefono para o meu pai e descubro que ele conheceu a minha mãe em um bar em Brasília, chamado “Asa Branca”.

Mais uma vez, os meus olhos encheram-se de lágrimas e eu entendi que quando os olhos verdes da minha mãe maranhense cruzaram os olhos castanhos do meu pai carioca em um novo território repleto de anseios e sonhos, em busca de novas oportunidades na recém-construída capital do país, foi possível fazer “brotar uma nova vida com as sementes ali na mão”. O que a nossa compositora, cunhatã da comunidade PROSAMIM nos apresenta é também a possibilidade de nos surpreendemos, de aprofundarmos os conhecimentos sobre nós mesmos e também sobre o outro. E, principalmente, identificar que Arte é vida. E a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade é Vida e Arte. E vida se faz na nossa relação com o outro e com o meio ambiente que está à nossa volta.

A Pedagogia Teatral Arte é reverberada por um movimento imbuído de princípios, motivações, valores e competências que, ao considerar a linguagem teatral e sua relação com as dimensões educacionais, propõe intervir na realidade por meio de processos-artísticos pedagógicos que se mantêm em constante estado de criação (Figura 32). Criação de obras de arte, de metodologias e também de vida. Para tanto, consideramos a singularidade dos sujeitos, em diálogo com a dimensão coletiva representativa do trabalho como um todo.

Figura 32 – Registros do diário de bordo. Estudo “O que é Arte?”



Fonte: Acervo Amanda Aguiar Ayres (2020)

Ao abordar os princípios freirianos presentes na Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, no caminho 1, contextualizei a dimensão que contempla a nossa proposta de uma formação

humana. Neste momento, proponho expandir o entendimento no que diz respeito a uma formação humana que considera a interconexão com a natureza e o cosmo. Nesse sentido, encontramos elementos de diálogo com Morin (2011) e Le Breton (2016), no que se relaciona à composição natural do ser humano e seu potencial intrínseco de relação com a natureza, o cosmo e o universo. Essa concepção nos orienta no sentido de propor uma visão holística sobre a vida, a arte, a educação e as demais dimensões que se relacionam e nos compõem como seres complexos, viventes de uma comunidade planetária também complexa.

Por compreender que as formações desses coletivos comunitários mantiveram, de alguma forma, ao longo de sua existência, princípios orgânicos que consideram a presença de um todo complexo universal. É possível estabelecer paralelos também com a perspectiva de Arte e Vida que compreende as manifestações artísticas como parte naturalmente integrada ao cotidiano, ao mundo, ao cosmo e ao todo complexo em que estamos inseridos. Nesse sentido, parece-nos pertinente considerar uma real necessidade de retomar as origens e buscar a compreensão de alguns significados perdidos ao longo de uma composição histórica marcada violentamente pela valorização do individualismo, da fragmentação dos saberes e segregação de sujeitos. Consideramos que o intercâmbio, o diálogo e o encontro proporcionado entre universidades, docentes, discentes e comunidades, contribui significativamente no processo de composição de uma formação que compreende que **nós, seres humanos, somos compostos pela natureza e, ao mesmo tempo, a compomos.**

### 3.3 COMO A NOÇÃO DE TRADIÇÃO APRESENTA CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA PEDAGOGIA TEATRAL DO ARTE E COMUNIDADE?

Na flor da germinação refletida, propomo-nos a valorizar os princípios presentes nas tradições; a buscar um resgate histórico e, assim, a compreensão dos fundamentos que naturalmente alimentam a dimensão orgânica, complexa e originária que nos constitui como um todo integrado ao cosmo e à natureza. Acreditamos que o momento é propício para nos distanciarmos dos modelos atuais em que estamos imersos e abraçarmos outras possibilidades de olhar, escutas sensíveis, pois que

nas sociedades tradicionais, de composição holista, comunitária, nas quais o indivíduo é indiscernível, o corpo não é o objeto de cisão, e **o homem [a mulher] está misturado [a] ao cosmos, à natureza, à comunidade.** Nessas sociedades, as representações do corpo são, de fato, representações do homem [da mulher], da pessoa. **A imagem do corpo é uma imagem em si, alimentada das matérias-primas que compõe a natureza, o cosmos, em uma espécie de indistinção.** Essas concepções impõem o sentimento de um

parentesco, de uma participação ativa do homem [da mulher] na totalidade do vivente, e, ademais, encontramos ainda traços ativos dessas representações nas tradições populares de curandeirismo (Le Breton, 2016, p. 26, grifo nosso com inserção do feminino).

As reflexões apresentadas impulsionam parte dos desdobramentos que proponho amadurecer. Principalmente no que se refere ao desejo de considerar a intrínseca relação dos seres humanos ao cosmos, à natureza, à comunidade como um todo complexo e integrado. O deslocamento, bem como o distanciamento dessa composição coletiva e orgânica são impostos por uma estrutura violenta que propõe estabelecer um processo de exploração das pessoas em um contexto de desumanização que deve ser problematizado em nosso cotidiano. Essa perspectiva foi apresentada, também, quando trouxemos a definição de comunidade tanto a partir das provocações de Bauman (2003) quanto pelo olhar de nosso coletivo no Arte e Comunidade. Agora inserimos também uma reflexão, com mais profundidade, em diálogo com Le Breton (2016) e Morin (2012). Acredita-se que a composição coletiva que envolve as comunidades, de alguma maneira, manteve, ao longo das gerações, princípios que permitem reconhecer organicamente a presença de um todo complexo universal discutido tanto por Morin (2012), como por Le Breton (2016). Para tanto, proponho aprofundar o entendimento sobre “tradição”, integrando a citação anterior referenciada por Le Breton (2016) em diálogo com Pareyson:

O conceito de **tradição** é um testemunho vivo do fato de que as duas funções, do inovar e do conservar, só podem ser exercidas conjuntamente já que continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento; e além disso, exige criatividade e obediência ao mesmo tempo, porque não pertencemos a uma tradição se não a temos em nós (Pareyson, 2001, p. 137).

Dessa maneira, compreendemos a ideia de tradição como algo dinâmico que naturalmente estabelece o diálogo entre o antigo e o novo, em um constante processo de Ações-Reflexões-CriAções que possibilitam a intervenção e também a transformação. Nesse contexto, identificamos a importância de conjugar as dimensões que envolvem conservação e inovação nas manifestações que se apresentam para nós no contexto comunitário. Em todas as comunidades em que atuamos, identificamos, de diferentes maneiras e com aspectos singulares, a presença da cultura popular de forma representativa. Nesse sentido, Oliveira (2011) nos orienta na perspectiva de observar que, no Brasil, até a metade do século XX, parte significativa das manifestações culturais e artísticas tradicionais se mantinham preservadas no sentido de geograficamente restrita à sua localidade (comunidade local, conforme discutido anteriormente). Vivenciar as manifestações consistia primordialmente em viver de maneira

profunda a **experiência comunitária** em um grupo sociocultural limitado a determinada região geográfica. Nesse caso, o sentido da preservação se estabelecia no próprio contexto da comunidade, da experiência, gerando as necessidades reais de expressão de determinado coletivo. A autora acrescenta ainda que a partir do advento da democratização das tecnologias contemporâneas nos diferentes âmbitos da vida social, é possível observar uma alteração na perspectiva das fronteiras, de modo a ampliar o alcance das informações. Assim, o espaço de convivência das comunidades tem a possibilidade de se ampliar por todo o mundo (podendo criar novas comunidades de interesse não mais limitadas somente à comunidade local). O geógrafo Milton Santos propõe que o espaço geográfico e o seu papel ativo na dinâmica social devem ser analisados como algo que se relaciona mutuamente com o social e físico, um híbrido (Santos, 2004). Para conceber o espaço geográfico, é relevante compreender que o aspecto social interfere no físico e o físico interfere no social, propondo diálogos entre a geografia física e a geografia humana. Ao analisar o contexto de inserção das tecnologias, proponho problematizar a questão indicada por Santos (2004) a partir da análise do espaço como algo que se relaciona mutuamente com o social e o físico, inserindo também o virtual<sup>94</sup>, formando agora um novo híbrido. Velloso (2011) também apresenta contribuições, conforme trecho a seguir:

Para isso, você tem que mudar o conceito de espaço e se reeducar. O cérebro sabe disso, de certa forma; na zona cognitiva e da razão ele entende que ‘onde nós conversamos agora é um espaço físico’. Mas se eu ligar o computador aqui onde estamos, eu estou com esse espaço e outro espaço que trouxe para dentro de casa. Se ligar uma câmera, eu jogo esse espaço que estou – ou no mínimo um recorte dele – para dentro de outro espaço, de uma outra pessoa, que está em outro lugar. Eu vou criando espaços conectados e formas de presença, vou enredando tudo isso de uma forma que, se você não se preocupar mais de que forma isso está vindo, você tem uma potência reflexiva espalhada e violenta (Velloso, 2011, p. 105-106).

Essas transformações propostas pela inserção das tecnologias acabam se inserindo no fazer tradicional, que alimenta, em parte, a nossa vivência cotidiana. A **tradição**, assim como a tecnologia, apresenta-se como algo dinâmico, que mantém um constante movimento de AÇÃO-Reflexão-CriAção. As manifestações da cultura popular trazem um componente interventivo que contribui no sentido de propor a partilha, a solidariedade e o encontro coletivo em forma de resistência, em meio a uma sociedade capitalista individualizada, fragmentada e competitiva.

---

<sup>94</sup> Aprofundo esta discussão de forma significativa na dissertação de mestrado intitulada *Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro*. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13999>. Acesso em: 7 dez. 2022.

Se, por um lado, as tecnologias contemporâneas podem apresentar o potencial de ampliar a rede de solidariedade, como acontece na cultura popular, e viabilizar a construção de uma inteligência coletiva, conforme nos propõe Lévy (1998), em outra dimensão ela também tem o potencial de reforçar as estruturas de dominação presentes no sistema capitalista. No período de 2006 a 2016, o estudo da tecnologia teve um papel de destaque em minha trajetória como professora-pesquisadora-artista. Durante a especialização e o mestrado, bem como na prática docente do curso de Teatro à distância no contexto do Pró-Licenciatura (UnB), ofertei cursos, montei obras artísticas com atuação em telepresença, elaborei materiais didáticos e escrevi artigos diversos, de modo a mergulhar nas possibilidades oferecidas pela mediação tecnológica nos campos das Artes, da Educação e da sociedade.

Problematizar o uso das tecnologias no contexto da atualidade poderia me levar à composição de outra tese, em especial por considerar as profundas transformações que elas têm reverberado em todos os campos da vida na atualidade. Contudo, em diálogo com a presente pesquisa, vale problematizar um breve recorte sobre o tema. Se, por um lado, a tecnologia oferece uma infinidade de potencialidades para a construção de uma inteligência coletiva – que pode promover valores solidários, colaborativos, afetuosos e humanos –, por outra dimensão, ela também pode reforçar o sistema de manipulação e exploração das pessoas.

Para ampliar o investimento no “negócio”, a tecnologia disponibiliza, além de uma série de outras estratégias, um sistema de comunicação instantânea que possibilita aos donos do poder aumentar as demandas de trabalho, fazendo com que a classe trabalhadora se mantenha instantaneamente conectada ao sistema de produção 24 horas por dia. Essa operação não é estruturada ingenuamente e nos provoca a refletir por meio de perspectivas diversas. Entre elas, vale destacar que:

entre os romanos, o trabalho para sustentar a vida era identificado a palavra *negócio*, literalmente negação ao *ócio*. O *ócio* significava, para os antigos, a forma nobre e digna de ocupar o tempo livre com o lazer, a arte do governo e a reflexão. Enquanto isso, as atividades relacionadas diretamente com a sobrevivência material ficavam a cargo de escravos, cujas funções eram consideradas desprezíveis. Na Grécia antiga, dava-se mais valor ao *ócio* do que ao trabalho, principalmente entre os atenienses, já que os espartanos eram guerreiros. O cotidiano do povo grego acontecia fundamentalmente nos ginásios esportivos, nas termas, no fórum ou outros lugares de reunião. De acordo com estudiosos, a vida de *ócio* dos gregos só foi possível por causa da escravidão, pois na época havia duas classes de homens: os dedicados a arte, à contemplação ou à guerra; e os que eram obrigados a trabalhar, inclusive em condições precárias. Hoje o conceito mais aceito a respeito do lazer é o do sociólogo francês Joffre Dumazedier: “Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entender-se ou, ainda, para desenvolver a sua

informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (Brasil, 2008, p. 6).

A tecnologia contemporânea pode utilizar **novas ferramentas** para ampliar os recursos de dominação das pessoas, mas **o sistema de exploração não é nada novo**. Ao nos submetemos automaticamente e cedermos às imposições cotidianas, acabamos por nos mecanizar naturalmente. E, assim, seguimos alimentando essa estrutura que foi criada para beneficiar os exploradores e sugar, cada vez mais, a classe trabalhadora. Ainda tomando como referência o universo grego, o mito da caverna também nos oferece contribuições. Platão, a partir de suas metáforas, nos mostra como uma realidade de ilusões pode ser falsamente construída pelos seres humanos; e, ao mesmo tempo, como “verdades mentirosas”<sup>95</sup> podem se naturalizar em nosso dia a dia.

A forma como as tecnologias contemporâneas têm naturalizado o excesso de trabalho, proporcionado o adoecimento coletivo e a reverberação de uma sociedade do cansaço<sup>96</sup> (Han, 2015) tem tomado proporções exorbitantemente assustadoras. Ao inviabilizar o tempo para o ócio criativo, a capacidade de produção de pensamento crítico fica fragilizada. Contudo, essa mesma tecnologia também pode contribuir para a tomada de consciência alimentada pelo potencial de uma inteligência coletiva, conforme nos propõe Lévy (1998). Para isso, faz-se necessário modificar hábitos impulsivamente mecanizados em reflexões aprofundadas e intervenções práticas.

Ao identificar o potencial das tecnologias, tanto para ampliar o universo de sombras e ilusões como para alimentar uma tomada de consciência baseada em uma inteligência coletiva, pode ser interessante realizar certo distanciamento a fim de evitar um deslumbramento inconsciente/instantâneo por ela. Mais do que um encantamento, estabelecer uma distância para analisar em que medida a tecnologia pode contribuir para a construção de uma realidade humana, solidária, colaborativa e afetuosa é o que nos interessa. Não avalio que a tecnologia tenha o potencial de mudar o mundo; quem pode fazer isso são as pessoas. E como são os seres humanos que criam, programam e pensam as estratégias de utilização das tecnologias, o que parece estar em discussão é: com qual objetivo queremos utilizá-la. E, neste sentido, uma educação pautada em valores humanos – conforme propõe a nossa ciranda – continua se

---

<sup>95</sup> O Mito da Caverna, também conhecido como Alegoria da Caverna, foi uma parábola contada por Sócrates e relatada por Platão em A República. Ver: PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2001.

<sup>96</sup> Ver: HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

mantendo no foco da discussão, bem como o diálogo a respeito das dimensões que envolvem as definições de comunidade.

Conforme já introduzido anteriormente em nossa discussão a respeito dos princípios que envolvem o entendimento de comunidade, é importante considerar também que a diversidade de contextos que vivenciam os sujeitos promovem reverberações que considero pertinente aprofundar. Nogueira (2007) questiona a possibilidade de sobrevivência da comunidade frente à industrialização. A autora propõe o diálogo entre Kershaw (1992), Willians (1965) e Boal (1996) e provoca o entendimento de que a unicidade aparente das comunidades são simplificações, apresentam também diversidades e hierarquias fundamentadas em diferentes campos (idade, posição social e outros). Contudo, a comunidade apresenta pontos de culminância que se refere às diferenças internas que a compõem e a perspectiva de mediação que assume entre o indivíduo e a sociedade. Assim, toda a comunidade (rural ou urbana) cumpriria a função estrutural e ideológica de mediar os indivíduos e a sociedade mais ampla. Nessa perspectiva, vale lembrar que Nogueira (2007) propõe ainda a compreensão de duas concepções referentes à comunidade: comunidade local e comunidade de interesse.

Conforme explicitado anteriormente – e como o próprio nome indica –, a comunidade local é composta por uma rede relacional formada por interações próximas, delimitada por determinada área geográfica. Já a comunidade de interesse se estabelece por meio de uma rede de associações caracterizadas pelo comprometimento relativo a um interesse comum. No campo da prática buscamos conjugar essas duas definições e agregar uma proposta orgânica que integra a perspectiva de atuação em uma comunidade local, formando, assim, uma terceira possibilidade no campo de discussão. Isso porque quando falamos da comunidade de estudantes dos cursos da ESAT – UEA, estamos nos referindo a uma comunidade que tem o Teatro (em diálogo com as demais linguagens artísticas) e a Pedagogia Teatral como campo de interesse comum. Quando nos referimos a uma comunidade geograficamente localizada, estamos nos referindo a uma comunidade local, a exemplo do PROSAMIM, que é uma comunidade que fica localizada próxima ao prédio da Escola Superior de Arte e Turismo da UEA.

Quando propomos mobilizar um grupo na comunidade local que compartilha do interesse comum de trabalhar um processo de formação teatral, estamos integrando duas formas de comunidade que, ao se conectarem, criam uma terceira perspectiva, uma comunidade geográfica e de interesse comum. Muitas dimensões podem ser observadas dentro das especificidades propostas por esse núcleo comunitário. Entre elas observamos, em nosso contexto, aspectos que envolvem tradição, cultura popular, arte e vida, integralizando uma proposta que conecta uma perspectiva de formação humana, bem como considera a natureza e



o cosmo como um todo integrado. Contextualizei o aspecto que envolve o nosso entendimento sobre tradição e a especificidade das dimensões comunitárias que propomos compor. Então vamos apontar o caminho que nos leva a integrar a cultura popular e a perspectiva de Arte e Vida nessa caminhada.

A cultura popular, ainda que não seja exatamente o objeto de investigação da presente pesquisa, apresenta-se para nós como um campo que se manifesta em nossos processos de AÇÃO-Reflexão-Criação e congrega diferentes proposições no âmbito da vivência comunitária. Compreendemos que ela emerge junto à comunidade local, permitindo a criação de comunidades de interesses e possibilitando, assim, a interconexão entre comunidades locais e comunidades de interesse. Nesse sentido, identificamos o universo da cultura popular como um campo amplo, porém privilegiado no que se refere à proposição de espaços de encontros, compartilhamentos, aprendizados e intercâmbios.

Ainda que não tenha a pretensão de esgotar o diálogo a respeito da temática, é fundamental destacar que as manifestações da cultura popular se fazem presentes nos trabalhos desenvolvidos pelo Arte e Comunidade, por ser um aspecto que naturalmente emerge no contexto comunitário dos espaços em que atuamos. Nesse sentido, considero as manifestações populares como um dos locais de resistência que contribuem significativamente para a composição de coletivos complexos. Para Oliveira (2011), as festas populares (como São João, o Boi Bumbá, a Ciranda, o Cacetinho, entre muitas outras já contextualizadas ao universo amazônico) surgem no formato de festa justamente por serem espaços em que as pessoas da comunidade se reúnem para expressar tudo o que trazem consigo (aspectos religiosos, sociais, afetivos, históricos, entre outros) por meio da brincadeira coletiva, da vivência e partilha comunitária.

Há pesquisadores que optam atualmente por usar o termo no plural: **culturas populares**, como é o caso do Inglês Peter Burke. A utilização no plural é justificada a partir da diversidade presente nos saberes e nos fazeres das tradições populares, criando uma cultura sempre plural [...] Outros, como o professor Nelson Inocêncio, da Universidade de Brasília, levantam reflexões sobre a pertinência de alcançar um dia a superação de classificações e taxonomias que fragmentam o conceito de cultura, ou seja, **entender a cultura como um todo orgânico**, sem distinguir ou hierarquizar a relação entre cultura erudita, cultura popular ou cultura de massa, por exemplo. Para alcançar essa unidade na diversidade, seria preciso avançar na direção de não ser mais necessário classificar o valor de pessoas ou grupos sociais de acordo com sua origem. Para Inocêncio, a superação do conceito de **cultura popular** se dará quando não for mais preciso afirmar a procedência como um componente de identidade (Oliveira, 2011, p. 22).

Concordamos com as reflexões apresentadas, ao destacar a importância da superação das classificações para que, em um futuro próximo, possamos incorporar o entendimento da cultura como um todo orgânico. Contudo, compreendemos também que esse é um campo processual que poderá se concretizar a partir de intervenções que proponham inserir esse campo de AÇÃO-Reflexão-Criação no cotidiano da sociedade. Para alcançar essa proposição interventiva, parece-nos pertinente assumir, por enquanto, a cultura popular como um espaço de resistência que vem acompanhando o trabalho do Arte e Comunidade desde 2013, com uma maior reverberação a partir do ano de 2015, quando assumimos a cultura popular como um de nossos enfoques temáticos e metodológicos<sup>97</sup> de trabalho.

Nesse contexto, a cultura popular também nos orienta no sentido de compreensão da natural integração entre Arte e Vida. A partir, principalmente, dos anos 1960, a relação entre arte e público começa a ser discutida, e a arte passa a ser entendida como algo integrado à vida. Segundo Frenda (2013), parte da geração de artistas começa a questionar a presença da arte restrita aos espaços elitistas dos museus, teatros e salas de concerto. E, assim, processualmente, propõe-se que as manifestações artísticas passem a ser concebidas como a própria vida, do mundo, acontecendo em lugares comuns e com o público participando na composição da obra. Vale destacar que essa é uma concepção ampla e que, apesar de ter ganhado destaque mundial na década de 1960, parece-nos ser naturalmente presente no cotidiano histórico das ações comunitárias que desenvolvemos e em diferentes níveis.

Donde o paradoxo de sociedades para as quais o corpo é uma realidade tão complexa, que desafia o entendimento do ocidental. Da mesma forma, a floresta é evidente à primeira vista, mas há a floresta do índio e aquela de quem procura ouro, aquela do militar e aquela do turista, aquela do herbolário e aquela do ornitólogo, aquela da criança e aquela do adulto, aquela do fugitivo e aquela do viajante... da mesma maneira, o corpo só adquire sentido com o olhar cultural do homem [da mulher] (Le Breton, 2016, p. 33, com inserção do feminino).

A concepção de arte e vida de alguma maneira ainda se apresenta integrada ao dia a dia das comunidades em que atuamos, em especial quando observamos as relações com as tradições que se manifestam diferentemente em cada espaço e em cada contexto comunitário. Para além do boi e da cobra grande, presentes no contexto do PROSAMIM (conforme destacado anteriormente) é possível, por exemplo, citar como um dos pontos de referência o cotidiano dos povos indígenas no contexto da comunidade Parque das Tribos. A complexidade presente nesse

---

<sup>97</sup> Ver módulo 26, Cultura Popular, de autoria de Oliveira (2011). No último capítulo, a autora aborda a cultura popular como referência metodológica para o professor de Teatro. Esse material é de leitura básica e obrigatória no contexto do Arte e Comunidade.

amplo universo de significações não poderia ser brevemente descrita (nem amplamente discutida ao considerar a perspectiva reducionista das letras pretas, dispostas no fundo branco). Contudo, propomos apontar alguns indicadores iniciais com o intuito de contextualizar um possível caminho que possa ser amadurecido em uma etapa posterior. As cosmologias indígenas podem representar estruturas complexas que expressam concepções diversas a respeito da origem de todas as coisas presentes no mundo e no universo. As variadas concepções apresentam perspectivas relacionais entre o universo, os seres humanos, a natureza e todo o complexo no qual estamos inseridos.

Essa perspectiva orgânica pode vir a compor também o campo ritualístico. Certamente cada etnia (Tikuna, Kokama, Yanomami, Tukano, entre uma infinidade de muitas outras), cada comunidade, cada ritual apresenta suas especificidades que trazem consigo toda a potência da tradição compartilhada de geração em geração. Contudo, é possível observar que a dimensão de arte e vida pode se relacionar em parte significativa da vivência no ritual. As experiências estéticas integradas às manifestações artísticas diversas (como a pintura, a dança, a música, as representações cênicas e outras) se relacionam ao processo de formação dos sujeitos (compartilhamento dos saberes), tecendo uma trama natural que compõe o todo complexo das ações presentes no processo do ritual e da arte de saber viver em comunhão com o cosmo e a natureza.

Nesse mesmo campo de complexidades podemos observar, também, a reverberação das diversas manifestações da cultura popular (quadrilha, ciranda, boi bumbá, cacetinho, entre muitas outras) que se multiplicam na composição de uma grande teia que interliga a capital ao interior do estado do Amazonas. Nas diferentes comunidades observa-se uma potência intercultural que articula a presença indígena, africana, europeia e seus desdobramentos por meio de manifestações diversas. Nesse campo podemos destacar a presença do processo colaborativo e a prática que interconecta diferentes áreas do conhecimento. O processo colaborativo se estabelece no sentido dos coletivos se organizarem com divisões de funções explícitas, que formam um complexo estrutural sistematizado, possibilitando os festejos se realizarem harmonicamente.

É possível observar o espaço destinado às mestras e mestres, que geralmente puxam a voz principal para o coro responder; pessoas que tocam, outras que dançam; o grupo que propõe a interação com o público; a equipe que faz a comida, entre várias outras funções que possibilitam a realização da festa como um todo complexo, integrado. Na perspectiva da interconexão com diferentes áreas do conhecimento, podemos observar o diálogo entre

diferentes linguagens artísticas que se relacionam para a realização do festejo. Entre elas, destacam-se a música, a dança, as artes visuais e aspectos de teatralidade.

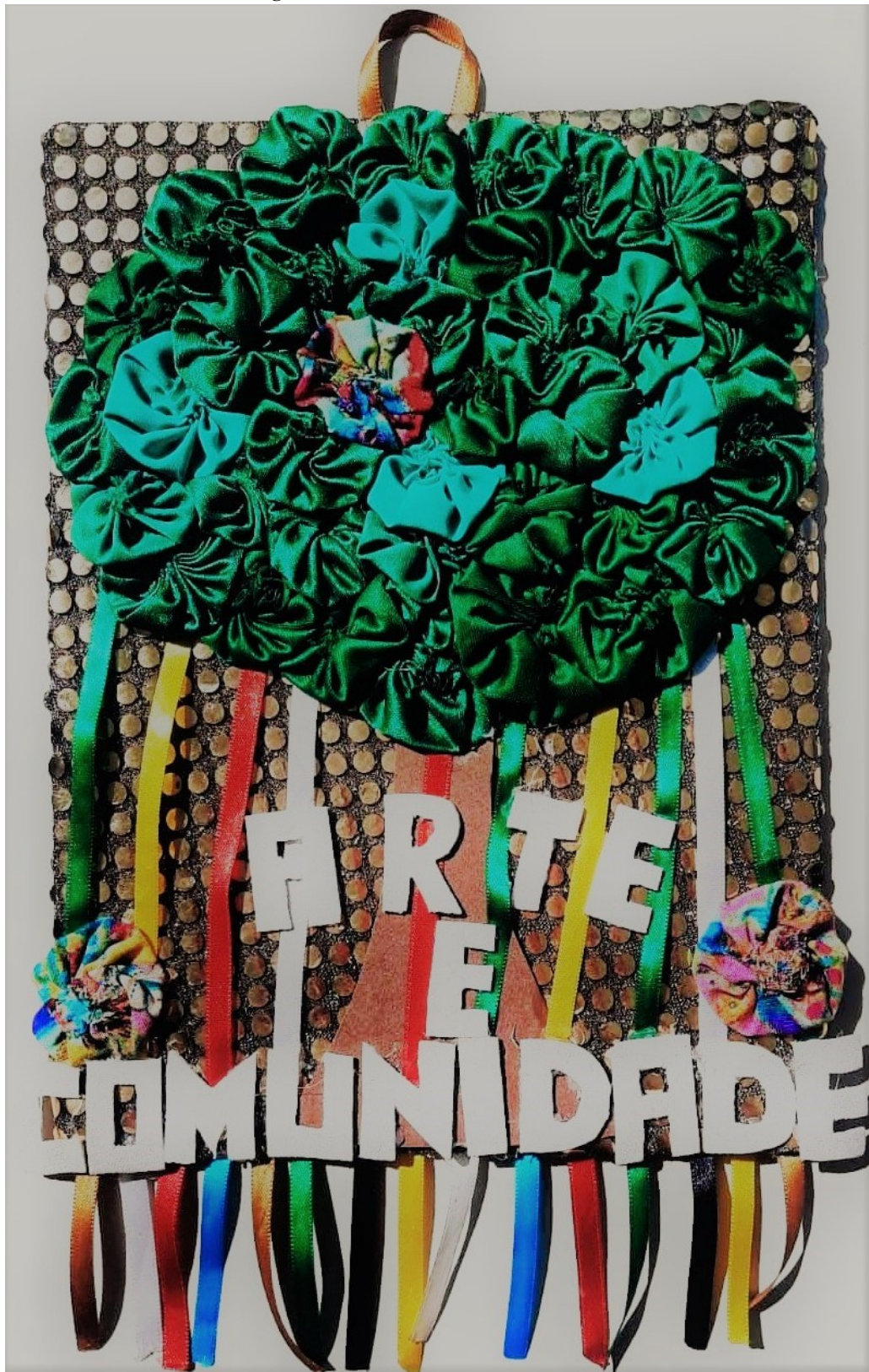
Contudo, para além do olhar romantizado, é importante pontuar que essas manifestações têm se consolidado como campo de resistência continuada que, em certa medida, viabilizam a sobrevivência das tradições, dos aspectos comunitários, da dimensão coletiva, do acolhimento mútuo. A discussão é ampla e não pretendemos esgotá-la aqui, mas, para avançar, observamos alguns contrapontos desafiadores: 1) a manutenção de coletivos organicamente organizados em uma era de fragmentação e individualismo; 2) a valorização da cultura e da identidade regional/nacional em tempos de imposição ao consumo da cultura estrangeira; 3) o entendimento de arte, vida e educação como um todo potencialmente integrado em contraponto ao conhecimento disciplinar (fragmentado), disseminado cotidianamente; 4) a possibilidade de existência das manifestações populares em meio à determinação de um gosto comum, arbitrariamente definido pela cultura de massa e de consumo; 5) a multiplicação dos valores éticos, a formação de coletivos e de práticas solidárias em meio a uma crescente valorização da exploração de pessoas e segregação; 6) a busca pela preservação da natureza e o entendimento da humanidade como parte composicional da mesma, em contraponto ao violento desmatamento da floresta em nome do desenvolvimento e ampliação dos grandes centros urbanos.

Assim, considero a tradição como campo que nos possibilita compreender que estamos em um constante processo de movimento, conforme propõe o nosso trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção. Compreendo as manifestações populares como aspecto de resistência que promove a integração comunitária dos sujeitos, bem como a compreensão da Arte em uma dimensão humana, integrativa, parte essencial da vida. E no que tange à busca do entendimento de uma visão de mundo humanizada, vislumbramos também caminhos que possam contribuir para uma perspectiva holística. Ao compreender a ligação entre essas dimensões, avançamos para a apresentação de parte das metáforas que compõem o arsenal proposto pela Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

Ao considerar a comunidade como “um espaço de acolhimento mútuo e cooperação entre as pessoas”, é possível abrir o campo para uma série de análises e relações. Entre elas, propomos apresentar a estrutura fisiológica da Árvore do Arte e Comunidade e buscar compreender por que o seu processo de composição nos leva a elegê-la como símbolo e uma de suas principais metáforas.

### 3.4 QUAL A FISILOGIA, OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA ÁRVORE ARTE E COMUNIDADE?

Figura 33 – Estandarte Arte e Comunidade



Fonte: Obra original de Jackeline Monteiro. Foto de Amanda Aguiar Ayres (2023)

Uma flor nasceu na rua! Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto. Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu...<sup>98</sup>

Carlos Drummond de Andrade

Ao partirmos de uma proposta de formação humana que conecta a natureza e o cosmo em sua concepção, buscamos olhar para o planeta Terra e a abundância que nos concede cotidianamente. Ao observar as diversas relações de cooperação que se estabelecem em diferentes dimensões nas manifestações da natureza, podemos nos surpreender com as aproximações que podem se estabelecer na fisiologia de uma comunidade que mantém relações pautadas no acolhimento, no afeto, na partilha e na solidariedade.

Para Maturana (2007), a vida é um processo de conhecimento. A questão central proposta pela **Árvore do conhecimento** é que vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele. Coabitamos com a natureza, por isso compartilhamos com ela o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também se constrói ao longo desse trajeto comum. E assim, “nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento no mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos” (Maturana, 2007, p. 10).

Maturana (2007) reconhece ainda que a vida é um processo de conhecimento. Os seres vivos constroem esse conhecimento a partir da interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Pelo fato dessa compreensão ser oposta ao proposto pela educação tradicional bancária – que é concebida pelo depósito de conteúdos e pela passividade –, é que se faz necessário buscar outros caminhos que respeitem a nossa condição de seres ativos e complexos. A crença de que o mundo é um objeto que precisa ser explorado está ancorada em uma mentalidade extrativista e predatória. A concepção de extrair os recursos desse mundo-coisa, que propõe o descarte em massa, estendeu-se às pessoas, que também passam a ser utilizadas, e quando se revelam inúteis, podem ser também descartadas. Dissemina-se, assim, um violento processo de desumanização na sociedade. Nesse contexto, a Pedagogia Teatral Arte e

---

<sup>98</sup> “A Flor e a Náusea” de Carlos Drummond de Andrade inspirou uma produção nossa: “Uma flor nasceu na Rua” no Canal Arte e Comunidade. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cTVKdzEsd\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=cTVKdzEsd_M). Acesso em: 24 set. 2023.



Comunidade é uma proposta artístico-pedagógica interventiva e afetuosa, que considera a intrínseca relação entre os seres humanos, a natureza e o cosmo, em um todo integrado.

Portanto, o olhar (escuta, tato, paladar e olfato) sensível sobre as comunidades, deve-se à compreensão de que a formação das mesmas, de alguma forma, ainda mantém ao longo de sua existência princípios orgânicos que consideram a presença de um todo complexo universal, conforme apresentado na abertura desse caminho. É possível, nesse sentido, estabelecer paralelos também com a definição de arte que compreende as manifestações artísticas como parte naturalmente integrada ao cotidiano, ao mundo, ao cosmo e ao todo complexo em que estamos inseridos. Parece-nos pertinente considerar uma real necessidade de retornar às origens e buscar a compreensão de alguns significados perdidos ao longo de uma composição histórica, marcada violentamente pela valorização do individualismo, fragmentação dos saberes e segregação de sujeitos.

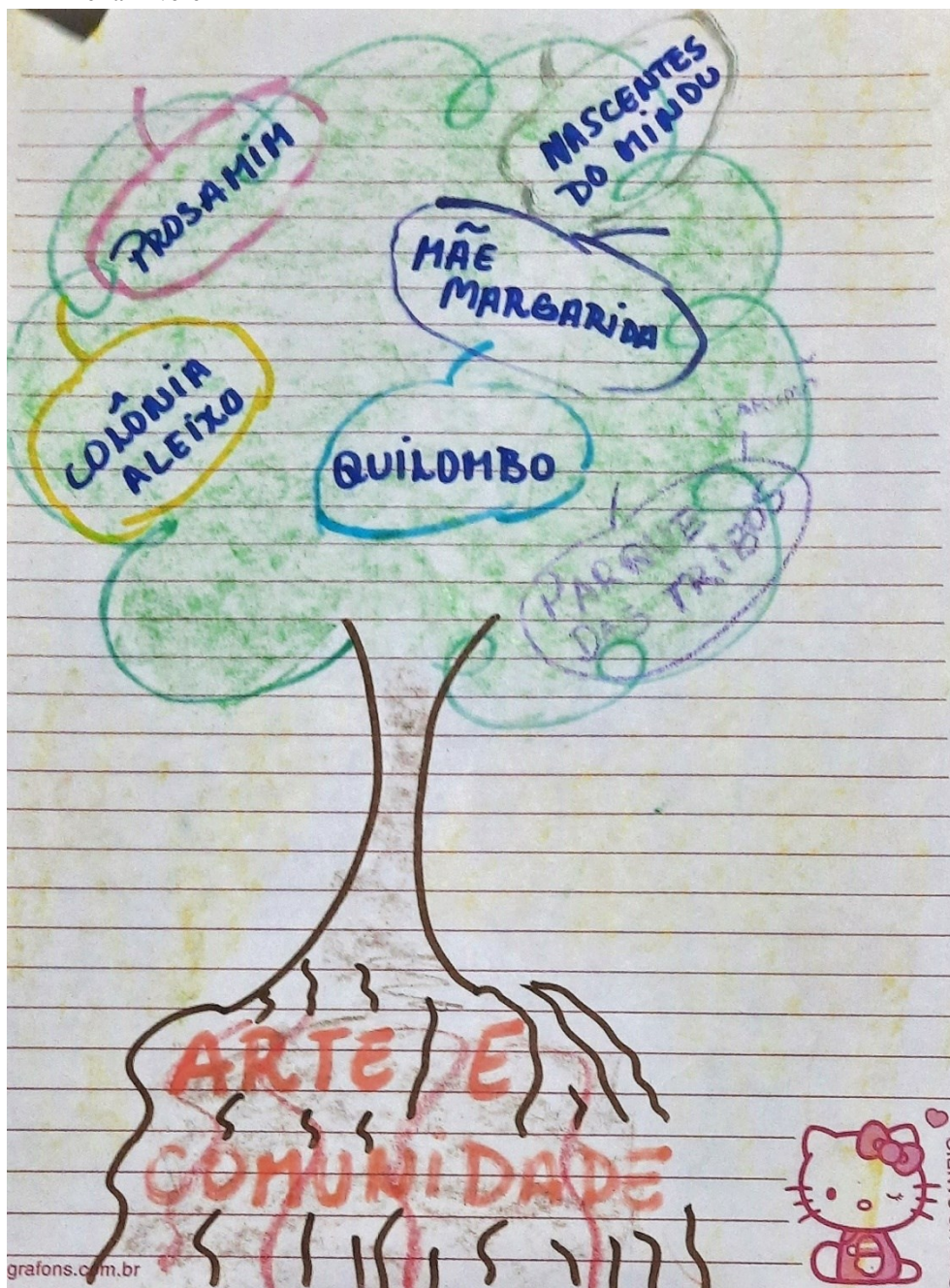
A proposta da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade caminhou e continua caminhando no sentido de valorizar as matrizes que compõem a arte de viver em comunhão com o cosmo e a natureza. Vivenciar experiências teórico-práticas com o intuito também de buscar compreender o sistema de complexidades presentes na formação de coletivos junto às comunidades. Assim, surge espontaneamente a árvore como metáfora em nosso trajeto. A princípio, a árvore do Arte e Comunidade surgiu pelo diálogo das experiências vivenciadas junto aos semeadores no contexto dos encontros de reflexão, orientação e pesquisa. Naturalmente, em nossa ciranda de cultura, uma orientanda desenhou a primeira versão da árvore e me entregou. Quando ela foi concebida, não pensamos diretamente na relação com a árvore do Teatro do Oprimido proposta por Boal. Falávamos como fomos surpreendidos com a forte dimensão de ampliação que o trabalho teve em 2016. Ele teve uma expansão que se manifestou naturalmente, sem que eu me movimentasse diretamente para isso acontecer. Estava na presença de Iluana (autora da primeira versão da árvore) e Leonardo<sup>99</sup>. Ambos estavam desenvolvendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso junto à comunidade do Quilombo Urbano de São Benedito. Esses orientandos procuraram-me com o intuito de inserir o Quilombo na rede proposta pelo Arte e Comunidade e para orientar seus projetos de pesquisa. Ao refletir sobre as práticas realizadas e criar novas perspectivas – a partir das experiências vivenciadas, identificamos alguns elementos comuns que se manifestavam nas diferentes comunidades, bem como aspectos singulares. Assim, inesperadamente, fomos tomados por uma grande euforia

---

<sup>99</sup> Como estamos fazendo referência às pesquisas de TCC realizadas, vamos utilizar o nome real dos pesquisadores-artistas.

coletiva: “Gente, o Arte e Comunidade está semeando naturalmente, quem poderia imaginar que com três anos de trabalho estaríamos atuando em tantas comunidades sincronicamente?”. Então, Iluana arrancou a página de seu caderno e entregou-me, com a imagem registrada abaixo (Figura 34).

Figura 34 – Primeira Árvore



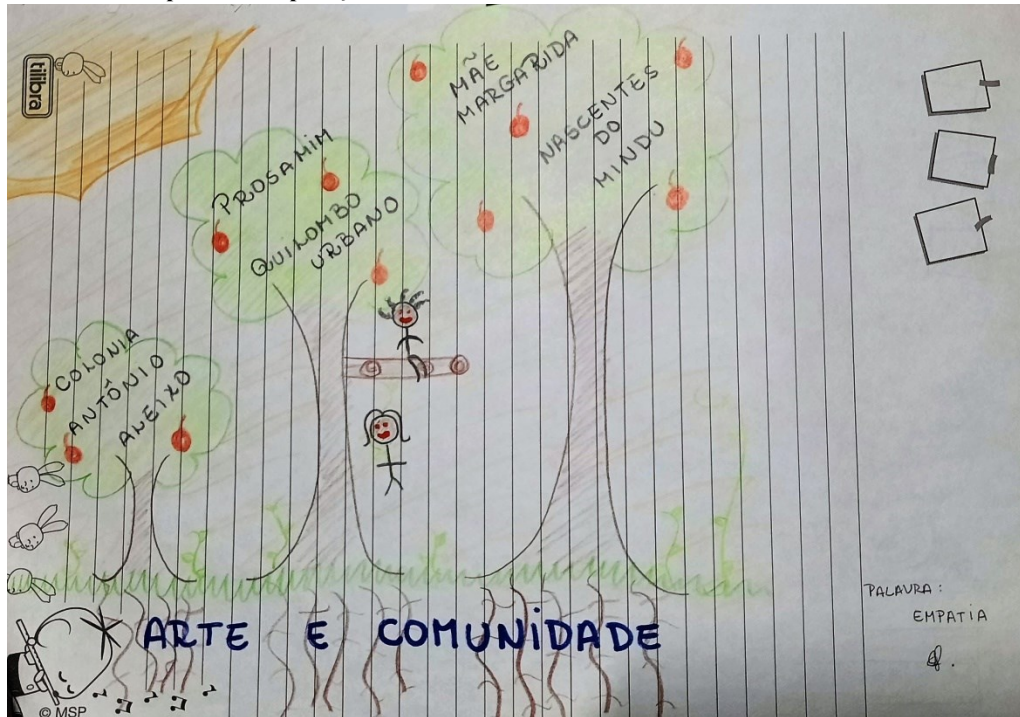
Fonte: Iluana Araújo (2016)

Assim, em 2016, a árvore passa a ser pensada como a metáfora simbólica de representação do Arte e Comunidade. Após o deslumbramento de ter se tomado consciência do



poder de reverberação das novas sementes que a rede estava tomando, passamos a analisar, de modo mais profundo, os elementos singulares de cada comunidade, os aspectos que se cruzavam e as características comuns que caracterizavam o trabalho proposto pelo Arte e Comunidade. Em meio a esse trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção, em um novo encontro de orientação, recebo mais uma manifestação de Iluana (Figura 35).

Figura 35 – Palavra: Empatia: Multiplicação das sementes



Fonte: Iluana Araújo (2016)

Iluana e Leonardo estavam desenvolvendo juntos as ações no Quilombo Urbano de São Benedito. Eles perceberam que, além do trabalho com o tecido aéreo proposto por Leonardo e as formas animadas propostas por Iluana, havia naquele espaço uma vida que pulsava. O sábado de pagode, a feijoada e a abertura do *stand* de artesanato das crioulas do Quilombo de São Benedito<sup>100</sup>, tudo afetava a vida cotidiana e com ela se relacionava. Todo o espaço da comunidade, em especial o espaço de resistência das crioulas, desde o início, apresentou o seu grande potencial de formação: organização comunitária, reuniões, desenvolvimento do cronograma de ações, preparação dos festejos, captação de recursos, formação de lideranças, organização e distribuição de doações, entre uma infinidade de outras dimensões. Assim, o que essa dupla de orientandos-professores-pesquisadores-artistas perceberam é que – mais do que

<sup>100</sup> É possível acessar a página no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Stand-Das-Crioulas-Do-Quilombo-De-S%C3%A3o-Benedito/341731616223686/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

a aplicação de oficinas, sua descrição e análise em um Trabalho de Conclusão de Curso – estavam com suas vidas organicamente atreladas à vida da comunidade, em uma rede de acolhimento mútuo, em que o envolvimento com a vida já se fazia naturalmente presente. Assim, compreendemos que o Arte e Comunidade, bem como a natureza, passava a estabelecer as suas redes, instaurando relações de cooperação entre os indivíduos que, juntos, compunham um grande organismo vivo e pulsante. É nesse sentido que compreendemos a árvore – e o seu coletivo que compõe a floresta em sua dimensão mais ampla – como aspecto simbólico de representação da vida em conexão com a natureza e o cosmo em um todo integrado.

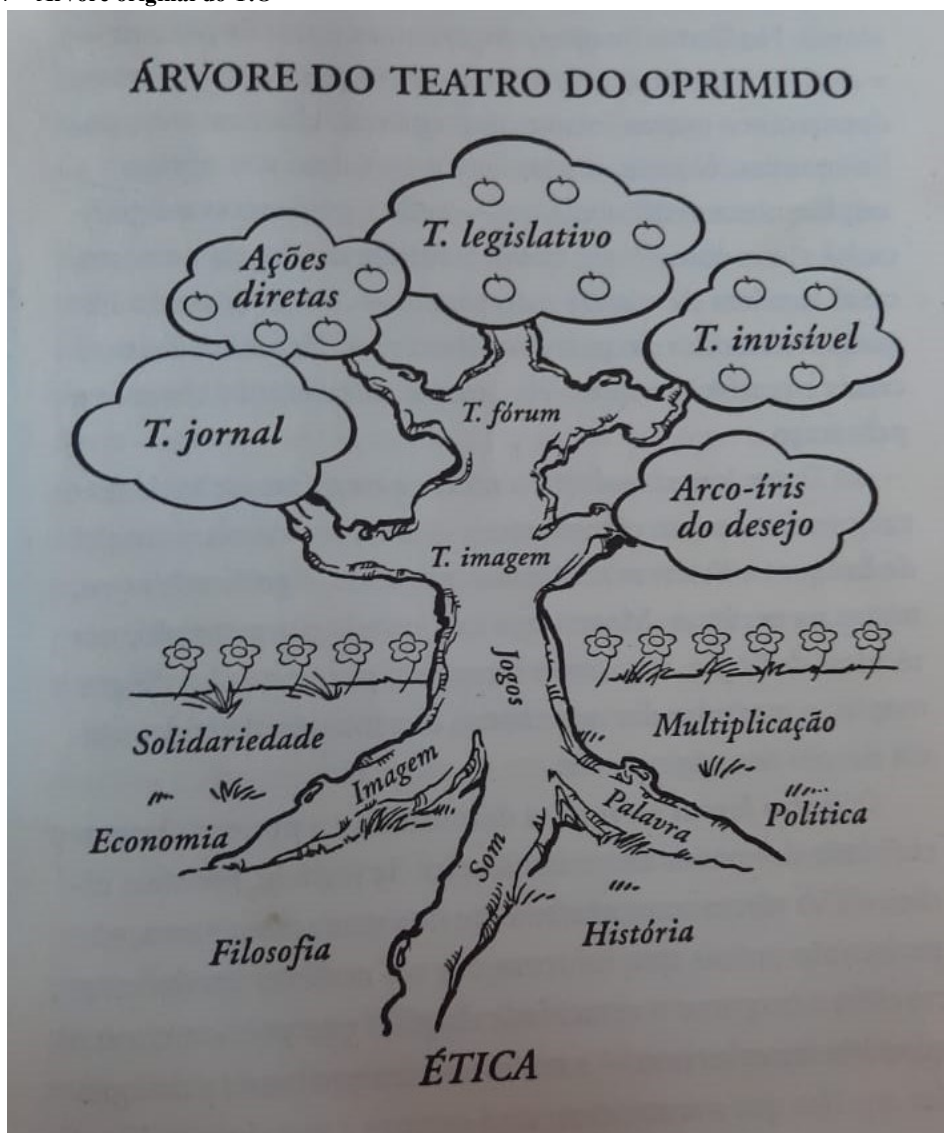
No presente momento da pesquisa do doutorado, busco identificar os possíveis diálogos entre a árvore do Teatro do Oprimido e a nossa árvore do Arte e Comunidade (Figura 36). Para tanto, vamos analisar a árvore proposta por Boal (2005), representada na Figura 37.

**Figura 36 – Composição da Árvore em processo**



**Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2017)**

Figura 37 – Árvore original do T.O



Fonte: Boal (2005, p. 17)

Em aula direcionada à Licenciatura EAD da UFBA, Bezerra (2020)<sup>101</sup> nos oferece uma contextualização a respeito da Árvore do T.O (Teatro do Oprimido). A professora-pesquisadora-artista revela que em meados da década de 1980, Augusto Boal sente a necessidade de sistematizar a árvore do Teatro do Oprimido. A autora destaca que **a Árvore representa a estrutura pedagógica do Método que tem ramificações coerentes e interdependentes**. Desse modo, é possível representar o todo composto pela árvore que possui os mesmos objetivos e buscam o mesmo fim.

<sup>101</sup> A Árvore do Teatro do Oprimido, por Antônia Pereira Bezerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZJFaQkFzsM&t=79s>. Acesso em: 24 maio 2023.

Bezerra traz uma outra grande referência: Helen Sarapeck, que destaca que nas raízes se encontram a sustentação, a absorção, o armazenamento e a condução da seiva. As três raízes do T.O são profundas e garantem o eixo que sustenta o método. Nas raízes se encontram as vertentes da Estética do Oprimido: som, imagem e palavra. Assim, os nutrientes que sobem pelas raízes são transformados em alimento pelas atividades da Estética do Oprimido, se fazendo presentes em toda a estrutura da árvore. A intenção foi localizar a estética na base do método sem restringi-la, de modo a simbolizar a sua importância.

Assim, nasceu a *Árvore do Teatro do Oprimido*, a mais aprazível metáfora para um método que descobre seu caminhar a cada passo que dá. Nada melhor que um ser vivo para representar a vida que pulsa nos enredos da metodologia. Uma raiz forte, um caule robusto e uma copa cheia de ramos com folhas dão hoje significado e unidade às partes distintas, porém conectadas e colaboradoras entre si (Sarapeck, 2016, p. 50).

O caule garante a integração entre a raiz e folhas, pois é dele que nascem as folhas, também colaborando na sustentação da planta no solo. Os exercícios e jogos estão situados no tronco. A árvore é organizada de forma pedagógica, explicitando que a metodologia segue uma sequência lógica. As técnicas do Teatro-Imagem e Teatro Fórum estão localizadas no tronco, na direção dos ramos, identificando que seria o local de nascimento deste. Antes de se chegar aos ramos, deve-se passar pelo caule.

A copa é o nome dado à parte superior das plantas altas. Os ramos ou galhos são ramificações dos caules, responsáveis pela fixação das folhas, flores e dos frutos, além de serem a ligação entre o caule e as demais partes na condução da seiva. Na copa do T.O está contida a maioria das técnicas, divididas em quatro ramos: Teatro Jornal, Arco-Íris do Desejo, Teatro Invisível e Teatro Legislativo. Nas plantas, as folhas são órgãos especializados na captação da luz e trocas gasosas com a atmosfera para realizar a fotossíntese, a transpiração e a respiração, fundamentadas para a manutenção da vida vegetal. O ramo superior é ocupado pelas Ações Sociais Concretas e Continuadas (ASCC). Elas não representam uma técnica, não estão ligadas a nenhum procedimento específico, apesar de almejarem, como resultado, a transformação. Elas são as metas do método. Bezerra (2020) e Sarapeck (2016) destacam a ênfase de Boal: “O objetivo de toda a árvore é dar flores e frutos: é o que desejamos ao Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio” (Boal, 2005, p. 21).

As relações de cooperação presentes na *Árvore do T.O* também se fazem presentes na *Árvore do Arte e Comunidade*. Contudo, em nosso caso, não direcionamos ou identificamos métodos específicos, pois consideramos uma especificidade que marca também a identidade de nosso trabalho: **propomos a formação de criadores, não somente de obras de arte, mas**



**também de metodologias.** Elas são criadas a partir do diálogo com as comunidades que, junto à nossa equipe, poderão eleger as melhores trilhas e caminhos que serão seguidos coletivamente. O que propomos é estabelecer princípios que orientarão os caminhos para se chegar à realização do objetivo proposto. É nesse sentido que a montagem de uma obra artística, em grande parte dos processos, pode se apresentar como um motivador para a realização dos trabalhos, mas não necessariamente uma meta. O processo **Para-Com-Por e Recompor** é um espaço de construção e materialização de um sonho coletivo e comum. Contudo, para nós, por exemplo, eleger o processo colaborativo como uma metodologia de criação que estabelece divisões explícitas de funções tem nos auxiliado a estabelecer um caminho que dialoga com os nossos propósitos. Embora não seja uma condição indispensável para o processo acontecer, pode ser que em outra comunidade a proposta seja diferente, e está tudo bem. A montagem de uma obra artística não é exatamente o mais importante, mas sim o processo, o caminho de acolhimento mútuo, os aprendizados e as experiências que ele proporciona, e é isso que consideramos como a preciosidade do trabalho. Ter princípios que orientem o trabalho, isso sim consideramos fundamental. Estabelecer o processo de abertura para novas descobertas, se manter em estado de disponibilidade para se afetar com novas experiências, estabelecendo olhares, escutas, visões, audições e paladares sensíveis para com “empatia”, compreender o universo objetivo, subjetivo e simbólico do outro, isso sim se apresenta como significativo para nós. No canto inferior esquerdo do segundo desenho de Iluana é possível identificar a palavra “empatia” (Figura 35). Além das cirandas de diálogo, as nossas avaliações também propunham se realizar por meio de uma palavra-chave e/ou um desenho, também chamados de protocolos, que por diversas vezes foram utilizados, em especial no contexto do trabalho, junto às crianças das comunidades. Assim, se abrir para a imprevisibilidade, para experimentar, criar novas possibilidades em um campo que se mantém em constante processo de transformação e movimento é uma dimensão que consideramos fundamental. Proporcionar “Aprender a Aprender com autonomia”, considerando o momento histórico e o local em que estamos inseridos, na busca pelo respeito, entendimento e valorização dos aspectos singulares e coletivos presentes no trabalho.

Figura 38 – Árvore Arte e Comunidade em processo



Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2018)

Assim, no contexto do Arte e Comunidade, a árvore (Figura 39) estrutura-se conforme descrito a seguir. As **Raízes** sustentam a árvore e a dimensão proposta pelo trabalho por meio dos princípios da **Pedagogia do Teatro, Arte, Comunidade e Liberdade** (Figura 40). De acordo com o explicitado no primeiro caminho, a Pedagogia do Teatro nos orienta no sentido de compreender a área do teatro ligada a questões educacionais como campo de estudo que apresenta suas especificidades. Assim, nos são apresentadas metodologias múltiplas que poderão ser compreendidas como um leque de possibilidades de inspiração **Para-Com-Por e Recompôr**. Arte como campo de materialização de aspectos subjetivos, como espaço palpável de concretização, como possibilidade de sair do mundo das ideias e colocá-las em prática, isto é, tornar realizável aquilo que vagava ou mesmo nem existia. Comunidade como um espaço de acolhimento mútuo que considera a aceitação incondicional do outro – na busca por compreender o seu campo singular de significação –, de modo a estabelecer conexões que não só toleram e respeitam, mas valorizam a diferença no processo de composição de um coletivo potente. Costumo dizer que “a nossa maior potencialidade está exatamente no fato de sermos diferentes”. É exatamente essa diversidade que viabilizará o amadurecimento no intercâmbio de saberes, a composição de saídas coletivas vivenciadas, analisadas e criadas sob diversas perspectivas. Assim, reverberamos a potencialidade de **novas criações** em constante processo de revisitação **Para-Com-Por e Recompôr** processos artísticos pedagógicos, experiências e transformações. A liberdade é, por um lado, a síntese a que chegamos ao propor os princípios

freirianos também como base de sustentação. Uma educação como prática de liberdade, ou melhor, um trajeto de formação artístico-pedagógico como prática, reflexão, e criação em liberdade é o que dará sustentação à formação de nossos criadores em todos os aspectos da vida. Isso contempla, além de outras dimensões, a capacidade de criar obras de arte e metodologias condizentes com o contexto em que se inserem em cada coletivo, localidade e momento histórico que se fizerem presentes. Ademais,

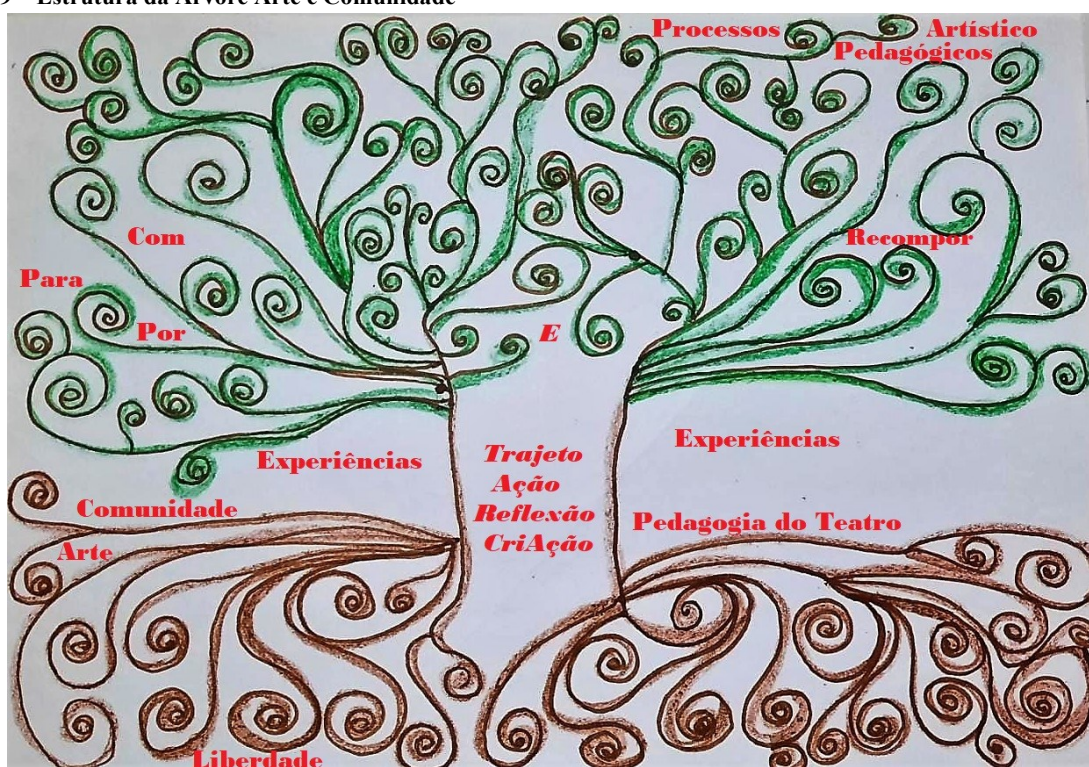
os processos desenvolvidos no Arte e Comunidade geralmente são incentivados a experimentar as mais diversas possibilidades metodológicas, e inclusive, ao mesmo tempo, vislumbrar a criação futura de metodologias, somos incentivados a nos enxergar enquanto criadores e produtores de propostas metodológicas. Sendo assim, os projetos desenvolvidos geralmente possuem a possibilidade de agregar várias metodologias que dialoguem entre si (Ferreira, 2013, p. 8).

No **tronco**, espaço de conexão entre as raízes sustentadas pelos princípios que envolvem a Pedagogia Arte e Comunidade, localiza-se o **trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação em movimento de expansão** (Figura 39). As Ações, Reflexões e Criações serão discutidas, pensadas, elaboradas e realizadas reverberando os princípios propostos, bem como as problemáticas identificadas, os desejos e sonhos estabelecidos coletivamente. Assim, os caminhos que serão seguidos dependerão dos objetivos propostos pelo grupo.

Nos **galhos** há a representação dos aspectos composicionais que o processo pretende desenvolver, isto é, **Para-Com-Por** coletivos inspirados na criação de procedimentos, metodologias, obras de arte, oficinas, rodas de conversas, contação de histórias, cortejos, intervenções, jogos, dramaturgias, cantorias e tudo o mais que desejarem em conexão com o tronco (Figura 39). Ele proporcionará o constante movimento espiralado de AÇÃO-Reflexão-Criação. A cada encontro se realizarão processos de criação **Para-Com-Por** de modo a expandir para um campo da conjunção **“E” das folhas**, que sintetizam a luz, o sol, realizam a fotossíntese e, que por sua vez, possibilitam **o desabrochar das flores**. Essas, com todo o seu esplendor, imbuídas de seu encantamento e possibilidades de despertares sinestésicos, viabilizarão a transformação no caminho de **Recomp** as dimensões criadas. E, assim, **gerar frutos, novos processos artístico-pedagógicos que acolherão sementes repletas de experiências**. Em um processo de cooperação simbiótico, naturalmente, proporcionarão a autossustentação da Pedagogia Teatral e da Floresta. Multiplicação da Floresta Amazônica, do Cerrado, da Mata Atlântica, da Caatinga e de todo e qualquer bioma que tiver a oportunidade de semear. Assim, temos que:

Raízes = Arte, Comunidade, Pedagogia do Teatro e Liberdade  
 Tronco = Trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção/  
 Tronco/Copa: Conjunção “E” Elemento de Ligação/Entre Lugar  
 Galhos = Para – Com – Por  
 Folhas = Recompor  
 Flores = Processos  
 Frutos = Artístico-Pedagógicos  
 Sementes = Experiências

Figura 39 – Estrutura da Árvore Arte e Comunidade



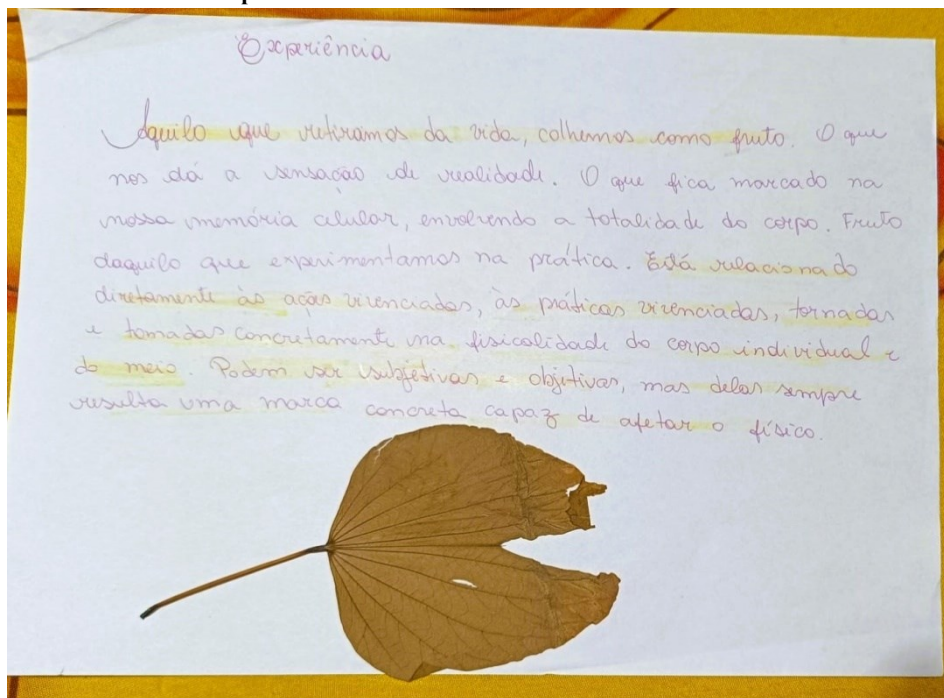
Fonte: Amanda Aguiar Ayres (2023)

Vale destacar que a possibilidade do processo de reverberação proposto pelos semeadores é viabilizado por toda a conjunção desse ciclo, que envolve raízes, tronco, ligação entre tronco/copa, galhos, folhas, flores, frutos e sementes. Contudo, é nestas últimas, “sementes”, que estão localizadas as experiências. São elas que levamos conosco tanto para fortalecer o território de origem como para serem semeadas em novos territórios, aguardando o tempo e o espaço que viabilizarão novas germinações. Relembramos que Bondía (2002) concebe “experiência” como a possibilidade de que algo nos toque em um gesto de interrupção envolvendo todos os sentidos em uma dimensão mais lenta, suspendendo o julgamento, para



cultivar a arte do encontro, dando-se tempo e espaço para tal. Vargens<sup>102</sup> (2013) também apresenta suas contribuições.

Figura 40 – Diário de bordo: Experiência



Fonte: Acervo pessoal – Estudos do Doutorado no PPGAC – UFBA (2019)

Em mais de dez anos de caminhada, esse processo de composição da fisiologia da árvore apresenta suas **potencialidades**, ao propor em movimento o amadurecer dos frutos que contêm novas sementes. Essas sementes geram novos brotos, troncos, galhos, flores e assim, sucessivamente, novos frutos com novas sementes que possibilitaram, assim, o crescimento de novas árvores que compõem uma nova floresta. Esse processo interconecta raízes e galhos das diferentes árvores, possibilitando, em processo, a composição da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade.

Cabe refletir também sobre os **desafios** que o grande mestre Tempo nos oferece. Tanto na perspectiva da diferença que existe entre o tempo da Comunidade e o tempo da Academia – as grades curriculares também dificultam o intercâmbio tanto junto à Comunidade quanto na

<sup>102</sup> Registro de parte da experiência vivenciada durante a realização das componentes do Doutorado PPGAC – UFBA. O retorno ao papel me fez construir desenhos, registros de fragmentos das leituras, fichamentos, entre outras manifestações cuidadosamente guardadas em uma pasta que tem acompanhado o meu trajeto pelo Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tradução da imagem: “EXPERIÊNCIA: Aquilo que retiramos da vida, colhemos como fruto. O que nos dá a sensação de realidade. O que fica marcado na memória celular, envolvendo a totalidade do corpo. Fruto daquilo que experimentamos na prática. Está associado diretamente às ações vivenciadas, às práticas vivenciadas, tomadas e tomadas concretamente na fisicalidade do corpo individual e do meio. Podem ser subjetivas e objetivas, mas delas sempre resulta uma marca concreta capaz de afetar o físico” (Vargens, 2013, p. 24).

relação entre as turmas de períodos diferentes, que têm uma alta carga horária distribuída de forma bem fechada em cada período. Quando conseguimos “alargar as grades” tanto do currículo como da estrutura piramidal imposta sabemos que funciona e conseguimos realizar o que idealizamos. A estrutura da pirâmide opressora limita, por vezes, a possibilidade de movimento. Por vezes expandimos, por vezes recuamos, para tomar fôlego para as próximas ampliações. Por essa razão, a desconstrução da pirâmide para abertura da ciranda em movimento expansão é o que nos move enquanto processo de resistência. Contudo, enquanto trilhamos os caminhos para se chegar à imagem ideal, seguimos “caminhando e cantando”, na transição com os nossos bolsos cheios de sementes, as mãos repletas de flores e os corações transbordantes de afeto. Assim, para nos encaminharmos para a finalização desta trilha, vale destacar os depoimentos de nossa semeadora Onça Pintada<sup>103</sup>:

Hoje nós temos um trabalho de contação de história, o meu coletivo, que é esse núcleo do Arte e Comunidade, pois foi no Arte e Comunidade que eu entendi a questão cultural, que eu aprendi a valorizar a minha identidade. No meu coletivo, antes do Arte e Comunidade, nós trazíamos uma coisa totalmente contrária à realidade de fato sem pesquisa, sem contextualização, sem entender o real significado de estar na comunidade, de fazer teatro na comunidade. E a partir do momento que eu agrego no Arte e Comunidade, eu entendo todo esse contexto de identidade. Eu trago pra dentro da minha realidade o que eu faço com o Arte e Comunidade, pra dentro do meu contexto. Por exemplo, no bairro da Compensa quando a gente desenvolve o dia da alegria, a gente traz pessoas de outras comunidades para dialogar entre elas, falar os seus desafios, suas necessidades e o que precisa. Acontece de uma liderança convidar a outra. “Ah, eu acho que poderia acontecer isso na minha comunidade, tem um grupo de teatro na minha comunidade, tem um grupo de música, tem um grupo de dança que eu gostaria que tivesse esse entendimento”. Então a gente trabalha muito a questão do diálogo. A gente sempre faz referência à árvore, aqui já é a Arte final. Essa parte já é a logo do Arte e Comunidade. Inclusive se você parar pra ver aqui (embaixo) tem o símbolo do infinito. Você pode ver que os galhos vão se interligando entre eles. É exatamente essa ideia do Arte e Comunidade. Digamos que o Arte e Comunidade é esse tronco aqui e a partir do momento que a gente vai descobrindo outros grupos ou formando multiplicadores, eles vão se interligando, dialogando entre eles. O porquê disso? Exatamente para a mochila ficar leve, digamos assim, pois a partir do momento que eu sei das minhas dificuldades enquanto multiplicadora, se eu trabalhar sozinha fica pesado, mas a partir do momento que eu entendo que em outra comunidade, em outro bairro também tem alguém que trabalha e tem os mesmos desafios que eu, talvez ele tenha uma solução para o meu problema e eu tenha uma solução para o problema dele e a gente consegue dialogar e trabalhar juntos. É essa ligação que vai fazendo quase que um mosaico da própria árvore. Então nós somos essa árvore que começamos ali pela raiz. Às vezes, a gente vai em uma comunidade em que nunca tivemos contato. Então é um trabalho novo que precisamos plantar uma semente e começar ali a produzir. E aos poucos

---

<sup>103</sup> Disponível em: 1) <https://www.youtube.com/watch?v=HB6Eqm4JZKE>; 2) [https://www.instagram.com/p/CZhnHvijf0D/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA](https://www.instagram.com/p/CZhnHvijf0D/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA). Acessos em: 20 out. 2023.

essa árvore vai crescendo, e com o tempo ela vai criando os frutos. Então essa é a multiplicação. São essas lideranças que vão assumindo a responsabilidade de continuar o trabalho nas suas próprias comunidades. E aí passamos para novas comunidades e vamos construindo a ideia da rede. Essa teia de conhecimento, de diálogo e de pertencimento.

**Figura 41 – Atual logomarca do Programa: Arte e Comunidade**



Fonte: Acervo Arte e Comunidade<sup>104</sup> (2020)

É possível observar que muitas são as possibilidades que naturalmente levam para o processo de multiplicação das sementes, como destaca a Onça Pintada. Além do diálogo entre as diferentes comunidades e o processo de autonomia reverberado para além do vínculo com a universidade, em 2023, o Projeto Arte e Comunidade passou a ser um “Programa” que agrega outros projetos com mais professores: Drummond na Parada – Professora Carolina Cecília Nogueira, Circo – Professor Jhon Castro e Formas Animadas – Professora Gislaíne Pozzetti. A proposta é que cada um desses projetos vinculados ao “Programa Arte e Comunidade” se

<sup>104</sup> Para revisitar o processo de composição, ver a Figura 36 - Composição da Árvore em processo.

interrelacione de modo a reverberar as suas atuações junto às comunidades. Essa organização é bastante recente. A rede vai se ampliando, ainda não sabemos muito bem o que os próximos passos dessa caminhada nos proporcionarão. Contudo, no movimento de semear mantemos o nosso caminhar e, aos poucos, propomos a expansão da sementeira.

Conforme apresentado no decorrer dessa trilha, para se chegar ao desenho atual, um longo trajeto foi trilhado, uma série de esboços desenhados e mergulhos em campos profundos. **“A concisão da simplicidade é sempre fruto de longo caminho, não se obtém ao início”** (Rangel, 2019, p. 90). A atual logomarca do Programa Arte e Comunidade é a imagem ideal, o sonho que buscamos (Figura 41). A ciranda que interconecta galhos e raízes que, como “obra aberta” (Eco, 1968), deixa o campo livre para as mais diversas perspectivas. Isso porque

a poética da obra aberta tende, como diz Pousseur, a promover no intérprete “atos de liberdade consciente”. Pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída; mas poder-se-ia objetivar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o interprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor. Acontece, porém, que essa observação constitui um reconhecimento a que a estética contemporânea só chegou depois a ter alcançado madura consciência crítica do que seja a relação interpretativa [...] hoje tal consciência existe, principalmente no artista que, em lugar de sujeitar-se à “abertura” da obra como fator inevitável, erige-se em programa produtivo e até propõe a obra de modo a promover a maior abertura possível (Eco, 1968, p. 41-42).

Figura 42 – Mandala Arapium<sup>105</sup>



Fonte: Foto de Amanda Aguiar Ayres (2022)

<sup>105</sup> Mandala da etnia Arapium. Texto e objeto que recebi de presente de Keven Ferreira, em homenagem ao trajeto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Ele escreveu: “Mão com mão. Pé com pé. Círculo. Roda que gira, né? Pergunta: Traçado Ou Trançado? Mulher Indígena Estrelado. Girassol. Brilha com fé Arapiuns. Sabedoria. Manejo ancestral. Cheiro de tucumã. Olho de tucunaré. Diversão. Batida. Cerveja. Cachaça. Periferia o Centro Central”

## CAMINHO 4 – COM SEMENTES, RAÍZES, TRONCO, FOLHAS, FLORES E FRUTOS: QUAIS PASSOS FORAM PERCORRIDOS NO DESABROCHAR DE NOSSO TRAJETO?

### 4.1 COMO SURGEM AS ÁRVORES? NOTAS SOBRE O INICIO E A RAMIFICAÇÃO DAS TRAMAS

Em 2013, ao chegar a Manaus, busquei identificar parte dos saberes que os estudantes já haviam construído ao longo do trajeto oferecido pelo curso de Teatro, bem como os seus desejos de pesquisa. Depois disso, fomos até a primeira comunidade – Colônia Antônio Aleixo. Naquele momento, a proposta do Instituto “Ler para Crescer” era que atuássemos nas várias comunidades que a ONG atendia. Contudo, já na primeira visita à Colônia, foi possível observar certa fragilidade dos estudantes em atuar em um campo externo à universidade, em especial no contexto das comunidades de periferia. Dessa maneira, a primeira intervenção que propus desenvolver foi: **A mudança de olhar!**

Conforme exposto no primeiro caminho, de acordo com Coutinho (2012), compreendemos que o Teatro pode ser uma arte que mergulha com profundidade na realidade social vivenciada em cada momento histórico. E, com a sua potencialidade coletiva e sensível de metaforizar a vida, pode construir olhares poéticos interventivos, de modo a se contrapor à imposição do pensamento único, atribuído cotidianamente em uma sociedade massificada. Assim, para além do olhar pulverizado dos meios de comunicação de massa – que insiste em apresentar o espaço da comunidade como o local da violência –, nós identificamos e valorizamos o potencial criativo e expressivo que propõe movimentos alternativos capazes de transformar o estado contraditório e desigual, arraigado no cotidiano da cidade.

Nesse contexto, o projeto, que inicialmente foi chamado de *Teatro e Comunidade: Teoria e Prática no Contexto da Contemporaneidade*, propôs-se a problematizar o discurso proferido pelos meios de comunicação de massa e, por consequência, também pelo senso comum, que estigmatiza as comunidades de periferia como o local da brutalidade, do tráfico, da violência e da “bandidagem”. Ao exercitarmos a mudança de olhar, se atentarmos para outra perspectiva, mais reflexiva e orgânica, poderemos compreender a periferia como território potente em expressividades artísticas e manifestações culturais<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Essa etapa inicial da pesquisa foi refletida com mais profundidade no artigo “Teatro e Comunidade: uma proposta de formação do curso de teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)” (Ayres, 2016).



Naquele momento, considerei pertinente focar o trabalho em uma única comunidade: a Colônia Antônio Aleixo. Tal decisão me possibilitaria acompanhar o trabalho realizado pelos estudantes em uma atuação coletiva mais pontual, pautada na AÇÃO-Reflexão-CriAção em movimento de expansão. E, assim, por meio também das inspirações da pesquisa-ação, viabilizar o diagnóstico, formular estratégias, desenvolver e avaliar, ampliar e compreender, e proceder pelos mesmos passos em um processo de ampliação em espiral (Figura 43).

**Figura 43 – Espirais da Pesquisa-Ação<sup>107</sup>**



**Fonte: Brasil Escola (2020)**

Ao elaborar uma proposta que contemplasse uma dimensão imediata, de médio e longo prazo, pensei em inicialmente desenvolver um projeto-piloto que pudesse ser experimentado, analisado e amadurecido. Isso permitiria, em uma etapa posterior, a formação de agentes semeadores e a ampliação de sua rede, com uma atuação orgânica, em um contexto mais amplo, isto é, em um trajeto que elaborasse as suas dimensões na perspectiva imediata, de médio e longo prazo. Inicialmente, dispúnhamos de duas aulas semanais (com as turmas futuras, infelizmente, houve redução para um único dia na semana). Uma aula destinava-se ao planejamento e aprofundamento das reflexões sobre a prática, enquanto na outra visitávamos a comunidade, realizávamos as oficinas e fazíamos a avaliação coletiva. Eram realizadas duas avaliações: uma com a presença de todo o coletivo junto à comunidade e outra somente com os estudantes-professores-pesquisadores-artistas, com o intuito de analisar o que funcionou e o que poderia ser potencializado nas próximas ações.

Identificamos uma diversidade grande de interesses entre os estudantes do curso de teatro e ao mesmo tempo, também, um grupo com faixas etárias muito diferentes na comunidade. Dessa maneira, dividimos o coletivo em três grupos: 1) Crianças que tiveram

Disponível no livro *Arte na Amazônia: Conversas sobre o Ensino de Artes na Região Norte*, organizado por Ivete Souza da Silva (2016).

<sup>107</sup> Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

como foco o trabalho com os jogos teatrais da Viola Spolin; 2) Adolescentes que atuaram com os jogos do Augusto Boal e o Teatro do Oprimido; e 3) os Jovens que realizaram oficinas de circo-teatro. Para evitar a fragmentação do coletivo, ao longo do processo fomos incentivando que os pequenos grupos compartilhassem os experimentos das oficinas com o grupo maior, e essa dinâmica foi viabilizando a costura de uma proposta inicial de montagem, tendo como inspiração alguns trechos da obra *Os saltimbancos*. Esse experimento integralizou os estudantes-professores-pesquisadores-artistas de teatro no contexto da cena trazendo elementos propostos por Beatriz Cabral (2006), na dimensão do professor-personagem e do drama como método de ensino.

Desde o início de nosso trabalho, foi possível identificar uma característica que ainda hoje se mantém bastante presente na atuação de nossas Ações-Reflexões-Criações: **a valorização da autonomia** tanto dos estudantes como da comunidade envolvida. Desse modo, é importante compreender que **todos são criadores do processo**. Na dimensão que envolve a especificidade dos graduandos, propusemos uma atuação como mestres-encenadores conforme explicitado no caminho 1, o que lhes ofereceu a autonomia para também serem criadores das metodologias propostas. Nesse sentido, esses dois campos nos parece pertinente destacar. Em primeira dimensão, a liberdade de estabelecer o diálogo com a comunidade e, a partir da prática, compreender a linha metodológica mais condizente a ser trabalhada. Maria Lucia Pupo (2010) auxilia-nos, ao problematizar que não existem metodologias corretas, o que é fundamental é ter **PRINCÍPIOS** de trabalho que agreguem **uma prática própria, de acordo com o contexto** em que está colocada, de modo a **oferecer sentido ao trabalho** realizado.

Assim, vale destacar que é impressionante a transformAÇÃO observada no caminho vivenciado, tanto pelos sujeitos, individualmente, como no coletivo como um todo após passar pelo processo artístico-pedagógico proposto pelo Arte e Comunidade. Muitas vezes, tenho a sensação de que, quando chegamos ao ponto que buscamos alcançar, um organismo vivo, pulsante e harmônico, a experiência acaba. Quando conseguimos amadurecer a proposta e o coletivo alcança o ponto que almejamos, os estudantes já estão prontos para seguir viagem, rumo às novas trilhas, caminhos e aventuras que serão proporcionadas no decorrer do curso. E, assim, assumimos uma nova turma e iniciamos tudo novamente, em movimento expansão. Nesse sentido, a oportunidade de proporcionar a troca entre os semeadores que já passaram pela experiência com os novos estudantes é um aspecto que se apresentou e continua a se apresentar como elemento significativo no trabalho de ampliação do processo como um todo.

Depois de vivenciada a primeira experiência, em 2013, que possibilitou realizar um breve diagnóstico dos estudantes e da comunidade Colônia Antônio Aleixo, iniciamos, em

2014, um novo processo. Até aqui já tínhamos como uma das provocações do trabalho instigar a **mudança de olhar** sobre a comunidade, a dimensão de se trabalhar com metodologias e **pedagogias múltiplas**<sup>108</sup> (conforme explicitado anteriormente, o que definirá a metodologia a ser adotada será a identificação dos desejos coletivos e do objetivo da proposta construída junto à comunidade) e o conceito de **mestre-encenador**. Todos esses aspectos já incorporavam a identidade do trabalho proposto pelo Arte e Comunidade. Nesse novo contexto, duas dimensões se fizeram presentes e trouxeram modificações, interferências, bem como novas contribuições: 1) A dificuldade de horário para o deslocamento até a comunidade; e 2) Uma turma com um número muito expressivo de estudantes.

Em primeiro lugar, os horários dos estudantes inviabilizaram o deslocamento para a comunidade. O trajeto até a Colônia Antônio Aleixo é de cerca de 1 hora, o que exigiria a disponibilidade de no mínimo 2 horas somente com o trajeto. Ao contrário do que podemos pensar, em uma perspectiva imediatista, esse tempo de “trajeto” não representava um desperdício. Ao longo do processo, ele era incorporado como uma prática pedagógica bastante significativa. Fazia-se como um espaço importante em que revisávamos o planejamento das atividades (na ida), desenvolvia-se a avaliação (no retorno), dialogávamos sobre os pontos significativos da cidade em que passávamos, identificávamos pontos de referência para a comunidade, entre outros aspectos que possibilitavam uma dimensão pulsante de uma proposta artístico-pedagógica relacionada à vida. Essas e outras dimensões que envolvem o trajeto (deslocamento da universidade à comunidade e vice-versa) como uma atividade pedagógica significativa são trabalhadas por Koudela (2010) no texto *A ida ao teatro*, mais um dos nossos materiais de referência que compõem o repertório do Arte e Comunidade.

---

<sup>108</sup> Os módulos 28 e 16 do Programa Pró-Licenciatura em Teatro foram e ainda são materiais didáticos fundamentais que subsidiam tanto a perspectiva dos referenciais teóricos, a escrita do projeto como a prática artístico-pedagógica no campo inicial do trabalho realizado, em especial na componente Tópicos de Práticas Teatrais 1. Esses materiais apresentam um amplo leque de possibilidades, caracterizadas como “Múltiplas Pedagogias e Pedagogias Múltiplas”.



Figura 44 – O retorno à Universidade



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2013)

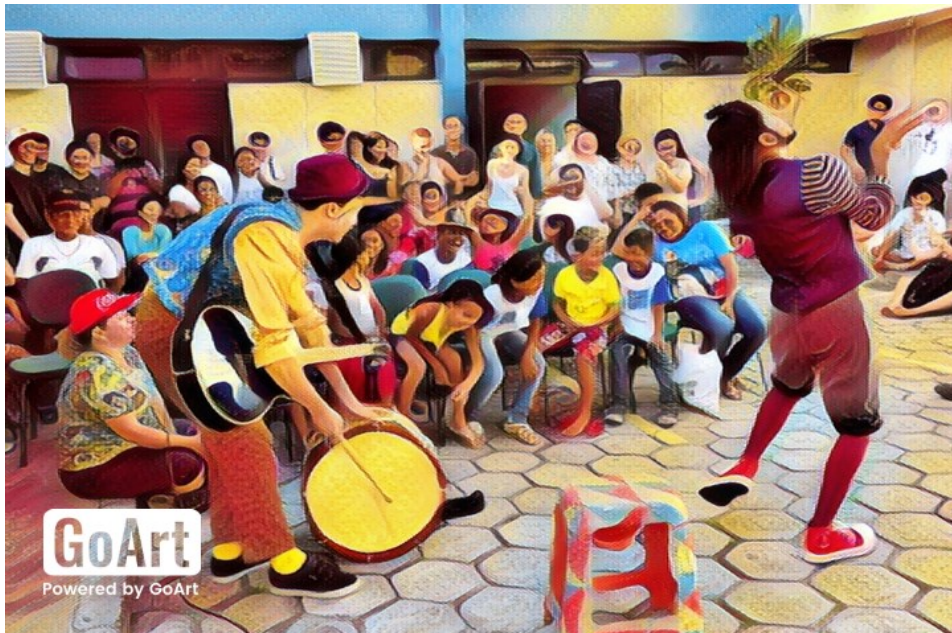
Considerando a imposição arbitrária de redução da carga horária do trabalho, a solução encontrada foi levar a comunidade até a Universidade. Essa dimensão interferiu bruscamente em nosso planejamento de trabalho, alterando as perspectivas que propúnhamos desenvolver junto à comunidade naquele momento. Ao longo de todo o trajeto do Arte e Comunidade, fez-se necessário reformular a proposta metodológica devido ao contexto bancário de otimização do tempo e sua organização em grades curriculares presentes no contexto universitário. A falta de compreensão da importância das dimensões artístico-pedagógicas envolvidas, bem como do esforço para fazer os processos acontecerem, marcam a história de desgastes e buscas constantes de superação das problemáticas vivenciadas.

Em princípio, essa era apenas uma solução para resolver a questão operacional do deslocamento. Nesse contexto, de recompor e, também, se reinventar, mantivemos o estado de resiliência na busca por criar as melhores condições dentro da realidade que nos foi dada. Dessa forma, exercitamos a cada experiência retirar também suas potencialidades. Nesse sentido, vale destacar que, apesar de deprender um esforço muito maior que o previsto para reformular todo um plano de trabalho anteriormente elaborado, a ação também reverberou como uma dimensão artístico-pedagógica e interventiva, tanto para os participantes da comunidade quanto para a Escola de Arte e Turismo (ESAT) como um todo. Para parte expressiva das crianças, adolescentes e jovens da comunidade, foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de sair do

seu bairro. É impossível descrever a transformAÇÃO gerada por essa iniciativa. Além de todos os aspectos artístico-pedagógicos que envolvem o trajeto, como pode ser aprofundado em Koudela (2010), a chegada ao prédio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi impactante.

A nossa educadora social, Dona Corujinha, esteve presente em nossa roda de conversa realizada no CONFAEB em Manaus (novembro de 2019) e fez um depoimento bastante revelador, falando da importância de a comunidade se sentir parte da Universidade. Segundo a nossa educadora social, as crianças e jovens da Colônia recorrentemente estufavam o peito e falavam orgulhosos: “eu estudo na Universidade do Estado do Amazonas”. E, nessa relação, nós observávamos que tudo era motivo de deslumbramento: andar de elevador, ir ao banheiro, olhar as janelas, ver a cidade pela parte de cima, ir ao laboratório de informática, ir às salas de ensaio. Enfim, o olhar para o espaço em si foi, no primeiro momento, e continuou sendo, ao longo do processo, um aspecto que nos gerou muitas observações. Por várias vezes, as instalações pareciam mais atrativas que as oficinas de teatro oferecidas. Ao invés de disputar território, buscamos integrar o estudo do espaço<sup>109</sup> às nossas práticas artístico-pedagógicas.

**Figura 45 – Grupo de Teatro Metamorfose em Ação de Formação de Espectadores junto à Comunidade no Estacionamento da Escola de Arte e Turismo - ESAT**



<sup>109</sup> O estudo do espaço e o trabalho com espaços não convencionais compõem o leque de metodologias trabalhadas pelo Arte e Comunidade. Parte da experiência foi registrada no Trabalho de Conclusão de Curso *O processo de experimentação da performance arte como proposta pedagógica nos estágios docentes da Universidade do Estado do Amazonas*, da orientanda Luana Cristina Nascimento Macedo.

Fonte: Acervo Arte e Comunidade<sup>110</sup> (2014)

Em segundo lugar, a novidade de ter uma turma com mais de 30 estudantes do curso de Teatro fez com que a proposta fosse repensada (a turma anterior contava com aproximadamente 15 estudantes). Mantivemos a divisão de faixa etária entre Jovens e Crianças (formiguinhas<sup>111</sup>, nome escolhido pelas próprias crianças). Entretanto, nesse novo momento, tivemos a oportunidade de dividir cada um desses dois grupos em núcleos específicos: direção, interpretação, sonoplastia, formas animadas, elementos visuais (iluminação, cenografia e figurino) e sonoplastia. Cada núcleo atuava em um espaço diferenciado. Assumimos o processo colaborativo com divisões claras de funções como metodologia trabalhada em nossos processos artístico-pedagógicos. O prédio era literalmente tomado pelo Arte e Comunidade, com cortejo pelos corredores, oficinas acontecendo nas mais diversas salas e também em espaços não convencionais, a exemplo do estacionamento, das escadarias e corredores. O projeto era bem recebido por parte significativa da comunidade acadêmica; por outros, nem tanto. Muitos abriam sorrisos com a chegada das crianças e por muitas vezes ouvimos “Nossa, dia de projeto é dia de vida e alegria em nosso prédio!”. Por outro lado, observamos também olhares de repreensão na chegada da comunidade. Esse contexto nos provocou muitas reflexões, de modo a viabilizar espaços de diálogo e sensibilizações com os mais diversos sujeitos da Escola de Arte e Turismo (ESAT), desde a equipe da secretaria, limpeza, segurança, demais professores e estudantes dos diferentes cursos. É interessante observar que o nosso diálogo possibilitou reflexões e a mudança de postura de parte da comunidade acadêmica, que passou a receber a comunidade de modo mais sensível e acolhedor.

Especialmente para mim, essa questão foi um mote de muitas Ações-Reflexões-Criações. Discutimos bastante sobre as dimensões de Opressores e Oprimidos nas perspectivas de Freire (2005) e Boal (2005). Problematizamos por diversas vezes que o nosso objetivo não era sair da condição de Oprimido para virar Opressor, mas libertar Opressores e Oprimidos. Observamos que, eventualmente, a estrutura social de opressão se reproduz no espaço pedagógico da universidade, afinal, a educação básica cumpre o seu papel, ao formar a sociedade para manter a estrutura de injustiça social e reprodução dos valores de escassez, individualismo, disputa de território e autoritarismo. É interessante que esse **diálogo** se fazia

---

<sup>110</sup> Essa ação foi representativamente contemplada na capa da primeira revista da UEA. Disponível em: <https://www1.uea.edu.br/modulo/revista/>. Acesso em: 28 set. 2023.

<sup>111</sup> “Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não pisa no formigueiro”. Canção popular apresentada para nós, posteriormente, pelas crianças indígenas do Parque das Tribos.

muitas vezes presente em nossas avaliações. Muitos relatos dos mestres-encenadores (estudantes da graduação: professores em formação/professores-estudantes-pesquisadores de Teatro) problematizavam a forma como a comunidade Colônia Antônio Aleixo era recebida por parte da Comunidade Acadêmica. Não conseguimos o consenso na Universidade, mas em muitos momentos foi possível fazer com que nossos estudantes-professores-pesquisadores de Teatro identificassem a questão e se posicionassem em uma atitude de **sensibilização/intervenção** ao observar alguma situação de Opressão. Nesse sentido, o processo de formação de semeadores do Arte e Comunidade já começa a florescer e nos faz compreender que quando falamos da formação de agentes semeadores, estamos nos referindo também à **multiplicação de atitudes** que se reverberam em contextos diversos. Os quais não se têm mais o intuito de mensurar, pois seria inviável quantificar. São sementes, brotos, flores, frutos e novas sementes que vão, naturalmente, multiplicando-se a partir de um movimento orgânico.

Outro ponto importante que possibilitou amadurecer a proposta metodológica da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade foi o trabalho com a Encenação. Nesse contexto, utilizamos o livro *Encenação*, de Sonia Paiva (2011)<sup>112</sup>, para orientar as especificidades técnicas de cada núcleo e assumir o processo colaborativo, com divisões claras de funções como um aspecto focal do trabalho a ser realizado junto à comunidade.

Considerando essa perspectiva de encenação e processo de montagem, solicitei da equipe de docentes do curso de Teatro que eu passasse a ser também a professora da componente de Encenação. Assim, poder-se-ia desenvolver uma prática que **integralizasse** a componente de Tópicos de Práticas Teatrais com a de Encenação, tendo a possibilidade de aprofundar os conteúdos de Encenação e também viabilizar que os estudantes-professores-pesquisadores tivessem mais tempo de amadurecer o trabalho como um todo. Como a componente de Encenação é ofertada em duas turmas, busquei a parceria da professora Vanessa Bordin para **integralizar** a proposta. Dessa maneira, uma ficaria com o grupo que realizaria a montagem com as crianças e a outra, responsável pela montagem com os jovens.

---

<sup>112</sup> Sônia Paiva foi a minha professora no Departamento de Artes Cênicas (CEN) da UnB. Além de sua monitora no período da graduação, desenvolvi uma diversidade de componentes com ela: Iluminação, Cenário, Figurino entre outras. Dessa maneira, já como docente da UEA, descobri o livro *Encenação* (2011). Essa obra ajudou-me muito a com-por e recompor o trajeto de formação que havia vivenciado com a Professora Sônia na UnB e, a partir de inspirações, metodologias e fundamentos propostos por ela, criar trilhas e caminhos que contribuíssem com o trajeto de composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. Assim, esse material faz parte do meu processo de formação como professora-pesquisadora-artista e também dos multiplicadores que passaram e passam pelo Arte e Comunidade.

Realizados os procedimentos formais junto ao colegiado e com a parceria da professora oficializada, demos, então, continuidade ao processo junto à comunidade, com a possibilidade de amadurecer os campos que acreditávamos serem significativos. De maneira geral, os estudantes reclamavam (e ainda reclamam) da quantidade de componentes (chamadas de disciplinas) e tarefas que são solicitadas ao longo do semestre. Eles relatam que a quantidade de produção é maior do que eles conseguem desenvolver, que por vezes acabam escolhendo as “disciplinas”<sup>113</sup> a que se dedicarão com mais profundidade e realizando as demais de maneira mais superficial. Por diversas vezes, vemos os estudantes no horário da aula na biblioteca da Escola de Arte e Turismo (ESAT) com o olhar desesperado, ansioso e agoniado. Se estabelecemos o diálogo mais sensível e direto, observamos que eles, muitas vezes, utilizam as faltas de uma “disciplina” para cobrir o trabalho solicitado em outra, quando se desafogam de uma, afogam-se em outra. Como alguns dizem, “a gente cobre um santo para descobrir outro, professora”.

Nessa perspectiva, abro um parêntese para destacar dois pontos que acredito ser importante discutir. Em primeiro lugar, observamos que esse sistema de “disciplinas isoladas”<sup>114</sup>, que não proporcionam a relação entre os conhecimentos que estão sendo construídos ao longo do semestre, é uma estratégia da educação bancária para manter a lógica opressora da pirâmide. A Pedagogia do Arte e Comunidade propõe estabelecer uma prática proposta por Pedagogia de Projetos, de modo a subsidiar um processo de **construção de uma estrutura curricular** que possibilite que os conteúdos estudados durante o semestre possam **estabelecer relações**, bem como viabilizar que os estudantes possam amadurecer um determinado conteúdo, problema e/ou contextualizar determinada ação, partindo de diferentes perspectivas e olhares. Como isso seria possível?

Por exemplo, se no 4º período (essa dimensão valeria para os demais períodos), que é o momento em que os estudantes estão desenvolvendo o processo artístico-pedagógico de montagem junto à comunidade, as componentes<sup>115</sup>, todas ou em parte, pudessem **dialogar** com

---

<sup>113</sup> Provocados pelas discussões propostas pelo Arte e Comunidade, alguns professores e estudantes utilizam o termo “Componente”. Contudo, parte dos docentes e estudantes ainda utiliza o termo “disciplina”.

<sup>114</sup> Ao longo do texto, substituímos o termo “disciplina” por “componente”. Contudo, nesse contexto específico mantemos disciplina, pois é dessa maneira que “as grades curriculares” mantêm o sistema de aprisionamento carcerário em sua estrutura organizacional cotidiana. O Arte e Comunidade, por propor uma pedagogia de projetos libertadora, ainda que dentro dessa estrutura, consegue alargar um pouco as grades e ter um sistema operacional próprio que apresenta mais flexibilidade e liberdade do que o contexto tradicional desenhado na matriz curricular do curso de Teatro.

<sup>115</sup> Aqui volto a utilizar o termo “componente”, pois trata-se de uma perspectiva mais flexível e dialógica. Vale destacar que um dos nossos objetivos-sonhos é a superação das disciplinas para a construção de um currículo mais dialógico, formado por temas geradores e projetos orientadores. Contudo, um passo de cada vez é importante para

esse processo, os estudantes teriam a oportunidade de colocar em prática os diversos conteúdos trabalhados nas diferentes componentes. Isso possibilitaria uma aprendizagem mais significativa em cada um desses espaços, integralizando as avaliações (com análises e critérios que contemplassem as especificidades e os conteúdos de cada componente), evitando sobrecarga desnecessária e possibilitando um maior aprofundamento nas questões propostas.

O conhecimento global e o conhecimento complexo, proposto por Edgar Morin (2011), vêm sendo trabalhados por mim e amadurecidos desde a pesquisa de conclusão de curso da graduação. Assim como a pesquisa de mestrado abriu muitos campos para eu pensar práticas artístico-pedagógicas diferentes do sistema tradicional. Dessa maneira, sempre busquei estabelecer o constante processo de **diálogo** que viabilizasse a composição de trabalhos mais orgânicos, que pudessem superar a fragmentação/mecanização imposta nos mais diversos âmbitos de nossas vidas cotidianas. Nesse sentido, a teia proposta nesse novo contexto de investigação é o resultado, também, de um amplo trajeto de Ações-Reflexões-CriAções que vêm se estabelecendo ao longo de toda a minha trajetória artístico-pedagógica, de pesquisa, docência e vida.

Retomando a composição do trajeto, em 2014, foi possível estabelecer o diálogo com a professora Vanessa Bordin e articular as disciplinas de Laboratório de Encenação e Tópicos de Práticas Educativas Integradas. A professora, ao conhecer o perfil da turma, trouxe uma nova contribuição que ainda não havia sido pensada para o contexto do Arte e Comunidade: realizar com os estudantes do curso de teatro a montagem de um espetáculo infantil, *O mistério das notas musicais* (Figura 46), de modo que fosse possível trabalhar a pedagogia do espectador, proposta por Desgranges (2006) e Koudela (2010) com mais profundidade.

Sendo assim, na componente de Encenação, ministrada por ela, os estudantes estariam desenvolvendo a montagem infantil. E na componente de Tópicos de Práticas Educativas Integradas, a turma estaria toda comigo, realizando oficinas com as crianças, de modo a sensibilizar para a dimensão da recepção da obra. Já na outra metade da turma de Encenação, que estava sob minha orientação, demos continuidade à montagem da obra *Os Saltimbancos*, iniciada no semestre anterior. Dessa maneira, durante a componente de Tópicos de Práticas Educativas Integradas, esse coletivo aprofundou o processo das oficinas com as crianças e os ensaios da montagem *Os Saltimbancos* com os jovens. Ambos os processos se realizavam junto à comunidade Colônia Antônio Aleixo.

---

alcançar nossos objetivos-sonhos. De certa maneira, o novo Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Teatro já começa a pautar a dimensão de Pedagogia de Projeto e propor a integração entre alguns componentes do Currículo, em especial no campo estabelecido pelo curso de Licenciatura em Teatro.



Figura 46 – *O mistério das notas musicais*

Fonte: Arte e Comunidade (2014)

Nesse sentido, a parceria com a professora Tracajazinha viabilizou a ampliação do nosso repertório de possibilidades metodológicas, de modo a aprofundar também a dimensão da recepção. A partir desse momento, a Pedagogia do Espectador passou a integralizar também o leque das metodologias múltiplas propostas pelo Arte e Comunidade, de modo mais aprofundado. Assim, observamos que ao viabilizarmos a integração das componentes, bem como estabelecermos o diálogo entre diferentes conteúdos e professores, foi possível ampliar as perspectivas inicialmente propostas. E, assim, ter mais profundidade no trabalho que estava sendo realizado. Muitos elementos eu teria para amadurecer sobre esse processo, principalmente no tocante à montagem e recepção do espetáculo *O mistério das notas musicais*, orientadas pela professora Vanessa Bordin, como a montagem e recepção de *Os Saltimbancos*, orientadas por mim (Figura 47).

Figura 47 – Flyer desenvolvido pelo Instituto Ler para Crescer



Fonte: Arte e Comunidade (2014)

Ao considerar a especificidade do meu trajeto junto à composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, minha perspectiva aqui propõe caminhar para uma visão que contemple a identificação dos princípios, valores, motivações, objetivos e competências fundamentais que constituem o Arte e Comunidade em sua totalidade. As perspectivas específicas já vêm sendo discutidas processualmente no desenvolvimento das pesquisas dos nossos semeadores, conforme explicitado no início desta trilha. Em sua especificidade, três trabalhos de conclusão de curso<sup>116</sup> abordam esse processo e acreditamos que já deixaram contribuições significativas para o campo de pesquisa, não somente do Arte e Comunidade, mas também para a área da Pedagogia do Teatro como um todo. Por ora, estamos desenvolvendo o relato do trajeto com o foco na ordem cronológica que foi sendo trilhada ao longo da experiência do projeto. Dessa maneira, neste momento, tenho buscado enfatizar o relato de experiência com enfoque nas metodologias, nos referenciais teóricos e na perspectiva organizacional que foram sendo integralizadas ao processo.

<sup>116</sup> BARRETO, Aline Vasconcelos. *Relatos poéticos de minha docência em teatro no bairro Colônia Antônio Aleixo*, Manaus, 2016; LIRA, Alessandra Cardoso. *Oficinas de Teatro de Sombras com adolescentes da comunidade Colônia Antônio Aleixo*: “Um lugar que chamei de país das maravilhas”, Manaus, 2016; e MELO, Emille Nathali Nóbrega de. *Enlaces dramaturgicos de um encontro sensível com a comunidade Colônia Antônio Aleixo para a construção do espetáculo “Os Saltimbancos”*.



Paralelamente à experiência na docência do curso de Teatro da UEA, vivenciei participações como jurada de diferentes festivais folclóricos, tanto em Manaus como no interior do Estado. Essa experiência me fez despertar olhares, escutas, olfatos, tatos e paladares sensíveis para as diferentes manifestações da **cultura popular** no contexto amazonense. A diversidade de manifestações presentes, bem como o potencial envolvido nessas produções, apresentou-se como um amadurecimento do processo de diagnóstico da identidade local da nova região em que eu estava inserida.

Assim, com a chegada da turma de 2015, foi possível aprofundar o processo de escuta ativa e sensível, bem como identificar certo desprezo pela **cultura popular**, por parte dos estudantes do curso de Teatro. E, até mesmo, certa violência simbólica com os estudantes que apresentavam interesse pelas **brincadeiras populares** ou já eram brincantes de algum grupo da região. Em especial, foi possível observar que os estudantes do interior apresentavam uma ligação mais forte com a **cultura popular**, o que, por vezes, gerava uma postura de superioridade dos estudantes da capital em relação aos demais. Dessa maneira, foi nesse contexto que eu inseri na componente de Tópicos de Práticas Teatrais 1, o módulo de Cultura Popular do Pró-Licenciatura, de autoria da Joana Abreu Oliveira (2011), e o livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2008), de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau. E, assim, a estrutura de elaboração do pré-projeto, detalhada a seguir, facilita a organização do processo:

1.Introdução; 2.Objetivos; 3.Justificativa; 4.Procedimentos metodológicos: 4.1 Figurino; 4.2 Maquiagem; 4.3 Direção; 4.4 Trabalho do (A) Ator/Atriz/Manipulador (A); 4.5 Dramaturgia; 4.6 Cenografia; 4.7 Iluminação; 4.8 Sonoplastia; 4.9 Produção; 5 Pesquisa imagética (com legendas explicativas e referência das fontes de pesquisa); 6. Revisão teórica (Apresentada aqui ou processualmente nos itens anteriores); 7. Cronograma\* (*Síntese provisória para ser elaborada detalhadamente ao longo do processo*); 8. Planos de Ensaio\* (*Para desenvolver em Processo ao longo do desenvolvimento das oficinas junto à comunidade*); 9.Planilha Orçamentária\* (*Para desenvolver em Processo ao longo do desenvolvimento das oficinas junto à comunidade*); 10. Registros do Processo\* (*Para desenvolver em Processo ao longo do desenvolvimento das oficinas junto à comunidade*)<sup>117</sup>; e 11.Referências bibliográficas.

Apesar de certa resistência apresentada inicialmente pelos estudantes dessa turma em 2015, o contato com as crianças e o processo de criação despertaram um envolvimento grande do coletivo no processo. A relação com a prática artístico-pedagógica os seduziu e foi

---

<sup>117</sup> \*Assim, os tópicos 7, 8, 9 e 10 foram liberados para serem desenvolvidos somente no semestre seguinte.

verdadeiramente surpreendente a transformação que o trabalho proporcionou tanto no coletivo como nos estudantes, em suas perspectivas singulares. Cada processo é único. Contudo, apesar dos desafios enfrentados no decorrer da caminhada, todas as experiências vivenciadas apresentam suas magias, no sentido de sempre propor transformações significativas e reveladoras.

Por isso, a dimensão que envolve a **abertura** para a **mudança de olhar** é um aspecto tão importante em nosso trabalho. O nível de envolvimento com o qual os estudantes costumam chegar à montagem final é de marejar os olhos. Essa turma, em especial, desenvolveu três montagens, todas com uma qualidade artístico-pedagógica inquestionável: 1) *Os guerreiros da floresta*; 2) *O auto do Boi Dell'Arte*; e 3) *Os mistérios das Lenas: A história nunca contada* (Figura 48).

Figura 48 – Flyers produzidos e divulgados pelos estudantes que conduziram as montagens junto à comunidade



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2015)

Assim, passamos a pautar a **cultura popular** como um campo de estudo significativo nas componentes de Tópicos de Práticas Teatrais 1, 2 e 3. Isso viabilizou a reverberação dessa dimensão nos processos das oficinas e das respectivas montagens tanto nesta turma como nas que vieram depois. A partir de então, a **cultura popular** passa a incorporar o trajeto de contextualização, prática artístico-pedagógica e fruição dos processos realizados pelo Arte e Comunidade. E, por fim, já em 2017, dois anos depois do processo vivenciado junto a essa turma, fui, mais uma vez, surpreendida com convites para orientar o desenvolvimento da escrita de 3 (três) trabalhos de conclusão de curso (TCC's) com enfoque na Pedagogia Teatral proposta pelo Arte e Comunidade<sup>118</sup>.

<sup>118</sup> LIMA FILHO, Manoel Ferreira de. *A Construção da peça O mistério das lendas: A história nunca contada, sob a ótica do diretor*, 2017 (Curso de Bacharelado); SILVA, Leonardo Henrique Scantbelruy Leite da. *Diálogo em resistência, o tecido circense e o Quilombo Urbano Barranco de São Benedito*, Manaus, 2017 (Curso de

Em 2016, um novo contexto nos foi apresentado. Passamos a trabalhar com um novo PPC, que considerava um curso de Teatro Integral (com oferta de componentes no período matutino e vespertino), com os estudantes realizando a opção entre o curso de Licenciatura ou Bacharelado no momento de inscrição para o vestibular (anteriormente, a escolha era feita pelos estudantes no meio do curso). As componentes trabalhadas pelo Arte e Comunidade continuam sendo as mesmas com mudança de nomenclatura de Tópicos de Práticas Educativas Integradas para Tópicos de Práticas Teatrais.

A partir dessa mudança, o projeto passou a ser obrigatório para a Licenciatura e optativo para o Bacharelado, e com essa primeira turma introduzida no currículo novo, em grupo reduzido, com apenas 5 (cinco) estudantes matriculados do curso de Licenciatura. De uma experiência de mais de 30 estudantes para 5, foram realizadas transformações importantes, na perspectiva metodológica do trabalho. Para nossa surpresa, parte significativa desse pequeno coletivo envolveu-se intensamente com a proposta e convidou estudantes do bacharelado para atuarem no projeto como colaboradores. Como é possível observar, ao longo do trajeto do Arte e Comunidade, a partir das experiências, fomos inserindo conteúdos e metodologias que fossem condizentes com as problematizações surgidas ao longo do processo. Além das últimas experiências em 2014 e 2015, que viabilizaram a inserção das dimensões sobre a **pedagogia do espectador**, a **cultura popular** e o **multiculturalismo**, outros aspectos se desdobraram com essa turma. Em especial, a discussão sobre a **Lei 10.639**<sup>119</sup>.

No livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (Moreira, 2011), são apresentados vários artigos. Eu disponibilizo o livro, e os estudantes escolhem a temática<sup>120</sup> que lhes interessa aprofundar na pesquisa. Esse livro também havia sido trabalhado com a turma anterior. Contudo nesse novo contexto, o material ganhou um destaque maior, em especial, o artigo “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da **Lei 10.639/03**”: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e

---

Licenciatura); ARAÚJO, Iluana Farias de. *O Teatro de Formas Animadas no Quilombo Urbano Barranco De São Benedito*, Manaus, 2017 (Curso de Licenciatura).

<sup>119</sup> Compreendemos que problematizar maneiras de colocar em prática as políticas afirmativas, garantidas durante as primeiras gestões do governo Lula, foi, e continua sendo, uma opção política de contribuir para a **abertura da ciranda em movimento de expansão**, por isso também coloquei a Lei em **negrito**.

<sup>120</sup> Entre elas, destacam-se: 1- **Multiculturalismo** e educação: desafios para a prática pedagógica, de Vera Maria Candau; 2 - Reflexões sobre o Currículo e Identidade: Implicações para a Prática Pedagógica, de Antônio Flavio Barbosa e Michele Januário Câmara; 3 - A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei **10.639/03**, de Nilma Lino Gomes; 4 - **Gênero** na sala de aula: a questão do desempenho escolar, de Marília Pinto de Carvalho; 5 - **Sexualidades** em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*, de Luiz Paulo Moita Lopes; 6- Ogan, adósu òjè, ègbònmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como?, de Stela Guedes Caputo; 7- **Identidades culturais** juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades, de Paulo Carraro; 8-Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”, de Carmen Teresa Gabriel.

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, n.p.)<sup>121</sup>.

A turma aprofundou a discussão sobre a temática e, a partir das provocações realizadas, o coletivo decidiu mergulhar na investigação a respeito do jogo, da dança e do universo lendário do Maculelê (Figura 49). E esse foi o campo de investigação que possibilitou o desenvolvimento da montagem cênica proposta por essa turma junto à comunidade Colônia Antônio Aleixo, nos dois semestres de 2016 e no primeiro semestre de 2017. “As teatralidades do Maculelê” propuseram uma profunda imersão na temática, nas pesquisas, desencadeando debates e discussões. Vale inserir aqui o depoimento de um dos nossos semeadores “Jovem Guerreiro”, que vivenciou a experiência conosco:

As Leis 10.639/03 e 11.645 em relação ao Arte e Comunidade elas foram naquele contexto o primeiro contato que eu tive, apesar de ter sido formado na educação básica sob a vigência das mesmas, mas eu só vim ter essa dimensão na graduação em 2015. Então, pra mim, foi o primeiro contato com as leis e o encantamento com a potência delas, porque eu acho se eu pudesse resumir em poucas palavras ou em tópicos/eixos temáticos, uma das questões da minha formação foi justamente sobre os saberes das perspectivas indígenas e africanas, sobre a negritude, sobre as questões raciais e o campo do teatro. Então esse encantamento, esse conhecimento, também foi um espaço de experimentação. Então pra mim essa relação do Arte e Comunidade com essas leis foram esses três espaços: Conhecimento, Encantamento e Experiência/ Experimentação que me proporcionou a partir do projeto “Teatralidades do Maculelê” possibilitou que a gente vislumbrasse e botasse em prática, tentasse materializar, essas leis que poderiam estar em uma instância distinta e que aqui nesse contexto geográfico se mostra muito necessária. Uma ressalva importante quando eu falo do conhecimento das leis é nessa dimensão crítica e reflexiva, porque na verdade eu vivenciei sim na minha educação básica algumas experiências, não na perspectiva curricular, mas no lugar de projetos que trabalhava nessa perspectiva das leis. Então, por exemplo, a própria abertura dos movimentos sociais que eu tive o contato no Ensino Médio com as questões da negritude são uns dos reflexos da lei. E também eu me lembro que existia o projeto de uma professora, mas que eu não fazia parte que era “Cor da Cultura” e que trabalhava com as temáticas africanas e inclusive com a estética por toda a escola.

E assim, passo a refletir em 2015: *Se a universidade, que forma os professores da educação básica, não contemplarem, na formação das Licenciaturas, a dimensão do ensino da história e da cultura afro-brasileira, como a Lei 10.639/03 terá condições de ser implementada na prática?* Então, a partir dessa experiência, a lei e o conteúdo proposto por ela passaram a ser inseridas em nosso trabalho e, nesse trajeto, caminhamos para a discussão e o amadurecimento da Lei 11.645, que

---

<sup>121</sup> Incluído pela Lei nº 10.639, de 09/01/2003.

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008, n. p.).

Figura 49 – Cena 1: A criação do mundo - Espetáculo Maculelê



Fonte: Acervo: Keven Ferreira<sup>122</sup> (2016)

O processo com essa turma ampliou significativamente o trabalho realizado junto à comunidade em diferentes aspectos artístico-pedagógicos. Foram produzidas 3 iniciações científicas e 1 TCC<sup>123</sup>. A dimensão da **cultura popular** passa a ter um mergulho mais intenso, intervindo, também, em demais aspectos da vida cotidiana dos participantes do processo. Nesse sentido, aqui tem uma dimensão que acredito ser pertinente refletir. Em 2016, vivenciamos o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Esse processo trouxe reverberações para todo o contexto universitário, também intervindo nas dimensões do Arte e Comunidade. O desejo de se manifestar, refletir e estar em um ambiente de partilha coletiva viabilizou a composição do grupo “Flores de Axé”: “As flores que nascem em tempos sombrios não temem nada”. Esse coletivo era bastante diverso, formado por estudantes universitários do curso de teatro, da

<sup>122</sup> Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1375>. Acesso em: 28 set. 2023.

<sup>123</sup> De autoria de Alex Lima, a iniciação científica: *Jogo de dentro e jogo de fora – A teatralidade da capoeira na preparação corporal do ator* e de autoria de Keven Sobreira, as duas iniciações científicas *O lugar dos exercícios pré-expressivos na encenação: o compartilhamento poético do processo Teatralidades do Maculelê na Colônia de Férias da rua central* e *Os fazeres da cultura popular na pedagogia do teatro: o maculelê e suas relações de teatralidade*, bem como o trabalho de conclusão de curso *Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós: o que foi o teatral Maculelê no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo e no estágio supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas?*.

música, de diferentes cursos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e também do movimento social “Levante da Juventude”. Realizamos rodas de conversas, pequenos processos criativos e intervenções pelas ruas de Manaus. Um aspecto interessante de se observar é que os estudantes que compunham o coletivo das “Teatralidades do Maculelê” incorporaram diferentes elementos estéticos da cultura popular afro-indígena que estavam sendo trabalhados junto à comunidade no trabalho desse coletivo maior, formado por sujeitos diversos (Figura 50). E assim, cantávamos, tocávamos e multiplicávamos: **“Planta pra brotar, planta pra colher, as mais belas flores que a terra há de oferecer”**<sup>124</sup>.

Figura 50 – Encontro com lideranças indígenas<sup>125</sup>



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2016)

Paralelamente ao coletivo “Flores de Axé”, os estudantes da Escola de Artes e Turismo (ESAT) da UEA ocuparam a Universidade. Esse foi um movimento de grande impacto que possibilitou transformações significativas no cotidiano da Academia. Os estudantes estabeleceram diálogos nunca antes proporcionados naquele espaço. Aulas abertas que **integraram** os técnicos, os seguranças e a equipe da limpeza. Professores de diferentes áreas e instituições foram convidados para oferecer aulas **abertas e coletivas**. Tudo planejado e organizado pelos estudantes, que passaram a morar na Universidade e criar um novo pertencimento tanto ao espaço como na **perspectiva de construção de uma nova proposta artístico-pedagógica** para a ESAT. Naquele momento, identificamos características muito

<sup>124</sup> Adaptação feita por mim da música de capoeira que trabalhávamos no espetáculo *As teatralidades do Maculelê*: *Cana pra cortar, cana pra colher, o negro trabalha, ai meu Deus, pra sobreviver*, versão que nos foi ensinada pelo monitor da turma Alex Lima, que, além de estudante do curso de teatro, também é professor de capoeira.

<sup>125</sup> Fonte: <https://www.facebook.com/FloresDoAxe>



presentes de uma proposta de **educação popular**, em que todos os sujeitos eram **acolhidos** por meio de uma **gestão coletiva**. Havia a programação de aulas abertas, discussões pertinentes ao momento histórico, à relação entre diferentes linguagens artísticas potencializadas nos diversos cursos da ESAT (Figura 51). Tudo muito **integralizado à vida** e possibilitando a **construção de conhecimentos significativos** para todos os envolvidos.

Figura 51 – Flyer de divulgação do movimento de Ocupação ESAT-UEA



Fonte: Facebook (2016)

Em meio a esse movimento, houve a chegada da comunidade, que ficou muito impactada com as transformações que estavam ocorrendo na universidade. Foi **aberta a roda de conversa (círculo de cultura conforme proposto por Freire/Ciranda de diálogo conforme proposto pelo Arte e Comunidade)**, conduzida pelos estudantes do curso de Teatro para contextualizar, em uma linguagem acessível aos jovens e às crianças, as reverberações que ocorriam naquele momento no espaço da Universidade. Para nossa surpresa, a **autonomia dos estudantes** também reverberou no trabalho junto à comunidade, que tomou a decisão coletiva, com unanimidade, de compartilhar o processo de criação das “Teatralidades do Maculelê” por meio de **ensaios abertos** incluídos na programação da ocupação. Nesse momento, observamos que tudo começava a fazer mais sentido, a pirâmide parecia ir se desconstruindo e a **ciranda ia sendo aberta em um movimento expansão que transcendia as paredes das salas de ensaio**, bem como a superação do isolamento dos diferentes grupos em suas “caixinhas isoladas” parecia ganhar um novo formato mais aberto e integralizado.

Muitas são as reflexões que poderíamos desdobrar aqui, contudo vamos focar em uma que nos parece fundamental: a formação de um coletivo potente, pautado por um interesse comum. Observamos a presença de um grande coletivo que estava movido por um mesmo ideal: “viabilizar o acesso ao conhecimento ao maior número de pessoas possível com o intuito de

buscar soluções coletivas para intervir na realidade que estava sendo imposta naquele momento histórico”. Nesse momento, identificamos uma proposta de educação pautada na vida em um desdobramento em que tudo fazia sentido: **aulas abertas, oportunidade de diálogo, participação dos mais diversos sujeitos que antes eram invisibilizados e distanciados da formação artístico-pedagógica da ESAT (a exemplo dos funcionários, seguranças e pessoas da limpeza) e espaços de trocas afetuosas**. Os estudantes assumiram o comando com bastante autonomia, e a proposta funcionou muito bem.

O aprofundamento das reflexões sobre o impacto que esse movimento proporcionou valeria outra tese. Não tenho o objetivo de esmiuçar todas as relações que poderiam ser feitas sobre a riqueza desse movimento, mas deixar pistas no sentido de compreender que esse momento foi possível graças a **autonomia dos estudantes**. Ao realizar transformações profundas na estrutura educacional proposta no espaço da universidade, viabilizaram-se trocas que, ao menos naquele espaço, possibilitaram identificar um profundo processo de transformação. Ao abandonar a lógica hierárquica, autoritária, vertical, escassa, individualista, competitiva, rígida, obediente, dependente, pautada no medo e no discurso de ódio, abriu-se espaço para uma realidade **igualitária, abundante, democrática, horizontal, colaborativa, solidária, empática, libertadora, pautada no diálogo do afeto, mas também regada a uma certa dose de desobediência**.

Dessa maneira, compreendemos que os estudantes contribuíram significativamente, deixando pistas de possíveis maneiras de se proporem processos interventivos frente às opressões que estavam sendo impostas em nosso cotidiano histórico-social. Foi possível compor um grande grito de **liberdade**, demonstrando que uma nova realidade é possível de ser construída. Vale destacar um aspecto que é fundamental para a nossa análise: a **autonomia** dos estudantes frente a um objetivo comum possibilitou que **a abertura da ciranda fosse realizada de maneira harmônica com todos dançando no compasso regido pelas batidas do coração**. Os aspectos de fragmentação que nos separavam, deixaram de ser o foco para **abrir espaço para identificar as dimensões que nos aproximavam enquanto coletivo**. Nesse sentido, acreditamos que algumas chaves de ouro foram descobertas e, por essa razão, reconheço a importância de registrar essas reflexões aqui neste trabalho.

Analisamos também que o nível de desgaste dos estudantes para realizar esse processo foi muito grande. E, por essa razão, não seria viável manter essa proposta por um tempo muito duradouro. Em especial por considerar que eles deixaram as suas casas, passaram a morar na universidade e a viver, 24 horas por dia, o processo de intervenção. Nesse sentido, compreendemos que é natural que essa estrutura não tivesse condições de se manter em uma



dimensão de longo prazo. A não ser que houvesse o interesse da Universidade em oferecer a estrutura necessária – moradia, alimentação e abertura de mais espaço de participação e decisão aos discentes – para oficializar a proposta. Apesar das complexidades, considero fundamental enfatizar que muitos aprendizados ficaram marcados na história desse movimento. E nos deixam a reflexão de que é possível, sim, modificar o estado das coisas, conforme nos inspira Bertold Brecht: *“Desconfiai do mais trivial na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural [...] nada deve parecer impossível de mudar”*.

Nesse contexto, observamos que o Arte e Comunidade compartilha de princípios muito similares aos evidenciados no movimento protagonizado pelos estudantes, tanto na dimensão do coletivo Flores do Axé, como na perspectiva da ocupação. Buscamos realizar o processo de transformação com o intuito de identificar os aspectos que nos aproximam, incentivando a **autonomia dos estudantes**, de modo que tenham, todos, um objetivo comum, todos olhando para a mesma direção, com o intuito de **abrir a ciranda espiralada, regida pelo compasso do bater do coração**. Poderíamos enfatizar que o objetivo comum é o desejo **de democratizar o acesso à educação, à produção, à fruição e à contextualização artística por meio de sensibilidades poéticas** pautadas nas dimensões de arte e vida. E, a partir dessas vivências, criar coletivos que proporcionem processos de intervenção e transformação no espaço em que estão inseridos.

Vale destacar que, no contexto da ocupação, estavam todos envolvidos nesse grande **encontro coletivo** proporcionado pelos estudantes, e com uma adesão bastante significativa, foi possível integralizar as aulas, as agendas e as diferentes propostas na programação da ocupação. No caso do Arte e Comunidade, apesar de propor dimensões semelhantes, compreendemos um desafio diferente, pois desenvolvemos uma **proposta** artístico-pedagógica **libertadora** dentro de uma **estrutura opressora rígida**. Isto é, **abrimos a ciranda em movimento de expansão**, porém ainda dentro dos limites impostos pela pirâmide. Em outras palavras, construímos uma proposta de **pedagogia de projetos** que propõe a **integração** de diferentes conteúdos por meio do **diálogo** com temas geradores comuns. É uma construção artístico pedagógica democrática, porém localizada dentro de uma estrutura bancária de educação imposta pelas opressivas grades curriculares de “disciplinas” isoladas. No caso da ocupação, a força da adesão dos estudantes de todos os cursos ao movimento, possibilitou **alargar**, com mais impacto, os limites impostos tanto pela pirâmide como pelas grades curriculares.

Nesse sentido, o Arte e Comunidade poderia ser considerado como uma transgressão “dentro do limite”. Costumamos ir até o limite para borrar um pouquinho, ampliar a cerca, dialogar, sensibilizar, por vezes recuar e por vezes avançar. Contudo, mesmo com todo o esforço de transgredir, inquietar e subverter, o Arte e Comunidade ainda está dentro de uma estrutura rígida, fragmentada, compartimentada por grades curriculares, limites que, por vezes, sufocam sonhos, desejos e inquietações. É uma proposta de pedagogia de projetos dentro de um sistema gerido por grades curriculares rígidas. Realizamos uma sequência de três componentes que propõe o **diálogo** com outras, tendo o objetivo comum de democratizar o acesso à produção de conhecimento na área de artes, em especial na Pedagogia do Teatro. Assim, formamos semeadores que desenvolvem práticas artísticas-pedagógicas junto às comunidades, podendo ter desdobramento depois em escolas, presídios, igrejas, entre outros. Conforme explicitado na introdução do trabalho, o uso do termo “multiplicadores” tem inspiração no Teatro do Oprimido, porém, em nosso contexto, os multiplicadores/semeadores trabalharão com os princípios e valores propostos pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade com autonomia para compor o trajeto metodológico que será utilizado a partir do diagnóstico desenvolvido em cada campo de atuação. Essa construção foi, e ainda é, bastante trabalhosa, se fazendo por meio de muitos **diálogos** e **sensibilizações**, constituindo-se por meio de um **movimento constante**. Esse trajeto compôs várias ramificações, tramas e complexidades ao longo de sua história. Nesse contexto, confiamos que o ato constante de semear possibilita a reverberação na perspectiva imediata, de médio e longo prazo<sup>126</sup>. Assim, viabilizamos transformações que se mantêm em movimento de expansão, gerando novos brotos, flores, frutos e sementes que se multiplicam e **possibilitam a constante ampliação do movimento de abertura da ciranda em movimento de expansão**.

Dessa maneira, o trajeto vivenciado com a turma de 2016 propôs o aprofundamento da pesquisa, tomando como referência “As teatralidades do Maculelê”, bem como a intensificação do processo de formação dos semeadores e das semeadoras no contexto da comunidade Colônia Antônio Aleixo, inserindo inclusive um núcleo de formação de diretores com os jovens da comunidade. E, assim, foi possível viabilizar a ampliação do projeto para outras comunidades. Contudo, além do que esperávamos desenvolver no contexto da comunidade, o coletivo ampliou muito o seu processo de formação artístico-pedagógico-político com o mergulho nas

---

<sup>126</sup> Considero que as complexidades da realidade em que estamos imersos nos exige pensar alternativas que nos possibilitem intervir na dimensão imediata, de médio e longo prazo. Esse aspecto poderia se desdobrar em uma série de novas reflexões, análises e amadurecimentos. Deixo a obra aberta para que vocês, leitores(as), criem também os seus olhares sob a perspectiva que provoço aqui.

intervenções vivenciadas no campo do coletivo “Flores do Axé” e também no contexto da Ocupação do Prédio da ESAT. Assim, para a minha surpresa, identifiquei que não existe um apego da minha parte, como idealizadora do Arte e Comunidade, em manter o formato que foi sendo composto ao longo de seu trajeto de criação. Existe uma grande inquietação de garantir que existam espaços artístico-pedagógicos e políticos de formação que viabilizem subverter a ordem imposta pelo sistema capitalista opressor, castrador, imobilizador e destruidor de mentes pensantes. Foi possível observar que, no contexto tanto do coletivo “Flores do Axé” como da Ocupação da Universidade, as estratégias que eu originalmente havia pensado para desenvolver as aulas propostas pelas componentes que subsidiavam o projeto Arte e Comunidade foram desconstruídas, pois quem administrava a forma que a universidade seria ocupada eram os estudantes. Dessa maneira, não havia aulas das componentes específicas em salas aprisionadoras. O que os estudantes propuseram nesse momento histórico foi a realização de aulas abertas para toda a comunidade acadêmica, incluindo formação artístico-pedagógica-política para toda e qualquer pessoa que tivesse o interesse de participar do movimento. Assim, além da comunidade Colônia Antônio Aleixo e da mobilização da comunidade PROSAMIM – localizada ao lado da universidade –, os estudantes mobilizaram também a participação de estudantes de outros cursos. E, até mesmo, policiais que chegaram à Universidade, para regular a “bagunça” dos estudantes, legitimaram o movimento e participaram do processo de formação, sensibilizados pelas argumentações bem fundamentadas pelos estudantes que geriram o movimento. Ainda que essa etapa da história tenha se realizado apenas por um período, acredito que os aprendizados oferecidos são dignos de aprofundamentos em novas pesquisas. Aqui, para contemplar o recorte que definimos para o presente trabalho, as contribuições que esse processo ofereceu foram, principalmente, observar que mesmo em uma estrutura completamente diferente da pensada pelo projeto, foi possível, nesse contexto gerenciado pelos estudantes, identificar um movimento que dialogava com os mesmos princípios, valores, objetivos, motivações e competências propostas pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

Finalizado o movimento proposto pela “ocupação” e pelo coletivo “Flores do Axé”, retomamos a estrutura original proposta pelo Projeto Arte e Comunidade de modo a se realizar por meio de uma estrutura de Pedagogia de Projetos limitada a componentes engessadas em uma estrutura curricular composta por opressivas grades curriculares. Assim, chegamos ao ano de 2017. Agora com uma nova turma de estudantes-professores-pesquisadores e também uma nova comunidade, o PROSAMIM<sup>127</sup>. Para além da ampliação no âmbito comunitário, o projeto

---

<sup>127</sup> PROSAMIM: Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus. Conforme dados coletados na página do Governo do Estado do Amazonas: “Desde que as obras do PROSAMIM iniciaram em 2006, o Programa construiu

contou com uma série de novas possibilidades de expansão. As componentes de Formas Animadas, com a professora Vanessa Bordin, e Pedagogia do Teatro, com a professora França Viana, começaram a ser parceiras no projeto. Laboratório de Encenação continuou sendo trabalhada no contexto de diálogo com o projeto, só que, nesse novo momento, ministrada pela professora Carolina Cecília Nogueira<sup>128</sup>. Dessa maneira, viabilizou-se desenvolver as **práticas interdisciplinares**, o que facilitou bastante o processo de amadurecimento junto à comunidade e aos estudantes. No novo contexto, os estudantes receberam a proposta com entusiasmo e foi possível realizar avanços muito pertinentes. Com as componentes em diálogo, o processo de trabalho passou a fazer mais sentido para os estudantes, que, nesse contexto, têm a oportunidade de amadurecer o trabalho proposto com uma rede de professores que conectam suas propostas metodológicas.

A professora Vanessa Bordin também assumiu a coordenação do Arte e Comunidade junto comigo, inserindo, assim, uma nova comunidade: O Parque das Tribos (espaço de ocupação indígena com representação de mais de 30 etnias indígenas). Além disso, dois estudantes da Licenciatura em Teatro, Leonardo Henrique Scantbelruy (2017) e Iluana Farias de Araújo (2017), desenvolveram suas pesquisas de conclusão de curso no Quilombo Urbano de São Benedito<sup>129</sup>, de modo a levar as ações do Arte e Comunidade também para esse espaço de resistência ancestral afro-brasileira. Pudemos observar que nesse novo momento vários novos campos se abriram e muitas ações inovadoras foram desenvolvidas na perspectiva do projeto. Identificamos que a dimensão da **autonomia** se fortaleceu e passamos a com-fiar, cada vez mais, no processo de formação dos semeadores que estávamos propondo realizar.

Na etapa anterior, havíamos incorporado a discussão a respeito da **Lei 11.645**, que propõe, além do estudo da história e cultura afro-brasileira, também a dimensão indígena. Esse elemento foi bastante problematizado na criação das “Teatralidades do Maculelê” e estudado, em especial, nas pesquisas de Keven Ferreira (2018 e 2023). Mas nesse novo contexto, uma magia parece acontecer naturalmente. Conforme explicitado no caminho 2, descobrimos no

---

e entregou 2.823 unidades habitacionais. Todas possuem abastecimento de água e estão ligadas à rede coletora de esgoto. Tão logo passaram a residir nestes parques residenciais aproximadamente 14.115 pessoas deixaram de lançar diretamente, nos igarapés, 1.411.500 litros de esgoto sanitário e 11.292 quilos de lixo doméstico, por dia”. Bem, as pessoas deixaram de jogar lixo nos igarapés, pois eles foram aterrados com as obras. Muitas são as nossas reflexões e o envolvimento com a comunidade. Esse seria um campo amplo e complexo de discussão que, a princípio, não iremos aprofundar aqui.

<sup>128</sup> Professora do Curso de Teatro da UEA e Coordenadora da Escola Humanizada (Escola de Aplicação da UEA).

<sup>129</sup> Eu já havia visitado o Quilombo algumas vezes e iniciado o processo de aproximação com a comunidade. Mas ainda não sabia como integrá-la. O fato da iniciativa partir dos estudantes é um elemento que merece destaque no que se refere ao processo de **construção da autonomia**. Os Trabalhos de Conclusão de Curso estão disponíveis nas referências bibliográficas.

PROSAMIM um boizinho do Maranhão que estava há anos trancado no banheiro do espaço de convivência da comunidade. Identificamos dois líderes comunitários/mestres da cultura popular, que, a partir da nossa sensibilização, propuseram se envolver no processo. O desejo de inserir o boi em nossas práticas artístico-pedagógicas proporcionou, além do envolvimento desses mestres da cultura popular, identificar que essa manifestação apresenta tanto a representação afro-brasileira como a indígena<sup>130</sup>. E ainda, o Arte e Comunidade havia ampliado sua área de atuação para mais duas comunidades: o Parque das Tribos e o Quilombo Urbano de São Benedito. Costumo dizer que existe certa “magia” que envolve o Arte e Comunidade, os elementos vão sendo “tecidos juntos”, costurando-se naturalmente, e a teia vai se ampliando em um processo de “com-fiança” que flui organicamente<sup>131</sup>, muito além do nosso planejamento e das expectativas.

A partir da autonomia de três estudantes do curso de Licenciatura em teatro, Onça Pintada, Menino do Rio e Fadinha da Floresta, foi possível estabelecer um encontro que viabilizou o **diálogo** das mulheres indígenas do Parque das Tribos com a Comunidade PROSAMIM (Figura 52). Observamos a potência presente em espaços de intercâmbio dessa natureza. As comunidades apresentaram-se e expuseram as especificidades que pulsavam em seus contextos. Entre várias questões, as mulheres indígenas problematizaram que, de maneira geral, a forma como a brincadeira do boi apresenta as indígenas e os indígenas não é coerente com a realidade e, por essa razão, o movimento indígena não se sente representado por essa manifestação. O mestre da cultura popular presente e as crianças, os estudantes-professores-pesquisadores-artistas e demais convidados ficaram admirados com o depoimento.

Em uma perspectiva inicial, ainda de senso comum, acreditava-se que a inserção das indígenas e dos indígenas na manifestação do boi-bumbá era uma forma de valorizar a identidade amazônica, incluindo respeitosamente os povos que deram origem à cultura ancestral presente na Floresta. O diálogo foi bastante sensível e possibilitou que ambos os grupos

---

<sup>130</sup> Provocada pelo campo de pesquisa, fui a São Luís do Maranhão vivenciar o período de festa do Bumba Meu Boi e aprofundar a investigação. Surpresas surgiram desse processo, entre elas identificar profundas relações entre o boi, a comunidade PROSAMIM, a Comunidade de São Benedito e a minha ancestralidade, em especial pelo fato da minha família materna ser do Maranhão. Muito possivelmente irei retomar parte desse amplo leque de possibilidades de discussão em pesquisas futuras. Por ora, deixo como sugestão a leitura, a obra *Um olhar africano na dramaturgia do Bumba Meu Boi no Brasil*, de Kazadi Wa Mukuna (2015), que encontrei no processo de aprofundamento da pesquisa de campo realizada em São Luís do Maranhão.

<sup>131</sup> Organicamente não significa sem esforço, pelo contrário, sentimos que o organicamente também representa esforços humanos e, por vezes também, sobre-humanos. O nosso desejo é que no futuro, mais próximo possível, seja viável alcançar uma suavidade que possibilite o movimento da ciranda se realizar de modo a atingir o máximo de impacto interventivo, dispendendo o mínimo de esforço possível. Para tanto, com-fio que tanto o amadurecimento da nossa prática artístico-pedagógica como a pesquisa de doutorado possam oferecer contribuições dessa natureza.

desenvolvessem um olhar de empatia com o outro, construindo novos conhecimentos e ampliando a **solidariedade** entre as comunidades. Acredito que ações dessa natureza começam a desenhar pistas que podem se desdobrar para a possibilidade de construção de uma rede de diálogo entre as comunidades em uma perspectiva de médio e longo prazo.

Figura 52 – Flyer da produção do evento



Fonte: Acervo Arte e Comunidade/Arte e Coletividade (2018)

Cada comunidade apresenta as suas especificidades, e suas contribuições ao processo são diversas, sendo inviável descrevê-las aqui, mas podemos destacar que na Colônia Antônio Aleixo, o fato de termos uma educadora social, aliado à organização oferecida pelo Instituto Ler para Crescer, foi um facilitador do trabalho. Desenvolvemos uma formação intensiva com metodologias e características diversas, o que representou o maior campo de atuação/experiência/reflexão/desdobramento realizado pelo projeto Arte e Comunidade.

No PROSAMIM, o contexto era bastante diversificado. A falta de uma educadora social e/ou um sistema organizacional próprio da comunidade ampliou nossa demanda de trabalho, em especial na mobilização dos participantes. Utilizamos como estratégia a produção de panfletos, a ida à casa das crianças, estabelecendo o diálogo com os pais/responsáveis, inserindo também o cortejo como uma intervenção artística que anunciava a chegada do teatro na comunidade. Desse modo, já realizávamos uma intervenção artística e a convocação das crianças para participação das oficinas, ao mesmo tempo. Se, por um lado, nossos esforços eram redobrados, uma vez que atuávamos em uma mobilização cansativa de ser realizada, por outro, a sensibilização dos líderes comunitários, mestres da cultura popular, possibilitou desenvolver

uma maior aproximação com a comunidade. Foi desafiador propor um trabalho comum, a partir de tantos olhares diferentes. Alguns estudantes apresentavam resistência em valorizar o diálogo com os mestres e os conhecimentos que eles ofertavam para o coletivo. Contudo, essa dimensão, fruto de uma sensibilização também bastante delicada, possibilitou a construção de conhecimentos significativos para todos os envolvidos. Conforme discutido no caminho 2, o processo na comunidade PROSAMIM iniciou-se com a montagem da obra Teatral *Heróis*, que conta a história da Comunidade e possibilitou integralizar uma turma de veteranos que passou pelas três componentes de tópicos de práticas teatrais – vivenciando cada uma das etapas propostas pelo Arte e Comunidade<sup>132</sup> – com uma turma de calouros que dariam início às etapas junto ao Arte e Comunidade. Os calouros agregaram como atores na perspectiva do professor-personagem proposto por Beatriz Cabral (2006) na obra *Heróis*, coordenada pelos veteranos. E assim, foi possível integralizar, de forma bastante harmônica, um coletivo mais amplo de pessoas, indo além das componentes curriculares obrigatórias.

Depois disso, a nova turma (os antigos calouros) desenvolveu o processo de composição do cortejo *A Cobra Grande*, em 2018, e iniciou um novo processo de montagem. Assim, fechamos mais um ciclo do Arte e Comunidade com a encenação da história do boi Milagroso<sup>133</sup> (Figura 53). O espetáculo foi uma significativa celebração que possibilitou a interação entre crianças, jovens, estudantes do curso de teatro e os mestres da cultura popular, todos juntos em cena. Tivemos a oportunidade de contar com a crioula Keilah Fonseca, liderança do Quilombo Urbano de São Benedito, tanto na fruição do espetáculo como no dia da avaliação do processo. E, assim, aos poucos, vamos criando espaço para que as comunidades possam ir se conhecendo e estabelecendo redes de diálogo.

---

<sup>132</sup> Rememorando as etapas descritas e desenhadas anteriormente: Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos enquanto coletivo integrado entre universidade e Comunidade? Ver “Figura 26 – As Etapas do Arte e Comunidade em movimento espiralado”.

<sup>133</sup> Aos interessados em aprofundar a temática, é possível acessar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de nosso multiplicador, José Leandro da Cruz Lopes (2022): *O Projeto Arte e Comunidade: Compondo e Recompondo a Formação do Artista-Educador*. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.Uea.Edu.Br/Bitstream/Riuea/4068/1/Projeto%20arte%20e%20comunidade.Pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

Figura 53 – Flyer de Divulgação O boi Milagroso. Concepção: Jackeline Monteiro



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2018)

Tanto a comunidade Parque das Tribos como o Quilombo Urbano de São Benedito já apresentam uma organização de resistência que compreende a importância política do fortalecimento coletivo para pautar as reivindicações no âmbito comunitário. Observamos que são espaços em que já existe uma organização própria, onde a equipe do teatro agrega as pautas já propostas pela comunidade, buscando maneiras de contribuir, a partir da estrutura que já existe<sup>134</sup>.

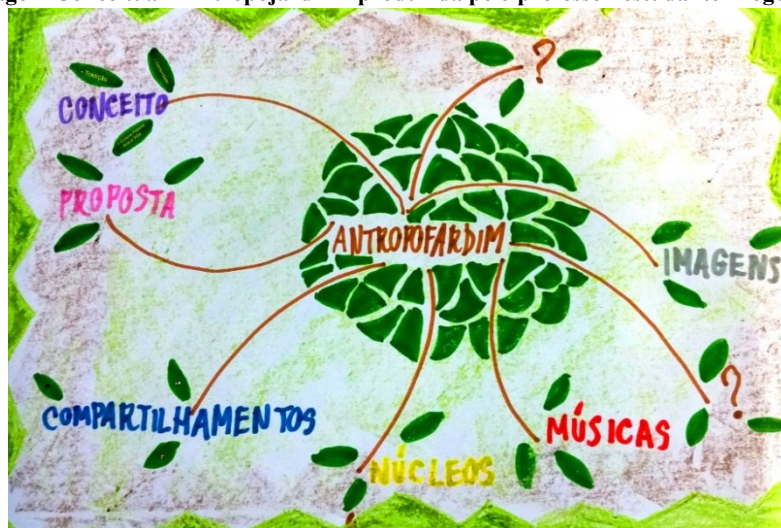
Considerando o histórico composicional proposto, compreendemos que as nossas ações coletivas buscam superar o excesso de fragmentação imposta em nosso cotidiano. Ir além das perspectivas individualizantes, refletindo bem como identificar as dimensões que nos aproximam, é uma característica do nosso trabalho. Assim, buscamos, em muitas frentes, integrar aspectos isolados em diferentes âmbitos. Integrar as pessoas em um contexto de coletivo, inter-relacionar componentes curriculares, professores, estudantes e comunidades, as dimensões de ensino pesquisa e extensão, linguagens artísticas diversas. Uma compreensão de conexão entre diferentes conteúdos, com o saber da experiência em uma perspectiva de propor uma Pedagogia Teatral que reconhece uma visão mais holística de mundo. Ao invés de atuar em uma perspectiva de exclusão (isso ou aquilo), propomos a perspectiva de inclusão (isso “e” aquilo) – destaque para a conjunção “e” conforme explicitado pela concepção rizomática de Deleuze (1995) – na compreensão de que nós, seres humanos, somos natureza e buscamos

<sup>134</sup> Para mais informações sobre o Quilombo Urbano de São Benedito, é possível acessar os trabalhos de conclusão de curso de Leonardo Henrique Scantbelruy Leite da Silva, *Diálogo em resistência, o tecido circense e o Quilombo Urbano Barranco de São Benedito*, Manaus, 2017; e de Iluana Farias de Araújo, *O Teatro de Formas Animadas no Quilombo Urbano Barranco de São Benedito*, Manaus, 2017. E para mais informações sobre o Parque das Tribos, é possível realizar a leitura da tese de doutorado da professora Vanessa Bordin (2020): *Contando histórias, revelando tradições: encontros com os indígenas no Amazonas*.



constantemente a conexão com o todo complexo do qual fazemos parte. Em alguns aspectos, observamos certa inspiração na antroposofia, se a reconhecemos como um caminho de conhecimento que compreende o ser humano e suas relações com a natureza, com o cosmo e com os outros seres humanos, de modo integrado<sup>135</sup>. O projeto Antropojardim, foi um processo que dialogou bastante com essa dimensão (Figura 54).

Figura 54 – Imagem Conceitual “Antropojardim” produzida pelo professor-estudante Diogo Ramon



Fonte: Apresentação do projeto via Prezi<sup>136</sup> (2018)

O Antropojardim pode ser considerado como uma das árvores que compõem a complexa teia do Arte e Comunidade, que terá a sua fisiologia no caminho 4. O projeto Antropojardim teve por objetivo principal transformar o jardim da ESAT em espaço simbólico de representação da Floresta, incluindo parte das plantas sagradas da Amazônia e propondo um espaço de convívio social por meio de uma requalificação que admitiu a inserção de elementos artísticos (Figura 55). Para tanto, como ponto de partida, o coletivo sistematizou as seguintes etapas processuais: a) Estimular o desenvolvimento de intervenções artísticas no espaço do jardim da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT); b) Contribuir para a ampliação de conhecimentos a respeito das matrizes<sup>137</sup> que compõem a cultura brasileira: africana, indígena e europeia; c) Problematizar os conceitos de cultura, respeito e valorização à diversidade religiosa em uma perspectiva poética, artística e humana; d) Proporcionar aos artistas,

<sup>135</sup> No livro *Antropologia do corpo*, Le Breton (2016) apresenta uma série de reflexões que dialogam com os princípios aqui propostos.

<sup>136</sup> Foi desenvolvida pelo coletivo uma apresentação na ferramenta prezi, que pode ser acessada pelo link: <https://prezi.com/view/p52koC9TcBBZgfmoGwik/>.

<sup>137</sup> Ligiéro (2011) utiliza o termo: “motrizes”. Contudo, na elaboração do projeto, utilizamos o termo matrizes.

comunidades e público em geral o acesso ao espaço do jardim por meio de uma experiência de imersão sinestésica, interventiva, interativa e formativa; e) Criar, a curto, médio e longo prazo, um espaço de convivência humanizada, viabilizando o acolhimento e o diálogo saudável entre os mais diversos sujeitos envolvidos no espaço da ESAT: Docentes, Discentes, Funcionários e as Comunidades atendidas nos diferentes projetos de extensão promovidos pela Unidade; f) Contribuir com a criação de pertencimento tanto ao espaço da ESAT-UEA como à identidade brasileira, para fortalecer relações dialógicas e afetuosas entre as pessoas.

Os princípios fundamentais que contextualizaram a proposta partiram de reflexões compartilhadas nas aulas das componentes de Laboratório de Encenação II e Teatro e Tecnologias Educacionais do curso de Teatro, agregando a participação voluntária de participantes da componente de Tópicos de Práticas Teatrais, por meio de uma grande celebração junto à comunidade PROSAMIM. A provocação partiu da observação de que o único pequeno espaço verde disponível em nosso prédio era exatamente o local onde se encontrava o contêiner e a concentração de lixo de nossa unidade. Então, a partir de muitas discussões, identificamos uma negação à natureza já naturalizada no cotidiano, isto é, uma negação da identidade da Floresta, não somente em nosso prédio, mas na cidade de Manaus como um todo. E, assim, buscamos experimentar uma ampliação da proposta de pedagogia de projetos, já trabalhada anteriormente por nós, agregando mais componentes e pessoas no processo.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (Prado, 2009, p. 4).

Figura 55 – Apresentação do Projeto “Antropojardim” na ESAT



Fonte: Acervo Arte e Comunidade<sup>138</sup> (2018)

Movidos por uma intervenção artística que propunha um processo participativo que envolvesse o maior número possível de pessoas, dos mais diversos contextos sociais, provocamos a pergunta: Qual é o jardim dos seus sonhos? Qual é a ESAT dos seus sonhos? Qual é a cidade dos seus sonhos? E assim, buscamos dialogar sobre identidade, diversidade – as três principais matrizes que compõem a identidade brasileira: indígena, afro-brasileira e europeia<sup>139</sup> – bem como a integração dessas dimensões com a natureza e o todo complexo no qual estamos inseridos (Figura 56). Os impactos do trabalho reverberaram com muita potência e ainda hoje vêm se multiplicando, as pessoas continuaram levando mudinhas e o espaço do nosso jardim tem vivenciado um processo de transformação e criação em **movimento** constante. Assim, observamos que a perspectiva de viabilizar um crescente movimento de ampliação, que possibilite integrar cada vez mais os aspectos que antes se apresentavam isolados, é um propósito que se mantém em expansão desde o primeiro ano de atuação do Arte e Comunidade até os dias de hoje.

<sup>138</sup> Ao fundo, imagem conceitual criada por um amplo coletivo em reunião da Rede e Comunidade na Pousada Uarumã – Manaus - AM. Imagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-cNDZr3vvUw>. Acesso em: 10 nov. 2021.

<sup>139</sup> Joana Abreu Oliveira discute a identidade a partir dessas três “matrizes”, já Zeca Ligiero as chama de “Motrizes”. Se houver interesse em aprofundar o estudo dessa perspectiva a partir desses dois olhares, pode-se acessar o TCC do nosso orientando Keven Sobreira (2018).

**Figura 56 – Processo de montagem da intervenção no espaço do jardim da ESAT**



Fonte: Acervo Arte e Comunidade<sup>140</sup> (2018)

Ao vivenciar em 2020 a imprevisibilidade do contexto pandêmico, o Arte e Comunidade abriu novas frentes. Ao considerar o período de isolamento social e a necessidade de utilização das tecnologias contemporâneas para o desenvolvimento dos nossos processos artístico-pedagógicos, o Arte e Comunidade propôs à equipe do curso de Teatro um processo de desconstrução das grades curriculares com o intuito de viabilizar a integração das componentes curriculares com o objetivo de desenvolver uma montagem cênica “Roque Severino todo dia morre gente que antes nem vivia”, que integrou professores, estudantes e diferentes componentes curriculares. Assim, o Arte e Comunidade teve a oportunidade de viabilizar uma proposta transdisciplinar que possibilitou a integração de dez componentes curriculares, sete professores, mais de vinte estudantes do curso de teatro e formou um coletivo artístico de quase quarenta pessoas, unindo a floresta Amazônica, Brasília, Portugal, São Paulo e o Rio Grande do Sul.

Além da perspectiva de integralização das componentes em uma proposta de pedagogia de projetos, que é uma das linhas metodológicas do Arte e Comunidade, as pesquisas que integravam o contexto comunitário se fizeram presentes na obra, a exemplo da cena do Pajé que falava a língua Wittoto na comunidade Parque das Tribos. Partindo dos textos *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e o *Berço do Herói*, de Dias Gomes, a dramaturgia evidenciou a história de Santo Roque, herói do exército nacional, morto em combate pela pátria. O mito é ressaltado anualmente quando suas cinzas, guardadas em um relicário, peregrinam

<sup>140</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-cNDZr3vvUw>. Acesso em: 20 fev. 2020.

pelas cidades da Amazônia. A travessia possibilita apresentar as injustiças sociais que assolam tanto indígenas como ribeirinhos e demais comunidades Amazônicas.

Nesse contexto há um mergulho também nas metodologias já experienciadas na minha pesquisa de mestrado<sup>141</sup>, bem como uma ampliação significativa da rede de colaboradores, de modo em que a distância geográfica já não representava um impeditivo para o encontro se estabelecer. Reflexões e transformações foram trilhadas a partir dessa vivência, elas puderam ser aprofundadas no artigo “Roque Severino e a Estética do Oprimido: Processo Criativo e composição em Telepresença no contexto pandêmico Amazônico”<sup>142</sup> e no Trabalho de Conclusão de Curso de Maycon Rone Gomes Barão (2023), *Entrelaces teatrais frente ao confinamento social*. Contudo, aqui vale destacar que trabalhamos com o conceito de “comunidade de interesse”<sup>143</sup>, que agregou uma série de professores, estudantes e artistas que anteriormente atuavam de forma isolada (Figura 57). Agora, todos trabalham em prol de um objetivo comum, incorporando também a essa comunidade a participação de pessoas da família dos integrantes do projeto. Por estarem vivenciando um contexto de confinamento social, acabaram se envolvendo na proposta e oferecendo contribuições ao trabalho. Assim, foi possível estabelecer a ampliação da comunidade de interesse proposta para além da expectativa do grupo.

---

<sup>141</sup> Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13999>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>142</sup> BEZERRA, Antônia Pereira *et al.* *Teatro do Oprimido e Universidade: experiências pedagógico-artistas e(m) redes para esperar*. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2021. Disponível em: [http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/06/9786586290165\\_livroTO\\_final.pdf](http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/06/9786586290165_livroTO_final.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>143</sup> Conforme explicitado no tópico “O que é comunidade?”. Para Kershaw (1992) e Nogueira (2007), a “Comunidade de interesse” é formada por uma rede de associações que se caracterizam predominantemente pelo comprometimento em relação a um interesse comum. Nesse sentido, essas comunidades podem estar ou não delimitadas por um espaço geográfico particular. O que a caracteriza é o reconhecimento de uma identidade – interesse comum de seus membros.



**Figura 57 – Professores, estudantes e artistas do curso de Teatro UEA**



Fonte: Acervo do Arte e Comunidade (2020)

Após a experiência de composição da obra *Roque Severino*, *todo dia morre gente que antes nem vivia*, ainda no contexto pandêmico de isolamento social, o Arte e Comunidade ampliou o seu núcleo de produção com a realização de uma nova montagem: *Bicharada na Floresta*<sup>144</sup> (Figura 58). Fez uma parceria com o InsanaCena coletivo artístico luso-brasileiro transdisciplinar, sediado em Lisboa, que cria espetáculos no domínio das artes performativas e há doze anos desenvolve projetos artísticos engajados. Inserindo também o Portal das Artes Mever (Distrito Federal) que há mais de dez anos desenvolve pesquisas, experimentos, processos criativos e transmissões de obras de Artes Cênicas pela Internet. O Estúdio Savana Rise (Minas Gerais), CoLab (Minas Gerais), Allegriah (Amazonas) e República 14 (Algarve – Portugal). A composição dessa nova proposta realizou um processo de criação dramaturgica e a leitura cênica da obra transmitida ao vivo pelo YouTube, contando também com interação dos internautas via chat. A dramaturgia apresenta a saga de um Tracajá (tartaruga muito presente no Amazonas), que, em busca de sua própria canção, conta a história de um quelônio que, para realizar esta busca e encontrar a voz dos seus ancestrais, sobrevive à destruição da floresta amazônica, encontra a Onça Pintada, o Urubu-Rei, o Bicho-Preguiça e a Anaconda. Os mestres encantados conduzem o contador de histórias Griô pela saga de uma escuta sensível de si, dos outros animais e da floresta. Além do compartilhamento da obra artística também foram ofertadas sete oficinas formativas gratuitas: 01 – Oficina: Teatro e Telepresença; 02 – Oficina: Formas Animadas I – Criação; 03- Oficina: Formas Animadas II – Manipulação; 04 – Oficina:

<sup>144</sup> Uma série de matérias foram publicadas sobre o trabalho. Entre elas, destaca-se: <https://www.brasilcultura.com.br/cultura-popular/projeto-bicharada-surge-em-meio-ao-fogo-do-brasil/>

Iniciação à escrita de projetos artísticos e culturais: da chuva de ideias à Prestação de Contas; 05 – Oficina: Iniciação Teatral; 06 – Oficina: Objeto, Corpo e Memória: relação com os seres e objetos herdados por nossos Ancestrais; e 07 – Oficina: Aspectos Criativos da Produção de Podcast (Figura 59).

O desenvolvimento do trabalho possibilitou que o coletivo Arte e Comunidade vivenciasse um intercâmbio artístico-formativo e de composição com uma ampla rede de colaboradores, bem como viabilizasse a democratização tanto da metodologia de desenvolvimento de processos criativos colaborativos quanto dos conteúdos que envolvem a atualidade do contexto amazônico contemplando uma dimensão local e internacional. O contexto apresentou-se como uma oportunidade para aprofundar a formação da equipe do Arte e Comunidade, ampliar a interação com parceiros localizados em espaços geográficos diversos e inserir a tecnologia no processo artístico-pedagógico proposto.

Figura 58 – Flyer de divulgação



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2021)

Figura 59 – Flyer de uma das oficinas do Arte e Comunidade<sup>145</sup>



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2021)

Em 2021 e 2022 trabalhamos com uma nova turma. Essa experiência viabilizou que o Arte e Comunidade integralizasse uma nova comunidade: Parque Solimões, no Tarumã. Nesse contexto, foi possível perpassar por cada uma das etapas propostas pelo trajeto de AÇÃO-Reflexão-Criação. E, assim, incorporar a metodologia proposta pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade para subsidiar a criação do espaço cultural Fundação Tarumã de Artes Integradas<sup>146</sup>, coordenada pelo Mágico da Floresta (Figura 60). A implementação da Fundação já era um sonho antigo do coordenador. Dessa maneira, partimos dos sonhos, desejos e motivações já presentes no coletivo. E, assim, foi possível viabilizar o processo de autonomia por parte do coletivo.

A principal função do Arte e Comunidade foi orientar o trajeto: *Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos?* E assim, partir para o desenvolvimento do projeto, o diagnóstico da comunidade, o planejamento/desenvolvimento das oficinas, o amadurecimento das apresentações e das oficinas que seriam compartilhadas e as estratégias de mobilização na comunidade. Devido ao contexto de pandemia e a necessidade de se adaptar a uma proposta híbrida (que integrou momentos em telepresença e também em presença física), o aprofundamento teórico, o desenvolvimento do projeto, os experimentos internos com a turma e o planejamento das ações tiveram um tempo maior em relação à prática junto à comunidade. Contudo, essa dimensão não ofereceu prejuízos, se considerarmos que foi possível chegar à comunidade com um plano de ação muito bem sistematizado, o que viabilizou a otimização do

<sup>145</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CN2s\\_fvDL9y/](https://www.instagram.com/p/CN2s_fvDL9y/). Acesso em: 27 jan. 2023.

<sup>146</sup> Blog do espaço: <https://fundacaotaruma.blogspot.com/?m=1&fbclid=PAAaaXuRoCe8YVwgN9-mhJ6LEN5B7ZIxNwUItgXR1Dq4Sx54ocOCZzRadEYA>. Acesso em: 27 jan. 2023.



tempo de trabalho. Essa experiência possibilitou-nos observar que as etapas propostas pela Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade são flexíveis e facilmente adaptadas aos mais diferentes contextos.

Figura 60 – Oficina e Performance “Abayomis”



Fonte: Acervo Fundação Tarumã de Artes Integradas (2022)

Nesse trajeto apresentei, de maneira geral, o contexto do Arte e Comunidade, tomando como base, parte das experiências artístico-pedagógicas, vivenciadas coletivamente. Identifiquei, também, as possibilidades de ampliar a sua atuação dentro e fora da estrutura curricular proposta pelo curso de Teatro da UEA. Ao mesmo tempo busquei, a partir da experiência, expor parte dos conteúdos, metodologias e temas geradores que foram sendo naturalmente integralizados ao projeto. Observei que existe certa complexidade nessa tessitura, pois a cada nova etapa vamos “com-fiando” na/a inserção de novas dimensões que vão agregando ao processo e, naturalmente, compondo o trajeto de composição da Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade. É possível identificar que a teia foi crescendo sempre na direção da inclusão. Nesse sentido, as experiências foram, naturalmente, apresentando o caminho que possibilitou a inserção de novos contextos, e eles foram tomando forma e agregando ao arcabouço de vivências do projeto.

Dessa maneira, a teia do Arte e Comunidade possibilitou costurar uma série de **princípios, metodologias/procedimentos, valores, motivações, objetivos e competências**, que estão interligados uns aos outros e, por essa razão, sentimos uma imensa dificuldade de falar de um aspecto sem contextualizar os demais, pois, em sua dimensão composicional ampla, eles são todos interdependentes, costurados e “com-fiados” nessa grande teia maior, que é a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade.

## 4.2 QUAIS REFLEXÕES E ANÁLISES PODEMOS TECER A RESPEITO DO TRAJETO PERCORRIDO PELO ARTE E COMUNIDADE?

Desde o início do trabalho, foi possível identificar uma característica que ainda hoje se mantém bastante presente na atuação de nossas Ações-Reflexões-Criações: a valorização da autonomia tanto dos estudantes como das comunidades envolvidas. Desse modo, é importante compreender que todos são criadores do processo. Na dimensão que envolve a especificidade dos estudantes da Licenciatura, propusemos uma atuação como mestres-encenadores (conforme explicitado no caminho 1), o que lhes oferece a autonomia para também serem criadores, além de obras de arte, também de metodologias. Nesse sentido, é oportuno destacarmos esses dois campos (criadores de obras de arte e também de metodologias), assentados na liberdade de estabelecer o diálogo com a comunidade e, a partir da vivência, compreender a linha metodológica mais condizente de ser trabalhada. Nessa trilha, Maria Lucia Pupo (2010) nos auxilia, ao nos lembrar que:

Na qualidade de professora, bebo em determinadas fontes, absorvo **princípios** de trabalho, dou aulas sobre a visão do trabalho teatral preconizada pela senhora Viola Spolin, pelo senhor Jean-Pierre Ryngaert, aproprio-me dos princípios que mobilizam a atuação deles, faço a digestão de tudo isso e, então, forjo modalidades de trabalho que considero adequadas a determinada situação. Não existem metodologias corretas. O que é fundamental é ter **princípios** de trabalho que se incorporem em uma atuação própria e intransferível, em coerência como o contexto em pauta. O que importa não é o método do fulano, mas verificar se o estudante em formação, por exemplo, é capaz de apoderar-se criticamente de aspectos da proposta desse fulano que me parecem operacionais, desejáveis e passíveis de contribuir para que determinado grupo atribua sentido para o seu fazer. Esse aspecto é de capital importância para a formação do professor hoje, não só em teatro, mas em todas as artes (Pupo, 2010, p. 5).

Nesse contexto, Pupo (2010) destaca a dimensão que estamos defendendo desde o primeiro caminho, ao apontar a identificação do “**princípio**” como base de entendimento do trabalho proposto. Quais princípios orientam nossas Ações-Reflexões-Criações? Essa é a análise que estou percorrendo ao longo de todo o trajeto de escrita. Entre os princípios apresentados, compreendo que é fundamental trabalhar no sentido de que os estudantes tenham autonomia em seus trajetos de formação, na busca de “**aprender a aprender com autonomia**”. Nesse aspecto, existem mais duas questões que acredito serem pertinentes destacar. Em primeiro lugar, reconhecer que o campo de atuação é dinâmico e, por essa razão, é fundamental que se exercite a **flexibilidade** para compreender as especificidades de cada contexto. Identificar os saberes que já são pulsantes na comunidade, bem como os conhecimentos que

esses mestres-encenadores (estudantes-pesquisadores-artistas) possuem e os desejos de pesquisa que apresentam o desejo de aprofundar. Esse entrelaçamento, apesar de complexo, possibilita um campo **dialógico** que oferece uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo. Em segundo lugar, reconhecer que a Pedagogia do Teatro é um campo que naturalmente articula teoria e prática. Assim, a possibilidade de determinado conteúdo se tornar obsoleto em um curto espaço de tempo é grande. Dessa maneira, acreditamos ser fundamental que – além de conhecer as referências na área, as diferentes técnicas, metodologias e possibilidades disponíveis – os mestres-encenadores se sintam motivados a **experimentar, cruzar, espiralar e criar** novas possibilidades. Ao ser questionada pela nossa equipe sobre a apresentação que realizamos no Congresso Nacional e Internacional de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), Ana Mae (Figura 61) oferece-nos o seguinte depoimento:

Eu hoje acho que nem é mais a abordagem triangular, ela é mais zigue-zague do que triângulo. Por isso eu gostei tanto do trabalho de vocês do Arte e Comunidade. Vocês partem do contexto das pessoas com quem vocês estão trabalhando, dos seus ideais, dos seus sonhos. Vocês partem disso para levá-los a construir uma forma, um diálogo, a sua própria personalidade. Por que eu falo em zigue-zigue-zague. Porque é muito importante a contextualização no fazer, você fazer alguma coisa e contextualizar aquilo que você faz, como, por exemplo, o círculo. Tem inúmeras formas de contextualização, quase todas as civilizações partiram desse ideário de tentar abarcar através da forma o universo [...] Eu faço votos para que vocês continuem trabalhando nesse sentido: o contexto para o fazer e o contexto para o ver. Ninguém aprende arte sem fazer arte e sem ver arte, sem criar o seu repertório de arte. A iconografia é a bibliografia do olhar. Você precisa ver muito arte para configurar a sua iconografia, mas o contexto é muito importante: ver e contextualizar, fazer e contextualizar. Por isso a ideia do “zigue-zague” hoje decompõe o triângulo” (Depoimento de Ana Mae Barbosa, CONFAEB – Manaus, 2019).

Figura 61 – Ana Mae Barbosa, em diálogo sobre a nossa apresentação na roda de conversa “Arte e Comunidade: Uma proposta que considera uma formação humana interconectada com a natureza e o cosmo”. Manaus, 16 nov. 2019.



Fonte: Acervo Arte e Comunidade (2019)

O nosso objetivo não foi, em 2019, e não é, agora, questionar a abordagem triangular da Ana Mae Barbosa, mesmo porque ela é uma referência que utilizamos em nosso processo de formação. Compreendemos a importância de nossas oficinas junto à comunidade contemplar as dimensões que envolvem a contextualização, a prática artística e a leitura/fruição/formação de espectadores no contexto específico do Teatro. Quando falamos da desconstrução da pirâmide, estamos nos referindo ao sistema opressor imposto pelo sistema capitalista que mantém alguns poucos opressores no topo e uma grande massa de oprimidos sendo explorados, na base. Contudo, a entrevista também nos surpreendeu ao ouvirmos de Ana Mae que ela superou o uso do termo triangular e hoje utiliza “zigue-zague”, de modo que os três princípios (a prática, a contextualização e a fruição) se mantêm em destaque, porém em uma estrutura de jogo que não possui hierarquia nem uma ordem pré-definida para se realizar. O encontro com a Ana Mae Barbosa no XXIX CONFAEB (Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil), que ocorreu em novembro de 2019 em Manaus, foi uma oportunidade muito especial para a nossa equipe do Arte e Comunidade. Apresentamos o trabalho e ainda foi possível gravar um vídeo colhendo o depoimento dela a respeito do Arte e Comunidade. Vale destacar que o trabalho coletivo em que acreditamos parte da **autonomia** dos sujeitos. Eu busquei não interferir no processo da entrevista, nem estava presente no momento em que ela foi gravada. Só provoquei um estudante calouro do curso de teatro: “Você tem a missão de colher um depoimento da Ana Mae e pode levar esse desenho que destacamos na apresentação que ela assistiu sobre o Arte e Comunidade para provocar a discussão”. Eu já havia realizado uma série

de análises sobre essa composição, parte delas já apresentadas na trilha “O que move o Arte e Comunidade?”.

Muitas reflexões e vários outros desenhos foram criados até que eu definisse esse como o ponto central da nossa discussão, tanto na dimensão do Arte e Comunidade como na pesquisa do doutorado. Contudo, deixar o campo aberto para novas reflexões e criações também é um dos princípios do Arte e Comunidade. Acredito que dessa maneira é possível que eu me distancie um pouco para fazer viabilizar o desenvolvimento de análises críticas e, ao mesmo tempo, desafiar que o estudante (assim como a comunidade) crie o seu próprio discurso, desenvolva o pertencimento ao processo, experimente possibilidades e amadureça a sua identidade como mestre-encenador/professor-pesquisador-artista/agente semeador. A formação dos nossos semeadores parte da **liberdade** de ação, reflexão e criação. Apesar de o Arte e Comunidade ter sido concebido por mim em 2013, hoje eu já não tenho mais o controle do seu potencial de reverberação. Os brotos crescem, as flores desabrocham, os frutos amadurecem, as sementes caem na terra e geram novos brotos que mantêm o fluxo da vida em constante **movimento**. Essa dimensão será abordada com mais profundidade quando discutirmos a dimensão cartográfica, isto é, a árvore bem como a teia do Arte e Comunidade.

Nesse momento, vale destacar como é especial identificar as novas descobertas que o processo de investigação nos oferece. A leitura que Ana Mae fez da “desconstrução da pirâmide para a abertura da ciranda em movimento de expansão” possibilitou abrir novos olhares, ao estabelecer relações com a abordagem “**zigue-zague**”, antiga abordagem triangular, proposta por ela. E nesse sentido, reafirmamos que a **abertura da ciranda em movimento de expansão**<sup>147</sup> é o que move a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Ela se apresenta também, como proposta metodológica que, entre outros aspectos, estabelece diálogos com as dimensões da contextualização, da prática artística e da fruição; propondo, ainda, a partilha de saberes significativos para os sujeitos envolvidos, de modo a articular as suas **experiências de vida**.

Essa é mais uma razão que possibilita a defesa por uma prática artístico-pedagógica que reverbere a possibilidade de “**Aprender a aprender com autonomia**”, pois o fundamental é **se manter em movimento**. Se até mesmo Ana Mae entrou **no movimento de desconstrução do triângulo para a abertura do “zigue-zague”**, compreendemos que não existem verdades universais, os conhecimentos são construídos em processo. Em especial no campo da Pedagogia

---

<sup>147</sup> Sugiro visitar a Figura 30 – A desconstrução da Pirâmide em Movimento de expansão e a argumentação que nos leva a buscar meios para se desconstruir a atual estrutura piramidal opressora para abrir coletivamente a ciranda de libertação. No caminho 3 – “O que move o Arte e Comunidade?”, referenciamos Boal (2009), que nos orienta no sentido de compreender que “se vivemos em uma Monarquia da Arte, é necessário que a base seja criadora para que se aproxime do vértice: democracia” (Boal, 2009, p. 139).

do Teatro, propomos criar a partir da relação. Esse diálogo com a Ana Mae e o entendimento de que **provocamos a formação de professores criadores – não somente de obras de arte, mas também de metodologias – é uma dimensão fundamental para a compreensão de nosso trabalho**. Possivelmente, pode existir uma linha tênue na compreensão do que seja uma atuação que desenvolva o potencial de “autonomia” dos sujeitos e “deixar fazer o trabalho virar qualquer coisa”. É fundamental, como disse Pupo (2010), que tenhamos “**princípios**” que orientem o nosso trabalho. Para tanto, é importante que se tenha experiência relativa aos conteúdos que serão trabalhados ao longo do itinerário formativo proposto. Essa dimensão vale tanto para a comunidade como para os nossos mestres-encenadores (professores-pesquisadores-artistas em formação). Nessa linha, mais uma vez, Pupo (2010) nos oferece contribuições:

Para que possamos fazer valer o Teatro como área de conhecimento plena, necessitamos de uma formação que nos capacite a dizer com quais conteúdos estamos lidando. Ou seja, cabe zelar para que, ao focalizar o conteúdo da ação teatral, por exemplo, eu esteja trabalhando o crescimento de um indivíduo. Que contribuição estamos dando para que o indivíduo **se humanize** quando trabalhamos com a noção de espaço cênico, por exemplo, ou com a de papel e/ou personagem? São questões bem importantes que precisam e devem ser enfrentadas com determinação (Pupo, 2010, p. 4).

O destaque para uma **formação humana** já foi pontuado, desde as análises e depoimentos apresentados por nossos semeadores como em uma perspectiva que envolve parte do fundamento de nosso trabalho. **Assim, os conteúdos abordados, as metodologias propostas, bem como o trajeto trilhado estão contextualizados aos nossos princípios, valores, objetivos e competências**. Nesse sentido, Pupo (2010), nos oferece ainda mais fios para a tessitura de nossa teia. Ao questionar, se pode haver ou não a relação entre o Teatro Contemporâneo e o trabalho que se desenvolve na escola<sup>148</sup>, Pupo (2010) destaca 4 (quatro) elementos principais: **1) A ênfase no trabalho coletivo, 2) a consciência no trabalho de criação, 3) o envolvimento com a pesquisa, e 4) a relação com o público**.

Ainda que não estejamos no campo específico da escola, considero que esses quatro elementos pontuados pela autora dialogam bem com a perspectiva abordada pelo contexto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. **No primeiro aspecto**, identificamos o desenvolvimento de **processos criativos colaborativos**, com divisões claras de funções (dramaturgia, figurino, iluminação, cenografia, sonoplastia, atuação, direção e etc.), como proposta metodológica que contempla um **trabalho coletivo** democrático em que todos os sujeitos envolvidos são

---

<sup>148</sup> Maria Lucia Pupo, no texto “Teatro e Educação Formal”, refere-se ao ensino do teatro com foco no trabalho realizado na escola. Nosso foco é a formação dos estudantes do curso de teatro que atuam na perspectiva da Pedagogia do Teatro no contexto da comunidade.

criadores. **Na segunda perspectiva, a consciência no trabalho de criação** considera cada uma das etapas realizadas ao longo da composição da obra e o percurso de trabalho proposto por cada núcleo para a configuração da encenação teatral. Nesse sentido, a segunda questão contextualiza a relevância de **se ter a consciência da especificidade do trabalho** proposto por cada núcleo de criação. **O terceiro aspecto propõe a importância atribuída à pesquisa.** O mergulho nessa dimensão – que caracteriza a atitude de investigar, descobrir, questionar, elaborar perguntas e hipóteses – é considerado como fundamental na perspectiva contemporânea e está cotidianamente presente nas Ações-Reflexões-CriAções propostas em nosso trabalho. **O quarto ponto** é a busca por **novas relações com os espectadores**, tanto no sentido de incentivar maneiras que possibilitem a sistematização de um processo de formação como na perspectiva de proporcionar uma maior participação, interação e envolvimento na cena, de modo a motivar que o espectador também seja um criador no processo. Nesse aspecto, a formação de espectadores proposta por Desgranges (2006) também enfatiza o acesso ao debate contemporâneo e apresenta variadas contribuições para o trabalho que desenvolvemos, dentre as quais: “abrir o teatro, de fato, de maneira que o espectador se sinta participante efetivo de um movimento artístico, fazendo da Instituição teatral um espaço comunitário, de todos e aberto a todos. E não um espaço restrito, reservado ao desfile de alguns poucos e inflados egos” (Desgranges, 2006, p. 26).

Tanto Desgranges (2006) quanto Koudela (2010) pontuam a necessidade de democratizar o acesso ao teatro (tanto na perspectiva física como simbólica), bem como capacitar o espectador para o diálogo com a obra, de modo que o desejo pela experiência artística possa ser semeada em um amplo espaço comunitário. Proporcionar a abertura do Teatro para todos é o grande intento de nossas ações. Koudela (2010) em uma perspectiva bastante didática nos apresenta, ainda, uma série de exercícios que podem estimular o processo de mediação em três tempos distintos: antes, durante e depois da ida ao teatro. A partir dessa perspectiva, compreendemos a possibilidade de ampliação do acesso ao teatro para além do momento específico do acontecimento teatral propriamente dito. Para ambos os autores, a valorização da experiência dos sujeitos deve ser considerada, pois estimula o processo de criação dos espectadores, possibilitando que, por meio da formação sugerida, os sujeitos estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio de leitura da encenação, de modo a pontuar suas subjetividades, seus pontos de vista, partindo de suas experiências, sua posição e o lugar que ocupa na sociedade.

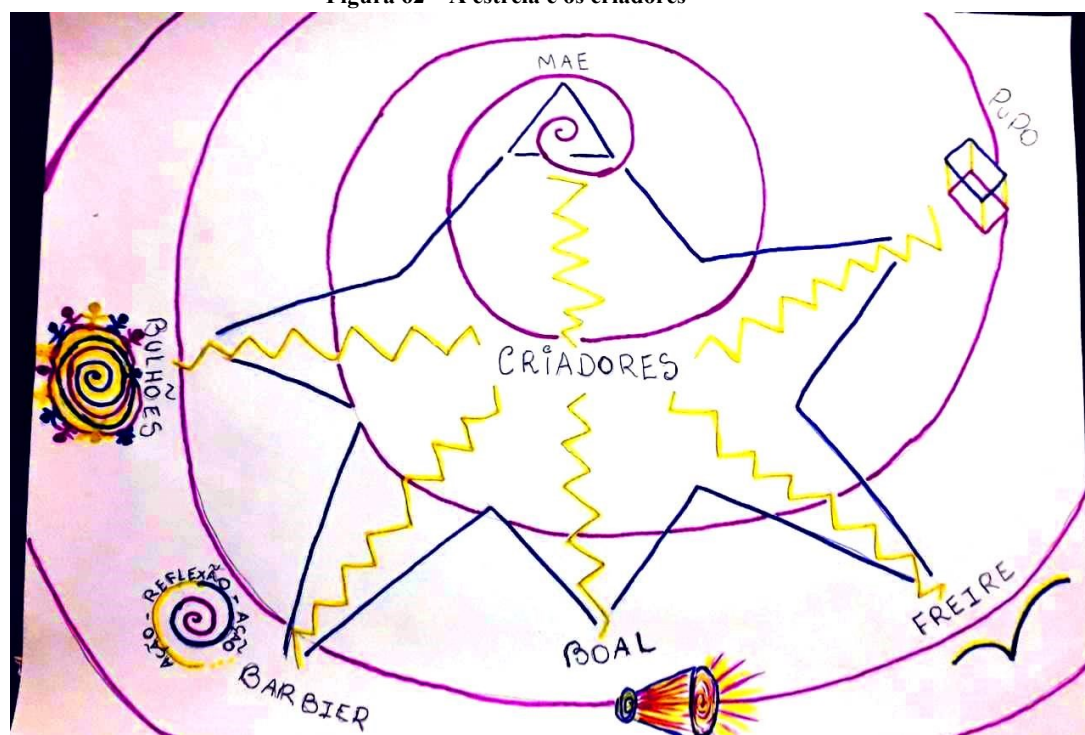
Desgranges (2006) e Koudela (2010) defendem que a formação de espectadores deve possibilitar que ambos os sujeitos sejam criadores no processo de recepção. Nesse sentido,

compreendemos que a relação de jogo, que se estabelece no momento de comunhão ao vivo entre os atores e espectadores, bem como no momento anterior e posterior de mediação, pode viabilizar a composição coletiva da obra artística. Contudo, Boal (2009) também contribui com as nossas reflexões no sentido de incentivar que a produção (concepção, execução e realização) dessa obra artística também deve partir das comunidades, em nosso caso em uma teia irradiada pelo projeto. Por isso, temos como foco o desenvolvimento prático de processos criativos colaborativos. A depender da comunidade trabalhada e do coletivo de mestres-encenadores, além do campo conceitual, também já inserimos o trabalho prático dos jogos de iniciação do Teatro do Oprimido nas oficinas e no processo de formação, tanto junto aos estudantes do curso de Teatro da UEA como na dimensão da comunidade.

Considerando o amplo leque de possibilidades que inspiram o nosso trabalho, compreendemos que a fruição, a prática e a contextualização são campos integrados e fundamentais no desenvolvimento do processo de formação artística que almejamos, conforme defendido por Barbosa (2019) em entrevista concedida à nossa equipe. Assim, proponho estabelecer a grande teia de relações ao articular a tríade “zigue-zague” proposta por Barbosa (2019): **1) fruição, 2) prática e 3) contextualização artística** com o quadrilátero proposto por Pupo (2010): **1) A ênfase no trabalho coletivo, 2) a consciência no trabalho de criação, 3) o envolvimento com a pesquisa, e 4) a relação com o público**. Nesse aspecto, sugiro criar zonas de diálogo que possibilitem estabelecer a relação entre os diferentes saberes e, assim, com-fiar a proposta metodológica da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. Ainda que defenda que a Pedagogia Teatral proposta é autoral – conforme também propõe Pupo (2010) –, existem fontes em que bebemos, bem como referenciais que viabilizaram, viabilizam e, possivelmente, continuarão a viabilizar a composição de nosso trabalho (Figura 62).



Figura 62 – A estrela e os criadores



Fonte: Amanda Aguiar Ayres<sup>149</sup> (2019)

A simbologia e o significado das Estrelas são profundos e complexos, uma série de cosmologias, civilizações e crenças se dedicaram, e ainda se dedicam, a explicar parte dos mistérios e enigmas que essas poderosas fontes de luz irradiam. Ainda que nos campos subjetivos e objetivos exista uma série de elementos que, ao se articularem, me fazem escolher a estrela como fonte de inspiração, por ora sintetizo **como fonte de luz que concentra potencial criador** (enquanto origem, centelha, semente, ponto inicial). Em “Imagem e Pensamento Criador”, Rangel (2019) apresenta 7 (sete) etapas (zonas) em seu des-método para os processos de criação artística e pesquisa: 0. Zona Central – Contactar; 1. Zona Central – Dialogar; 2. Zona de Passe livre – Flexibilizar; 3. Zona de Expansão – Fluir; **4. Zona de Aproximações – Constelar**; 5. Zona de conexões mais complexas – Editar; 6. Zona de Organização para mostrar ao outro – Expressar e 7. Zona de Inserção num sistema cultural – Comunicar. O des-método, em consonância com as etapas propostas por Sonia Rangel, já vem se apresentando como uma das linhas metodológicas do meu trabalho desde 2019, quando

<sup>149</sup> “As estrelas são as almas dos justos. Entretanto, o Inca Garcilaso nos diz, por sua vez, que elas eram consideradas como damas e súditas da corte da lua [...] Não apenas os homens, mas também todos os animais e os pássaros eram representados no céu por estrelas ou constelações, que segundo a crença dos índios, eram como a causa segunda, lá colocadas pelo criador a fim de velar pela conservação e pelo crescimento das espécies. O Padre Acosta (*história natural y moral de las índias*) é da mesma opinião: de todos os animais e pássaros existentes na terra, eles acreditavam que um duplo figurasse no céu, a cargo do qual estariam sua procriação e seu crescimento (ou proliferação)” (Chevalier, 2006, p. 405).

começo a amadurecer o processo de escrita da tese. Naquele momento conheci a abordagem proposta pela autora, ao cursar a componente obrigatória: “Processos de Encenação”, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC – UFBA). O trajeto criativo proposto por Rangel (2019) encorajou-me a criar uma metodologia autoral. Assim, cada uma das zonas propostas pela autora me inspira na composição do meu próprio método de criação e pesquisa. Dessa maneira, destaco aqui a Zona 4, proposta pela autora, que tem como direcionamento o verbo: **ConstelAR**.

Importante num aspecto, o do julgamento, não misturar com a zona do fluir, pois se lá o “julgador” precisa ficar em suspenso, aqui um “julgador” vai começar a estabelecer os primeiros olhares e critérios para se aproximar. Se lá busco a quantidade em um salto e livre pensar, aqui começo a ordenar qualidades que leio e que me interessam. O que caracteriza a estrutura é um sistema de viva pulsação, e se uma zona é pouco explorada, a respiração para a outra zona ficará também prejudicada pelo reduzido número de opções. Mas posso vivamente respirar e pulsar de volta, em voltas, **demarcando na cartografia onde desejo novamente retornar e explorar**. Neste estágio não tenho ainda obrigação de mostrar ao outro, senão desejar, isto lembra a grande liberdade que tenho. **O que é importante é materializar esta produção, por mais difusa e aparentemente caótica, ela serve ao criador, (ou criadores no caso de experiências colaborativas, coletivas) só ele pode avaliar o que merece ser guardado, e em que formato ou formatos sua sensibilidade melhor se organiza**. Importante é materializar, em qualquer formato ou meio. Transformar da visibilidade interior, mental, do Teatro interior, do Teatro da memória, ou da sensação para uma fisicalidade qualquer, numa leitura própria, num tipo de registro para o sujeito da criação poder recuperar a existência espaço-temporal, qualquer que seja, em fora de descrição verbal, gravação, notação, rabisco, desenho, movimento, foto ou filme, registro artesanal, gestual, técnico ou tecnológico, em meio digital. Recuperar às vezes notações feitas dentro do próprio ato, ou feitas e rarefeitas na margem, em agendas digitais ou não, guardanapos, cadernos, fotos sem terem naquele momento a precisão da intenção, mas empiricamente convergindo para o atual campo de interesse. **A reversão de tempos e espaços cronológicos poderá, e deverá ocorrer, sim, pois esta operação de constelar é guiada poeticamente por outro interesse** (Rangel, 2019, p. 90).

Ana Mae, Maria Lucia Pupo, Marcos Bulhões Martins (2003), Paulo Freire (1981b), Augusto Boal e Renê Barbier articulam-se na composição de nossa estrela e apresentam contribuições. Barbosa (2019), na perspectiva da abordagem “zigue-zague”, propõe-nos as dimensões da fruição, da contextualização e da prática artística como campos fundamentais para o ensino das Artes. Pupo (2010) defende que não devemos nos submeter à reprodução de metodologias, mas buscar **princípios** que possibilitem a criação de novas propostas a partir do contexto em que o processo é proposto. Freire (1981b) compreende a dimensão da construção de novos conhecimentos como uma construção proposta pela ação-reflexão. Boal (2009) afirma que não podemos focar o nosso trabalho na reprodução de obras alheias, pois devemos produzir

a nossa própria Arte. Barbier (2005), ao propor o movimento de ação-reflexão, sugere-nos o mergulho em uma escuta sensível que nos possibilita, a partir da empatia e da aceitação incondicional ao outro, criar novos campos de atuação. E, por fim, Martins (2003) nos propõe que ao mestre-encenador, cabe abdicar das escolhas fáceis e costurar as novas possibilidades que surgem a partir do potencial de criação apresentado pelo grupo. Assim, com-fiamos na reverberação da luz de nossa estrela e buscamos caminhos de criação para reflorestar os mais diversos biomas. Em um espaço em que é possível oferecer a oportunidade de que os sujeitos envolvidos no processo possam identificar a sua identidade como professores-pesquisadores-artistas e se apresentar como **criadores** de novos conhecimentos, obras de arte e metodologias. Vale destacar ainda a importância de incentivar as estudantes e os estudantes a criarem um **ambiente acolhedor** para que elas e eles se sintam à vontade para **experimentar**. Considero que se livrar dos julgamentos e inserir uma boa dose de afeto é uma dimensão fundamental para o contexto em que atuamos.

Essa dimensão, se vista rapidamente, pode parecer natural e óbvia, mas se mergulharmos com profundidade, veremos que aqui existe um ponto muito importante de análise. É corriqueiro observarmos discursos que contemplem falas bonitas, libertadoras e democráticas que referenciam perspectivas freirianas, práticas educacionais inovadoras e pedagogia de projetos. Contudo, essas construções são raramente encontradas nas práticas pedagógicas cotidianas, ao menos nos campos em que tenho me inserido. Identificamos que, em pleno século XXI, mantém-se fortemente presente a segregação entre as dimensões que envolvem ensino, pesquisa e extensão. E ainda, **grades curriculares** aprisionadoras, **disciplinas** fragmentadas, conteúdos obsoletos e pouquíssimos diálogos entre docentes, discentes, comunidades e as diferentes áreas de conhecimento, presentes tanto no âmbito universitário, da comunidade, da escola e, ainda, na vida cotidiana.

A educação tradicional tende a enrijecer os estudantes, a trabalhar na perspectiva da competição, do individualismo, da cobrança, do medo e do julgamento. O meu objetivo aqui não é julgar, pois acredito que ela se mantém em modo operante, pois, muitas vezes, professoras, professores e estudantes não conhecem outra estrutura para além do modelo tradicional e opressor bancário. Assim, o que proponho aqui também é trilhar caminhos que possibilitem democratizar o acesso a novas possibilidades de agir, refletir e criar projetos, metodologias, procedimentos, bem como elaborar princípios, valores, objetivos, motivações e competências esperadas de um processo pedagógico libertador para professoras, professores, estudantes, comunidade e para a sociedade como um todo.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (Gadotti, 2005, p. 2).

Para Gadotti (2005) toda educação é, de alguma maneira, educação formal, na perspectiva de ser intencional. Contudo o local pode ser diferente a depender do contexto proposto: “o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (Gadotti, 2005, p. 2). A educação não-formal também é considerada uma atividade organizada/sistemática, porém fora do sistema formal. Nesse contexto, o autor (2005) destaca que alguns a chamam impropriamente de “educação informal”. Diversos podem ser os locais destinados a educação não-formal. Além das próprias escolas (que também podem oferecer educação não-formal) temos os sindicatos, os partidos, as Organizações Não-Governamentais (ONG’s), as igrejas, as cooperativas, entre outros. Tempo e espaço são elementos importantes na perspectiva da educação não-formal. O tempo da aprendizagem é flexível de modo a respeitar as singularidades de cada um. Assim, “uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços” (Gadotti, 2005, p. 2).

O Arte e Comunidade estabelece o diálogo com as diferentes instâncias: educação formal no contexto universitário para os estudantes da graduação em Teatro e não formal no contexto da comunidade. Ainda que porventura o processo não-formal vivenciado junto à comunidade possa oferecer contribuições para os estudantes do curso de licenciatura<sup>150</sup>, que futuramente irão desenvolver a experiência formal em estágio supervisionado I, II e III no contexto da educação básica, o Arte e Comunidade não tem como meta específica desenvolver estas competências. Se propuséssemos essa dimensão, muito possivelmente desviaríamos do nosso foco de trabalho. O contexto da comunidade apresenta especificidades que dialogam com o contexto não formal. Nessa perspectiva, buscamos respeitar a singularidade proposta no campo de atuação. A flexibilidade proporcionada nessa dimensão garante maior liberdade de

---

<sup>150</sup> Ela também atende aos estudantes de bacharelado. Destaque para o Trabalho de Conclusão de Curso “A construção da peça: O Mistério das Lendas – A História nunca contada, sob a ótica do diretor” de Manoel Ferreira de Lima Filho (2017) egresso do curso de bacharelado em Teatro da UEA disponível nas referências bibliográficas.

experimentação, criação, recriação e adaptação da proposta, a depender do espaço proposto para o desenvolvimento do trabalho, das investigações, descobertas, sonhos e desejos manifestados pelo coletivo ao longo do trajeto de composição.

Propor uma prática artístico-pedagógica flexível pautada na **construção coletiva, no acolhimento, na autonomia, na construção de conhecimentos e práticas autorais** é um desafio, pois esses estudantes passaram por um longo trajeto de mecanização na educação básica. A falta de referência do que venha a consistir uma proposta emancipadora é um fator bastante complicador e impactante no desenvolvimento do nosso trabalho. Exige-nos resiliência. Existem estudantes que se identificam com a proposta e há estudantes que não se identificam. Nesse sentido, nem tudo são flores e abrimos o campo também para questionar: *E o que não funcionou no contexto do trabalho?*

A proposta de pedagogia de projetos é uma inspiração, porém na prática ela apresenta muitas limitações. Por um lado, existe o esforço de buscar integralizar as componentes e romper com a estrutura bancária. Contudo, por muitas vezes, as opressivas grades curriculares parecem ser indestrutíveis. Existem momentos em que é possível interconectar os conhecimentos trabalhados ao longo do processo, por vezes não. É uma proposta libertadora dentro dos limites impostos pelas grades curriculares. Isso faz com que os nossos objetivos sejam alcançados em parte. Eles se fazem presentes no momento em que estamos desenvolvendo as Ações-Reflexões-CriAções entre os estudantes do curso de Teatro e a Comunidade, mas quando sai desse contexto, retoma-se a estrutura bancária ainda imposta. E, assim, algumas sementes resistem e (re) existem. Alguns pássaros alcançam voos, outros voltam para a gaiola e desaprendem a voar.

— O semeador saiu a semear. Enquanto ele semeava, uma parte caiu à beira do caminho, foi pisada, e as aves do céu a comeram. Outra parte caiu sobre pedras e, quando cresceu, secou porque não havia umidade. Outra parte caiu entre os espinhos, que cresceram com ela e sufocaram a planta. Outra, ainda, caiu em boa terra. Cresceu e deu boa colheita, de modo que produziu cem vezes mais (Lucas 8:5 – 14. Nova Versão Internacional NVI – Português)<sup>151</sup>.

As metáforas alcançam lugares que não é possível atingir com a linguagem literal. Elas reduzem muito as potencialidades presentes na diversidade de leituras possíveis, por isso acho importante compor também com imagens, poesias e parábolas. Elas me ajudam a dizer o que nem sempre consigo de forma direta, ainda que me esforce. A estrutura bancária é a pedra do nosso caminho, é a gaiola de nossas asas, é o fogo que se alastra em nossa floresta.

---

<sup>151</sup> Bíblia Sagrada. Disponível em <https://www.bible.com/pt/bible/129/LUK.8.5-14.NVI>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Conforme destaquei anteriormente, avalio que o contexto histórico vivenciado pela “ocupação”<sup>152</sup> coordenada pelo movimento estudantil em 2016 conseguiu implementar uma proposta de Pedagogia de Projetos muito mais efetiva que o Arte e Comunidade. Por quê? Porque os estudantes conseguiram verdadeiramente romper com as grades curriculares. Ocuparam o prédio da Universidade e definiram quais seriam os conteúdos interessantes para as aulas abertas que aconteceriam. As aulas/oficinas/apresentações/rodas de conversa eram oferecidas por estudantes, professores, artistas da UEA, de outras Universidades, dos Movimentos Sociais, das Comunidades, da classe trabalhadora dos mais diversos campos. O foco era considerar o momento histórico em questão e as discussões que se faziam relevantes permeando Arte, Vida e Política em um contexto integrado. Vale destacar que essa programação era discutida, organizada e realizada coletivamente pelos estudantes. Nesse contexto, vi sim uma Pedagogia de Projetos ser implementada. Havia uma organização coletiva dos estudantes que tinham autonomia para escolher o que iriam estudar e tinham a compreensão que os professores eram mediadores. Isso é, eram convidados para oferecer uma palestra, mediar uma roda de conversa ou oferecer uma oficina prática, considerando os conhecimentos que os estudantes avaliavam coletivamente ser relevante aprofundar. Dessa forma, a cada novo dia, novas Ações-Reflexões iam se contextualizando, chegando a um movimento de expansão sempre mais elevado.

Essa foi a experiência mais próxima que vi no Amazonas da proposta da Escola da Ponte de Portugal. Contudo, vale destacar que o movimento de conscientização não foi mágico. Ele foi processual, mas atingiu um grau de maturidade profundo em uma velocidade muito mais rápida que anos de “labuta” do Arte e Comunidade. Por quê? Porque não haviam grades curriculares! Não havia educação bancária! Havia AÇÃO-Reflexão-Criação interventiva e coletiva 24 horas por dia. Havia uma inquietação que movia o desejo de mudar a realidade! Havia sonho! Havia esperança! Havia uma metodologia horizontal (pensada pelos estudantes) movida pela curiosidade e pelo desejo de descobrir coisas novas, experimentar, subverter, intervir e transformar.

Conforme analisei anteriormente, o movimento não durou, pois a Universidade não dispunha da estrutura necessária para a intensidade da ação. Os estudantes faziam comida, dormiam e passaram a morar em um espaço que não tinha estrutura para essa dimensão. Então é compreensível que, com o tempo, seria gerado um esgotamento. Contudo, se a proposta de

---

<sup>152</sup> A Escola de Artes e Turismo (ESAT – UEA) foi a primeira a ser ocupada em Manaus. Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/11/ocupacao-na-uea-faz-3-dias-e-nova-unidade-adere-movimento-no-am.html>. Acesso em: 1º jun. 2024.

Pedagogia de Projetos funcionou, por que não mantivemos nada da metodologia depois que a ocupação passou? Não tenho uma resposta absoluta, nem uma verdade universal para a questão, mas será que “água mole em pedra dura tanto bate até que fura?”. “Repetir, repetir, repetir, até ficar diferente...”. Repetir é mesmo o dom do estilo Manoel de Barros?: “E murro em ponta de faca?”<sup>153</sup>. Por quanto tempo é possível resistir para (re) existir?

Além disso, existe outro aspecto que não funcionou no contexto do Arte e Comunidade. O nosso desejo era que as tramas fossem sempre crescendo, de modo que os mais velhos fossem passando suas experiências aos mais jovens e essa rede de diálogo se mantivesse em um constante processo fluido e orgânico de troca de experiências contínuas. Porém, elas tendem a se difundir à medida que os estudantes se formam e perdem o vínculo com a universidade. E considerando os nossos desafios questiono: *A forma de mundo proposta pela comunidade estaria ao nosso alcance no mundo dos indivíduos hoje?* Com a plenitude que almejávamos, muito possivelmente, não. Nem mesmo com todos os esforços despendidos no desenvolvimento de nosso trabalho conseguimos garantir cem por cento do senso de comunidade em nossos processos. As Ações-Reflexões-Criações intervêm dentro de um contexto fragmentado, individualista e bancário muito bem formulado pela estrutura capitalista de sociedade. E ao retomar a discussão proposta por Bauman, consideramos que a comunidade atualmente seria outra forma de designar “o paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim **buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá**” (Bauman, 2003, p. 9, grifo nosso).

Apesar de reconhecer os enormes desafios, conflitos e dificuldades, “com-fiamos” na rede que estamos tecendo e no movimento de esperançar, somos, constantemente, surpreendidas e surpreendidos com novas **sementes, brotos, caules, troncos, galhos, flores e frutos que reverberam um constante sopro de renascimento de nossas florestas**. E, sim, é possível exercitar as tomadas de decisões coletivas considerando princípios éticos em diálogo com valores **democráticos, igualitários, abundantes, colaborativos, flexíveis, solidários e afetuosos**. Para tanto, proponho começar com a abertura do coração para o aventurar, arriscar, experimentar, cair, levantar e, principalmente, **amar**, para que uma nova organização coletiva, todos nós juntos, possamos criar!

---

<sup>153</sup> Boal (1978). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/93046449/Boal-Murro-Em-Ponta-de-Faca>.

## CAMINHO 5 – POR NOVAS SEMESTES: CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO...

*Quando chega a aurora e eu passo o café. Olhando da janela o céu vermelho reconheço o eterno recomeço. Todos os dias posso reescrever a vida redesenhar meus sonhos colocar um punhado de versos no mundo. Todos os dias eu sinto o cheiro desse universo amoroso, feminino a me chamar para o bom combate. Todos os dias eu reafirmo minha crença de que posso mudar o mundo porque tudo em mim quer a alegria geral. Tudo em mim quer pôr o bloco na rua para cantar uma vida que seja doce e digna para todas as pessoas. Renego as coisas pequenas os sonhos de meia pataca o jeito menor de chegar ao sol. É preciso alargar as ruas para que caibam os sonhos de todas as pessoas. Todos os dias é recomeço<sup>154</sup>*

Quais são as principais contribuições que a pesquisa pode oferecer para a área de conhecimento da Pedagogia do Teatro? Por reconhecer um espaço de composição que parte do intercâmbio entre universidade e comunidades, vislumbra-se que os saberes construídos ao longo de um trajeto de mais de dez anos de Ações – Reflexões – CriAções podem apresentar pistas que proponham espaços inovadores para a composição de novas propostas artístico-pedagógicas. Além dessa dimensão, identifiquei uma série de elementos que podem ser amadurecidos em pesquisas futuras, entre elas: Como a estrutura proposta pelo Arte e Comunidade pode contribuir para a aplicação da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, “curricularização da extensão”, no contexto universitário?

Sinto ainda certa inquietação por reconhecer que, em processo, o Arte e Comunidade passa a compreender a importância de pontuar algumas resoluções e leis. Essa dimensão começa a ser aprofundada principalmente com a crise política vivenciada no Brasil em 2016, de modo que a busca por estratégias para evitar que a perda de direitos, anteriormente conquistados, seja colocada em pauta. Desse modo, em caráter emergencial, colocamo-nos em uma postura ativa para buscar compreender parte das políticas afirmativas criadas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva desde o seu primeiro mandato. E assim, criar estratégias de colocá-las em prática. Em especial, a partir da pesquisa proposta pelas Teatralidades do Maculelê em 2016, questiono: Como a Lei nº 11.645, que propõe o estudo da história e cultura

---

<sup>154</sup> “Amar”. Poema de autoria de minha mãe, Tania Cristina Barros de Aguiar. Publicado em 15/10/2006. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=122592&cat=Poesias&vinda=S>. Acesso em: 30 jan. 2021.



afro-brasileira e indígena, será implementada na educação básica e/ou semeada no contexto comunitário se a formação dos professores no âmbito das licenciaturas não contempla essa discussão? A minha formação na Universidade de Brasília também não contemplou essa dimensão. Contudo, a atitude de “aprender a aprender com autonomia” também se apresenta na base de formação tanto no contexto dos semeadores do Arte e Comunidade como para mim mesma, que também sou uma semeadora, que se mantém em constante movimento espiralado de AÇÃO-Reflexão-CriAção. Nesse contexto, a partir de 2016, em uma atitude política de buscar afirmar a garantia dos direitos já adquiridos, o Arte e Comunidade assume a discussão da Lei nº 11.645 bem como das reverberações de seus movimentos artístico-pedagógicos como um todo. Reconhecemos que ainda há muito para se caminhar. Contudo, os primeiros passos já foram dados e vemos nossos semeadores reverberando a discussão tanto em suas práticas artístico-pedagógicas como em suas pesquisas, a exemplo de Ferreira (2018):

Assim é a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, ela precisa ser provocada coletivamente. Só uma comunidade estimulada conseguirá construir uma educação que não invisibiliza a questão étnica do contexto educacional. A necessidade da valorização afro-indígena ainda urge. Pois, existem gerações sendo formadas sem um mínimo de empatia com estas perspectivas étnicas, raciais, culturais e artísticas tão presentes no contexto geográfico em que estamos inseridos (as), a Amazônia brasileira (Ferreira, 2018, p. 60).

Em 2018 passamos a considerar também a importância de discutirmos a curricularização da extensão. A Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, estabelece que as atividades de extensão devem compor, no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Na UEA, essa discussão começa a ser impulsionada pela Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX. O diagnóstico inicial era de um grande desejo da PROEX de buscar caminhos para a implantação da lei em contraponto a uma grande resistência dos docentes, que, pela novidade da proposta, não vislumbravam maneiras de colocar a Resolução em prática. Nesse momento, a coordenação do curso de Teatro facilitou o diálogo com a reitoria, de modo a compartilhar que o Arte e Comunidade desde 2013 atuava com os princípios propostos pela curricularização da extensão e que a metodologia proposta poderia se apresentar como inspiração para os outros cursos.

O desafio apresentava-se, e ainda se apresenta, principalmente pela resistência gerada pelos professores por razões diversas: por não compreenderem a proposta, por não saberem como implementar ou mesmo por não quererem modificar a estrutura das matrizes curriculares propostas pelos cursos. Nesse contexto, estudei com profundidade a Resolução e compreendi

que as diretrizes estabelecidas por ela dialogam com as bases fundamentais propostas pelo Arte e Comunidade. Dessa maneira, considero que a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade pode apresentar contribuições para a criação de outras propostas que viabilizem a presença das comunidades em, no mínimo, 10% do currículo dos cursos de graduação. E, assim, facilitar a implementação da curricularização da extensão em outros contextos e ampliar a discussão a respeito do papel social das universidades públicas.

O percurso trilhado pelo nosso trajeto viabilizou a composição de uma Pedagogia Teatral autoral que envolve **princípios, valores, objetivos e competências**. Conforme explicitado no caminho 1, os princípios que nos regem estão orientados na perspectiva da **Pedagogia Teatral, Arte e Comunidade**; no **Trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção** e em **Princípios Freirianos**. Diferentemente do que imaginava ao escrever o caminho 1, o **trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção** não é somente um princípio que compõe a Pedagogia Teatral do Arte e Comunidade, podendo ser compreendido também como um procedimento. Os procedimentos são orientados pelo movimento espiral de expansão, que contempla as seguintes etapas: **1) AÇÃO – Reflexão – CriAção; 2) Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos?; 3) Para-Com-Por e Re- Com- Por; 4) Planejar, experimentar e avaliar**. Ao criar caminhos para intervir na realidade diagnosticada, propõe-se em processo a construção de uma nova sociedade por meio do exercício livre de valores **democráticos, igualitários, abundantes, colaborativos, afetuosos, flexíveis e solidários** e até quem sabe, com a inserção de uma dose de inquietação, subversão, provocação e desobediência?<sup>155</sup>. Ao considerar o contexto de cada comunidade, a proposta mantém-se aberta para ser aplicada em outras realidades.

No contexto da fisiologia da árvore representativa da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, considero que ela também pode apresentar contribuições para a criação de outras propostas. **Ao compreender que as raízes são a base de sustentação em que se encontram os princípios, identificar os aspectos que sustentam o trabalho é um ponto de partida que considero fundamental**. Vale lembrar que para Rangel (2006), o princípio “é a unidade molecular que ao ser retirada da obra e do seu pensamento lhe esvazia sentido, configuração e vitalidade”, o que dialoga com Vargens (2005, p. 36), que afirma:

---

<sup>155</sup> MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

Princípio: que conduz a vida, fator que move em determinada direção, aquilo que impulsiona, mas não é o movimento gerado, é o início de tudo, é o ponto por trás de toda a ação e manifestação. **É a base que rege.** Todo o processo tem um princípio subjacente. Através do processo é que se vê o princípio.

Por essa razão, o nosso primeiro caminho foi aberto com a definição dos princípios que são, concomitantemente, norteadores da pesquisa, do projeto e da Pedagogia Arte e Comunidade. Dessa maneira, ao longo de todos os outros caminhos, fomos com-fiando de modo a fazer referência a eles, pois “é a base que rege”, que sustenta e, assim, fundamenta o processo. A peregrinação, no sentido de aprofundamento das raízes, vai estabelecendo redes de diálogo com o **tronco que representa o nosso trajeto de AÇÃO-Reflexão-CriAção.** Rangel (2015), ao propor o processo de criação como a circularidade definida pela espiral – em um constante movimento de expansão interna e externa –, acrescenta que “a continuidade da obra se faz em redes e fluxos, em devir e rizoma, movimento vegetal que depende de expansão na superfície e em profundezas de raiz” (Rangel, 2015, p. 27). Dessa forma, sendo o tronco o elo entre a base e a raiz, é ele que possibilita a conexão com as demais partes da nossa árvore, propondo movimento, fazendo-se no trajeto e viabilizando a expansão do sistema como um todo. Ele também pode ser entendido como pulsão, mas também como procedimentos que propomos percorrer. Dessa maneira, uma pergunta que pode ser interessante de ser feita, no contexto de novos projetos, é: “Quais etapas consideramos significativas percorrer para atingir os nossos objetivos?”.

No contexto da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, definimos o trajeto AÇÃO – Reflexão – CriAção. Contudo, podem ser apontados outros caminhos a depender dos objetivos e desejos do coletivo proposto. **Nos galhos, identificamos o espaço ideal para simbolizar o processo de composição que também envolve etapas.** “Para” comunidade representa “a chegada” à comunidade e a fundamental importância de estabelecer, de forma sensível, o diálogo inicial com a comunidade. Para tanto, partimos do processo de formação de espectadores. E, assim, vamos pulando de galho em galho, intercambiando esse procedimento “Com” pesquisa, momento de aprofundamento do diálogo e identificação das potencialidades, com o intuito de viabilizar “Por” comunidade, espaço em que as temáticas, problemáticas, desejos e sonhos da comunidade são inseridas com profundidade no processo. E ao manter o movimento de interconexão dos pulos de galho em galho, são produzidas as **folhas como “E” elemento de ligação** que viabiliza a ampliação do movimento **Para-Com-Por e também Recompôr** tanto os procedimentos metodológicos como obras artísticas. Dessa maneira, nos frutos, temos a representação dos Processos Artístico-Pedagógicos compostos. E, por fim, desses frutos podemos receber as **novas sementes que sintetizam as experiências** vivenciadas

ao longo do processo, prontas para serem semeadas tanto no território de origem como em outras localidades.

A primeira versão que recebe inspiração do Teatro Imagem estabelece: 1) a pirâmide como imagem real; 2) a ciranda como imagem ideal; e 3) a desconstrução da pirâmide para abertura da ciranda em movimento de expansão como imagem de transição<sup>156</sup>. Representa, assim, as motivações, objetivos e valores presentes em nossa proposta de trabalho. Nesse contexto, ao manter o seu contínuo processo de expansão, a floresta da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade também pode ser lida como uma ciranda em movimento de expansão.

Ao longo do trajeto de composição da presente investigação, tenho me desafiado a olhar o todo complexo presente na estrutura de composição de mais de dez anos da Pedagogia Teatral Arte e Comunidade, bem como identificar sínteses representativas. Para tanto, no caminho 1, busquei desvendar os princípios que fundamentam a pesquisa, o projeto e a Pedagogia Teatral Arte e Comunidade. No caminho 2, propus definir o que é o projeto Arte e Comunidade a partir do meu olhar e do olhar de parte de seus semeadores. No caminho 3, busquei apresentar a fisiologia da árvore Arte e Comunidade, com as nossas demais imagens representativas reverberando também no diálogo sobre as nossas motivações, objetivos e valores. No caminho 4, disponibilizei parte do trajeto percorrido pelo Arte e Comunidade, com o intuito de viabilizar uma visão mais global do trabalho como um todo. Por fim, propus finalizar o trajeto apresentando reflexões, análises e, possíveis, contribuições que o trabalho pode vir a oferecer para o processo de composição de novas pesquisas, projetos, pedagogias teatrais e outras áreas de conhecimento. E, dessa maneira, no movimento espiralado de expansão, aguardamos o tempo de manifestação das próximas semeaduras.

---

<sup>156</sup> Para revisar, conferir a Figura 31 - Imagem Real, Imagem de Transição e Imagem Ideal.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz A. de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **ELT – Revista de Relatos, Reflexões e Teoria Teatral, Escola Livre de Teatro de Santo André**, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent9545content77392.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2013.

ALBUQUERQUE, Nycolas. Estética relacional e as marcas na superfície: corpo-afetocidades-arte-política. In: JESUS, S. de (Org.). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.GT3\\_nycolasalbuquerque.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.GT3_nycolasalbuquerque.pdf). Acesso em: 12 abr. 2022.

ALVES, R. Gaiolas ou asas. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARAÚJO, Antonio. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares**, n. 1, p. 46-51, 2009. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002736213.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023; e <https://repositorio.usp.br/item/002736213>. Acesso em: 6 out. 2023.

ARAÚJO, Iluana Farias. **O Teatro de Sombras no Quilombo Urbano Barranco de São Benedito**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.

AYRES, Amanda Aguiar. A formação de multiplicadores teatrais em comunidades de Manaus: a construção de uma proposta metodológica que considera as dimensões da cultura popular, arte e vida e o saber da experiência. In: SOUSA, Ivan Vale de. **Letras, Linguísticas e artes: perspectivas críticas e teóricas 4**. Ponta Grossa: Atena, 2019. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-formacao-de-multiplicadores-teatrais-em-comunidades-de-manaus-a-construcao-de-uma-proposta-metodologica-que-considera-as-dimensoes-de-cultura-popular-arte-e-vida-e-o-saber-da-experiencia>. Acesso em: 12 abr. 2023.

AYRES, Amanda Aguiar. **O Programa Pró-Licenciatura em Teatro: reflexão – ação em educação à distância**. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AYRES, Amanda Aguiar. **Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13999/1/2013\\_AmandaAguiarAyres.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13999/1/2013_AmandaAguiarAyres.PDF) Acesso em: 15 jun. 2020.

AYRES, Amanda Aguiar. Teatro e Comunidade: uma proposta de formação do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas. In: SILVA, Ivete (Coord.). **Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino na Região Norte**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 99-188.

AYRES, Amanda Aguiar. **Teatro e transformação social por meio da educação interdisciplinar**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BARÃO, Maycon Rone Gomes. **Entrelaces Teatrais frente ao Confinamento Social**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2023.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. São Paulo: Portal SESC, 2019. Disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13216\\_ENTREVISTA+COM+ANA+MAE+BARBOSA](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13216_ENTREVISTA+COM+ANA+MAE+BARBOSA). Acesso em: 26 out. 2022.

BARRETO, Aline Vasconcelos. **Relatos poéticos de minha docência em Teatro no bairro Colônia Antônio Aleixo**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade – a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BEZERRA, Antônia Pereira *et al.* **Teatro do Oprimido e Universidade: experiências pedagógico-ativistas e(m) redes para esperar**. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2021. Disponível em: [http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/06/9786586290165\\_livroTO\\_final.pdf](http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/06/9786586290165_livroTO_final.pdf). Acesso em: 12 abr. 2022.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. Educação, pedagogia e cultura. **Metaxis – Revista do Teatro do Oprimido**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 7-8, 2007.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Murro em Ponta de Faca**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORDIN, Vanessa Benites. **Contando histórias, revelando tradições: encontros com os indígenas no Amazonas**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo,

2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-05032021-212508/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. v. 7, Teoria e Prática em Artes nas escolas brasileiras. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Trad. de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CABRAL, Beatriz. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006. (Edições Mandacaru).

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Fabio Batista. **O Teatro Comunitário e a Fundação de Artes Integradas Tarumã**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo e Educação: desafio para prática pedagógica. *In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas e Alice através do espelho**. Trad. de Maria Luiza de X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CASTRO, Maria Livia de; ANDRADE, Paulo Emilio de Castro (Orgs.). **Ensino de Arte e a Educação para o século 21**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

CAUPER, Denys Carvalho. **As contribuições do Teatro Aplicado na formação do professor-pesquisador-artista**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) –

Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2015.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** São Paulo: Brasiliense, 2017.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [http://web02.unirio.br/sophia\\_web/index.php?codigo\\_sophia=25106](http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=25106). Acesso em: 23 mar. 2022.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da Olhadela. Alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. *In*: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques. **Teatro e dança: repertórios para a educação**. v. 3 – Teatro e educação: perspectivas. São Paulo: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010. p. 11-40.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo; Martins Fontes Editora. 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Humberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ÉFESO, Heráclito de. **Pré-socráticos**. Trad. de José Cavalcante de Souza São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

ANDRADE, Enio de Viveiros. **Práticas Docentes e Ensino Religioso: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores em escolas da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, 2024.

FERREIRA, Kacianni. **Psicologia das cores**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FERREIRA, Keven Sobreira. Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo: uma pesquisa ação entre a Universidade e uma Comunidade da cidade de Manaus-AM. Comunicação oral apresentada no **III Fórum Internacional sobre a Amazônia**. Brasília, Universidade de Brasília, 2023.



FERREIRA, Keven Sobreira. **Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós: o que foi o teatral Maculelê no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo e no Estágio Supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas? Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2018.**

FERREIRA, Sabrina Moraes. **Analisando a construção do espaço urbano em Manaus: PROSAMIM, uma vitrine para o capital? Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, 2019.**

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas) / Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2019.

FERRETTI, Sergio. **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo.** São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: [https://docs.google.com/file/d/0B17CBePMBxFWVXIDY1RnSTdvbk0/edit?resourcekey=0-fiCaTRO1mEiHM4l6rf\\_w2w](https://docs.google.com/file/d/0B17CBePMBxFWVXIDY1RnSTdvbk0/edit?resourcekey=0-fiCaTRO1mEiHM4l6rf_w2w). Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREINDA, Perla. **Arte em interação.** São Paulo: IBEP, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal.** Institut International Des Droits de L’Enfant (Ide) Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO*, 5. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-pernambuco/didatica/manifesto-pela-pesquisa-performativa-brad-haseman/43356577>. Acesso em: 17 maio 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2008.

KERSHAW, Baz. **The politics of performance: Radical Theatre as Social Intervention**. Londres: Routledge, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro**. Programa Cultura é Currículo. São Paulo: [s. n.], 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

KOUDELA, Ingrid. Hifens e reticências. *In*: SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: EDUFMA, 2003.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-Reflexão. *In*: STRECK, Danilo R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em 17 maio 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. de Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: desenhos das performances africanas no Brasil. **Aletria: Revistas de Estudos da Literatura**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1573>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro a partir da comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

LIMA FILHO, Manoel Ferreira de. **A construção da peça “O mistério das lendas: A história nunca contada”, sob a ótica do diretor**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.

LIMA, Valéria Vernaschi. Constructivist spiral: an active learning methodology. **Interface**, Botucatu, v. 21, n 61, p. 421-34, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/34243143/Espiral\\_constructivista\\_uma\\_metodologia\\_ativa\\_de\\_ensino\\_aprendizagem?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/34243143/Espiral_constructivista_uma_metodologia_ativa_de_ensino_aprendizagem?auto=download&email_work_card=download-paper).

LIRA, Alessandra Cardoso. **Oficinas de Teatro de Sombras com adolescentes da Comunidade Colônia Antônio Aleixo: “Um lugar que chamei de País das Maravilhas”**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.

LOPES, Leandro da Cruz. **Projeto Arte e Comunidade**: compondo e recompondo a formação do artista-educador. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4068/1/Projeto%20arte%20e%20comunidade.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MACEDO, Luana Cristina Nascimento. **O processo de experimentação da Performance Arte como proposta pedagógica nos Estágios Docentes da Universidade do Estado do Amazonas**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo, ESAT, Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Manaus, 2020.

MARTINS, Marcos Bulhões. O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. *In*: SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da Ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís: UFMA, 2003. p. 41-59.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

MELLO, Inês Saber; AGUIAR, Franciele Machado de; SANTOS, Jussara Belchior; OLIVEIRA, Luane Pedroso de; BITENCOURT, Matheus Abel Lima de; FRANZONI, Tereza. O que é escrita performativa? **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17922/12090>. Acesso em: 10 maio 2023.

MELO, Emille Nathali Nóbrega. **Enlaces dramaturgicos de um encontro sensível com a Comunidade Colônia Antônio Aleixo para a construção do espetáculo “Os Saltimbancos”**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. de Ângela Lopes Norte, **Cadernos de Letras da UFF**, dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, Niterói, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MONTEIRO, Jackeline dos Santos. **Tessituras autobiográficas de uma artista-educadora**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2022. Disponível em:

[http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4906/1/Tessituras%20autobiogr%C3%A1ficas%20de%20uma%20artista\\_educadora.pdf](http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4906/1/Tessituras%20autobiogr%C3%A1ficas%20de%20uma%20artista_educadora.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos de arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MUKUNA, Kazadi Wa. **Um olhar africano na dramaturgia do Bumba-Meu-Boi no Brasil**. São Paulo: Terceira Margem, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

NICOLETE, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 2, p. 318-325, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>. Acesso em: 12 nov. 2012.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto: dramaturgia em processo criativo**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Tentando definir o teatro na comunidade. *In*: IV REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE). **Anais [...]**, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15973/10426>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26: arte e cultura popular**. Brasília: Artecor, 2011.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Manaus de 1920-1967: a cidade doce e dura em excesso**. Manaus: EDUA, 2003.

ORTO, Felipe. **O Teatro do Oprimido na formação da cidadania**. *Revista de História e Estudos Culturais*, Rio de Janeiro, UniRio, v. 5, n. 2, p. 1-16, 2008.

PAIVA, Sonia. **Encenação: percurso pela criação, planejamento e produção teatral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARO, Cesar Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. e0022757. 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/712>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaisf.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2009.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro e educação formal. *In*: CORADESQUI, Glauber (Org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010. p. 10-18.

RANGEL, Sonia. **Imagem e pensamento criador**. Lauro de Freitas: Solisluna, 2019.

RANGEL, Sonia. **Penso imagens ou imagens me pensam?** Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34708>. Acesso em: 13 out. 2023.

RANGEL, Sonia. Processos de criação. *In*: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

RANGEL, Sonia. Processos de Criação: Atividade de Fronteira. **Revista TFC**, São Paulo, ed. 1, ano 3, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9334209-Processos-de-criacao-atividade-de-fronteira-sonia-rangel-ufba.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RANGEL, Sonia. **Trajetos criativos**. Lauro de Freitas,: Solisluna, 2015.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REIS, Renato Hilário dos. **A Contribuição da Extensão Universidade na Relação Universidade População: o caso do Campus Avançado do Médio Araguaia**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

REIS, Renato Hilário dos. **Democratizando a ciência: um novo paradigma da extensão**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

RESNICK, Michel. **Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Jardim\\_de\\_inf%C3%A2ncia\\_para\\_a\\_vida\\_toda/-JPADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=jardim+de+infancia+para+toda+a+vida&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Jardim_de_inf%C3%A2ncia_para_a_vida_toda/-JPADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=jardim+de+infancia+para+toda+a+vida&printsec=frontcover). Acesso em: 12 abr. 2023.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

SANTAELLA, Lucia. Contracapa. *In*: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**. Chapecó: Argos, 2005.

SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: Editora da UFMA, 2003.

SANTOS, Barbara. **Teatro do oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

SCANTBELNUY, Leonardo. **Diálogos em resistência: “O tecido circense e o quilombo urbano de São Benedito”**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SÓCRATES. **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

SOUZA, Ivete. **Arte na Amazônia**: conversas sobre o ensino da Região Norte. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, Narciso (Org.). **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

VARGENS, Meran. **A voz articulada pelo coração**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFBA, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. *In*: STRECK, Danilo R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.