

IACÁ:

Artes da Cena

dossiê

TEATRO NA **MARGEM**

Profa. Dra. Márcia Baltazar (UFS)
Prof. Me. Rodrigo Benza (PUCP)
Profa. Dra. Viviane Narvaes (UNIRIO)
Prof. Dr. Zeca Nosé (UNIFAP)
(orgs.)

V.5, N.1, 2022
ISSN 25952781



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Reitor: Júlio César Sá de Oliveira

Vice-Reitora: Ana Cristina de Paula Maues Soares

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: Isan da Costa Oliveira Junior

Pró-Reitor de Administração: Seloniel Barroso dos Reis

Pró-Reitora de Planejamento: Simone de Almeida Delphim Leal

Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Steve Wanderson Calheiros de Araújo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Christiano Ricardo dos Santos

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação: Amanda Alves Fecury

Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Jose Caldeira Gemaque Neto

IAÇÁ: Artes da Cena

ISSN 2595-2781

Volume 5, Número 1, 2022

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Flávio Gonçalves da Fonseca

Prof. Dr. Emerson de Paula Silva

Organizador do dossiê Teatro na Margem:

Prof. Dr. Zeca Nosé (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP),

Profa. Dra. Márcia Baltazar (Universidade Federal de Sergipe - UFS),

Prof. Me. Rodrigo Benza (Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP),

Prof. Dra. Viviane Narvaes (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO).

Foto da capa: Obra intitulada “Prometeu Acorrentado” de Bruno Araújo, ator do Grupo Confraria da Serra, sediado na penitenciária de Serra Azul I.

Design da capa: Ronnar Souza de Sousa

IAÇÁ: Artes da Cena / Universidade Federal do Amapá, Pró-Reitoria de Graduação, Departamento de Letras e Artes, Colegiado do Curso de Licenciatura em Teatro. – V. 5, n. 1 (2022). – Dados eletrônicos. – Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2022 -

Semestral

Descrição baseada em: IAÇÁ: Artes da Cena, v. 5, n. 1,

2022ISSN 2595-2781

Modo de acesso: <https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/index>

1. Arte. 2. Artes cênicas. 3. Teatro. I. Universidade Federal do Amapá.

II. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. III. Colegiado de Teatro. IV.

Título: IAÇÁ: Artes da Cena.

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas nos diversos artigos, cabendo-as exclusivamente aos autores. / É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista desde que seja citada a fonte.

IAÇÁ: Artes da Cena (ISSN 2595-2781)

Editor Chefe

José Flávio Gonçalves da Fonseca

Emerson de Paula Silva, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

Conselho Editorial

Ana Elvira Wuo, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Ângela Saldanha, *Centro de Investigação em Artes e Comunicação - CIAC-UAb, Univ. Aberta, Lisboa*

Emerson de Paula Silva, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

Frederico de Carvalho Ferreira, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

José Everaldo de Oliveira Vasconcelos, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

José Flávio Gonçalves da Fonseca, *Universidade Federal do Amapá*

Raphael Brito dos Santos, *Universidade Federal do Amapá*

Juliana Souto Lemos, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

Leonel Martins Carneiro, *Universidade Federal do Acre, Brasil*

Mônica Vianna de Mello, *Universidade Regional do Cariri, Brasil*

Narciso Telles, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Rafael Siqueira de Guimarães, *Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil*

Romualdo Rodrigues Palhano, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

Tainá Macedo Vasconcelos, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*

Vicente Concilio, *Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Menegaz de Paula, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Pareceristas

Adailson Costa dos Santos, *Instituto Federal do Tocantins, Brasil*
Adélia Aparecida da Silva Carvalho, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
Anderson Barroso de Oliveira, *Pretória, África do Sul*
Bruno Quirino Peixoto, *Goiás, Brasil*
Carla Thaís Freitas dos Santos, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
Caio Arnizaut Riscado, *Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
Cleber Braga, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
David Limaverde, *Fontys University of Applied Sciences, Holanda*
Fernanda Areias de Oliveira, *Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
Francimara Nogueira Teixeira, *Instituto Federal do Ceará, Brasil*
Flaviane Flores Vieira de Magalhães, *Minas Gerais, Brasil*
Ítala Isis de Araújo, *Bahia, Brasil*
José Flávio Cardoso Nosé, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
José Flávio Gonçalves da Fonseca, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
José Tomaz de Aquino, *Instituto Federal do Ceará, Brasil*
José Raphael Brito dos Santos, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
Luiz Davi Vieira Gonçalves, *Universidade do Estado do Amazonas, Brasil*
Luiz Augusto Martins, *Universidade do Estado do Amazonas, Brasil*
Marcelo Azevedo Asth, *Centro Universitário Celso Lisboa, Brasil*
Maria Beatriz Medeiros, *Universidade de Brasília, Brasil*
Marina Brito Almeida, *Universidade Federal do Amapá, Brasil*
Maria Edneia Gonçalves Quinto, *Instituto Federal do Ceará, Brasil*
Renata Sanches, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
Robson Carlos Haderchpek, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
Sarah Marques Duarte, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*
Thaise Luciane Nardim, *Universidade Federal do Tocantins, Brasil*
Vanja Poty Sandes Gomes Menezes, *Universidade do Estado do Amazonas, Brasil*
Xan Di Alexandria Oliveira Moura, *Universidade Federal da Bahia, Brasil*

IAÇÁ: Artes da Cena (ISSN 2595-2781) é um periódico na área de artes, com foco nas artes cênicas, editado sob a responsabilidade do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Amapá. Tem como objetivo contribuir para a divulgação do conhecimento, e compartilhar experiências entre a universidade e a comunidade. A submissão pode ser feita por pesquisadores, docentes e discentes com pesquisa na área para as seguintes seções: dossiê temático, artigos acadêmicos, relatos de experiência e recortes. São aceitas produções advindas de pesquisas teóricas e práticas, sobre os múltiplos olhares das artes da cena. Está aberta a colaborações do Brasil e do exterior. Os procedimentos de análise e apreciação dos artigos pelos pareceristas são realizados com o anonimato dos autores dos respectivos trabalhos e pareceristas, ou seja, por meio de avaliação cega. O prazo de recebimento das contribuições de artigos é de fluxo contínuo.

<https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/index>

SUMÁRIO

EXPEDIENTE

EDITORIAL

Zeca Nosé

6-7

Dossiê

DRAMATURGIA INCLUSIVA: experiência com atores e espectadores cegos

Juliana Terezinha Partyka

08-23

NA MARGEM DA MARGEM: a pedagogia do teatro em um centro socioeducativo

Laís Jacques Marques, Vicente Concílio

24-39

A JORNADA DA GUERREIRA: criação de dramaturgia coletiva em uma unidade do sistema socioeducativo de Florianópolis-SC

Nícolas de Cordova Dorvalino, Helena Maia Antoniassi e Vicente Concílio

40-58

DA MARGEM AO CENTRO: a invasão do corpo negro no cenário teatral e cultural de Porto Alegre.

Osmar Vanio Fernandes e Alberto Ferreira da Rocha Junior

59-70

Fluxo Contínuo

ARQUIVO VIVO

Ribamar Arruda Ribeiro

71-84

A DANÇA DOS ORIXÁS COMO FORÇA MOTRIZ NO CORPO DO ATOR

Maria Bianca Silva dos Santos

85-98

BRINCANDO DE VESTIR UM TEATRO: Experimentações projetuais na maquete/miniatura do Teatro Universitário Cláudio Barradas em Belém (PA)

Graziela Ribeiro Baena, João Victor de Alcântara Trindade, Ana Elisa Ribeiro

99-111

ENTRE A FORMAÇÃO E A EXPERIMENTAÇÃO: Ações práticas em atuação teatral.

Diogo Ramon da Silva Costa

112-130

CARTOGRAFIAS DO EXPERIMENTO FLOR DE OBSESSÃO: Relato sobre um processo de criação

José Carlos Lima Costa e Samuel Rubem Viegas Moreira

131-154

Relatos de experiência

TEATRO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A história como recurso pedagógico

Djulia Márcia dos Santos e Ricardo Alves Lichtenfels

155-167

TEATRO DO OPRIMIDO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: O jogral que reverbera a consciência das vozes

Carolina Hipólito de Assis Bassi

168-180

DOSSIÊ: TEATRO NA MARGEM

DOSSIER: THEATER ON THE SIDELINES

Zeca Nosé

jfzecanose@gmail.com

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

É com muita satisfação que apresentamos mais uma edição da revista IAÇA, vinculada ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá.

IAÇA: AÇAÍ ao contrário.

AÇAÍ: alimento base do prato de todo amapaense.

Amapá, banhado pelos rios amazônicos, no extremo norte do país continental que denominamos Brasil.

BRASIL: no qual a expressão “do Oiapoque ao Chui” denomina o país de margem a margem.

OIAPOQUE: que está na Margem do Estado do Amapá, que por sua vez está na Margem do Brasil.

MARGEM: palavra que remete ao que não está no centro.

Seria todo o teatro realizado em um estado da margem do Brasil, como o estado do Amapá, um teatro “marginal” por si só? Quais experiências teatrais podem ser entendidas como pertencentes ao teatro na margem? E a revista IAÇA, por ser vinculada a um curso de Licenciatura em Teatro próximo ao Oiapoque seria por si só uma revista a Margem da construção de conhecimento científico?

Mais do que buscar uma resposta a estas e tantas outras perguntas, gostaríamos de apresentar o dossiê temático Teatro na Margem.

São quatro artigos que compõe a publicação. A diversidade de estudos que compõe o dossiê aponta para a grande variedade de propostas artísticas que podem ser pensadas a partir da nomenclatura: teatro na margem.

O dossiê Teatro da Margem contou com uma equipe editorial de pesquisadores que por razões diferentes se voltam às margens do fazer artístico e do pensamento científico, tornando-se referência em seus campos de estudo.

Prof. Dr. Zeca Nosé (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP)

Profa. Dra. Márcia Baltazar (Universidade Federal de Sergipe - UFS)

Prof. Me. Rodrigo Benza (Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP)

Prof. Dra. Viviane Narvaes (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO).

Atenção mendigos, desocupados, pivetes, meretrizes, loucos, profetas, esfomeados e povo de rua: tirem dos lixos deste imenso país restos de luxo. Façam suas fantasias e venham participar deste grandioso BAL MASQUÉ (BEIJA-FLOR, 1989).

Evoé

Texto escrito por Zeca Nosé.

DRAMATURGIA INCLUSIVA: experiência com atores e espectadores cegos

INCLUSIVE DRAMATURGY: experience with blind actors and spectators

Juliana Terezinha Partyka

jupartya@icloud.com

Instituto Paranaense de Cegos

Resumo:

O presente artigo apresenta uma pesquisa sobre o processo de criação, e posterior aplicação do termo “dramaturgia inclusiva” no trabalho teatral com pessoas com deficiência visual. Para tal, relata a experiência do projeto “Teatralizando a educação” realizado no ano de 2016 no Instituto Paranaense de Cegos - IPC, em parceria com a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus Curitiba II - e apoio financeiro da Embaixada da Finlândia no Brasil, e aponta os principais desafios, e metodologias utilizadas para a realização de montagem de espetáculo com atores e espectadores com deficiência visual. Explora-se, então, através da dramaturgia, uma forma de suprir as necessidades de estímulos visuais de criação e compreensão do texto, da obra e dos recursos de encenação, através da criação individual e imagética particular a cada indivíduo.

Palavras-chave: Teatro; Cegos; Dramaturgia.

Abstract:

This article presents a research on the creation process, and subsequent application of the term "inclusive dramaturgy" in theatrical work with visually impaired people. To this end, it reports the experience of the project "Theatricalizing education" carried out in 2016 at the Instituto Paranaense de Cegos - IPC, in partnership with the State University of Paraná - UNESPAR - Campus Curitiba II - and financial support from the Finnish Embassy in Brazil, and points out the main challenges, and methodologies used to perform a show with actors and spectators with visual impairment. Then, through dramaturgy, a way to supply the needs of visual stimuli of creation and understanding of the text, the work and the resources of staging is explored, through individual creation and imagery particular to each individual.

Keywords: Theatre; Blind; Dramaturgy.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Pensar em teatro, no teatro contemporâneo especificamente, requer mais que símbolos, signos e significados. Requer um espectador atento, participante, aberto às experiências estéticas, e artísticas que um espetáculo pode proporcionar. A questão, neste caso vai além do espectador participante, e chega naquele que não tem um dos sentidos principais para a apreciação de uma obra de arte: a visão.

Como se pensar na arte, na apreciação da arte, se é através da visão que imaginamos todo o ato de criação da obra artística? Talvez aí resida um dos principais déficits dos artistas contemporâneos: a falta de pluralidade de suas percepções. Muito se fala em acessibilidade na arte, arte inclusiva, nos diversos apetrechos utilizados para “transformar” uma obra, em algo semelhante ao que se vê para aquele que não vê. Qual sentido? Como eu poderia ler um espetáculo, se a arte está acontecendo ali, naquele palco, naquele momento em que divido minha audição com o que é dito na obra, e o que é dito por ela - a áudio-descrição¹ por exemplo - e me ater ao que realmente é importante na arte?

Afinal, o que é importante na Arte? Quem define essa importância, e o que é, de fato, relevante?

A questão de relevância também é algo que me chama atenção, especialmente se considerarmos que ainda em um público completamente homogêneo - se tratando de sentidos preservados - as experiências, e impressões muito se diferem. Porque haveria de ser diferente com o público cego, ou com um público dividido entre cegos, e videntes²?

Partindo destas perguntas iniciais, e de boa parte de minhas inquietações acadêmicas, especialmente enquanto acadêmica instrutora do Projeto Teatralizado, dediquei meus estudos a responder algumas das questões que surgiam, entendendo minha função de artista, e mais ainda, estando na posição daquele que não tem a experiência da cegueira.

PROJETOS ARTÍSTICO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Projeto Teatralizando previu práticas teatrais destinadas a pessoas com deficiência visual, e também membros da comunidade sem deficiência, interessados na experiência teatral com intuito de realizar a montagem de um espetáculo no final do processo. Em 2012 a Embaixada da Finlândia no Brasil aprovou um projeto artístico promovido pelo Instituto Paranaense de Cegos – IPC, e desde então a prática teatral vem sendo desenvolvida dentro do Instituto por meios de voluntários, professores de Arte contratados, e projetos artísticos híbridos.

¹ Em 27 de junho de 2006 o Ministério das Comunicações aprovou a Portaria Nº. 310, na qual a áudiodescrição é definida, entre outros, como um recurso de acessibilidade, nos termos em que corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual. (BRASIL, 2006b).

² A palavra “vidente” sempre que mencionada, está se referindo a pessoas que enxergam.

Em seu ano de lançamento O Projeto Teatralizando a Educação teve a participação dos estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais), do Atendimento Educacional Especializado e da Comunidade. As atividades desenvolveram diversas aprendizagens e habilidades, tais como: otimização da comunicação verbal, experiências na representação teatral e a compreensão de uma produção artística e suas interfaces. Os estudantes aprenderam técnicas para mobilidade na representação teatral, assim como noções de espaço e postura no palco.

Em 2015, ainda com verbas do mesmo financiamento, o IPC contou com a parceria da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus II - FAP, e através de projeto de extensão escolheu quatro estudantes do curso de Licenciatura em Teatro para o desenvolvimento do mesmo. **O Projeto Ilusão Ótica - Que Falta nos faz a palavra** trouxe para a cena, e para a plateia pessoas com e sem deficiência visual. A experiência propunha a inclusão artística por meio do teatro, entendendo as pessoas - então artistas - nas suas mais variadas potencialidades, e diferenciando-as por essa característica, não pela sua deficiência.

A proposta buscou desenvolver um formato de representação artística que abarcasse um mesmo contato, ainda que com respostas e percepções diferentes. A arte explicada, e feita por ela mesma, cujas interpretações estariam dentro do próprio cerne teatral. Ou seja, cegos e videntes receberiam os mesmos estímulos narrativos, sem onerar para este ou aquele indivíduo, respeitando suas particularidades.

Deste modo, os encontros com o grupo culminaram em um espetáculo onde a dramaturgia foi criada baseando-se em suas experiências enquanto pessoas - com ou sem deficiência - e cada um dos participantes teve a oportunidade de contar sua própria história, elaborando-se assim uma dramaturgia coletiva.

As imagens são construídas com base em nossas experiências diretas e indiretas, portanto, uma pessoa que mesmo nunca tendo conhecido de perto o mar, mas que já ouviu alguém comentando e tentando reproduzir o “tchuáar” das ondas do mar armazenará informações acerca do som do mar, mesmo que a imagem sonora do som do mar seja estritamente mecânica. Sendo assim, é importante que atentemos para o fato de que a produção de imagens mentais é condicionada a experiência cultural do indivíduo. (COSTA, 2014, p.5)

Viola Spolin, na obra *Jogos teatrais na sala de aula* afirma que “o jogo instiga e faz emergir uma energia, do coletivo, quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada” (SPOLIN, 2010, p.21). Com isso, Spolin intenta reforçar a ideia da importância do jogo

para a aprendizagem, pois, através de suas atividades lúdicas, o jogo potencializa as inteligências do indivíduo, pois:

De acordo com Piaget, o agrupamento entre crianças oscila entre dois tipos de moral: a da heteronomia e a da autonomia. As tentativas de colaboração (pacto democrático) resultam do crescente sentido de cooperação e não atingem nunca um equilíbrio ideal ou estático. A consciência de si implica uma confrontação contínua do eu com o outro. Somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cede lugar à pressão das regras coletivas, lógicas e morais. (SPOLIN, 2010, p.21)

Assim sendo, fica estabelecido que, ao propor jogos nos quais a atividade coletiva colaborativa é essencial para o sucesso do mesmo, os alunos superam as adversidades e compreendem a importância de dialogar com o outro, assim por relacionar seu corpo, sua consciência individual, com a do coletivo. Outro fator importante estabelecido por Spolin é de que o brincar proporciona às pessoas a oportunidade de desenvolver capacidade estratégica para solucionar diversas questões do coletivo, que refletem no individual. Os jogos por ela propostos, bem como tantos outros, tem cunho social, e depende do esforço individual unido ao do outro, assim por refletir em uma atitude do coletivo. Dentro desses parâmetros, também fica estabelecido a relevância de que o indivíduo tenha liberdade pessoal para expressar-se, para que sua contribuição seja potencializada, pois, segundo Spolin (2010, p.31): “o jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico”.

O estímulo de sensibilidades a partir de práticas teatrais é nomeado por Rabêllo (2011) como uma percepção seletiva onde se desenvolve um “processo de aprendizagem para exercitar um controle adequado dos diferentes estímulos sensoriais”, pois “a conscientização corporal permite o reencontro com o próprio corpo, para que desperte sensorialmente e possa ser ativado de maneira vital.” (RABÊLLO, 2011, p. 88).

Ou seja, o teatro pode ser utilizado como um propulsor dos sentidos deste indivíduo, realizando uma transformação sensório corporal, que beneficiará o processo de inclusão no âmbito social. Porém, é importante ressaltar a consciência de que estes estímulos devem explorar as necessidades específicas de cada indivíduo com deficiência visual, sem limitar o teatro a procedimentos sonoros ou acústicos, na tentativa de **compensar a falta de visão** e esquecendo-se que a compreensão do cego não deve ser explorada a partir da condição do não cego, por exemplo.

Este foi um importante momento na realização deste projeto, pois é neste sentido que as pesquisas e trabalho em grupo se unem para criar uma forma de espetáculo onde os elementos essencialmente visuais - cenários, figurinos, adereços de cena - pudessem também ser compartilhados, mas com o diferencial de que neste momento eles também fariam parte de uma experiência, completo de significado, e participação dentro do espetáculo.

Mostrar o mundo a um cego requer o estabelecimento do contato o mais concreto possível; do contrário, corre-se o risco de que as palavras, em sua dimensão descritiva, sejam reduzidas ao verbalismo, denotando assim realidades desprovidas da compreensão do seu significado efetivo. (OLIVEIRA, 2016, p.3).

Minhas pesquisas voltadas a dramaturgia se expandem no momento em que passo a entender a dramaturgia não apenas como texto falado, ou texto intrínseco ao espetáculo, mas sim, como um conjunto de elementos que tem a importante missão de trazer para a cena aquilo que os olhos não podem captar, e dar a eles uma significação ampla, como ampliadores de experiência estética, e artística.

Considerar que uma pessoa cega não possa criar, sobre as possíveis lacunas, aquilo que está ouvindo pelo texto, é pensar que o poder criativo desta categoria de pessoas não existe. Quando vamos assistir a uma peça, ou ler um texto, nunca nos apoderamos de tudo que ele contém, as diferentes pessoas retiram diferentes temas, este é o poder criativo da arte. Ela não é precisa. (OLIVEIRA, 2016, P. 42³)

O espetáculo *Tudo que vi de Olhos fechados* (2015) apresentado no Teatro Laboratório da UNESPAR – FAP encerrou o ciclo desta etapa do Projeto, e trouxe ao grupo um pouco das respostas para a busca de acessibilidade em peças de teatro. A conclusão que se chegou neste momento é de que as práticas não poderiam parar naquele ano, mas elas deveriam ser aprimoradas, e contínuas.

³ Trecho de entrevista realizada com espectador vidente após a apresentação do espetáculo *Tudo que vi de olhos fechados* no Teatro Laboratório da FAP em dezembro de 2015



FIGURA 1. Fotografia do espetáculo **Tudo que vi de olhos fechados**. Fonte: Arquivo pessoal. Ano: 2015. Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco do espetáculo “Tudo que vi de Olhos Fechados” resultado do Projeto Ilusão Ótica. Em cena, atores e atrizes em pé em segundo plano. Usam vestidos de altura média, fazem menção de aplauso, e sorriem. No primeiro plano atriz em cadeira de rodas guiada por um ator, e ladeada pelo seu colega de cena que usa suspensório e gravata borboleta. O grupo é formado por cegos e videntes.

PROJETO TEATRALIZANDO

Após reflexão em grupo sobre acertos, incongruências, e faltas, conseguimos refletir acerca dos objetivos atingidos, e do que ainda faltava para que a compreensão, e acesso da pessoa com deficiência visual aos espetáculos teatrais. Em 2016, a segunda oportunidade de montagem de espetáculo - pelo mesmo financiamento da Embaixada da Finlândia no Brasil, e projeto de extensão da UNESPAR - e também nosso segundo desafio: os participantes do projeto não mais queriam falar sobre eles, mas queriam um texto para eles.

Isso significava que não mais usaríamos histórias pessoais para montar uma cena, e talvez não teríamos mais alguns elementos que, de certo modo e através de suas experiências individuais, conectavam os atores, à plateia.

A catarse⁴ buscada no primeiro espetáculo, e a identificação do público com estas histórias não seriam o guia narrativo utilizado na primeira montagem, e por este motivo, iniciamos então a

⁴ Num espetáculo trágico, refere-se ao desenvolvimento de uma espécie de purgação de alguns sentimentos do público.

pesquisa de outros modos de tornar o espetáculo a ser acessível, e ainda insistindo na inclusão da Arte pela arte, ou seja, sem contar com recursos externos que pudesse dar ao espectador qualquer ideia dos elementos visuais presentes no espetáculo.

Como dramaturga do espetáculo busquei recursos por meio da palavra. Assim como a áudio-descrição, acreditei que este seria o melhor molde para esta experiência, mas desta vez, as palavras outrora ditas alheias ao espetáculo, seriam postas dentro das falas, dentro do discurso do personagem.

Como tal, a arte tem uma contribuição para o conhecimento quando apresenta uma forma à imaginação, que difere da contribuição do simbolismo discursivo. O que este faz no tocante à nossa consciência da realidade objetiva, o simbolismo da arte faz em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção. A arte é uma forma de exprimir ideias sobre a sensibilidade humana. Para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza é que precisamos da arte. (RABÊLLO, 2011, p. 70)

Boa parte dos participantes do **Projeto Teatralizando** realizado em 2015 no Instituto Paranaense de Cegos - IPC, já havia tido sua primeira experiência teatral no ano anterior, e também por este motivo ansiavam por desafios, dificuldades, experiências novas no palco.

Olhando lá atrás, esta foi a original, e talvez principal, mola propulsora do desenvolvimento destes projetos: a ciência e o desejo de fazer mais, eles sabiam que podiam fazer mais. Eles queriam fazer mais. Exigiam de mim, enquanto dramaturga do projeto, a atenção nos mínimos detalhes, era preciso fechar os olhos em determinados momentos a fim de compreender o que se passava na sala de ensaio, e buscar resolver as questões já postas em cena.

A solução encontrada no texto respondia muitas perguntas, e, ainda que superficialmente, resolvia as questões de um espetáculo inclusivo. Por outro lado, um espetáculo cujo foco está no texto teatral corria o risco de ser maçante, e pouco instigante com relação à proposta cênica, e recepção dos espectadores.

Importante ressaltar que tanto o público, quanto atores com deficiência visual pouco tinham acesso à espetáculos, portanto, mais que cumprir um projeto, estávamos em busca da formação deste público no que diz respeito à inclusão, à percepção de que é possível realizar um espetáculo para cegos, e videntes oferecendo a eles o mesmo compensar, e resultando em experiências completamente ricas, e diversas. “De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, relacionou-se com os outros” (COURTNET, 2003, p. 135). Sendo assim, o teatro pode se transformar numa ação

social capaz de realizar um processo de inclusão e tornar-se um mediador entre o sujeito cego e a sociedade.

Durante vários ensaios dediquei-me a levar para a sala textos curtos, onde trabalhava a poética da palavra. A proposta era apresentar mais que um texto escrito, mas dar vida a eles por meio de leituras dramáticas⁵ de modo que cada linha pudesse criar um cenário, e muitos elementos que eles dariam conta de visualizar: Quadros imagéticos através de poesias, de contos, de histórias em que eles mesmos teriam de finalizar, utilizando-se dos mesmos recursos, ou seja, dentro de um texto primordialmente poético, incluir sons, cheiros e visualidades. Ainda que sem o sentido da visão, alguns fechavam os olhos, sorriam, e discutiam sobre as histórias ouvidas.

Quando abordo este momento penso muito sobre a escuta sensível, e especialmente sobre aquilo que Constantin Stanislavski chama de verdade cênica “Na vida comum, a verdade é aquilo que existe realmente; em cena: algo que não tem existência de fato, mas poderia acontecer” (1968, p.152), é preciso crer naquilo que é dito, e só assim é que se pode convencer uma plateia.

Sempre acreditei que o teatro é a arte do encontro, a magia que acontece quando os olhares se cruzam, a cumplicidade da troca, a potência do afeto. O caso especialmente relatado neste artigo não traz a troca de olhares, mas potencializa a crença no outro, no que ele diz, e de que forma eu o escuto.

DRAMATURGIA INCLUSIVA

A elaboração da dramaturgia - o texto propriamente dito - ocorreu em duas etapas distintas: a primeira, no esboço do que buscávamos, foram criados três monólogos de apresentação. Pai, mãe, filha. Enquanto escrevia suas falas, concomitantemente idealizava o cenário, e sua distribuição no palco, bem como figurinos, e posição de atores, para que deste modo as escolhas pensadas também refletissem na autonomia de locomoção, e atuação.

FÁTIMA: Daniela! Acorda Daniela! Faz 15 minutos que estou parada aqui na porta do teu quarto tentando te fazer acordar! (...) Repare bem esse roupão, tem tantas flores que parece que eu fui eleita a miss primavera dos anos 60!! Pelo amor de Deus Daniela! Morreu um corvo aqui dentro? Levanta já e junta essas meias podres jogadas pelo chão. (...) Minha filha, com quase 20 anos na cara, morando comigo, trazendo esse bando de amigos para dormir aqui, e um punhado de artistas

⁵ A leitura dramática constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos. (METZLER, 2006, p.131).

famosos grudados na parede... Socorro, Daniela! Esse pôster arrancou toda a tinta novinha da parede! Se eu tiver que voltar aqui pra te chamar eu farei você, os teus amigos, e essa tal de Rita Lee, lamber essa parede, Daniela! (...) Você chega no quarto da tua filha, uma catanga de quarto sujo, roupa jogada pra tudo quanto é lado, e ela ali: Estirada como uma defunta de bunda pra cima, e usando a mesma roupa que usou pra ir ao colégio a semana inteira! Não. Sapatos não. Os sapatos e as meias estão j-o-g-a-d-o-s bem ao lado da cama. E fedendo. f-e-d-e-n-d-o.. ACORDA DANIELA!! (PARTYKA, 2016. p. 2)

Partindo deste momento, os textos eram levados para a sala de ensaio por meio de leituras dramáticas, e compartilhado com os atores que incluíam suas opiniões, percepções, e maneiras distintas de elaboração desta prática em conjunto. Esta construção colaborativa foi um dos momentos mais importantes do processo, pois através desta troca é que pôde-se perceber as lacunas de criação imagética que necessitavam de preenchimento textual, e cênico.

Por outro lado, a palavra por si só não comportava a totalidade da experiência almejada para o público com deficiência visual, especialmente pelo desejo de não assemelhar a expressão poética e artística a mera leitura de textos, mas sim por proporcionar a estes - e também aos atores em palco - o contato, e a presença por meio da utilização de outras percepções, que não a visual.

Arte pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis e expressivas do sentimento humano. Digo formas “perceptíveis” e não “sensórias” porque algumas obras de arte se oferecem mais à imaginação do que aos sentidos exteriores. (LANGER, 1962 *apud* RABÉLLO, 2011. p.70).

Este é o ponto onde a dramaturgia deixa de ser apenas falada e imaginada como produção textual, e passa a ter dimensão cênica, onde os elementos presentes na cena têm suas funções expandidas, e trabalham em conjunto para abarcar a totalidade da obra oferecida ao público, entendendo-se então como a obra cingida por signos e significados também úteis ao que chamamos neste momento de **dramaturgia inclusiva**.

A proposta de “Dramaturgia Inclusiva”, surge como forma de expressão na qual a narrativa, além de transformar quadros imagéticos existentes em palavras e memórias, permite uma conformação sensorial da cena advinda da percepção e do repertório de experiências individuais. Surge como alternativa capaz de suprir as necessidades de estímulos verbais, também fornecidos pela áudio-descrição, oferecendo uma grande soma de possibilidades expressivas e perceptivas que, aliadas a outros elementos sensoriais, são apresentados para facilitar e permitir a compreensão da cena, da obra e da narrativa, utilizando-se ainda da sensibilidade e da capacidade de percepção e criação imagética de cada indivíduo dentro da Arte ou fora dela. (PARTYKA, 2016, p.112)

O mote central desta nomenclatura busca fazer uso de todos os recursos cênicos como vias sensoriais de percepção, os canais que conectam e convidam atores e espectadores ao espetáculo.

A comédia como gênero teatral foi uma solicitação dos próprios atores antes mesmo do processo de ensaios ser iniciado, por este motivo, a elaboração textual foi direcionada para as potencialidades individuais, e cômicas de cada um deles. Desde o momento da primeira apresentação de proposta, trabalhou-se para que incluíssem suas próprias falas, e tempos de piadas, até que se sentissem confortáveis, e seguros para uma futura apresentação. Tudo foi sendo pensando de acordo com suas características, e disponibilidade cênica.

O segundo momento de criação dramatúrgica textual se deu em sala de ensaio. Uma das grandes dificuldades encontradas esteve diretamente ligada a assiduidade, e comprometimentos de acessibilidade durante o ensaio. Por vezes temos relatos de participantes que não conseguem comparecer devido à falta de auxílio no transporte, ônibus coletivos que frequentemente não param quando a pessoa acena, falta de pessoas que os acompanhem, outras comorbidades, etc. Este fato em específico fez com que as rubricas, e diálogos fossem criados de maneira aberta, e sem gênero específico, para o caso de ausência de atores, a substituição destes não onerassem para o coletivo. Ainda com esta característica, também os estudantes do projeto de extensão estiveram presentes com textos para eventual auxílio em cena.

Dadas estas informações, a criação textual surgia sem maiores dificuldades, o que nos levava a pensar em outros elementos cênicos como cenários, figurinos e sonoplastia.

Com relação ao cenário, mais que descrever e informar sua dimensão espacial, para reconhecimento, e adaptação ao espaço cênico, foi necessário que os ensaios fossem realizados no local de apresentação, bem como quaisquer móveis, e outros objetos precisassem ser definidos, e utilizados logo no início do processo, deste modo os participantes com deficiência visual conseguiriam se familiarizar, localizar, e interagir com estes objetos, capazes a se sentirem confiantes, e com segurança em seus movimentos. Dentro do texto teatral, as características de objetos, e localização de personagens eram dadas através de suas próprias falas, como Arnoldo – personagem que representava o pai de família viciado em jogos – apresenta logo no início de seu monólogo:

Estou aqui sentado à mesa, nesta mesma cadeira de palha, com essa toalha horrenda com estampa de abacaxi. Cadeira de palha não está fora de moda?

Resolvida a demanda dos atores, parecia claro que também este formato - informação dada dentro do texto teatral - também informaria com detalhes o público que assistiria ao espetáculo. A

ação da disposição espacial de móveis, adereços de cena, e dimensões de palco foram então criadas em escala através de uma maquete realista disponível para acesso do público com deficiência visual antes do espetáculo.



FIGURA 2. Maquete do espetáculo **Dia de Jogo** em escala o cenário. Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2015. Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco da maquete tátil do cenário do espetáculo “Dia de Jogo”. 2016. Antes de adentrar o espaço destinado à apresentação, o público com deficiência visual poderia acessar, por meio do tato, a maquete tátil produzida pela equipe de trabalho deste projeto, a fim de enriquecer a experiência sensorial deste público.

Ao surgir esta proposta, surge também o mecanismo interativo de recepção: A sinopse do texto apresenta o espetáculo como um grupo de pessoas viciadas em jogos de azar, em que uma família fadada ao fracasso vê a grande oportunidade de aposta, e todos decidem participar de um sorteio clandestino sem o conhecimento do restante da família.

Baseando-se nesta informação, imediatamente temos, ainda que razoavelmente, algumas criações imagéticas advindas deste trecho: roupas coloridas, colares, pessoas decadentes, grupos sorridentes, e efusivos. Ademais, o gênero informado na sinopse também é de grande importância para a recepção do espetáculo: o público entra informado de que aquele espetáculo pertence a uma categoria leve, para relaxar, e descontrair.

Certamente as características de figurinos também puderam ser inseridas dentro do texto teatral de modo a envolver o espectador, e despertar sua própria criação de imagem, mas os detalhes de texturas, leveza, e aspectos físicos também foram inseridos na recepção antes do

espetáculo, onde os próprios personagens recebiam o público com abraços, conversas, e informações relevantes que, porventura, passassem despercebidas durante o espetáculo.

Deste modo, o público também pode conhecer características pessoais dos atores como cumprimento de cabelos, estatura, etc, informações estas que enriqueciam cada vez mais o conjunto de percepções que se completaria no decorrer do espetáculo.



FIGURA 3. Cena do espetáculo **Dia de Jogo**. Fonte: Arquivo pessoal. Ano: 2016. Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco. Casal de atores sentados no sofá. Ao fundo um ator apoia-se no braço da cadeira de rodas de uma atriz. Quatro atores posicionados atrás do sofá também participam da cena. Acervo pessoal.

A sonoplastia, terceiro elemento cênico que faz parte do conjunto de informações e modos de inclusão no espetáculo teatral, é criada, e pensada durante os processos de ensaio, e acaba por ser uma junção de todos os outros recursos.

Ainda que utilizadas músicas popularmente conhecidas, e pensadas de modo a encaixar na atmosfera do espetáculo, e em sua natureza cômica, uniu-se outras possibilidades apresentadas ao vivo, e utilizando-se de potencialidades dos próprios atores, como instrumentos musicais a quem sabia executá-los, e recursos vocais dos participantes que já haviam desenvolvido, e participado das oficinas de canto em outros anos.

Neste sentido se apresenta então a necessidade de reforçar cenários, figurinos, e movimentação cênica dos atores através deste elemento. Surge então a experiência sonora para os atores no sentido de orientar a localização espacial através de sons advindos de elementos do

espetáculo, bem como a movimentação, e mudança de cenas a auxiliar a compreensão dos espectadores. Talheres, copos, e conversas familiares davam a localização exata da mesa de café da manhã, violão e músicas cantadas orientavam a localização do quarto, burburinhos, tilintar de taças, e conversas estridentes mostravam o espaço destinado ao bar do clube de jogos.

Para que o público com deficiência visual compreendesse a movimentação de atores entre uma cena e outra sem a necessidade de descrever estes movimentos, sapatos de salto, colares de pedras, e metal, foram inseridos de modo a oferecer ao espectador o trajeto exato de um espaço a outro.

Utilizados todos os recursos cênicos de modo estéticos, e também práticos pensados na real inclusão da pessoa com deficiência visual pôde-se compreender e afirmar através desta experiência a possibilidade de se criar um espetáculo teatral em que a obra fala por si, e também por si tem suas raízes fundadas na acessibilidade para cegos e videntes, sem que seja necessária a utilização de recursos externos ao espetáculo.

Para Jacques Rancière (2008), a condição imposta ao espectador comum e a importância dada ao ato de olhar limita a capacidade de criação individual, condicionando aquele que vê à atitude passiva de um agente desprovido de conhecimento e ação. A dramaturgia inclusiva proposta neste espetáculo e, direcionada ao público com deficiência visual encontra, no conceito de **espectador emancipado** de Rancière, o argumento para o entendimento dos recursos utilizados no que diz respeito à recepção sensorial pelo espectador com deficiência visual

A condição do espectador é uma coisa ruim. Ser um espectador significa olhar para um espetáculo. E olhar é uma coisa ruim, por duas razões. Primeiro olhar é considerado o oposto de conhecer. Olhar significa estar diante de uma aparência sem conhecer as condições que produziram aquela aparência ou a realidade que está por trás dela. Segundo, olhar é considerado o oposto de agir. Aquele que olha para o espetáculo permanece imóvel na sua cadeira, desprovido de qualquer poder de intervenção. Ser um espectador significa ser passivo. O espectador está separado da capacidade de conhecer, assim como ele está separado da possibilidade de agir. (RANCIERE, 2008, p. 3)

O formato de encenação teatral proposto não apenas fornece à atores com deficiência visual, mas a espectadores com a mesma característica a experiência artística, e estética emancipadora, e

faz com que eles abandonem a condição de espectador: eles não estão mais sentados diante de um espetáculo, estão cercados pela cena, arrastados para o círculo da ação, o que devolve a eles sua energia coletiva. (RANCIERE, 2008, p. 8).

Esta proposta instiga cada indivíduo a fazer uso de sua própria imaginação e criatividade de modo a atingir sua própria percepção do espetáculo de maneira única, e individual, tal qual a real proposta da arte: nos conectar àquilo que nos toca, e nos deixar tocar por aquilo que essencialmente conversa conosco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fatores como a orientação espacial, da leitura da expressão corporal e facial dos colegas de cena, a falta de referências visuais nos cegos natos, dentre outros elementos sensoriais, são grandes impeditivos para que ele possa atuar de forma satisfatória na busca da excelência artística e expressiva.

Contudo, para os espectadores com deficiência visual, as dificuldades aumentam, pois não há relação com o processo e outras referências para a compreensão do texto e da encenação, o que faz com que o método da áudiodescrição seja considerado um meio de suprir as demandas visuais, e dar o empoderamento a estes espectadores. Entende-se por **empoderamento**: Conscientização; criação; socialização do poder entre os cidadãos; conquista da condição e da capacidade de participação; inclusão social e exercício da cidadania.

Explora-se, então, através da dramaturgia, uma forma de suprir as necessidades de estímulos visuais de criação e compreensão do texto, da obra e dos recursos de encenação, através da criação individual e imagética particular a cada indivíduo.

A experiência investigada preocupa-se em somar métodos de acessibilidade para uma maior inclusão artística, garantindo assim alternativas e possibilidades ao fazer teatral não apenas para espectadores com deficiência visual, mas também para artistas aptos a realizar quaisquer atividades dentro e fora do palco, independentemente de sua deficiência, valorizando seu potencial criativo e cognitivo.

A proposta nomeada **dramaturgia inclusiva** comprova os muitos obstáculos a serem ultrapassados em busca da autonomia, protagonismo da pessoa com deficiência, e acessibilidade à espetáculos teatrais, mas também surge como uma experiência que fala muito sobre o pensar e fazer artístico inclusivo, investigando assim expandir possibilidades de criação em que sejam

respeitadas suas potencialidades, e vivências pessoais, não mais focando em nivelar atores e espectadores por meio de suas deficiências, e sim de suas aptidões.

Por este viés, esta proposta dramaturgica se apresenta como uma alternativa que se vale de elementos cênicos próprios à encenação, para, no próprio contexto dramático, inserir recursos não visuais que não apenas auxiliem no entendimento do espetáculo, mas principalmente favoreçam a experiência artística vivenciada pelos espectadores, de maneira legítima, demonstrando como a suposta limitação imposta pela ausência de visão pode ser minorada por soluções sensoriais próprias à narrativa e às capacidades expressiva e perceptiva de cada indivíduo.

O processo de criação dramaturgica, e o as barreiras atitudinais encontradas neste caminho surgiram como propulsores ao desenvolvimento de novas formas de se pensar a Arte entendendo a importância da palavra no discurso cênico, ao mesmo tempo em que não se limita à oralidade, mas a utiliza no processo de criação expandido a outros canais de percepção, e aos modos como cada um deles atinge, e transforma a recepção teatral.

A transposição dos obstáculos impostos pela falta da visão não deve ser limitada a espaços físicos ou obras de arte estáticas, mas ao envolvimento destas pessoas e sua inclusão efetiva em atividades artísticas, não apenas por cumprimento à Lei, mas por acreditar que só a verdadeira acessibilidade transforma a sociedade em um mundo de justiça e igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. 2006 b.** Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>>. Acessado em 05. jul. 2020.

COSTA. Adailson. **Teatro das emoções e emoções no teatro: Diálogos entre neurociência e Stanislavski.** 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Goiás. Goiás.

METZLER, Marta. **Leitura dramatizada: objeto de fruição – Instrumento de estudo.** In CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 4 ed. 2006. Rio de Janeiro, RJ. Rio de Janeiro: Letras, 2006, p. 231-2.

OLIVEIRA, Ana L. **Projeto Ilusão Ótica: Espetáculo Teatral Tudo que vi de olhos fechados.** Curitiba: ARDesign, 2016. 52p.

PARTYKA, Juliana. **Ilusão Ótica: Que falta nos faz a palavra!** In: 34º SEMINÁRIO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO SUL, 2016, Balneário Camboriú, SC. Anais apresentações orais. Balneário Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2016.

PARTYKA, Juliana. **Dramaturgia Inclusiva:** Recuso alternativo a áudio-descrição no trabalho teatral com pessoas com deficiência visual. In: IX JORNADA LATINO AMERICANA DE ESTUDOS TEATRAIS, 2016, Blumenau, SC. Anais O ensino do Teatro Hoje. Blumenau: Universidade de Blumenau, 2016. p 208-214.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação:** Uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011. 218p.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução de Daniela Avila Small. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/oespectadoremancipado/>>. Acessado em 02 ago. 2020.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral na sala de aula.** Trad. Ingrid Koudela. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

VYGOTSKI, L S. Obras Completas – Tomo V. **Fundamentos de Defectologia,** Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

Artigo submetido em 19/10/2022, e aceito em 17/07/2023.

NA MARGEM DA MARGEM: a pedagogia do teatro em um centro socioeducativo

ON THE MARGIN OF THE MARGIN: the pedagogy of theater in a youth detention center

Laís Jacques Marques

laisjacquesm@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Vicente Concilio

viconcilio@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo:

Este texto é um relato de experiência a partir de uma oficina teatral realizada em um centro socioeducativo do sul do país. O objetivo, além de compartilhar nossas práticas, é dar a ver parte da rotina institucional da unidade a partir da ótica de quem atua como instrutora de artes no centro. O enfoque do texto são as contradições que presenciamos no convívio diário dentro da instituição. Para isso, discutimos a privação de liberdade de jovens a partir da perspectiva do abolicionismo penal junto a cientistas sociais que pautam o fim do encarceramento. Através de uma metodologia etnográfica, o centro é caracterizado, bem como suas regras e incoerências, além da nossa inserção e participação no local.

Palavras-chave: Arte no sistema socioeducativo, Teatro e juventude, Arte periférica, Prisão de jovens.

Abstract:

This text is an experience report based on a theatrical workshop carried out in a social-educational center in the south of Brazil. The objective, besides sharing our practices, is to show part of the institutional routine of the unit from the point of view of someone who works as an arts instructor at the center. The focus of the text is the contradictions we witness in the daily life inside the institution. To this end, we discuss the deprivation of liberty of young people from the perspective of penal abolitionism, together with social scientists who advocate the end of incarceration. Through an ethnographic methodology, the center is characterized, as well as its rules and inconsistencies, in addition to our insertion and participation in the place.

Keywords: Art in the socio-educational system, Theater and youth, Peripheral art, Youth prison.

Preâmbulo

Este escrito relata e analisa práticas teatrais e algumas situações vivenciadas em um centro de internação de jovens em conflito com a lei, também conhecido como prisão para menores de idade, ou ainda, oficialmente, Centro de Administração Socioeducativa (CASE).

O texto é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento de uma das autoras, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob a orientação de Dr. Vicente Concilio, autor da obra *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística* (2004). Concílio coordena o grupo de pesquisa e extensão *Teatro e Prisão: infiltração das artes cênicas em espaços de restrição e privação de liberdade*, composto por pesquisadoras/es que propõem práticas cênicas em presídios e em sistemas socioeducativos catarinenses.

A escrita e o estudo deste texto pautam-se em investigações etnográficas a partir da perspectiva da antropóloga Mariza Peirano (2014). Para ela, durante a pesquisa de campo, não há como delimitar o momento certo em que se inicia ou se encerra uma investigação, já que o estudo pode se dar a partir de acontecimentos isolados e, algumas vezes, até mesmo fora do local analisado. O movimento é empírico pois “A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (PEIRANO, 2014, p. 380).

É deste lugar que escrevemos, como quem busca transformação nos mais singelos detalhes, nas novidades banais, cotidianas. Relatamos o que vivemos, pois não paramos de nos surpreender - e raramente de modo positivo. Alertamos de antemão que nos identificamos com pautas de movimentos sociais abolicionistas penais e nossas leituras e reflexões se dão a partir de referências bibliográficas que dialogam com tal posicionamento político. O intuito do texto é inteirar minimamente a pessoa leitora do que acontece por detrás das muralhas de um sistema criado para punir jovens, mas que se disfarça com uma máscara educativa.

Para isso, contamos com os estudos do cientista social Edson Passetti, grande referência no campo da socioeducação. Coordenador do Núcleo de Sociabilidade Libertária (Nu-Sol), do Programa de Estudos Pós-Graduados de Ciências Sociais da PUC-SP, desde 1989 com a obra *O que é menor?* Passetti questiona e reivindica a forma com que o Estado lida com uma juventude brasileira específica. Após realizar levantamento histórico aprofundado sobre a forma com que os órgãos se

organizaram em termos de políticas públicas destinadas a jovens em conflito com a lei, nacionalmente, afirmou:

[...] a prisão para adolescentes é inaceitável, pois se deve investir na possibilidade de suprimir as punições através da educação e o diálogo, não perdendo de vista que sempre haverá infelicidade e imprevistos, porque inexistente uma bondade absoluta nos homens. Todavia, as exceções apresentam maiores desafios educativos que as justificativas para a existência, ampliação e constante reiteração da prisão ou da lei penalizadora (PASSETTI, 1999, p. 63).

A respeito da supressão da punição a que o autor se refere ou, ainda, da troca dela pela educação e pelo diálogo, em concordância com ele, reparamos que com o passar dos anos o caráter educativo de tal sistema perdeu espaço mesmo em documentos oficiais brasileiros. A obra de Passetti trazida aqui data de 1989 e, em 2014, o relatório anual da Secretaria do Estado da Justiça e Cidadania já passou a esboçar certo distanciamento do ideário educativo em que se pautava, ao menos em sua literatura, quando surgiu. Conforme analisado por nós em pesquisa anterior:

De acordo com o plano de ações do Estado de Santa Catarina, promulgado em 12 de dezembro de 2014 e elaborado pela Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, as(os) jovens em medida socioeducativa, o estado prevê, sem maiores pretensões, a “promoção/atendimento, controle/vigilância e defesa/responsabilização” (p. 10) de jovens menores de dezoito anos em conflito com a lei. Questiono-me se a responsabilização a que se referem não deveria acompanhar uma profunda análise a partir da falta de participação social que separa essas(es) jovens da própria elaboração das leis (MARQUES, 2021, p. 46).

Há certo tempo nós falamos sobre excepcionalidades, já que nosso trabalho é realizado dentro de um contexto em que há uma exceção dentro da outra - o que também justifica o título de nosso texto: estamos à margem na margem. Se pouco é dito e/ou escrito a respeito do cotidiano de pessoas privadas de liberdade, imagine sobre os processos artísticos que desenvolvem. Agora, ao deslocar a prática para a juventude privada de liberdade e suas criações cênicas, entraremos numa margem mais distante ainda da primeira.

Acompanhada de obras de pensadoras/es principalmente das ciências sociais, como Louk Hulsman (2005), Edson Passetti (1989; 1999), Salete Oliveira (2003) e Juliana Borges (2020), a empreitada por falar em nome do teatro acerca da abolição do sistema penal tem sido cansativa, por vezes desanimadora, mas se mostrou da ordem do dia. Interessa-nos aprofundar nossa mirada

junto com o olhar de quem entende e não concorda com nada do que é feito lá dentro e, ainda assim, precisa guardar em segredo o descontentamento com os absurdos que presencia para poder seguir presenciando e denunciando. Tateamos através de uma espécie de pedagogia do estranhamento, questionando este estado de coisas através do jogo cênico e na materialidade da escritura acadêmica. É por aqui que andamos. O trajeto é longo, sabemos, por isso aceitamos e, mais do que isso, desejamos companhia.

Iniciaremos o artigo nos apresentando brevemente, em seguida, compartilhamos as características físicas e gerais do centro para que, em um segundo momento, destrinchemos alguns acontecimentos que ditam a cultura punitivista do local. Narraremos alguns momentos vividos com as/os jovens e finalizaremos o escrito com questionamentos que não pretendem ser respondidos, mas que visam problematizar a necessidade deste espaço em nossa sociedade.

De onde falamos

Escrevemos do sul do país¹. Trabalhamos com teatro em espaços de privação de liberdade, como penitenciárias, de longa data mas, especificamente no sistema socioeducativo, iniciamos em 2018, em uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul. A quem se interessar sobre o teatro realizado nestes espaços, há o trabalho de conclusão de curso de uma das autoras, intitulado *ROTAS DE FUGA: as pedagogias do teatro em centros socioeducativos na última década* (MARQUES, 2022), em que relatamos boa parte desta história a partir de um levantamento bibliográfico do que há registrado academicamente sobre a temática.

Por hora, é importante destacar que nosso interesse pelo campo percorre trajetos que nos permitiram a entrada em alguns outros centros socioeducativos. Já trabalhamos em outras três unidades no sul do país, sendo a unidade atual, trazida aqui, a quarta. Iniciamos em 2018, no Centro de Administração Socioeducativo de Santa Maria (CASE/SM), em uma parceria do Ministério Público com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e lá ficamos por quatro meses. Em 2019, iniciamos uma parceria entre o grupo de pesquisa já citado e o CASE de Florianópolis e o Centro de Internação Feminina (CIF), também da capital catarinense. Nesta unidade, o trabalho foi interrompido com a pandemia, voltou remotamente, depois voltou presencialmente e agora está

¹ A cidade e a unidade em que o trabalho se deu não será explicitada visando a preservação tanto das autoras, quanto da equipe de trabalho e, principalmente, as/os jovens em internação. O estado é Santa Catarina.

em fase de maturação. Em 2020 iniciamos no Centro de Administração Socioeducativo Feminino (CASEF) de Porto Alegre - RS. Ali, com aulas remotas, o trabalho durou cerca de seis meses.

Entrar com oficinas teatrais não é tão complexo assim quando se é universitária/o, difícil mesmo é manter o trabalho regularmente, duro é provar para a administração que o teatro é necessário para a unidade - eis uma missão.

Para quem não conhece uma unidade de privação de liberdade, seja de jovens ou de pessoas adultas, as diferenças são, na verdade, irrisórias. Entre o sistema socioeducativo e os presídios poucas regras mudam, além da idade das/os internas/os. Destaca-se que no sistema socioeducativo, há um modo educacional de encarar a punição que impera entre a equipe legislativa, em comparação ao presídio que, aqui, na cidade em que atuamos, o modelo fabril se salienta.

Para a antropóloga Juliana Borges é no mínimo curioso que nós, sociedade civil, “pagadora de impostos”, não possamos conhecer por dentro um local de privação de liberdade (2020). Nós não temos permissão de entrar e averiguar como estão sendo tratadas as pessoas em internação, não sabemos o que comem, que remédios tomam, como dormem, se possuem cobertas, como são suas condições de higiene, nada! Tais informações são dadas a partir de relatórios anuais, que muitas vezes atrasam até serem emitidos e, parece problemático que estes relatórios sejam redigidos pela própria equipe técnica dos centros, ou seja, as pessoas mais interessadas em manter sigilo sobre as condições de aprisionamento de jovens. Portanto, a não ser que você seja funcionária/o do centro, não há como saber com precisão o que acontece lá dentro. Acontece que desde fevereiro de 2022, uma de nós é funcionária do centro e é também por isso que julgamos necessário escrever sobre o assunto.

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) há o cargo de instrutor/a de artes dentro da instituição e é a partir da ótica de quem o ocupa este espaço que este artigo é redigido pois, muitas ações despropositadas ocorrem cotidianamente dentro da unidade socioeducativa em questão. O trabalho é realizado em razão do cumprimento

[d/]o ECA [que] prevê medidas de cunho pedagógicos e sociais admiráveis, como o Art. 8º, que se lê que ‘Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.’ (MARQUES, 2021, p. 43, apud ECA, 1990).

Ainda, “no Art. 75 do ECA, vemos que ‘Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.’” (MARQUES, 2021, p. 44, apud ECA, 1990). É, portanto, previsto legalmente que haja a contratação de profissionais de tais áreas, tanto que no edital em que iniciamos o trabalho, além do cargo que ocupamos, de instrutora de arte, houve a contratação de instrutor/a de informática, de horta e jardinagem, de panificação e de marcenaria.

Entretanto, sempre que tivemos a oportunidade de entrar em unidades socioeducativas com oficinas teatrais foi no intuito de suprir alguma necessidade que o centro não estava dando conta de prover. Geralmente, as unidades estão sem atividade alguma quando nos permitem a entrada e/ou nos procuram solicitando atividades. O que me recorda a afirmação de Passeti (1999):

No final do século XX, a tolerância com reclusões para adolescentes é mais do que expressão da moral diante do inaceitável; é também o atestado, no Brasil, de que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao pretender garantir a formação do futuro cidadão, não passa de letra morta ao acobertar a política de abandono dos corpos (PASSETTI, 1999, p. 63).

Não raras vezes notamos o Estatuto ser descumprido quando o assunto é internação de jovens. Na unidade atual, é a primeira vez em que a universidade não interferiu em nada na nossa entrada pois, até então, acessamos as unidades com projetos de extensão e parcerias entre as instituições.

É como se plantássemos o que julgamos nutrir a abolição desse sistema penal puramente vingativo e excludente, que em nada se preocupa com as vítimas de uma sociedade capitalizada, meritocrata, exploradora, e devolvêssemos ao contexto acadêmico ao menos informações privilegiadas que podem ser úteis para planejarmos o fim da privação de liberdade. Este texto é mais uma das inúmeras sementes/denúncias que plantamos, em solo árido, pouco fértil e que, com tantas pisadas de coturnos, tem sofrido para crescer, mas ainda assim resiste: a abolição do sistema socioeducativo.

Agora, falaremos um pouco do contexto da unidade em que atuamos, suas especificidades quanto ao funcionamento e a rotina do lugar, além de outros sentidos comuns de centros socioeducativos vistos a partir de nossas experiências.

Do centro

Localizada no estado de Santa Catarina, a cidade possui a cultura do trabalho arraigada. Há inúmeras fábricas de ração e frigoríficos, pois o lugar destaca-se como uma potência na exportação de carne suína e de frangos. Trata-se de um município tão rural quanto agroindustrial, com grandes fazendas e fazendeiros, além de uma imensa massa de pessoas imigrantes haitianas e venezuelanas que formam parte da força de trabalho da região.

O bairro em que fica a unidade é subdividido entre outros bairros menores. Ironia ou não, o sub-bairro em que se situa o CASE chama-se Vila Esperança e, para chegar até lá de transporte público, toma-se a linha 17. Nas imediações, parte da rota do ônibus 17 - Vila Esperança, também fica o Presídio Regional, além do Presídio Agrícola e do Presídio Feminino da cidade. Ou seja, o complexo prisional inteiro se concentra nesta parte da cidade chamada Vila Esperança. Tudo por ali, na mesma quadra. São, ao todo, quatro grandes centros de privação de liberdade. Dentro das unidades prisionais, funcionam fábricas têxteis de produção de lençóis, uma lavoura e uma grande horta, cujos produtos são comercializados para outras empresas alimentícias do município.

O Departamento de Administração Socioeducativa (DEASE) possui duas alas que são separadas por um muro alto: na parte esquerda da unidade concentra-se a ala feminina, o CIF e, na direita, a masculina, o CASE. Ambas formam o que o setor administrativo chamado de Centro Socioeducativo Regional (CSR). No período de escritura deste texto há, no CIF, oito jovens internas, entre 13 e 16 anos. O centro tem capacidade para abrigar até 10 jovens no setor feminino. No setor masculino, há 37 jovens entre 15 e 18 anos que dividem-se entre módulos pré-estabelecidos pelo setor de segurança.

Os módulos são as “casinhas”, espaços com quartos individuais (10 por módulo), que vão do 1 até o 6 e em que os agentes socioeducativos se distraem realocando os jovens de um módulo para o outro. Dizem na unidade que a divisão se dá por possíveis rixas entre facções criminosas que as/os jovens se vinculam e que defendem.

Esta divisão em módulos, até onde soubemos, sempre se deu de modo arbitrário, o que dificulta ou inviabiliza praticamente qualquer atividade que se proponha a ser realizada lá dentro. Por muitas vezes tivemos de conduzir aulas de teatro para uma jovem apenas, ou para dois jovens de um mesmo módulo, porque as/os demais haviam sido realocadas/os em outros módulos que não recebiam a oficina teatral. Tal fato, além de romper o vínculo que estava em processo de

criação, limitava nosso repertório pedagógico em teatro, que geralmente é pautado em exercícios e jogos com um número de participantes maior do que estes.

É preciso dizer que há módulos que não participam de oficina alguma pois, os jovens trabalham durante todo o dia com construção civil dentro do centro, geralmente chefiados por um ou dois rapazes que são liberados do presídio regional para essas funções. Isso das 8hrs até 17h30min. À noite, frequentam a escola das 18:30hrs às 22:00hrs. Esses jovens não recebem salário, ainda que trabalhem em turno integral. Há informações disponíveis on-line que confirmam a afirmação acima, entretanto, divulgá-la acarretaria em expor as pessoas que trabalham na unidade e as que estão em internação nela - algo que julgamos ser prejudicial a todos.

O sexto módulo também não participa das atividades pois é a “casinha-seguro”, em que colocam os jovens do setor masculino quando são recém chegados por 45 dias, ou quando brigam dentro da unidade, ou por qualquer outro motivo. O módulo seis é um mistério e é pouco frequentado - há seis vagas nele, somente, diferente de todos os outros, que possuem dez vagas.

Há outra peculiaridade, agora quanto às visitas. Todas as pessoas que vêm visitar as/os jovens são obrigadas a vestir calça cinza e camiseta branca, assim como as visitas que acontecem no presídio da cidade. Nas outras unidades pelas quais passamos não havia essa regra. O intuito, soubemos, é conseguir diferenciar, a longa distância, quem é quem dentro da unidade. Julgamos ser exagero visto que há, no centro, 260 funcionárias/os para 45 jovens em internação. Dessas 260 pessoas, 200 são agentes socioeducativas/os. Há 200 pessoas (muito bem) pagas para vigiar 45 jovens interioranas/os, que o setor de segurança julga serem altamente perigosas/os.

Esta periculosidade não parece efetiva nas aulas de teatro. Em uma destas, de improvisação teatral, os atores representavam uma festa e um dos jovens simulou ter tido overdose e outros três colegas disseram não saberem qual palavra representava a ação apresentada na cena. O jovem ator, cansado de tentar representar a palavra “overdose”, desistiu do jogo e apelou para a fala. Os outros três participantes do jogo, que eram plateia no momento, disseram não saber o que a palavra significava. Este é o nível de periculosidade dos traficantes da cidade, jovens que não sabem o significado de “overdose” e que são tratados, pela equipe de segurança, como se fossem monstros em potencial.

Outro diferencial desta unidade é o tempo de internação das/os jovens. O primeiro relatório de cada um/a só é enviado à promotoria quando a/o jovem completa os 6 meses de “casa”. É

através deste relatório que se define quanto tempo a mais a/o jovem deverá ficar em internação. A sentença para a juventude dependerá do comportamento de cada um/a já em internação e é reavaliada de três em três meses pela equipe pedagógica, que é quem redige e submete os relatórios às pessoas da lei.

Nos relatórios constam todas às vezes em que a/o jovem mostrou-se indisciplinada/o, agressiva/o; apresenta parte de sua história de vida; de sua relação com a escola e com a família; além da opinião de professoras/es e de alguns agentes socioeducativos sobre seus comportamentos. O fato é que não existe lei que defina a sentença de cada ato infracional na juventude, o tempo de internação dependerá exclusivamente do comportamento delas/es, o que gera estranhamentos dos mais diversos, pois se torna subjetivo o tempo de internação.

Tomamos como exemplo o caso de cinco jovens que após o assalto a uma joalheria da cidade, foram presos pois ficaram sem gasolina a poucas quadras do local do roubo. Os cinco vieram parar na unidade: dois foram liberados assim que completaram os 9 meses de “casa”; outro saiu quando completou 10 meses; o quarto saiu com um ano; e o quinto adolescente ainda está internado. Cinco pesos e cinco medidas diferentes.

A arbitrariedade nas punições e as inexplicáveis medidas “corretivas” que aplicam aos jovens, como neste caso de tempos de internação diferentes para um mesmo ato, apontam diretamente para o excesso de internação da juventude pobre brasileira. Em nossa concepção, o sistema judiciário aparenta justificar o grande número de funcionárias/os da unidade internando e/ou mantendo presa/os alguns jovens específicas/os e sem necessidade alguma. Como colocado por Passetti:

No caso de adolescentes infratores, mesmo com a recomendação do ECA para se evitar a internação, não se nota um refluxo no sentenciamento, mas uma certa contribuição para ampliar as exigências por novos presídios (idéia camuflada pela defesa da descentralização ou por propostas que giram em torno de um direito penal para adolescentes). Há nisto uma conservação da mentalidade encarceradora entre juízes, promotores, advogados e técnicos biopsicossociais, e que independe do ECA (PASSETTI, 1999, p. 63).

Nota-se mais uma vez que há dificuldade ou desinteresse das pessoas da lei em fazer valer o ECA. Por todas as vias, o Estado não consegue obedecer o próprio Estado e ainda exige da juventude periférica brasileira que o obedeça, justo ela, que pulsa energia e revolta por todas as

inacessibilidades com que desde sempre conviveu. Como fazer com que a juventude obedeça o Estado se nem ele o consegue?

Conforme dito por Salete Oliveira: “Crianças são enjauladas nas grades da esperança do futuro no progresso, precisamente, por se mostrarem o incontível na afirmação do presente” (OLIVEIRA, 2003, p. 220). Além de quê, como colocado pelo criminólogo holandês Louk Hulsman, não é segredo a ninguém o despreparo e a ineficiência da segurança pública nacional e, “se fizermos referência à opinião pública, já são muitos os que percebem os aspectos nefastos e as contradições, para não dizer o absurdo total, do sistema penal.” (HULSMAN, 2005, p. 270) Quando teremos coragem de assumir o seu fracasso completo? Ainda em Hulsman, vemos que

[...] um número muito elevado de atos teoricamente passíveis de punição não são sequer denunciados a polícia; ainda, os estudos sobre os mecanismos dos quais se alimenta o sistema penal revelam que, em primeiro lugar, a polícia e, em segundo, o Ministério Público (nos sistemas da Europa) acolhem apenas um número reduzido de “casos” que lhe são designados, de tal maneira que exame crítico das estatísticas que fazem referências às condenações penais permite observar que para pequenos assuntos de comprovada frequência o volume de condenações é praticamente insignificante. Podemos, portanto, perguntar-nos o que acontece com os problemas dos quais o sistema penal não se ocupa, ainda que sejam de sua competência (HULSMAN, 2005, p. 255).

Há seletividade não só no alvo que receberá a punição, mas também nos casos em que se dedicam a resolver. A história e a resolução da situação vivenciada pelos cinco jovens remete a outra passagem de Hulsman sobre a teoria abolicionista penal. O autor disse que “É sem dúvida desagradável, e por vezes doloroso, ser privado dos bens próprios, mas não somos muito mais profundamente atingidos por outros acontecimentos que não entram no circuito penal como, por exemplo, os problemas que afetam nossa condição de assalariados [...], ou no interior das famílias?” (HULSMAN, 2005, p. 260).

Com esse questionamento abrimos margem para refletir a partir de uma aula de teatro em que nos ficou nítido como o poder se instaura de modo sutil e eficiente nas mais diversas relações - até mesmo entre pessoas que estão do mesmo lado da trincheira. Relataremos um encontro ocorrido no ginásio da unidade, espaço em que algumas vezes era possível conseguir certa privacidade por possuir uma arquibancada como a única forma de se sentar, e não as cadeiras com rodinhas em que os agentes de segurança estão acostumados a sentar e a se deslocar por onde estamos conversando durante as aulas.

Das lições que teatro nos ensina

Neste tópico, tomamos a liberdade de escrever em primeira pessoa visto que a experiência tem sido vivenciada por uma das autoras sob a orientação de outra, logo, a oficina é conduzida por uma de nós, apenas. Portanto, aqui, narrarei uma das aulas de nossa oficina teatral em que aprendi algumas lições e que percebi ter ganho a confiança de boa parte da turma.

Já no terceiro mês de encontros, pedi ao setor responsável por alocar as aulas que encaminhassem uma turma grande para o ginásio, pois faríamos atividades dinâmicas, práticas. As turmas não ultrapassavam cinco participantes, por isso, conseguiram juntar dois módulos para fazerem juntos a oficina de teatro.

Quando cheguei no local eles estavam jogando futebol. De cara pensei que teria grande dificuldade em parar o jogo e sugerir fazermos teatro mas, quando notaram que eu estava chegando, diminuíram a velocidade da bola. Pararam o jogo e pediram para destinar parte da aula para jogarem futebol. Disse que adoraria receber um salário para passar integralmente vendo-os jogar mas que eu era paga para dar aulas de teatro e poderia ser demitida se o prefeito da cidade descobrisse. Riram de minha resposta e já se dispuseram em círculo.

Fizemos alongamento, aquecimento e um jogo que conheço por Círculo dos olhares em que, em silêncio, devemos trocar de lugar com alguém do círculo somente a partir da troca de olhares. Ali, um dos meninos, o T., que foi meu primeiro aluno da unidade, disse para os demais colegas, novos no grupo em função da união de módulos, que todos descruzassem os braços pois em nossas aulas não usavam aquele protocolo. Achei bonito o jovem ter alertado os demais quanto a isso.

Depois, fizemos um jogo que conheço por Nó Humano, do arsenal de (des)alienação corporal de Augusto Boal (*2000 exercícios e jogos para atores e não atores com vontade de dizer algo através do teatro*, 2003). Nele, devemos memorizar quem está à direita e à esquerda de cada um de nós no círculo e, em seguida, caminhar pelo espaço. Ao som de uma palma, devemos parar onde estivermos e dar as mãos sem se mover (ou movimentando-se o mínimo possível) à quem estava no início do círculo ao seu lado esquerdo e direito. Assim que todas as pessoas derem as mãos, movemo-nos no intuito de refazer o círculo, sem soltar o aperto, que nos conecta aos colegas dos dois lados.

Na primeira rodada do jogo, alguns reclamaram estarem sentindo preguiça enquanto caminhavam pelo espaço, notavelmente andavam muito devagar, em círculos e de braços cruzados. Um assunto que tangencia a internação da juventude é o excesso de medicação dada aos internos nos CASE's². Isso é um aspecto geral nas unidades em que já passamos, o pessoal da saúde “dopa” demais os jovens e usam como desculpa a dependência química que praticamente todos sofrem. Enfim, dado o cenário de lentidão dos corpos, optei por aumentar a velocidade, me atravessava, ziguezagueava entre eles e, assim, consegui fazer com que andassem em outras direções pelo espaço que estabelecemos. Quando resolvemos o Nó humano, um jovem ficou de costas para o centro do círculo. Era um dos jovens que havia feito minha oficina desde o início. Ele pediu que repetíssemos para fazermos certo, daquela vez. Todos aceitaram repetir e fizemos funcionar o jogo.

Após essa rodada, partimos para as improvisações de lugares, sugeridos por Viola Spolin (2008). As regras são simples: alguém define um lugar e parte para a improvisação; a plateia não deve dizer qual lugar é, somente ver a demonstração da/o colega; quando descobrir o lugar que se trata, aí sim, deveriam entrar no espaço fazendo uma ação diferente da proposta pela primeira pessoa. Assim em diante, até que todas as pessoas entrem em cena.

Pois bem, começamos. Estávamos na praia. Um deles iniciou nadando, outro começou a pescar, outro com carrinho de picolé, um outro se bronzeando, outros dois se combinaram antes de entrar para jogarem algo com raquetes, mais um dos jovens entrou como um tubarão, arrancando altas risadas inclusive dos agentes socioeducativos que nos assistiam e, quando a praia começava a gerar maior empolgação, entraram no ginásio a pedagoga, o chefe de segurança e uma promotora de justiça. Interromperam a improvisação para perguntar aos jovens como estavam e o que precisavam. Sentamos em círculo enquanto as autoridades ficavam de pé, com um ar de interrogatório. Acho curioso que, até quando querem “fazer o bem”, conseguem ser desagradáveis.

Um dos jovens prontamente reclamou de seu chinelo que, por ter a sola muito lisa, escorregava durante o banho, o que lhe gerava receio de quedas. Outro jovem reclamou da escova de dentes que recebem. Segundo ele, caem as cerdas na terceira escovação. A promotora disse que tentaria resolver as duas sugestões.

² Falo sobre isso em minha dissertação de mestrado, intitulada *Entre cenas e grades: o teatro no regime socioeducativo*. Florianópolis - SC, 2021.

Naquele dia, percebi algo de que não havia me dado conta. Quando entrei e os jovens estavam jogando bola, havia dois ou três deles que calçavam tênis. Perguntei para um deles, no momento em que a promotora interrogava outros jovens, se todos em internação tinham calçados fechados. No CASE venta muito por conta dos muros e por ser afastado da cidade, é um descampado muito gelado. O menino me contou que alguns possuíam pois eram os calçados que eles usavam quando haviam sido pegos pela polícia. Me contou ainda que o calçado dele, por exemplo, havia sido retirado de seus pés pelo policial que o prendeu. Ele só tem o chinelo que o governo dá.

Em seguida a promotora saiu e eu tentei retomar a aula. Me pediram para jogar bola e eu pedi para improvisarmos mais um lugar, somente. Um deles se encarregou de começar e foi logo jogando futebol com uma bola imaginária. Cedi e entreguei a bola, contanto que fizessem, a cada gol feito, um gol com uma bola imaginária. No início se divertiram mas, pelo terceiro ou quarto gol, percebi o teatro virando punição, já que eu tirava a bola dos meninos a cada gol que faziam. Quando me dei conta disso, parei e os deixei com a bola. Não é preocupante que a gente caia tão facilmente nas armadilhas autoritárias do local em que a gente está inserida/o?

Conclusões

É possível dizer que avançamos? Em um país fundado pelo genocídio e diáspora da população indígena e negra, qualquer oportunidade de manter-se em vida é melhor do que nada.

Não defendemos reforma e nem a ampliação do sistema prisional. Como escreveu uma poeta operária também do sul do país, Golondrina Ferreira, em *Poemas para não perder* (2020):

GRATIDÃO

deveríamos agradecer, vocês dizem.
pois temos trabalho
que nos quebra e adoce,
enquanto são tantos que ficam na fila
agradecer por termos o que comer
ainda que caro
pouco
e de péssima qualidade
enquanto tantos passam fome
os filhos na escola
sem merenda
e faltando professor
agradecer os dias de folga
tão raros
em que descansamos

o vinho barato com que
nos emborrachamos

senhores!
nós construímos tudo
absolutamente cada produto
que vocês usam ou habitam
nossos antepassados arrastaram
as pedras das vossas pirâmides
nossos filhos
estão programando vossos
computadores
montando os carros
extraíndo o petróleo
estão nas minas
ou barragens

em que vocês nem chegam perto
mas antes que os mais bondosos
entre vocês se apressem:
- não queremos a sua gratidão,
senhores.
queremos o seu
fim.

(FERREIRA, 2020, p. 53-54)

Não queremos negociações, queremos o fim da privação de liberdade (principalmente de jovens) e, se não conseguirmos derrubar esse sistema ou ao menos ter dado motivos o suficiente sobre a necessidade de acabarmos com ele, fizemos muito pouco até aqui. Como colocado por Hulsman, “O sistema penal, da forma que hoje ele é, não pode ser mais do que uma máquina produtora de sofrimentos inúteis, tão sobrecarregado por seus mecanismos burocráticos e estereotipados que despreza os reais protagonistas” (2005, p. 262).

A nosso ver, ignora-se, na maioria dos casos, as vítimas dos conflitos que resultam na prisão de pessoas. A partir disso, cogitamos: não seria interessante aproveitar a verba federal destinada ao sistema prisional para, quem sabe, ressarcir tais vítimas? O que aconteceria se nos uníssemos, longe das burocracias do teatro burguês realizado pelo setor judiciário nacional, para definirmos coletivamente a melhor maneira para lidarmos com nossos conflitos?

Se as propostas abolicionistas penais soam ingênuas aos olhos das pessoas adoradoras da ordem ou não, pouco nos importa pois estamos dispostas a seguir denunciando os abusos e incoerências que presenciamos nestes locais, até que ele inexistam. Nos despedimos por aqui agora,

com a certeza e com o compromisso de nos encontrarmos em breve, isso se as aspirações da pessoa leitora se aproximaram das nossas. De baixo para cima e de olhos bem abertos, seguimos.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 11. ed. 2008.

BORGES, Juliana. **Prisões**: Espelhos de nós. São Paulo: Todavia, 2020.

FERREIRA, Golondrina. **Poemas para não perder**. 2ª ed. Porto Alegre: Edições Trunca, 2020.

HULSMAN, Louk; CELIS de, B. Jacqueline. A aposta por uma teoria da abolição do sistema penal. **Revista verve**, 8: 246-275, 2005.

MARQUES, Laís J. **Entre cenas e grades**: O Teatro no regime socioeducativo. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021.

MARQUES, Laís J. **Rotas de fuga**: As pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última década. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Cênicas, Curso de Licenciatura em Teatro, Santa Maria - RS, 2022.

OLIVEIRA, Salete. O estado contra os jovens. **Revista verve**, 3: 220-245, 2003. p. 220-245 <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4943>.

PASSETTI, Edson. SOCIEDADE DE CONTROLE E ABOLIÇÃO DA PUNIÇÃO. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 13(3) 1999. P. 56-66.

PEIRANO, Mariza. ETNOGRAFIA NÃO É MÉTODO. Universidade de Brasília – Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. Editora Perspectiva. São Paulo - SP: 2008.

Artigo submetido em 21/11/2022, e aceito em 28/07/2023.

A JORNADA DA GUERREIRA: criação de dramaturgia coletiva em uma unidade do sistema socioeducativo de Florianópolis-SC

THE WARRIOR'S JOURNEY: collective dramaturgy creation in a youth detention center in Florianópolis-SC

Nícolas de Cordova Dorvalino

nicolasppgac@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Helena Maia Antoniassi

hm.antoniassi@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Vicente Concilio

viconcilio@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo:

Este relato de experiência conta com a memória de dois professores que vivenciaram uma prática pedagógica de ensino de teatro nas alas femininas do Centro de Internação Feminino (CIF) do sistema socioeducativo de Florianópolis-SC, em 2022. No trabalho desenvolvido, procedimentos oriundos de jogos teatrais, jogos de improvisação, contação de histórias e exercícios de criação textual resultaram na escrita de uma dramaturgia coletiva. Com este registro em retrospectiva, pretende-se documentar um processo de aproximação da linguagem teatral com cerca de quinze adolescentes em conflito com a lei, para pensar nas tensões da liberdade artística exercida pelas adolescentes internas em um ambiente de privação de liberdade e como percebemos a modificação da ideia de processo coletivo durante as reflexões elaboradas a partir da vivência descrita.

Palavras-chave: Ensino de Teatro, Sistema Socioeducativo, Dramaturgia Coletiva.

Abstract:

This report is centered in the memory of two teachers who experienced a pedagogical practice of theater teaching in the wards of the Youth Female Internment Center (CIF) of the Florianópolis-SC, in 2022. In this process, procedures like theatrical games, improvisational games, storytelling and textual creation exercises resulted in the writing of a collective dramaturgy. In this text, we intend to document a theater teaching process with fifteen adolescents in conflict with the law, thinking about the tensions of the artistic freedom exercised by the students in an environment of deprivation of freedom and how we perceived the modification of the idea of collective process during the reflections elaborated from the described experience.

Keywords: Theatre Teaching, Youth Detention System, Collective Dramaturgy.

Este texto é um relato de experiência estruturado a partir da memória de dois professores que vivenciaram uma prática pedagógica de ensino de teatro no Sistema Socioeducativo de Florianópolis-SC, durante um semestre do ano de 2022. Com os relatos a seguir, temos a intenção de documentar parte das oficinas de teatro oferecidas a adolescentes internas na ala feminina do Centro de Internação Feminino (CIF), do Departamento de Administração Socioeducativa (DEASE) da capital catarinense. O exercício de rememorar o processo é ancorado na revisitação aos planos de aula, aos diários de bordo, escritos após as oficinas de teatro e aos áudios que eram gravados no intuito de registrar um breve parecer de cada encontro com as adolescentes do CIF.

As aulas de teatro no CIF aconteceram por meio do vínculo entre a unidade socioeducativa e o projeto de pesquisa e extensão Teatro e Prisão: práticas de infiltração das Artes Cênicas em espaços de vigilância, coordenado pelo Professor Dr. Vicente Concilio, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Duas professoras e um professor, ainda em fase de formação na época, ministravam duas vezes por semana encontros de uma hora e meia cada. Uma das professoras está ausente neste registro, porém participou de todo o percurso das oficinas.

Embora os nossos encontros fossem permeados pela prática de jogos teatrais, jogos de improvisação, contação de histórias e registros em diários de bordo, nossa maior atenção se volta, neste relato, sobre o trabalho que consideramos bastante relevante durante o período em que compartilhamos o fazer teatral com as meninas do CIF: a criação coletiva de uma dramaturgia inédita. A escrita da dramaturgia, acerca da qual falaremos na segunda seção deste documento, ocorreu de forma dependente dos demais procedimentos adotados para a aproximação e a apropriação da linguagem teatral. Percebemos que essa dinâmica favoreceu um vínculo entre a experimentação de jogos de cena e os exercícios de escrita e de criação textual. Essa é uma demarcação importante porque ora as cenas surgidas dos jogos eram transformadas em texto, ora as ideias nascidas da escrita eram postas em movimento na prática da cena.

Consideramos pertinente introduzir o relato de nossa prática com a contextualização da instituição que recebeu nossas atividades, haja visto que sua própria concepção interferiu diretamente em todo o processo pedagógico descrito adiante. A seção a seguir pretende apresentar um panorama das dinâmicas do Centro de Internação com o qual tivemos contato.

1. Os passos que nos antecederam: o teatro em espaços de privação de liberdade na cidade de Florianópolis

Entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020, nossa colega, professora e pesquisadora Laís Marques, também integrante do grupo de pesquisa e extensão, realizou um importante trabalho de oficinas de teatro com as adolescentes do CIF, que está relatado com profundidade em sua dissertação de mestrado intitulada *Entre cenas e grades: O Teatro no regime socioeducativo* (2021). Desse modo, nossa principal referência para iniciar nossos trabalhos nessa instituição a fim de compreender mais de seu funcionamento e de que maneiras poderíamos pensar uma prática teatral pedagógica junto às meninas do CIF foi sua pesquisa. No que diz respeito às escolhas metodológicas, pudemos nos apoiar no trabalho da também professora e pesquisadora. Caroline Vetori (2021), cuja atenção se volta às mulheres em situação de cárcere no Presídio Feminino de Florianópolis. Sua dissertação *Estendemos nossas memórias ao sol: caminhos para uma dramaturgia da escuta com mulheres em privação de liberdade* nos apresentou caminhos para uma pedagogia da escuta mais atenta e disponível para nos relacionarmos de maneira mais gentil e ética com as adolescentes com quem dividimos o processo.

O estado de Santa Catarina conta apenas com dois Centros de Internação Femininos, um na capital, Florianópolis, e outro no oeste do estado, em Chapecó. Isso faz com que, muitas vezes, as adolescentes cumpram a medida socioeducativa longe de suas casas e de seus vínculos familiares. Em nossa turma, apenas uma aluna vinha da região da Grande Florianópolis. Percebemos em nossas conversas com as meninas que elas manifestavam estranheza por não conhecerem as redondezas do lugar em que passavam o tempo de privação, nem por poder acessá-lo. Além disso, a distância entre a instituição e as cidades natais dificultava as visitas de familiares, o que é contraditório tendo em vista que o “fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990, s.p.) é um dos princípios gerais da socioeducação no país.

No início dos nossos trabalhos, conseguimos que as aulas acontecessem juntando as duas alas femininas. A turma maior nos facilitava a proposição de uma prática coletiva de teatro em grupo. Contudo, logo nos foi vetada essa possibilidade por parte da administração, pelas alegações de conflito entre as adolescentes – não evidente para nós professores durante as aulas – o que exigia a separação das turmas para a continuidade da oficina. De duas aulas por semana, passamos

a apenas uma com cada turma, com duração de 1h30. Cada turma passou a ter entre três e sete alunas, sempre variando em número de acordo com as liberações das adolescentes ou a entrada de outras. A rotatividade é uma característica comum nesses espaços e que se impôs à dinâmica das aulas. Algumas delas estavam ali aguardando julgamento, enquanto outras já cumpriam suas medidas socioeducativas. Apesar da elaboração processual da dramaturgia, tentávamos pensar cada aula como um ciclo completo em si, ou propúnhamos exercícios que se completassem em ciclos de poucos encontros, na tentativa de driblar essa dificuldade.

A renovação constante do grupo era um desafio para a criação de vínculo com as alunas. Com as novas, era necessário recomeçar a criação de um espaço de segurança, que as deixasse confortáveis e também as motivasse no engajamento nas aulas. Com as que permaneciam, precisávamos encontrar estratégias de reintegração do grupo de modo a acolher as novas sem perder a força do vínculo já conquistado.

Era imprescindível para nós que cada uma se sentisse tanto acolhida pelo grupo quanto motivada a contribuir individualmente com a coletividade, para que exercitassem a sua participação nas criações. Durante o processo, pautamos nossas escolhas na tentativa de propor uma prática coletiva mais horizontal. Diante do cenário posto, em comparação às experiências docentes que tivemos fora dessa instituição, percebemos que algumas situações tomavam um peso maior dentro dos muros, aumentando a tensão dentro do grupo, como “errar” a fala da cena improvisada, por mais que não estivessem descomprindo as regras do jogo.

Também devíamos nós, professores, seguir as regras da instituição, condição primeira para a viabilização das aulas. Alguns assuntos e representações nas cenas eram proibidos ou evitados, como falar sobre os atos infracionais cometidos, sobre uso de drogas e de armas e oferecer ou pedir por informações pessoais. Havia também a limitação do toque, de certas movimentações corporais mais intensas, mais próximas umas das outras e da quantidade de barulho que poderia ser feita durante os exercícios.

Com o passar do tempo das aulas, notamos uma mudança no comportamento tanto de alguns grupos de agentes, que se organizavam em escalas, quanto de adolescentes em relação às proposições que levávamos. Ambos passaram a entender melhor a dinâmica das aulas de teatro, confiando mais nos professores. Isso aumentou a participação das alunas durante as aulas e possibilitou, aos poucos, que levássemos exercícios com mais atividade corporal, mais sonoridades,

antes mais restritas. Ainda que de modo bastante controlado e pontual, o curto prazo da prática coletiva de teatro permitiu que se infiltrassem pelos muros da instituição pequenos momentos de coletividade e de manifestação criativa da individualidade de cada adolescente.

Contextualizada a instituição, seguimos para a seção em que pensamos especificamente a proposta metodológica, a qual consideramos mais significativa para refletir acerca do nosso trabalho junto às adolescentes do CIF: a construção coletiva de uma dramaturgia.

2. Dramaturgia Coletiva: sobre as possibilidades de criar junto em privação de liberdade

O projeto inicial, que elaboramos antes de ter qualquer contato com as meninas do CIF, pretendia pensar o autoconhecimento por intermédio de textos literários, que nos serviriam de impulso à investigação cênica, por meio de jogos teatrais, além de introduzir um registro de escrita próprio das meninas internas no CIF. Para este exercício, queríamos que elas tivessem cadernos individuais em que pudessem pôr em prática a escrita criativa: com exercícios de criação textual, além de um espaço aberto para registrar o que tivessem vontade, relatar sobre as aulas, anotações pessoais. Para impulsionar a ideia, selecionamos alguns livros em que a temática central convergia às questões de identidade e a relação com a sociedade. Pensamos em abordar esse assunto levando em consideração os materiais estudados durante nossa participação no grupo de pesquisa, nos quais o tema se fazia bastante presente.

A temática faz parte de uma das propostas de Caroline Vetori e Vicente Concilio para o Presídio Feminino de Florianópolis, ao organizarem o caderno de atividades *Das saídas que moram nas palavras*¹ (2021), cujo objetivo é de abrir um espaço de encontro das mulheres consigo mesmas, que sirva de “alento nesses tempos, uma possibilidade de autopercepção e autocuidado, um espaço de expressão, de criação e de fazer arte” (Concilio; Vetori, 2021). Isso porque dentro dos espaços de privação de liberdade, a preocupação com a própria imagem é repreendida pelo regimento da instituição, com a uniformização das vestimentas, a exigência dos cabelos presos e a não

¹ O caderno de atividades está disponível para download gratuito pelo site da editora Hucitec: <<https://lojahucitec.com.br/produto/das-saidas-moram-palavras-vice-concilio-caroline-vetori/>>.

disponibilidade do uso de maquiagem, por exemplo. Por esses motivos, a proposta do caderno, que também nos interessava, é a de “ver-se” por uma ótica literária.

Deparamo-nos, ao apresentar a primeira ideia à coordenação do Centro, com uma barreira à nossa proposta, que interferiria diretamente no desenrolar do processo: as adolescentes não poderiam manter consigo os cadernos ou quaisquer materiais que trabalhássemos em aula – como o texto da dramaturgia que desenvolvemos em seguida. Isso dificultou que elas criassem uma relação mais íntima com a materialidade do caderno e com a ação de terem nele um espaço mais aberto de manifestação pessoal, fundamental ao processo pedagógico da nossa proposta, que pretendia atingir o exercício da autonomia — restrito que fosse —, ao permitir que marcassem no caderno o que quisessem, no momento mais oportuno para elas. Assim, mantivemos o uso dos cadernos apenas em momentos de reunião do grupo, sob supervisão das agentes, como forma de registro das aulas e para a realização de algumas atividades. Porém, não tivemos êxito em encontrar maneiras de explorá-lo de modo que as adolescentes criassem a relação desejada.

Outra proposta que levamos às alunas foram exercícios envolvendo canto e música, pensando em nos aproximar da brincadeira, no intuito de romper com a dureza dos encontros e, de alguma maneira, criar uma fissura no tratamento indelicado oferecido às meninas, naturalizado pela rotina da própria instituição. Um dos jogos era: para cada palavra dita, uma música deveria ser cantada, variando a pessoa que sugeria as palavras. Após algumas tentativas, várias canções começaram a surgir na cabeça das meninas, que cantavam um trequinho e logo puxavam a atenção de volta para o exercício proposto. Já que elas sabiam tantas músicas em comum, desconhecidas a nós, pedimos para que elas nos ensinassem uma canção.

A música *Preta*, do MC Negoinho do Kaxeta, rompeu com o primeiro momento de distância entre nós, professor e professoras, e as meninas, indicando que mais adiante seríamos capazes de um vínculo mais afetivo nas aulas de teatro. Elas se empolgaram com a ideia de nos ensinar algo que não sabíamos, invertendo por um momento o desempenho esperado dos papéis em nossa relação. Escrevemos um trecho da música cada uma em seu caderno, ainda com certa resistência.

Essa abordagem foi possível porque no grupo de meninas com que trabalhamos todas sabiam ler e escrever. Dentro do CIF, elas cursavam entre as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Isso não é realidade em todos os ambientes de privação de liberdade, haja visto que um dos fatores sociohistóricos mais marcantes entre as pessoas encarceradas é a baixa

escolarização e a educação precarizada. Existe no regime socioeducativo um índice alto de pessoas analfabetas ou semianalfabetas: ainda que a divulgação a respeito dessas informações seja bem distante em tempo e em geografia, segundo o relato de um ex-interno de uma Unidade Educacional de São Paulo, entre os anos 1970 e 1980, 90% dos internos eram analfabetos ou semianalfabetos (Mallart, 2014, *apud* Marques, 2021).

Essas informações traçam uma perspectiva dos caminhos que conduzem meninas tão jovens ao sistema socioeducativo, que visa a “recuperação” das adolescentes, de acordo com o regimento das Unidades. Segundo as notas contidas no endereço eletrônico do DEASE, é tarefa da instituição “intervir junto aos adolescentes em conflito com a Lei, na perspectiva da Política Nacional de Direitos Humanos, com ênfase sociopedagógica, condição que materializa o acesso e universalização dos direitos humanos” (DEASE, s.d.). Embora haja controvérsia entre a intenção institucional legislativa e o efetivo funcionamento do sistema, como observamos em nossa experiência prática no CIF e nos estudos que a antecederam.

Logo abaixo, no mesmo endereço, percebemos que a missão do CIF pretende o

[...] desencadear de um processo coletivo, que viabilize o envolvimento e participação de todos os atores presentes na comunidade socioeducativa: adolescentes, familiares, servidores e funcionários. [...] Exige constante e permanente articulação e interlocução com as demais políticas partícipes do Sistema de Garantia de Direitos (DEASE, s.d.).

De fato, a garantia de direitos deveria constar em letras garrafais, ao se tratar de entidades que manifestam o dever do Estado em assumir parte nas funções de cuidar, zelar e participar do processo de construção da cidadania. Este é um dos primordiais motivos para as atividades de pesquisa e de extensão como a de que participamos: ratificar o exercício do direito de acesso à cultura, à arte e à educação. Um empecilho para a garantia da participação dos pilares da relação planejada pelo órgão é a relação com a família, visto que a maioria de nossas alunas vinham de outros lugares para cumprir o regime. Afastadas de suas cidades, não tinham família residente na região da Grande Florianópolis. Conseqüentemente, o vínculo entre instituição, adolescentes e família não era tão estreito quanto o predito.

De volta aos procedimentos das aulas: a partir da letra da música, selecionamos palavras que nos chamavam atenção. Essas palavras espalhamos em um pedaço de papel craft. Entre as palavras dispostas no cartaz, traçamos linhas de conexão, formando uma espécie de mapa. O tempo da aula nos prejudicava porque quando as adolescentes começavam a se engajar, precisávamos

interromper o processo para dar continuidade apenas na semana seguinte. Mesmo assim, com o desenvolvimento da narrativa, as meninas se empolgaram para descobrir o que aconteceria com a personagem principal, a Guerreira, extraída da letra da música para viver uma situação diferente daquela narrada sob a batida do funk. O prólogo da peça sintetizava toda a narrativa, como podemos ver neste trecho:

A JORNADA DA GUERREIRA

Personagens:

GUERREIRA (DAMA)

VAGABUNDO

PRETA

DEUS DO TEMPO

DEMÔNIOS

Guerreira acorda de um sono glacial, depois de muito tempo congelada. Ela tenta se lembrar de tudo o que aconteceu, mas seus pensamentos parecem congelados e suas lembranças muito distantes.

Do passado, sua filha Preta envia uma carta para ela através do Deus do Tempo, um ser capaz de transitar entre passado, presente e futuro, mensageiro das memórias perdidas. Ele viaja no tempo para entregar a carta à Guerreira e reconectar mãe e filha.

Na carta, Preta pede ajuda a sua mãe, pede que viaje no tempo e a procure, antes que seja tarde demais.

A escrita da dramaturgia acontecia, a princípio, em dois momentos principais: primeiro, sentávamos à mesa para marcar no mapa a trajetória da Guerreira, que precisava voltar no tempo para resolver algumas coisas que estavam pendentes com pessoas com quem se relacionou no passado, a fim de recuperar sua filha Preta. Assim, organizávamos e relembávamos a narrativa. Em

seguida, experimentávamos jogos de improvisação, em que as adolescentes seguiam as orientações do jogo para explorarem a encenação da história criada.

As relações surgidas nas cenas complementavam a narrativa, trazendo mais elementos para a história e complexificando a dramaturgia. Buscávamos junto delas maneiras diversas de criação, que não eram restritas à escrita do texto, mas que por vezes partiam do corpo e do vínculo firmado em cena, por meio de exercícios de improvisação e jogos teatrais.

Foi o caso da criação da primeira cena. A proposição do jogo indicava a criação de uma imagem congelada, como uma estátua, a cada vez que a música parasse. Com o andamento do jogo, sugerimos que a configuração do corpo das estátuas estivesse relacionada com a narrativa em construção. Feitas as poses congeladas, o exercício se encaminhou para o descongelamento das estátuas, aos poucos, à medida em que se deslocavam pelo espaço, sentindo como cada parte do corpo abandonava a rigidez para atingir o movimento sem travas. Percebemos que o jogo exigia uma certa consciência sobre o próprio corpo, ao mesmo tempo próxima e distante da percepção das meninas. Próxima, porque sentiam na pele o cotidiano da privação de liberdade; seus corpos manifestavam os reflexos da instituição em suas posturas curvadas, fechadas propositalmente para resistirem aos riscos do ambiente. Sem desconsiderar a consequência: tal rigidez as freava de ampliarem a conquista de outras qualidades de movimento. O que se traduziu na dramaturgia da seguinte forma:

CENA 1: O DESCONGELAMENTO DA GUERREIRA

Nesta cena, todas são a Guerreira. Elas se posicionam em linha, lado a lado, em suas poses de congelamento. Aos poucos, o gelo vai derretendo e elas vão recuperando seus movimentos. No começo, tudo ainda está muito gelado e elas se movem com dificuldade. Mas o gelo vai derretendo e tornando a caminhada mais fácil. Enquanto isso, ela tenta se lembrar do que aconteceu. Ela sabe que precisa correr e procurar sua filha. A cada passo dado, ela se sente mais forte. Ao final da caminhada ela está firme, confiante e pronta para seguir sua jornada.

A carga narrativa presente nas rubricas tem muito a ver com o modo de construção da história sobre o mapa de palavras ligadas no papel, além do exercício de rememoração que fazíamos em todo início de aula, para lembrar o ponto em que paramos no encontro anterior. Em vez de elaboradas em diálogos entre as personagens, o recurso da narração serviu ao processo como estratégia de recuperação do material levantado nos momentos decorridos e como explicação dos exercícios escolhidos para experimentarmos a montagem das cenas: por exemplo, o descongelamento dos corpos das adolescentes que, em coro, faziam a Guerreira e o jogo da máquina, como chamávamos, para construir o Deus do Tempo, que vem a seguir. Além disso, as meninas não podiam manter a impressão da peça consigo, portanto decorar o texto não era uma opção tão plausível quanto à leitura das rubricas durante os ensaios.

Integravam a nossa prática o incentivo e a validação do poder criativo que as alunas exerciam nas aulas de teatro, tanto para a construção da narrativa, quanto para os demais exercícios – nos quais também havia um labor sobre a construção da dramaturgia e do corpo das personagens da peça. Eram comuns frases como “eu não sei fazer”, “eu não tenho criatividade”, “vocês [professores] são muito bons nisso, eu não tenho esse dom”. Percebíamos nessas afirmações a manutenção de um pensamento excludente que condiciona o fazer artístico apenas à classe de pensadores da área, afastando-o do seu vínculo cotidiano. Por esse motivo, queríamos romper essa ideia em nossa prática e aproximá-las do fazer teatral.

O fragmento da peça que mais nos permitiu experimentar, no sentido de elaborar diversas maneiras de montar um mesmo fragmento do texto, foi a cena *O Encontro com o Deus do Tempo*. Isso porque as adolescentes gostavam do trecho e ele era provocativo o suficiente para levantar ideias sobre como poderia ser encenado. Além disso, todas participavam da cena: o corpo do Deus do Tempo era feito em coro, como no jogo teatral *Parte do Todo #1: Objeto*, presente no *Fichário de Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (2014), em que cada jogador usa o corpo inteiro para fazer parte do corpo de um ser em criação coletiva.

CENA 2: O ENCONTRO COM O DEUS DO TEMPO

O Deus do Tempo encontra a Guerreira. Ele tem algo para entregar a ela. A Guerreira quer saber se ele sabe algo sobre sua filha Preta. Ela diz que não se lembra de tudo o que aconteceu, mas sabe que ela está correndo perigo.

O Deus do Tempo chega de sua viagem pelo tempo e se posiciona em frente à Guerreira. Ele carrega muitas cartas, várias folhas de papel e, entre elas, está a carta que Preta escreveu para sua mãe.

GUERREIRA - *(para o Deus do Tempo)* Ouvi falar sobre você, uma criatura mágica capaz de atravessar os tempos, viajar entre presente, passado e futuro, amarrando os fios das memórias para que elas não sejam perdidas. Você sabe de algo sobre a minha filha? Ela se chama Preta. Sei que ela está em perigo e precisa da minha ajuda. Já não sei mais quanto tempo se passou. Eu me lembro que houve uma grande confusão, o feitiço que era para cair sobre o Vagabundo acabou por atingir a minha filha. Me ajuda!

Deus Do Tempo faz os gestos como se fosse uma máquina em funcionamento. Ele guarda a carta que recebeu de Preta no passado, assim como de muitas outras pessoas que enviaram cartas que jamais chegaram aos seus destinatários. Então, o Deus do Tempo lança todas as cartas sobre a Guerreira, que precisa encontrar a carta de sua filha. A Guerreira procura entre os papéis a carta de sua filha. Nesta parte, ela pega as folhas em câmera lenta, equilibrando as páginas e deixando-as cair, até que encontra a carta de Preta

Guerreira e Preta estão em cena em um paralelo entre tempos. Enquanto a Guerreira lê a carta no presente, Preta a está escrevendo no passado.

GUERREIRA - *(lê a carta em voz alta)* Mãe, espero que esta carta encontre o caminho certo e chegue até você. Não sei quanto tempo irá se passar, ou se quando isso acontecer eu ainda terei alguma chance de voltar a ser o que era antes. Há algo de muito errado acontecendo comigo. Sinto que estou me transformando a cada dia, ficando cada vez mais parecida com eles.

Só você pode reverter essa situação. Ouvi falar sobre alguém capaz de viajar por todas as épocas , espaços, conectando presente, passado e futuro. Não sei onde está, nem dizer com certeza quem é, mas acredito que você é a pessoa certa para encontrar a solução para nós. Encontre uma resposta e descubra se existe algum antídoto ou maneira de me trazer de volta. Mesmo se você não conseguir todas as informações de primeira, continue tentando por nós. Faça perguntas e venha logo!

Com amor, Preta

Preta assina a carta e a lança à sorte, desejando que ela chegue até sua mãe. O Deus do Tempo, então, recebe a carta e viaja no tempo.

Na cena 2 se destaca a manifestação de nossa escolha por um hibridismo metodológico no processo de criação e experimentação com as jovens. A construção do corpo do Deus do Tempo originou-se no jogo *Parte do Todo*, já citado, em que cada jogadora empresta seu corpo para ser um membro, um órgão, uma engrenagem da máquina que é o personagem. Em seguida, a presença da carta da filha Preta surge de surpresa em nosso encontro, com a ideia de introduzirmos um elemento pego emprestado da metodologia do Processo de Drama, organizado recentemente por Diego de Medeiros Pereira (2021). Se seguíssemos à risca a proposta do Drama, a introdução da carta faria parte de um pacote de estímulos, cuja intenção é fomentar a movimentação criativa e expandir os caminhos pelos quais a história pode seguir.

A escolha pela escrita de uma dramaturgia coletiva foi ao encontro da nossa perspectiva de formular um ambiente de criação e reflexão de modo que, pela articulação do grupo ao redor das temáticas levantadas, fosse formado um percurso em que o senso de pertencimento, de participação estivesse instaurado. Fomos incentivados pelas propostas de Vettori (2021) de encorajar e nutrir um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na escuta e no acolhimento das meninas como produtoras de discurso, bem como do reconhecimento dos seus saberes acerca da criação de um discurso cênico.

Notamos que as relações traçadas pelas adolescentes entre suas vidas e a dramaturgia instauraram um ambiente de reflexão. Conforme a dramaturgia se tornava mais complexa e as

discussões a respeito da vida e das escolhas da personagem da peça se acirravam, elas passaram a se identificar com muitas questões que a Guerreira passava na ficcionalidade da peça, como aconteceu na ocasião do encontro entre a protagonista e o Deus do Tempo, na terceira cena.

CENA 3: O FEITIÇO DO VAGABUNDO

DEUS DO TEMPO: Muitas das respostas que precisamos estão no passado. Para nossa Guerreira e sua filha Preta, não é diferente. Para nos revelar o que ainda está oculto nesta história, precisamos viajar para os dias antigos. Precisamos retornar para de onde viemos.

O Deus do Tempo usa seus poderes para transportar o público ao passado.

DEUS DO TEMPO: Lembre, Guerreira, de onde você veio. Lembre das pessoas que estavam contigo. Lembre com quem compartilhavas a vida.

Enquanto o Deus do Tempo relembra para a Guerreira tudo o que aconteceu, os acontecimentos da história vão aparecendo em imagens congeladas. A primeira imagem que aparece é a da Guerreira enquanto ainda era Dama e vivia feliz seu relacionamento com o Vagabundo.

DEUS DO TEMPO: Lembre, Guerreira, que você foi feliz com alguém do teu lado. Porém, a alegria te abandonou quando o Vagabundo não cumpriu com seus compromissos.

A segunda imagem revela o momento em que o Vagabundo vacila com o seu compromisso com os Demônios. Na terceira, os Demônios lançando o feitiço sobre o Vagabundo, mas quem sente o efeito do feitiço é a Dama, que apoia a mão sobre o ventre.

DEUS DO TEMPO: As consequências quem colheu foi sua filha, que a cada dia ficava mais parecida com eles.

A quarta imagem é da transformação de Preta, que deixa aos poucos de ser humana para se tornar um dos Demônios.

DEUS DO TEMPO: O seu erro não foi ter ido atrás dos Demônios. Mas achar que você poderia derrotá-los sozinha.

A quinta imagem é da Guerreira indo atrás dos Demônios, seguida da sexta imagem, em que os Demônios lançam o congelamento sobre a Guerreira, que fica presa no tempo.

DEUS DO TEMPO: Eles te prenderam no tempo durante todos esses anos, mas agora você tem a oportunidade de mudar tudo isso. Vá atrás da sua filha.

Por meio das situações vividas pela personagem, elas faziam associações com suas próprias vidas. Comparavam o momento da história em que a Guerreira ficava congelada no tempo com o que viviam privadas de suas liberdades, no socioeducativo. Relacionavam, também, o motivo do retorno ao passado com as suas próprias experiências, por estarem ali em consequência das situações vividas. Com essas pontes de contato entre a ficção e a realidade, as reações com as reflexões eram múltiplas: ora se chateavam, ora faziam piada; por vezes entravam em um estado de melancolia e se isolavam.

A nossa prática, porém, não tinha nenhuma intenção moralista de recuperação ou de “reforma” ética das adolescentes, embora as reflexões façam parte da prática artística e sejam relevantes. Estávamos empenhados em fazer teatro, em abrir um espaço de experimentação artística e de tensionar a ideia de liberdade artística manifesta no corpo das adolescentes, embora presentes em um ambiente tão restritivo. As associações que faziam entre a história da Guerreira e suas próprias também as incentivava a continuar a criação, diziam “Somos guerreiras, também, né? Olha o que a gente passou e o que estamos fazendo agora”. Esse tipo de estalo acontecia com frequência entre as palmas e as cantorias das canções em roda:

CENA 4: O REENCONTRO COM PRETA

Todas formam uma roda e se revezam nos papéis de Guerreira e Preta. A roda marca o ritmo da canção com palmas, enquanto as duas entram para uma luta dançada. A Guerreira tenta trazer a Preta de volta, ao mesmo tempo que a Preta quer levar a Guerreira para o lado dos Demônios. Revezam-se as duplas, para que a cena possa ser experimentada de diferentes formas.

Ciranda:

Ô Preta, ô Preta, vai
Ô Guerreira, Guerreira, vai
Ô Preta, ô Preta, vai
Ô Guerreira, Guerreira, vai

Eu vim, lá de longe eu vim
Eu vim, lá de longe eu vim
Vim quebrar o feitiço
Nessa história por fim
Vim quebrar o feitiço
Nessa história por fim

CENA 5: A CANÇÃO DA GUERREIRA

A ciranda para, em determinado momento, como se o tempo congelasse. A Guerreira começa a cantar sua canção, aquela que costumava cantar para Preta quando ela era pequena. A Preta, transformada em demônio e ali congelada, vai aos poucos descongelando e perdendo suas características de demônio. O feitiço se quebra com a canção da Guerreira e, aos poucos, a Preta volta a ser quem era.

Canção da Guerreira:

Preta ah ah
tudo começou no aquecer do frio
no nosso mundo azul

Preta ah ah
nos teus olhos posso ver minha menina
que canta e dança no seu ritmar

Buscamos durante o processo estabelecer um canal aberto de comunicação com as alunas, instigando-as a manifestarem tanto seu contentamento, quanto suas insatisfações e suas discordâncias sobre as propostas que levávamos para as aulas. Com essa abertura, as adolescentes nos disseram, em determinado momento, que não tinham mais interesse em continuar com o texto *A Jornada da Guerreira*, que já estavam satisfeitas com o caminho percorrido e queriam experimentar outras coisas. Então, a fim de continuar a oficina a partir de outros parâmetros, encerramos essa etapa ressaltando às adolescentes pontos marcantes do processo: a escrita de uma dramaturgia, a apropriação da linguagem teatral, o senso de grupo manifestado em nossos encontros e o quanto nos divertimos durante aquela etapa do processo.

Percebemos que, embora a interrupção da proposta tenha vindo de uma autonomia delas em relação ao processo, também se relacionava à dificuldade de verem a peça culminar em alguma apresentação – etapa frequentemente esperada em relação às aulas de teatro. Tal impasse diz respeito ao próprio funcionamento da instituição, que dificulta em muito a saída das adolescentes – para uma possível apresentação externa, por exemplo – ou a entrada de pessoas – para que tivessem um público externo. Nossa intenção era que pelo menos elas pudessem apresentar a montagem para as agentes socioeducativas e as demais participantes do projeto de pesquisa. Mas quando questionadas sobre essa possibilidade, mantiveram sua decisão de interrupção.

3. A Coletividade dentro do processo

A partir das cenas levantadas durante as aulas, nós, professores, reunimos o material cênico num texto dramático. Acreditávamos que o texto materializava em palavras as cenas que eram experimentadas de modo improvisado com as alunas e que, apesar da síntese ter sido elaborada por nós, a autoria da dramaturgia era reconhecidamente coletiva. Sempre fizemos questão de evidenciar, durante nossas aulas, a dimensão coletiva da criação. Evitávamos os retoques, mantendo o caráter de explicação dos exercícios no que se tornaram as rubricas da dramaturgia, e buscávamos abraçar as ideias surgidas nas aulas.

No entanto, ao revisitar o processo, reler a dramaturgia, elaborar e redigir este relato de experiência, colocamos em dúvida nossas próprias constatações, que pareciam tão assertivas para nós, não-hierarquizadas, plurais e que levavam em consideração a criação do coletivo. Notamos, ao observar um pouco mais distanciados do acontecimento, que a escrita da dramaturgia não foi tão coletiva quanto defendíamos. Não podemos julgar inexistente a participação das adolescentes do CIF na construção da narrativa da Jornada da Guerreira, principalmente no início do processo, quando marcamos no papel as palavras retiradas da música e desenhamos o mapa de conexão entre uma palavra e outra, formulando a história.

Percebemos, agora, que nosso equívoco foi assumir essa participação como suficiente para nomear essa experiência que tivemos como um “trabalho de construção de dramaturgia coletiva”. Como seguimos em carreira docente, podemos pensar para nossos próximos planos pedagógicos, como é possível expandir a noção de criação coletiva para que ela o seja, de fato. As adolescentes contribuíram a partir de seus pontos de vista particulares na experimentação e criação das cenas durante os encontros, mas isso garante coletividade na escrita da dramaturgia?

Elaborando essa perspectiva, vimos que, apesar de a dramaturgia conter a contribuição das alunas sobre como desenvolver a história, a maioria das cenas foi elaborada a partir do material que nós levávamos para as aulas. Como aconteceu com a cena de descongelamento, cuja ideia de descongelar foi evocada por nós, bem como a carta de Preta para sua mãe que, em nossas escolhas, participou da construção como um elemento vindo de fora.

Em vez de explorar o que materializar em cena, de levantar o enredo da história elas próprias, talvez a contribuição das alunas tenha vindo mais no sentido de *como* fazer, de *como*

materializar ideias que nós, professores, já levávamos encaminhadas. Talvez fosse mais interessante que, por exemplo, a carta de Preta para a Guerreira fosse escrita durante a aula e que juntos elaborássemos o que ela tinha a dizer para sua mãe.

Reconhecemos que o modo como elas desenvolviam as nossas proposições influenciava diretamente no desenvolvimento da história, no que levaríamos para a aula seguinte com o intuito de desenvolver a narrativa. Mas o que nos questionamos é se essa contribuição foi suficiente para considerarmos a criação como coletiva.

Afinal, apesar da criação das cenas e da história ter sido feita em conjunto durante as aulas, a escrita do texto em si e a elaboração das principais linhas de condução da narrativa, conseqüentemente de todo o processo de criação, nós professores tomamos a frente e não houve um envolvimento radical das alunas em todas as etapas. Pode ser que, em razão da pouca disponibilidade de tempo para as aulas e os impedimentos impostos pela instituição, como a impossibilidade de manterem os cadernos consigo, sentíssemos a necessidade de levar as proposições mais bem desenhadas, abrindo mão da dimensão coletiva numa tentativa de desenrolar o processo com um pouco mais de agilidade. Mas, quem sabe, para pensar um processo radicalmente coletivo e horizontal, fosse mais efetivo investigar também coletivamente a experimentação sobre a palavra escrita.

A reflexão acerca da coletividade no processo de criação, em nossa perspectiva, se relaciona com a avaliação que fazemos a respeito dos graus de aproximação e apropriação da linguagem teatral por parte das meninas. Embora seja difícil quantificá-las, identificamos que no decorrer do processo e em seu término, as meninas tinham maior intimidade com o fazer teatral e em suas relações entre si dentro da cena, manifestando predisposição para realizar os exercícios, propor seus próprios jogos e variações de atividades anteriores — expressões do caráter de envolvimento no processo.

Tais verificações se apresentam como sinalizações para planos futuros, nos quais poderemos dedicar maior atenção para as potencialidades cultivadas nos encontros, em que o fazer teatral abrange a força do olhar coletivo na criação de, quem sabe, novos destinos para as Guerreiras. Fortificando, ainda mais, a importância de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos em espaços de privação de liberdade, para garantir que pessoas em conflito com a lei tenham exercitados seus direitos de acesso à educação, à arte e à cultura.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei Nº 8.069. Vide Lei nº 13.869, de 2019 (Vigência). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. De 13 de julho de 1990. Acessado em janeiro de 2023, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

CONCILIO, Vicente; VETORI, Caroline. **Das saídas que moram nas palavras**. Florianópolis. Editora. 2021. Disponível em: <<https://lojahucitec.com.br/produto/das-saidas-moram-palavras-vice-concilio-caroline-vetori>> .

DEASE, Departamento de Administração Socioeducativa. Histórico. Disponível em: <<https://www.dease.sc.gov.br/institucional/historico-e-missao>> Acesso em: novembro de 2022.

MALLART, Fábio. **Cadeias Dominadas**: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos. São Paulo: Terceiro Nome. 2014.

MARQUES, L. J., & Concilio, V. (2021). **O teatro em privação de liberdade**: relato sobre a formação de uma rede. *Revista Extensão & Cidadania*, 9(16), 242-252. <https://doi.org/10.22481/recuesb.v9i16.9581>.

MARQUES, Laís Jacques. **Entre cenas e grades**: O Teatro no regime socioeducativo. 2021. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é Esse?!?**—práticas teatrais na Educação Infantil. São Paulo: Hucitec, v. 2, p. 2021, 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VETORI, Caroline. **Estendemos nossas memórias ao sol**: caminhos para uma dramaturgia da escuta com mulheres em privação de liberdade. São Paulo: Hucitec, 2022.

Artigo submetido em 26/01/2023, e aceito em 17/07/2023.

DA MARGEM AO CENTRO: a invasão do corpo negro no cenário teatral e cultural de Porto Alegre.

FROM THE MARGIN TO THE CENTER: the invasion of the black body in the theatrical and cultural scene of Porto Alegre.

Osmar Vanio Fernandes

osmarvanio@yahoo.com.br

Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Alberto Ferreira da Rocha Junior

tibaji.alberto@gmail.com

Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Resumo:

O presente artigo busca trazer para diálogo o Grupo-Caixa Preta, da cidade de Porto Alegre-RS. Fazemos isso por entender que, como proponentes de um pensamento e um fazer teatral, o referido grupo, encontra-se à margem, no que diz respeito ao fazer cultural. Com isso, procuramos compreender de que forma o surgimento de um grupo de teatro composto por atores e atrizes negros/as impactam o cenário teatral da cidade de Porto Alegre-RS. Trazendo assim contribuições outras, fora do eixo para discutir a questão do sujeito negro/a e sua participação no cenário teatral.

Palavras-chave: Teatro Negro, Caixa Preta, Teatro em Porto Alegre-RS.

Abstract:

This article seeks to bring the Grupo-Caixa Preta, from the city of Porto Alegre-RS, into dialogue. We do this because we understand that, as proponents of a theatrical thought and practice, the aforementioned group is on the sidelines, with regard to cultural activity. With this, it seeks to understand how the emergence of a theater group composed of black actors and actresses impact the theatrical scene of the city of Porto Alegre-RS. Thus bringing other contributions, outside the axis to discuss the issue of the black subject and his participation in the theatrical scenario.

Keywords: Black Theater; Caixa-Preta; Theater in Porto Alegre-RS.

TEMPO, MEMÓRIA E NOSSA COMPREENSÃO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES.

Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p.59).

Compreender a construção de uma poética proposta pelo sujeito¹ negro/a, em qualquer região do Brasil, é um desafio muito grande, isso por que, durante muito tempo negros/as tiveram suas histórias e construções de saberes invisibilizado. O que buscamos fazer neste momento é o mesmo que outros agentes e pesquisadores das Artes Cênicas, e de outros seguimentos artísticos, têm se proposto ao longo dos últimos anos, que é mostrar, falar, trazer à tona quantas for possível, histórias, relatos e construções teatrais realizadas por pessoas negras, dentro e fora do Brasil.

Como nos informa Leda Maria Martins, no livro *Performance do tempo espiralar*,

no que concerne à memória social, devemos notar que imagens do passado comumente legitimam a ordem social do presente. Assim podemos dizer que nossa experiência do presente depende de nosso conhecimento do passado (MARTINS, 2021, p.40).

Portanto, para falarmos do presente, temos a necessidade de fazermos uma reflexão sobre o passado e em nosso caso, buscamos fazer essa reflexão a partir do Teatro, mesmo que perpassando áreas como Música, Dança, Artes Visuais entre outras, desenvolvidas exclusivamente por pessoas negras, na cidade do Rio Grande do Sul.

Assim, propomos aqui, falar sobre o Grupo Caixa-Preta. Grupo este que surge no cenário teatral porto-alegrense em 2002, apresentando espetáculos nos quais o protagonista é o/a ator/atriz negro/a. Sob a direção de Jessé de Oliveira, o grupo vem ao longo de sua trajetória, reconstruindo algumas narrativas de textos clássicos como Hamlet, Antígona, entre outros, introduzindo em suas montagens elementos trazidos de África, pelos então homens e mulheres escravizados, que ao longo de três séculos sofreram sistematicamente com a dura travessia do Atlântico, sofrimento que ainda hoje flagela seus descendentes diretos, impondo-lhes silenciamento e apagamentos de saberes que deveria ser transmitido por gerações. É a partir destas memórias construídas em meio a tantos apagamentos que o Grupo Caixa-Preta se faz.

Contudo, como havíamos suscitado a pouco, falemos um pouco do passado, para assim retornarmos ao presente. A cidade de Porto Alegre-RS, sempre foi um grande celeiro no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, ainda nos anos setenta do século passado, o Estado do Rio Grande do Sul viu surgir um dos grandes expoentes do Teatro de Vanguarda no Brasil. Na verdade

¹ No decorrer do texto, usaremos muito o terno sujeito tanto para o masculino quanto para o feminino, por pensarmos ser pejorativo demais o uso do terno sujeita, uma vez que o uso deste termo se faz de forma informal, em alguns caso como forma depreciativa, em relação à pessoa referida, ou de quem se fala.

os anos setenta do século passado possibilitou o surgimento de expoentes no meio artístico em geral.

Naqueles idos de 1970, do século XX, o cenário cultural de Porto Alegre, viu surgir o Ói nós aqui traveiz, grupo de teatro fundado por Paulo Flores, Júlio Zanotta, Rafael Baião, entre outros, que tinha como proposta estruturar espetáculos fora dos padrões convencionais, para a época. Como nos afirma Rafael Baião, em entrevista a escritora Sandra Alencar no livro *Atuadores da Paixão* (1998) “A gente queria quebrar as táticas que haviam se estabelecido e que se identificavam com o ideal conformista da sociedade” (BAIÃO *apud* ALENCAR, 1997, p. 27).

O Ói nós aqui traveiz, surge no cenário teatral de Porto Alegre, como próprio nome propõe irreverente, escrito errado e possibilitando com isso várias interpretações, provocativo e irresponsável, como o próprio Teatro. Alencar vai nos informar que, o Ói nós aqui traveiz, traz em seu cerne a desordem, uma vez que ao grafar de forma propositada o nome que o identifica de maneira “iletrada, era um aviso de que o grupo se propunha a tomar atitudes inusitadas e contestadoras” (ALENCAR, 1997, p.29).

Neste mesmo bojo dos idos dos anos setenta do século XX, surge em Minas Gerais o Grupo Oficina Multimédia, estruturado pelo argentino Rufo Herrera e a mineira Ione de Medeiros.

O Grupo Oficina Multimédia surge em Julho de 1977, como resultado de um trabalho desenvolvido em conjunto por Rufo Herrera e Ione de Medeiros, no IX Festival de Inverno da cidade de Ouro Preto - MG. Nos anos setenta, o Brasil passou por grandes turbulências no cenário político e social, uma delas foi o assassinato do jornalista Vladimir Herzog, nos porões do DOI-COD². Para muitos jornalistas, artistas e pessoas engajadas nos movimentos em prol da liberdade de expressão no Brasil, a morte de Herzog mudou o curso de nossa história, uma vez que a partir dela, muitos setores importantes da imprensa e do desenvolvimento cultural se sensibilizaram, fazendo surgir muitos movimentos em prol da abertura política no país.

Rememoramos fatos para que estes não caiam no esquecimento, fazemos aqui este apêndice falando do Grupo Oficina Multimédia, para falar do nosso quintal que é Minas Gerais e assim conseguir projetar nosso olhar para mais além, uma vez que histórias se cruzam e a partir delas torna-se possível construir, tecer novas histórias, aprendizados e conhecimentos. Tanto o Ói

² DOI-CODI: Destacamento de Operações e Informações do Centro de Operações de Defesa Interna.

nóis aqui traveis, quanto o Oficina Multimédia, surgem num momento muito peculiar do desenvolvimento cultural do Brasil, muito embora, naqueles idos dos anos de 1970, o Brasil ainda convivesse com fortes atos de agressividade perpetrados por grande parte de o governo militar, comandado pelo então presidente Ernesto Geisel. Propomos aqui este aporte, falando de dois grupos de Teatro que segundo nosso levantamento histórico, são importantes para o desenvolvimento e conhecimento de nossa história social e teatral, justamente para nos aproximarmos do tema proposto.

A CONSTRUÇÃO E PRODUÇÃO DE SABER DO SUJEITO NEGRO/A. O TEATRO NEGRO PRODUZIDO EM PORTO ALEGRE-RS.

A ideia era fazer um teatro que servisse como meio para chegar a um fim (ALENCAR, 1997, p.71).

Trazer a baila questões tão pungentes quando as do ator/atriz negro/a exclusivamente neste momento e de tamanha importância, uma vez que a população negra no mundo todo tem sofrido sistematicamente com o apagamento por parte dos meios de comunicação e mesmo quando estes homens e mulheres negros/as conseguem furar a bolha e participarem de grandes produções artísticas, essas produções, são muitas vezes um discurso posto por pessoas que não é negros/as.

Assim, entendemos que estamos num terreno muito fértil, não só para discussões, mas também para propor novos caminhos que possibilitem aos artistas negros/as condições de protagonismo quando o assunto se refere à sua história. Protagonismo este que em muitos momentos necessita ser posto por aqueles que de certa forma o vivenciam no seu dia a dia, como nos esclarece Martins no livro *A cena em sombras*,

o campo é fértil, pois a cultura negra nas Américas, por diferentes veredas, manteve, em sua arquitetura discursiva, secular ou religiosa, muitas das formas de manifestação que remetem à expressividade própria das culturas africanas (MARTINS, 1995, p.129).

Como em todo o Brasil, são vários os locais aonde esta potencialidade que de certa forma vem de África juntamente com os negros/as escravizados/as encontra terra fértil para brotar e frutificar. E em nosso caso vamos nos ater ao Sul do Brasil, na cidade de Porto Alegre, estado no qual, essa potencialidade fez brotar tantos nomes de homens e mulheres envolvidos com o mundo

artístico. Contudo, o professor Igor Simões³ relata em entrevista ao jornalista Marcelo Ribeiro, que aponta;

A história da arte do Rio Grande do Sul, quanto à presença e à representação de sujeitos negros, está inteiramente por ser escrita. Ela praticamente não existe. [...] a história não pode ser avaliada apenas sob o viés cronológico e sincrônico. Ela tem que ser anacrônica. Tem que dar conta de diferentes tempos. Tanto deste quanto de outros, para que a gente possa resgatá-la (SIMÕES, *apud* RIBEIRO, 2019).

Podemos até pensar que essa história não exista, mas, temos a obrigação de entender que, temos que olhar para frente com certo carinho e ver que muitas são as mãos que escrevem ou estão escrevendo essa história neste exato momento. Como o Teatro, essas histórias não se fazem sozinhas, portanto, havemos de saudar nomes com o de Lupicínio Rodrigues (Porto Alegre, 16/09/1914 - 27/08/1974), cantor e compositor, que muito contribuiu com o desenvolvimento cultural porto alegre, Paulo Chimendes, um dos poucos artistas visuais negros gaúchos que tem suas obras expostas no acervo da Pinacoteca Aldo Locatelli.

Ainda sobre este fato, Chimendes relata que,

Esta ciente de que foge à regra por ter conseguido participar ativamente, desde a década de 1970, do circuito das artes. Para o artista, um dos vários entraves para a fraca participação de artistas negros no cenário do Estado são as instituições. "Quando é que vão se abrir para isso, né? Eu sou exceção. Mas sei que, para alguns, se torna mais difícil entrar neste espaço. Eu tive apoio. E as pessoas que não têm?" (CHIMENDES, *apud* RIBEIRO, 2019).

Talvez seja esta grande dificuldade enfrentada pelo artista negro/a não só no Rio Grande do Sul, mas em todo o território nacional, ter que contar com a possibilidade de que alguém lhe abra as portas, para assim construir novas possibilidades de diálogos.

E, na contramão de tudo isso, é que surge o Grupo Caixa-Preta no ano de 2002, grupo fundado por Jesse de Oliveira, Vera Lopes e Mário Oliveira, entre outros. Que tem como intuito fazer de seus trabalhos uma linha de ligação com o cenário pensado por outros artistas negros/as, de outros estados. Nas montagens do grupo, ficam evidentes o protagonismo do sujeito negro/a, e esses trabalhos, são muitas vezes atravessados por elementos vindos de África. Como na montagem *Hamlet sincrético* (2005), com direção de Jesse de Oliveira, na qual o diretor reelabora o clássico de William Shakespeare, trazendo para a cena elementos culturais afro-brasileiros, no qual esses elementos servem como metáforas para o desenvolvimento da história.

Hamlet Sincrético é uma montagem de espaço alternativo, realizado em um amplo pavilhão, no pátio e corredores do Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre, onde as cenas acontecem simultaneamente atendendo às exigências da encenação.

³ **Igor Simões:** professor adjunto de História e Crítica da Arte e de Metodologia e Prática do Ensino, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Hamlet Sincrético é uma montagem que transita pelo sincretismo cultural e religioso, especialmente nos cultos afro-brasileiros, no catolicismo popular e no pentecostalismo como elementos de negação da identidade, que permeiam toda a trama. Na montagem, respeita-se a ordem das cenas, mas não se reproduz os diálogos. A linguagem verbal obedece à prosódia proposta pela natureza de cada personagem. Os personagens são encarnações de tipos ou personagens da mitologia cultural negra, em especial as religiões afro-brasileiras: Hamlet, por ser aquele que busca a justiça, estará associado ao orixá Xangô; o Fantasma Hamlet, o pai assassinado, é Oxalá; Gertrudes é uma espécie de eterna rainha do carnaval e Polônio é um ex-babalorixá que se converteu e virou um pastor evangélico, que nega sua cultura, enquanto que Cláudio é Zé Pelintra por seu caráter amoral (GRUPO CAIXA-PRETA, 2011).

Ao construir uma dramaturgia galgada na cultura afro-brasileira, Oliveira potencializa não só o protagonismo do sujeito negro/a, como também abre caminho para uma escrita na qual, elementos contidos no universo destas pessoas possam também compor esse protagonismo. Com isso, muito provavelmente, o Grupo-Caixa Preta desmistifica para muitos dos que assistem a seus espetáculos um conceito já posto quanto aos elementos do Candomblé e da Umbanda, possibilitando a releitura destes elementos no universo artístico.

Ainda pensando na construção e reverberação do que faz, o Grupo Caixa-Preta também desenvolve atividades nas quais buscam resgatar textos dramáticos de autores negros/as, como por exemplo:

TRANSEGUN (2003), a primeira montagem desenvolvida pelo Grupo Caixa-Preta dentro do projeto de resgate da obra dramática de autores negros. A encenação da obra de Cuti visa à expressão do artista negro: autor, ator e diretor. Busca a obra de arte como espaço de reflexão e não como retrato de um gueto, isolado, à parte do contexto geral da sociedade.

O Grupo Caixa-Preta retoma, tentando resgatar e aprofundar, uma proposta de teatro realizado e identificado com afro-descendentes, da qual um exemplo foi o TEN, Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento (Rio de Janeiro). O Caixa-Preta busca um teatro comprometido e ao mesmo tempo moderno, intenso e poético. Esta experiência busca mostrar o talento e resgatar uma dívida histórica que o teatro, bem como as demais formas de expressão artística e de comunicação, tem com o negro: o compromisso de representá-lo em todas suas dimensões. Transegun é um diálogo com a questão da negritude por meio de uma estética que retoma elementos da cultura negra na encenação de um drama consciente. É um canto de luta, cheio de poesia, gozo e dor (GRUPO CAIXA-PRETA, 2011).

Escrever a partir da necessidade de existir enquanto sujeito, é o que une toda uma comunidade em prol de um desenvolvimento coletivo, isto por que quando escrevemos e encenamos nossas histórias, fazemos o caminho inverso. Isso é mostramos àqueles que em muitos momentos falavam por nós; que em muitos momentos tiravam o nosso protagonismo na hora de relatar os fatos acontecidos, dizendo “foi assim”. Esse ato de escrever e encenar nossas histórias nos devolve a possibilidade de contar de fato como tudo ocorreu, sem embrolhos ou suposições.

Criamos a partir de nosso contar, elencando enunciados verdadeiros, enunciados estes que atestam de fato quem nós somos de verdade, como homens e mulheres que como qualquer humanidade, qualquer grupo social, qualquer grupo étnico, que muitas vezes erra e acerta. Criamos e propagamos saberes que estão muito longe da neutralidade imposta pelo pensamento hegemônico europeu. Como nos informa Martins;

Na África do Sul, no Brasil, nos Estados Unidos, por exemplos enunciados verdadeiros sobre o negro/a fazem circular, por meio de procedimentos e artifícios variados, um discurso do saber que sanciona práticas de domínio e violência. Foucault alerta ainda que os saberes nunca são neutros, pois através deles os poderes se exercem (MARTINS, 1995, p.35).

Partimos destas construções de saberes para estruturar aquilo que desejamos expressar.

Ao analisarmos a trajetória do diretor e fundador do Grupo Caixa-Preta, Jessé de Oliveira observamos o quanto foi importante na sua construção enquanto diretor de teatro, o diálogo proporcionado por uma Instituição Federal. Oliveira é formado em Direção Teatral pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1998), especialista em Teoria do Teatro Contemporâneo (2003) e mestre em Artes Cênicas (2021) pela mesma universidade. (GOLDSCHMIDT, 2022).

Esse é um espaço que tem estado aberto para aqueles que de certa forma desejam enveredar no campo da pesquisa e da experimentação, e que vem possibilitando a negros/as pensarem suas produções. É claro que ainda está longe de ser o ideal, contudo, nos últimos anos esses espaços universitários tem se tornado um território para discussões potentes quanto à situação do sujeito negro/a, povos originários, comunidades LGBTQI+ entre outros. Estamos vendo surgir dentro dos espaços acadêmico, uma possível democratização do diálogo, assim como a ampliação de assuntos pouco citados.

O ARTISTA NEGRO/A, SEU TEATRO E AS LUTAS NA AQUISIÇÃO DE ESPAÇOS.

Assim, a cor de um indivíduo nunca é simplesmente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade que estabelece marcas de poder, definindo lugares, funções e falas (MARTINS, 1995, p. 35).

Partindo do enunciado posto por Martins, quanto à questão da cor, é preocupante saber que isso gera no meio social, artístico-cultural, esportivo e entre outros, várias classificações e que determinam até juízo de valor. O negro/a é aquele/a que é revistado pela Polícia, Segurança de Shopping, entre outros. E quando falamos de questões de trabalho, é ainda mais difícil. Se olharmos para o universo acadêmico, podemos perceber como é pequena a representatividade deste sujeito, seja ele homem ou mulher, enquanto profissional e construtor de saber.

Muitas são as situações na qual os negros/as passam em virtude do racismo, da necessidade de terem que se provar, para mostrarem suas reais qualidades, que com toda certeza estão para além do sexo e da sexualidade, a que ele/a sempre foram expostos. Hoje com o desenvolvimento da tecnologia, temos a possibilidade de constatar o quanto negros/as foram e são invisibilizados, tanto no meio artístico quanto em qualquer outro local de trabalho. É sabido que negros/as sejam eles/as artistas ou não, ainda têm grandes dificuldades para concretizar seus trabalhos, torna-los expoentes num chamando mercado, seja no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais ou mesmo no Rio Grande do Sul.

Silvania Rodrigues⁴, atriz e co-fundadora do grupo Pretagô, da cidade de Porto Alegre, conta que, passou por situações racistas.

Tendo trabalhado no setor público da cultura, infelizmente coleciono experiências das mais requintadas, daquelas que facilmente a gente se questiona se é impressão ou mania de perseguição, mas que conversando com outros colegas, descobrimos que é o modo de operação”, aponta. A atriz também comenta sobre a forma como caracterizam um corpo negro e dão a ele significados que na realidade não convergem com o que realmente é, rotulam como sempre forte e vestindo uma armadura. “A visão padronizada é que a gente esteja sempre em estado de luta e exaustão, de guerra, de batalha”. Eu quero é gozar a vida, quero “fazer nada”, quero essa à utopia do parar, estar parada, só observando os pássaros, o mover de uma árvore, as formas das nuvens, essas coisas de artista, de artista negra (RODRIGUES *apud* CAETANO, 2022).

Mesmo assim, é preciso pensar que nossos posicionamentos, nossas colocações frente à sociedade e principalmente a desnaturalização de nossos corpos negros se faz urgente. Rodrigues em entrevista à jornalista Ester Caetanos 2022, complementa,

“O nosso corpo é um ‘textão’ mesmo em silêncio. O nosso corpo diz um monte de coisas”, observa Silvana, que também é codiretora da videoarte “Corpos Ditos”. Seu trabalho “Relaxamento Afro”, inserido na programação do Festival Verafro, é uma grande exposição a céu aberto pelas ruas das cidades, com várias imagens de corpos negros em estado de gozo, relaxamento e fruição. “Nosso corpo é vida e estar em combate é também frisar que nossa vida vale a pena, que merecemos tudo, que podemos e devemos parar, que nós nos narramos, nós nos definimos. Um artista branco pode fazer um rastro de tinta e isso não fará com que a crítica, a classe artística, a mídia e o público geral chafurde as suas dores e eu quero isso, que nem toda a minha arte seja uma desculpa para que afundem os dedos na nossa ferida”, destaca a artista (RODRIGUES *apud* CAETANO, 2022).

Como nos informa Rodrigues, temos muito para dizer com a nossa voz, nosso corpo, nosso pensar. Assim, escrever e colocar em cena nossas histórias, nossos textões compostos por nossos

⁴ **Silvania Rodrigues** é dramaturga, performer, atriz e bacharela em Direção Teatral pela UFRGS. Dirige os espetáculos Perigoso e Preta Poesia Feminina e codirige a peça teatral: A Última Negra do coletivo, Projeto Gompa.

corpos, é de uma força indescritível, por que ao mostrar, induzimos outros negros/as a fazer o mesmo, criamos redes de comunicações que se fortalecem e ao se fortalecerem, conseguimos permanecer vivos. A atriz, diretora e dramaturga mineira Grace Passô, afirma que “escrever o que você mesma vai falar, é de uma potência gigantesca” (PASSÔ *apud* OLIVEIRA, 2019), isto por que ao fazer este movimento você descongestiona todos os significados atribuídos ao que você é, e passa a ser visto/a como você de fato é. Neste sentido, o sujeito negro/a deixa de ser uma imaginação posta por alguns, e passa a ser o ser real posto em suas histórias. Por isso a necessidade de nos escrevermos com carvão, pincel, tinta e tudo mais que pudermos utilizar, grafando nossas histórias a partir de nosso vocabulário. De nossas vivências ou de nossas “escrevivências”⁵ se nos permite Conceição Evaristo.

CONCLUSÃO.

A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência (hooks *apud* KILOMBA, 2019, p.68).

Escrever sobre pessoas negras, seja ele/a artista ou não é de grande importância, pois falar de pessoas que sistematicamente tem frequentado as margens e neste sentido, evocamos Grada Kilomba (2019), quando afirma que: “a margem e o centro de que falamos aqui, referem-se aos termos *margem* e *centro* como usados por bell hooks. Estar na margem, ela argumenta, é ser parte do todo, mas fora do corpo principal” (KILOMBA, 2019, p. 67). Assim, esse sujeito negro/a que se constrói no corpo artístico de uma cidade, vive, cresce e se forma na zona periférica, à margem de tudo. Isso por que, quando pensamos esse sujeito negro/a ocupando o centro, ele é sempre posto como faxineiro/a, babá, cozinheiro/a. Kilomba ainda nos informa que “vinda de uma pequena cidade no estado do Kentucky, esse era o mundo no qual hooks poderia trabalhar como doméstica, criada ou prostituta” (KILOMBA 2019, p.67).

Ao trazermos para a discussão a produção de homens e mulheres negros/as, possibilitamos a estes/as, a oportunidade de deixar a margem a qual muitas vezes estão fadados e frequentar nem que seja por momentos mínimos o centro da discussão. Ao fazer esse movimento, buscamos trazer contribuições sobre seu pensar, agir e construção de conhecimento em todos os setores da nossa sociedade e, mais importante ainda, entendermos que vivemos em um mundo no qual, o

⁵ Criado por Conceição Evaristo, o termo "escrevivência" traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnicas e de gênero ela está ligada.

apagamento e o silenciamento se fazem presentes desde antes dos porões fétidos dos navios negreiros.

Falar sobre o desenvolvimento artístico pensado por pessoas que são nossos iguais, num Estado que de certa forma encontra-se tão distante de nós, faz com que olhemos para o local em que nos encontramos de forma mais carinhosa, entendo que as construções e reverberações do que pensamos, fazemos e discutimos, não tem fronteiras, na verdade, não existe fronteiras para o pensar.

O Rio Grande do Sul, e aí, colocamos a cidade de Porto Alegre como principal elemento desta discussão, pulsa, pensa e desenvolve cultura, e essa pulsação, esse pensar cultural, tem sido invadido pelo corpo negro/a, invasão essa, que possibilita a construção de diálogos que potencializam a disseminação de saberes que homens e mulheres negros/as aí postos ajudaram e ainda hoje ajudam a construir. Saberes esses que auxiliam também na sobrevivência dos mesmos homens e mulheres negros/as, além de possibilitar o resgate cultural de suas tradições a muito deturpadas por pensamentos hegemônicos.

Estamos vendo o mundo passar por grandes mudanças de paradigmas e pensamos ser importante observá-las, e principalmente citar as fontes responsáveis por essas mudanças ou que tem auxiliado nelas diretamente. Contudo, precisamos deixar claro que antes mesmo dessa movimentação proposta na cidade de Porto Alegre por grupos como Caixa-Preta, Pretagô, entre outros, e neste sentido vamos nos ater às questões Teatrais, outras pessoas, outros grupos, já o faziam, eram e muitos ainda são a resistência no cenário cultural de Porto Alegre, assim como muitos outros serão essa resistência, uma vez que nossa luta por visibilidade e respeito nunca acaba. Como nos informa Simões, em entrevista ao jornalista Marcelo Ribeiro:

acredito que, dentro de poucos anos, outros pesquisadores negros estarão pensando e produzindo arte no Rio Grande do Sul. "Não significa que não exista uma geração anterior. Mas o trânsito da turma que entrou nas universidades a partir das cotas é completamente diferente das anteriores", avalia. É sobre parte deste novo grupo, tão plural na forma de se expressar e refletir a respeito da condição dos artistas negros, que esta reportagem trata (SIMÕES *apud* RIBEIRO, 2022).

Enquanto sujeito negro, periférico, morador da região sudeste do Brasil, vejo com carinho o desenvolvimento da produção cultural feita pelo sujeito negro/a no Sul do Brasil. Acreditamos que o crescimento desta produção se deu em parte pelo fortalecimento da inserção de mais pessoas negras nas instituições federais de ensino, assim como da sua necessidade de se impor enquanto sujeito proponente de sua história.

Como tem acontecido por aqui e falamos novamente do nosso quintal, vemos com grande emoção, eventos como segundaPRETA⁶, pensado e desenvolvido por mulheres e homens negras/os, que queriam mostrar para a cidade de Belo Horizonte, aquilo que eles pensavam, viam e viviam enquanto desenvolvimento artístico. O que começou com um experimento, deslocou-se com tamanha potencia que hoje é um evento importante no calendário cultural da cidade de Belo Horizonte-MG.

Como um vendaval, comandado por lansã, o sujeito negro/a adentra o cenário cultural do século XXI, imprimindo nele as várias cores de seus corpos em vários tons de preto. Levantando suas vozes mais alto que o trovão, prenunciando a tempestade comandada por lansã, rainha dos ventos que arrebenta portas e arromba janelas, fazendo com que o sujeito negro/a adentre os salões de festas cantando e dançando. E como as margens de um rio, banhado pelo poder da tempestade, vai alargando suas bordas, invadindo outros espaços, banhando novos corpos com seu pretume. Por que esta é a essência do negro/a, híbrida misturada, e que não se contém quando cerceada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sandra. **Atuadores da Paixão**. Porto Alegre: Fumproarte, 1997.

Blog **Grupo Caixa-Preta**. Publicado em 23/10/2011, disponível em: <http://grupocaixa-preta.blogspot.com> > Acesso em 12/11/2022.

CAETANO, Ester. **Artistas falam sobre racismo no mercado cultural do Rio Grande do Sul**. Publicado em: 01/03/2021. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2021/03/artistas-falam-sobre-racismo-no-mercado-cultural-do-rio-grande-do-sul/> acesso em 15/11/2022.

GOLDSCHMIDT, [Cristiano](#). **Jessé Oliveira e a história do teatro negro no Rio Grande do Sul**. Publicado em: 13/08/2022. Disponível em: https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/entrevista/jesse-oliveira-e-a-historia-do-teatro-negro-no-rio-grande-do-sul/?fbclid=IwAR1Hk41db_eBhBJRzosQgMCLY-S61omcFEqLlupFYVWT53jfwF9e91gHYJO > Acesso em 15/11/2022.

⁶ **segundaPRETA** é uma iniciativa de artistas negros/as/es na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais que se propõe a ser espaço de elaborações, fruição técnica e um lugar de experimento, tanto na ordem cênica quando em outros aprendizados de produção e gestão preta a partir da arte. Nasce em 2017, do desejo de artistas negros e negras de ter e construir um espaço em que pudessem criar, experimentar e compartilhar saberes artísticos e desenvolver a sua própria produção de arte negra. Surge a partir das elaborações em teatro negro, porém no decorrer de suas produções, outras artes se fizeram presentes, como a dança, a performance e a fotografia.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogô, 2019.

LOPES, Ana Carolina Martins. **segundaPRETA**: movimento-território-quilomboartístico-educador em Belo Horizonte. (Dissertação – Faculdade de Educação FaE), Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poética do corpo tela**. Rio de Janeiro: Cobogô, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

OLIVEIRA, Joana. Grace Passô: **“No Brasil, existem milhares de Viola Davis e Whoopi Goldberg”**
28/01/2019. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/22/cultura/1548161339_343642.html. Acesso em:
10/11/2022.

RIBEIRO, Marcelo. **Artistas negros recontam a história da arte do Rio Grande do Sul**. Publicado em:
13/11/2019. Disponível em:
<https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/especiais/reportagem cultural/2019/11/711750-artistas-negros-recontam-a-historia-da-arte-do-estado.html> acesso em 14/11/2022.

SOARES, Alison Rodrigues. **Grupo Caixa-Preta e o teatro feito por negros em Porto Alegre**. Publicado em: 2018. Disponível em: <https://medium.com/carreter-arte-jornalismo/grupo-caixa-preta-e-o-teatro-feito-por-negros-em-porto-alegre-ef9d4e7c2b4d> > Acesso em; 05/11/2022.

Artigo submetido em 22/12/2022, e aceito em 18/06/2023.

ARQUIVO VIVO

LIVE FILE

Ribamar Arruda Ribeiro

ribamar_ribeiro@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo:

O artigo consiste na reflexão sobre o processo de desenvolvimento, criação e apresentação da performance *Arquivo Vivo*, a partir da utilização de documentos referentes a desaparecidos políticos, no período da ditadura militar no Brasil, de 1964 a 1985. Para isso, o artista apresenta três experiências vivenciadas, onde narra a relação do espaço com a performance e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Performance, Arquivo, Documento.

Abstract:

The article consists of a reflection on the process of development, creation and presentation of the *Arquivo Vivo* performance, based on the use of documents referring to political disappearances, during the military dictatorship in Brazil, from 1964 to 1985. For this, the artist presents three lived experiences, where he narrates the relationship of space with performance and its consequences.

Keywords: Performance, Archive, Document.

ABERTURA PARA UM NOVO PROCESSO DE CRIAÇÃO

Faço parte de um núcleo de pesquisa e criação em Artes Cênicas, do qual sou um dos fundadores, Os Ciclomáticos Companhia de Teatro, que em 2020 completam 24 anos de atividades. Toda minha experiência como ator, diretor, dramaturgo, produtor, sonoplasta, professor e secretário teatral, ao longo desses anos, permitiu-me um envolvimento intenso com as Artes Cênicas, no que diz respeito às práticas e reflexões sobre o ofício, desenvolvidas na companhia e no contato com outros grupos, em inúmeros festivais e circuitos de teatro, pelo Brasil. Ao me deparar, no Mestrado em Artes, com diversas possibilidades de criação artística, percebi que outro universo se apresentava e que eu também deveria me abrir para novas experiências, iniciando uma pesquisa com a arte da performance.

Na disciplina Arte e Cultura Contemporânea, intitulada Arte e documento: imagem, registro, testemunho, ministrada pelos professores Leila Danziger e Luis Claudio da Costa, entrei em contato com informações e materiais que me instigaram para a criação de uma nova linguagem artística que ainda não tinha experimentado: a performance. A partir de estudos acerca da arte e do documento, percebi a importância do registro na arte contemporânea. Registros estes que por vezes são efêmeros, documentos que podem ser encontrados ilegíveis ou até mesmo danificados e testemunhos que envolvem reflexões sobre a imagem. Estas questões giram em torno de aspectos como memória, esquecimento, mídia e testemunho.

Vale a pena explorar diversos usos de documentos em projetos poéticos e livros de poesia publicados nos últimos anos, justamente na medida em que esses usos ao mesmo tempo implicam num deslocamento do sujeito poético, na apropriação de outras vozes e discursos, e produzem um estranhamento sobre a percepção desses documentos e do real para o qual eles apontam. (KLINGER, 2018, p. 19)

O que acontece com o artista quando entra o documento em seu trabalho? Em que momento os artistas se organizam com os arquivos e constituem esta relação da arte e documento? Estas perguntas evidenciam a importância do registro das ações artísticas para posterior pesquisa, tanto do arquivo material como também do registro dos testemunhos.

A INSPIRAÇÃO

A motivação para a criação da performance *Arquivo Vivo* iniciou-se com a memória de um processo artístico desenvolvido com o texto *A Corrente de Eléia*, escrito por mim em 2005 e que se tornou espetáculo em 2006, na encenação realizada por Os Ciclomáticos Companhia de Teatro, também sob minha direção.

A proposta do espetáculo *A Corrente de Eléia* consistiu em apresentar ao espectador o universo do torturado e do torturador. A pesquisa dramática teve como foco principal a experiência limite vivida pelos sujeitos da tortura e sua influência em ambos (torturado e torturador). Em janeiro de 2005, formamos o núcleo principal do espetáculo e iniciamos os trabalhos em torno da ideia de um diálogo com questões contemporâneas. O roteiro dramático partiu da proposta de colocar em cena uma discussão sobre diferentes dimensões sobre o tema.

A construção do texto e da montagem se estabeleceu a partir dos documentos: o livro *Brasil Nunca Mais*, de Paulo Evaristo Arns, publicado em 1985; relatos de integrantes do grupo Tortura Nunca Mais¹; o livro *Exílio e tortura*, de Maren Vinar e Marcelo Vinar, de 1992; e o filme *Closet Land*, da cineasta e roteirista indiana Radha Bharadwaj, produzido em 1991. Com isso, três reverberações artísticas foram elaboradas: 1- O texto *A Corrente de Eléia*; 2- o espetáculo *A Corrente de Eléia* e 3 - A performance cênica *Arquivo Vivo* (realizada recentemente e que venho reelaborando).

A importância destes dois livros para a pesquisa está no fato de serem muito mais do que uma descrição da tortura e das vicissitudes do exílio, pois os autores se interrogam sobre o significado da violência no psiquismo humano, a partir de relatos ocorridos no Brasil e em países da América do Sul. O filme *Closet Land* amplia a discussão sobre o tema da tortura, com a presença de apenas dois atores: Madeleine Stowe que interpreta uma escritora de histórias infantis, e Alan Rickman, que interpreta o inquisidor torturador. A personagem, acusada de ocultar na sua escrita de histórias infantis recados para subversivos, é sequestrada e levada com os olhos vendados a um lugar desconhecido, para ser interrogada. Durante o filme, assistimos a uma pressão psicológica imensa sobre a escritora que não se rende, pois sua mente é mais forte. A segunda fase é a destruição do corpo para que ela confesse. Toda a sua força motriz para manter-se está em sua mente e em sua imaginação, que a retira dali nos piores momentos e permite-lhe manter a sobriedade. O roteiro do filme se baseou na história real de Veronica de Negri, uma ativista chilena torturada durante meses na ditadura de Pinochet. O texto foi escrito a partir da história de Eléia, mesclado com trechos de testemunhos de pessoas torturadas no Brasil na forma de narração. Segue a sinopse do texto:

Eléia, confusa com seu passado onde residem mistérios, recebe uma estranha visita que traz a tona os pesadelos que a persegue. O visitante era o seu torturador. Esta corrente que a prende será que se manterá por muito tempo? Com autoria e direção do autor do texto e do artigo (AUTOR, 2005, p. 2).

A personagem principal do texto elaborado para nossa encenação, Eléia, é uma figura ficcional criada para dar voz às mulheres torturadas, durante o período da ditadura militar no

¹ O Grupo Tortura Nunca Mais/RJ (GTNM/RJ) foi fundado em 1985 por iniciativa de ex-presos políticos que viveram situações de tortura, durante o regime militar, e por familiares de mortos e desaparecidos políticos, tornando-se, através das lutas em defesa dos direitos humanos em que tem participado e desenvolvido, uma referência importante sobre a memória do período da ditadura civil-militar, no Brasil.

Brasil. Eléia é uma mulher que grita e não se cala para que outras possam falar e não se abater. Ela consegue se desvencilhar da tortura e de seu torturador. O próprio nome Eléia advém da escola filosófica eleática (da cidade de Eléia, no sul Itália), onde se inicia o estudo da lógica e da metafísica, através dos filósofos Parmênides, Zenão e Melisso.

Os testemunhos reunidos e utilizados foram de grande valia para a criação dramaturgica e, posteriormente, para a montagem do espetáculo e concepção da performance *Arquivo Vivo*. Outro ponto importante para a pesquisa foi o acesso ao Grupo Tortura Nunca Mais, onde pude captar, em algumas reuniões, relatos presenciais de sobreviventes deste período nebuloso no país.

O testemunho tem sido um tema que tem despertado a atenção de estudiosos através de diferentes campos do conhecimento. Começando pela Teologia, que estuda o testemunho como afirmação e revelação da fé, passando pelos estudos jurídicos (que nas últimas décadas desmalinou uma área que, para além das técnicas de entrevista das testemunhas e dos réus, estuda criticamente a própria possibilidade do testemunho), chegamos ao campo da Psicologia, que estuda o tema polêmico da recovered memory, aborda o testemunho do ponto de vista comportamental e da narrativa da situação traumática, como também dentro da Psicologia Social, com seus estudos de histórias de vida e de comunidades (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 72).

A oportunidade que tive em participar de algumas reuniões do Grupo Tortura Nunca Mais e ouvir os testemunhos pessoais daqueles brasileiros, que sentiram na pele toda a violência ocorrida naquele período, tornou-se um mote importante para a pesquisa e permitiu um maior entendimento para a criação dramaturgica, construção do espetáculo e a criação da performance. As reuniões ocorriam sempre às segundas-feiras e, nestes dias, pude conversar com alguns integrantes para me aproximar da realidade descrita por eles. Em muitos momentos, foi intenso e chocante ouvir alguns relatos. Apesar destes testemunhos não terem entrado na dramaturgia, eles foram fundamentais para trazer aos atores as sensações das personagens e para o desenvolvimento da performance *Arquivo Vivo*.

EXPERIÊNCIA 1

A primeira experiência com a performance foi uma apresentação cênica no final da disciplina realizada no curso de mestrado. Neste primeiro momento, a ação estava impregnada de teatralidade. Além de mim como performer, estavam participando ainda três atores integrantes de Os Ciclomáticos Companhia de Teatro, sendo dois deles do elenco original do espetáculo *A Corrente de Eléia*. Como se deu a primeira experiência: a performance consistia

em uma proposição textual projetada na parede do espaço: “Desarquive o arquivo do arquivo”. Os artistas se colocavam em um quadro vivo, imóveis, e deveriam iniciar a performance quando o espectador retirasse as pastas e objetos existentes nos arquivos, pois à frente de cada bloco de artistas existia um arquivo com documentos que precisavam ser retirados. Este era o gatilho para a ativação da ação da obra. Ao serem guardados, os artistas novamente tornavam-se quadros estáticos. Cada arquivo possui uma pasta com os seguintes conteúdos: pasta arquivo A – texto teatral *O fado e a sina de Mateus e Catirina*, escrito por Benjamim Santos com o carimbo original da censura federal datado em 30/04/1984, pasta arquivo B – reprodução de documentos do DOPS - Departamento de Ordem Política e Social, referentes a perseguidos pela ditadura militar brasileira, e pasta arquivo C – imagens de pessoas torturadas e cópia do documento de promulgação do AI-5 – Ato Institucional nº 5, decreto da ditadura militar. Ao abrir o arquivo A o performer retirava a mordaca e começava a cantar alguma música escrita neste período; o arquivo B acionava a ação na qual os atores interpretavam um trecho de cena do espetáculo *A Corrente de Eléia*; e o arquivo C conduzia o performer a mostrar, num tablet, fotos de desaparecidos da época, questionando o espectador se ele sabia onde estavam estas pessoas. Caso todos os arquivos fossem abertos, todas as ações performativas ocorreriam simultaneamente, o que aconteceu nesta primeira experiência. O término da performance se deu quando todos os artistas se retiraram da sala (Fig. 1 e 2).

O processo de criação da performance *Arquivo vivo* permitiu-me uma intensa experimentação, pois, a cada momento em que ela foi apresentada, novos fatores e vetores se instalaram, podendo assim buscar outras possibilidades. Este processo remete-me ao conceito de *work in process*, esta constante formação e transformação tanto do artista quanto de sua obra:

Instaurando outras aproximações com a recepção do fenômeno e com os processos de criação e representação, o procedimento do *work in process* alcança a característica de linguagem, determinando uma relação única de processo/produto. Caracterizando uma linguagem de risco, marcada pela vulnerabilidade e também pelo mergulho e descoberta de novas significações, o *work in process*, enquanto produto criativo, estabelece através de seus anaforismas, da criação de novas sintaxes cênicas, uma nova epistemée consonante com os paradigmas contemporâneos (COHEN, 1998, p. 45).

Esta primeira experiência com a performance trouxe-me algumas questões: a performance estava muito contaminada por aspectos próprios do teatro mais tradicional, com excesso de dramaticidade e na representação como base da criação. Na cena performativa,

vertente do teatro contemporâneo, existem possibilidades que quebram a linearidade da perspectiva aristotélica da construção dramatúrgica. O fio condutor não está calcado na dramaturgia, mas na experiência do espectador com a imagem, na poética da cena. O caráter performativo do espetáculo se evidencia na pele de quem o vivencia. É uma relação ativa do público e, conseqüentemente, dos artistas que estão vivos cenicamente e reagindo, de acordo com as ações decorrentes:

Dessa forma, a ação de contemplar a obra de arte é ampliada, de modo que, ao apreciar uma manifestação artística, o espectador é convidado a olhar para si mesmo e compreender os processos pelos quais ele passa enquanto se relaciona com o objeto artístico. Nesse sentido, o caráter autoral da obra, ou a própria noção de aura, é redefinida, democratizada. Espectador e artista tornam-se coautores, como em uma relação de interdependência, na qual um não é capaz de se efetivar sem o outro. “Desde então, o espectador está convidado a se colocar como decifrador de uma obra que possui como principal objeto de análise o próprio fazer teatral, a precipitação de seu processo e a explicitação de suas perguntas”. (SIMÕES, 2013, p. 194)

Faltava a esta proposição uma desconstrução desta teatralidade, apesar de acreditar que nas ações performativas existe um estado cênico. Estado este potencializado pela presença total do performer: estar e vivenciar simultaneamente a ação, se colocar por inteiro na ação para permitir a reação. Senti isso no momento que estava apresentando a performance: como o início sempre tem uma expectativa do público e uma espera, eu não poderia esvaziar e perder a força da imagem proposta. Isso fez com que o estado cênico que eu produzia fosse completamente constituído e mantido do início ao fim. Mesmo não sendo a interpretação de uma personagem e sim ação de um performer, eu deveria estar imbuído deste estado com atenção redobrada. Como explica (FÉRAL, 2015, p. 150-151) em sua discussão sobre teatralidade e performatividade, este estado cênico do performer se aproxima da pulsão do corpo, do deslocamento e da “disrupção” tão invocada por Antonin Artaud (1896 – 1948). O performer se esvazia para encontrar uma nova habitação para ele, o público e o espaço. O artista transcende o corpo físico, se deslocando, modificando e investigando seu corpo em estado camaleônico, podendo assim se libertar das reprimendas e amarras. O *Arquivo Vivo* traz estas sensações para o performer e para o público. A pesquisa está em movimento e a obra em processo.

Na direção de um Zeitgeist contemporâneo, a produção inaugural, veiculada pela performance e pelas artes de fronteira incorpora códigos artísticos que utilizam narrativas superpostas – a partir de emissões polifônicas e polissêmicas, na ordem da

sincronicidade e da pluralidade, operando, nessa trama, linguagem que transitam pelo texto/imagem, pelas emissões subliminares, pelo texto/partitura (com vários leitmotiv e hierarquias de significação) possibilitando fruição e cognição ambivalentes. Nessa operação criativa, constitutiva de novas linguagens e narrativas, são incorporados procedimentos axiomáticos do happening e da performance como uso de *work in progress*, a absorção do “erro” e do acaso, da caoticidade e das vicissitudes cotidianas, da produção mutante – que carrega o efêmero “elan vital” – subvertendo a representação e o aprimorismo próprios do contexto teatral (COHEN, 1996, p. 67).

Diante dessas questões senti a necessidade de “limpar” a performance, partindo para uma nova experiência em que eu pudesse me colocar como performer. Por isso percebo que o trabalho do performer está próximo do trabalho que está em *work in progress*. As duas instâncias vislumbram a pesquisa em movimento fluxo contínuo. Novas realidades, novas perspectivas e a abertura para que estes acontecimentos influenciem as próximas apresentações, podendo ou não abrir parâmetros e transmutar a obra original.

Decisões foram tomadas: apenas eu estaria como performer, os gatilhos se mantinham e passei a sintetizar todas as ações da performance em um corpo cênico único. Percebi que poderia materializar alguns aspectos: a imagem, as sensações, o corpo, a relação com o público e o ambiente. Tudo isto poderia estar integrado a mim como performer. Não haveria necessidade de ter outros participantes. Essa libertação na composição da obra abriu um grande canal de comunicação com a criação, que se tornaria mais potente.



Fig. 1. Autor (2019). Performance Arquivo Vivo na UERJ. Fonte: Arquivo da Performance Arquivo Vivo. Acervo do artista.



Fig. 2. Autor (2019). Performance Arquivo Vivo na UERJ. Fonte: Arquivo da Performance Arquivo Vivo. Acervo do artista.

EXPERIÊNCIA 2

A segunda experiência ocorreu no 7º Seminário de Pesquisadores do PPGARTES – Programa de Pós-graduação em Artes, da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o tema “Modos de Fazer”. Esta segunda intervenção ocorreu no Ateliê do Instituto de Artes da UERJ, como parte da programação. Modificações realizadas para esta segunda intervenção: apenas eu estaria como performer, mãos amarradas e boca amordaçada, ao abrir o arquivo. Proposição: o performer liga uma caixa de som com relatos de homens e mulheres que sofreram tortura no período da ditadura militar no Brasil; o arquivo B aciona a leitura dos nomes da lista da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e o arquivo C aciona a leitura de trechos do livro *Brasil: Nunca Mais*. Nesta segunda vivência da performance, após as modificações definidas anteriormente, a experiência se tornou mais intensa e percebi que a constituição de um corpo cênico foi fundamental para a integração da performance com o público. Os participantes ficaram bastante tempo assistindo e demoraram para acionar os arquivos e dar início às ações performativas. Isso permitiu que meu corpo e meu estado enquanto performer estivessem por inteiro em presença.

O corpo cênico experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço. O corpo da cena investiga temporalidade e espacialidade,

inventa minutagens e métricas, ocupa dimensões simultâneas do real. O nexos do corpo cênico é o fluxo. O passageiro, o instantâneo, o imediato – rajada, revoada, jato. Nascendo e morrendo; nascendomorrendo. O corpo fluido e fluidificante é a matriz espaço-temporal da cena (FABIÃO, 2010, p. 321).

A liberdade experimentada revelou-se extremamente evidente na performance. O corpo como manifesto, entendimento deste espaço do real e ficcional. A interação existente entre o performer e o público, com a solidão do performer à espera do jogo, a criação da expectativa, possibilitou a delimitação do fio invisível destes dois vetores. A formatação da segunda experiência criou em mim maior entendimento do ato de performar e da real compreensão da palavra performance.

A nova versão da performance trouxe à tona a força e o potencial da imagem construída anteriormente às ações. Um homem vestido de preto, com mãos amarradas e amordaçado, parado com três arquivos interligados por fios. Esta imagem por si só já causa um impacto visual potente e intrigante. O artista está ali por inteiro conectado com sua ação. (Ação e não persona). Esta presença trouxe a intensificação da performance e senti tudo mais vivo e real. Artaud compara estes estados cênicos como se o artista estivesse entrando em combate, pronto para a guerra:

Trata-se de saber o que queremos. Se estamos prontos para a guerra, a peste, a fome e o massacre, nem precisamos dizer nada, basta continuar. Continuar nos comportando como esnobes e a nos locomover em massa para ver este ou aquele cantor, este ou aquele espetáculo admirável e que não ultrapassa o domínio da arte (e os balés russos mesmo no momento de seu esplendor nunca ultrapassaram o domínio da arte), esta ou aquela exposição de pintura de cavalete em que explodem aqui e ali algumas formas impressionantes, mas casuais e sem uma consciência verídica das forças que poderiam acionar (ARTAUD, 1987, p. 88).

Neste sentido, compreendi que havia se instaurado uma poética da performance: o corpo, a imagem, o espectador e a ação. Este caldeirão suspenso e efervescente permitiu o crescimento da criação performativa e conseqüentemente maior relação com o público existente. A performance como fenômeno, como vivência:

Se seguirmos nosso primeiro impulso, duas fortes ideias estão no centro da obra performativa: De um lado, seu caráter de descrição dos fatos. Por outro, as ações que o performer ali realiza. A performance toma lugar no real e enfoca essa mesma realidade na qual se inscreve desconstruindo-a, jogando com os códigos e as capacidades do espectador (como pode fazer Guy Cassier, Jan Lauwers, Heiner Goebbels, Marianne Weems ou a Societas Raffaello Sanzio, de maneiras diversas). Essa desconstrução passa por um jogo com os signos que se tornam instáveis, fluidos forçando o olhar do espectador a se adaptar incessantemente, a migrar de uma referência à outra, de um

sistema de representação a outro, inscrevendo sempre a cena no lúdico e tentando por aí escapar da representação mimética. O performer instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizos de sentido. Trata-se, portanto, de desconstruir a realidade, os signos, os sentidos e a linguagem (FÉRAL, 2008, pág. 203-204).

No caminho da performance, você não tem o eu e o não eu. Para Schechner, entre o “eu” e o “não eu” existe o “não não eu”. Estou presente em mim, mas também com outro “eu” e os dois cooperam, coabitam e reagem vislumbrando um terceiro eixo: o “não não eu”. Como explica Dawsey:

Os momentos mais eletrizantes de uma performance, em qualquer tradição, podem ser justamente aqueles em que o corpo lampeja por detrás (ou por baixo, acima, etcetera) da máscara. Trata-se, da experiência de quem se descobre como “não-eu” e “não não-eu” ao mesmo tempo (DAWSEY, 1991, p. 209).



Fig. 3. Autor (2019). Performance Arquivo Vivo no 7º Seminário de Pesquisadores do PPGARTES – Modos de Fazer. Fonte: Arquivo da Performance Arquivo Vivo. Acervo do artista.

A imagem (Figura 3) evidencia as modificações realizadas na segunda vivência: estar ali como atuante performer deixou-me mais integrado à criação e às sensações que surgiram. A

imagem construída se fortaleceu, ou seja, eu estava na obra e a obra estava em mim. Este conjunto uníssono reverberou exponencialmente a mensagem do artista. Realmente, me senti um performer, pois eu estava completamente imerso no *Arquivo Vivo*. Estávamos todos ali: o “eu”, o “não eu” e o “não não eu”. Uma tríade fortalecida pelo conjunto das ações, as reverberações, o corpo cênico e a imagem.

EXPERIÊNCIA 3

A terceira experiência com a performance *Arquivo Vivo* se deu em local aberto. Até então todas as apresentações haviam ocorrido em espaços fechados e isso, de certa forma, causa uma segurança e uma sensação de proteção. Até porque estamos com os nossos pares e isso faz toda a diferença. Mas o que ocorre quando saímos para o mundo exterior, aberto e sem o estado protetivo em que o performer possa se segurar e se assegurar? Deixar a sala é um movimento, acredito eu, importante para o desenvolvimento da pesquisa da performance. Esta apresentação ocorreu no Jardim do Museu da República, no Rio de Janeiro, fazendo parte da programação do XXII Encontro de Pesquisadores do PPGAV - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o tema: Arte e memória em tempos de crise (Figuras 4). Mantendo os arquivos e as ações definidas na segunda experiência, o grande desafio nesta intervenção foi estabelecer o contato com o público que transitava neste local. A performance ocorreu especificamente em frente ao coreto e assim ganhou maior visibilidade. Inicialmente, todos paravam, observavam a distância e não se aproximavam. Isso causava em mim mais ansiedade e angústia, o que serviu completamente para o corpo cênico formatado naquele instante. Quando o primeiro espectador acionou o gatilho, fez com que os outros também se aproximassem e aí as ações transcorreram em fluxo natural. Mas me deparei com um dilema: como finalizar a performance? Nas outras ocasiões, eu simplesmente saía da sala e isso já determinava a finalização. Desta vez ocorreu de outra forma. Em dado momento, caminhei entre o público, arrastando todos os arquivos, já que eles estavam conectados em mim por meio de fios, e me distanciei até encontrar um casal que conversava em um dos bancos do jardim. Fiquei parado defronte às duas pessoas. Depois de certo tempo, eles desamarraram as minhas mãos e tiraram a mordaca, agradei e retornei ao ponto inicial determinado. Esta ação foi impactante tanto para mim quanto para quem assistia. Foi uma decisão espontânea e real. Isso tornou essa apresentação mágica. E assim como no

palco, quando alcançamos esse fenômeno mágico da conexão com o espectador, acredito que, na performance, podemos ter também uma teatralidade, como descrito por Féral:

Não há cena na performance, mas lugares. Na medida, pois, em que o lugar está preparado tendo em vista uma ação, dá-se um enquadramento espacial que solicita o olhar do espectador. O enquadramento cria um espaço, espaço do especular que se recusa tornar-se espetacular (FÉRAL, 2015, p. 142).

Podemos questionar este entendimento de enquadramento apresentado pela teórica francesa, pois, nesse caso específico, a performance não acontece numa galeria ou outro espaço fechado, mas sim no espaço ampliado de um jardim, sem enquadramento. Mas, ainda assim, é o olhar do espectador que constrói o lugar da cena.



Fig. 4 – Autor (2019). Performance Arquivo Vivo no XXII Encontro de Pesquisadores do PPGAV - EBA – UFRJ: Arte e memória em tempos de crise. Fonte: Arquivo da Performance Arquivo Vivo. Acervo do artista.

IMPRESSÕES PROVISÓRIAS

Arquivos, documentos, testemunhos geraram questões que motivaram a criação da performance *Arquivo Vivo*. Como é rico abrir estes canais de comunicação com informações que, por vezes, podem parecer apenas burocráticas, mas que os artistas conseguem enxergar a qualidade poética em cada um destes materiais. Isso abre um leque infindável de opções para a criação. Como exemplo, temos aqui um livro escrito com testemunhos e relatos que se transformaram em texto dramático, que se tornou uma montagem teatral e reverberou-se em performance. É antropofágico e contemporâneo. É fascinante pelas inúmeras possibilidades de desdobramentos, pelo arcabouço material consistente para várias outras pesquisas, pela abertura para pensar a obra como pesquisador e criador e a clareza de querer seguir um caminho como artista performer.

Ainda tenho muitas dúvidas sobre questões que aparecem em cada apresentação vivenciada. Como definir, por exemplo, o término da performance? Muitas propostas aparecem de acordo com o local e com as interações que acontecem. E aí está a força da performance. É o lugar do abismo: performar é transformar, passar para outra forma, estar em deslocamento de atividade. E reitero este olhar: tanto a cena performativa quanto a performance se estabelecem com a definição da presença. As duas artes pressupõem a presença, dentro do teatro e dentro das artes visuais. A ideia de teatro está na vontade de presença, um corpo que está. Para que você esteja ampliado você precisa estar ali. Desafio do contemporâneo: como articular este presente, esse lugar do risco, do limiar? Quanto maior o exercício de escuta, maior sua percepção e maior será a transformação. A performance e o teatro contemporâneo estão tentando entrar em conexão com essa presença.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo. Max Limonad, 1987.

COHEN, Renato. **Performático, performance & sociedade. Transe**. 145 Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas MÓIN-MÓIN, Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos sobre a Performance. Brasília: UNB, 1996.

COHEN, Renato. **Work in Progress na cena Contemporânea**. São Paulo, Perspectiva, 1998.

DAWSEY, J. *Schechner, teatro e antropologia*. Cadernos De Campo (São Paulo 1991), 20(20), 207-210.

FABIÃO, Eleonora. **Corpo Cênico, Estado Cênico**. Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 10 – nº 3, 2010. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256/1721>. Acesso 04/04/2020.

FÉRAL, J. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Tradução: Lígia Borges. Revista Sala Preta, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. Tradução: J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2015.

KLINGER, D. **Poesia, documento, autoria**. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (55), 17-33, 2018 <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-4018552> . Acesso em 08/04/2020.
AUTOR. **A Corrente de Eléia**. Portal de Dramaturgia de Língua Portuguesa. 2005. Disponível em http://portaldlip.com/textos/a_corrente_de_eleia.pdf. Acesso 04/04/2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Testemunho e a política da memória: o tempo das catástrofes**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 30, dez. 2009. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/2255>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SIMÕES, G. **O espectador em pleno voo: as experiências do INERTE**. Revista Sala Preta, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 193-199, 2013.

Artigo submetido em 07/09/2021, e aceito em 09/03/2022.

A DANÇA DOS ORIXÁS COMO FORÇA MOTRIZ NO CORPO DO ATOR

THE ORISHAS'S DANCE AS MOTOR FORCE IN THE ACTOR'S BODY

Maria Bianca Silva dos Santos

m.biancaaa@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo traçar reflexões sobre as práticas metodológicas do grupo pernambucano O Poste Soluções Luminosas, referente ao espetáculo Ombela (a deusa da chuva), texto do angolano Manoel Rui. O Poste através do projeto Corpo Ancestral dentro da Cena Contemporânea no Ilê Obá Aganjú Okoloyá – Terreiro de Mãe Amara, afunilou sua pesquisa nas religiões de matriz africana com o intuito de potencializar, energeticamente, através da dança dos orixás, a presença das atrizes em cena.

Palavras-chave: Teatro Negro, Ancestralidade, Dança dos orixás, Candomblé.

Abstract:

The article aims to outline the methodological practices of the Pernambuco's group O Poste Soluções Luminosas, referring to the show Ombela (the goddess of rain), text by the angolan Manoel Rui. Through the Corpo Ancestral project within the contemporary scene at Ilê Obá Aganjú Oko-loyá - Mãe Amara's Candomblé Community, Poste funneled its research into African-based religions in order to potentiate energetically, through the dance of the Orishas, the presence of actresses on stage.

Keywords: Black Theater, Ancestry, Dance of the orishas, Candomblé.

O grupo O Poste Soluções Luminosas foi criado em 2004, na cidade do Recife-PE, sendo formado, inicialmente, por duas atrizes afro-brasileiras, as professoras e pesquisadoras Agrinez Melo e Naná Sodré. Surgiu com o propósito de prestar serviços de ilumina o cênica e, assim, puderam as artistas participar de vários espetáculos, atuando também como ministrantes de cursos em algumas institui es.

Com o ingresso, em 2009, do diretor, dramaturgo, professor e ator Samuel Santos, surge o desejo nas duas artistas de voltar à cena como atrizes. Composto exclusivamente por negros (de pele retinta), os integrantes do Poste reafirmam suas ancestralidades no palco, correlacionando o teatro físico de Eugenio Barba, Michael Chekhov, Vsevolod Meyerhold e Jerzy Grotowski às religiões iorubás, como a Umbanda e o Candomblé.

O Poste enfatiza em seus espetáculos a estética e a dramaturgia provenientes do teatro negro. Nesse caminho de luta pela afirmação da cultura negra, enxergam no sensível poema *Ombela*, que em Umbundo significa “a deusa da chuva” do angolano Manuel Rui, um caminho possível para aproximar a plateia de uma rica história que não nos é contada.

O espetáculo *Ombela* retrata as diversas singularidades do ser mulher que existe no mundo. A mulher como o centro do universo. A mulher-natureza, sendo a essência da vida, ou melhor, o ser livre. Apresenta, sobretudo, o empoderamento feminino, esse poder que muitas vezes nos é negado. As *ombelas* transformam-se em duas entidades, Oxum (Agrinez Melo) e Iemanjá (Naná Sodré), nesse caso não se trata de encarnação, mas da vetorização energética dos orixás levados à cena.

A pesquisa com os orixás serviu como base para todos os espetáculos produzidos pelo Grupo, que se norteou pelas seguintes questões: de onde nós viemos? Quais são nossas marcas ancestrais? Quais são os orixás que dançam e mantêm os movimentos pontiagudos, os movimentos mais dilatados, gestos mais contraídos, ritmados ou vagarosos? Quais são os orixás que dançam fazendo alusão à imensidão da água, da chuva, dentre outros fatores da natureza, e que também estão presentes no texto do autor Manuel Rui?

De acordo com Naná Sodré, as manifestações no Terreiro de Mãe Amara podem ser analisadas através da *pré-expressividade*, “[...] como se, nessa fase o objetivo principal fosse a energia, a presença, o bios de suas ações (BARBA, 2012. p. 228)”. No ritual sagrado, na ocasião em que a música é finalizada, através do instrumento atabaque, os corpos manifestados continuam em prontidão, prontos para a próxima sonoridade, tipo de jogo que é estabelecido na dança dentro do Ilê.

As gesticulações dos corpos manifestados, através da análise do Grupo, servem como partitura cênica e como essência energética. O trabalho realizado com as religiões de matriz africana possibilitou fixar-se nos elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. Os movimentos circulares, pontiagudos, dilatados e transformados, baseados nos orixás, utilizados na preparação corporal, servem para que, em cena, seja efetivada a equivalência da água, ou seja, a personificação no corpo

das atrizes “como se estivéssemos na água, na chuva, no rio, como se todos fôssemos o rio, o mar” (SODRÉ, 2017)¹.

Ao apoiar-se nos rituais religiosos afros como intertextos constitutivos do discurso cênico-dramático; ao compor o texto escrito e o tecido da representação como um desenho ritual; na sua intenção político pedagógica; na sua concepção cenográfica e metafísica; na interação que busca entre o palco e plateia; na natureza de palavra invocativa, o Teatro Negro fecunda a cena ritualisticamente, recuperando, no teatro secular do Ocidente, uma das funções há muito obliterada: a afirmação de uma consciência cultural coletiva (MARTINS, 1995, p. 140).

Nesse sentido, uma das formas de apresentar o Teatro Negro, segundo Leda Martins (1995), em sua fala e memória, sincroniza acontecimentos do passado com o presente, orquestrando personagens, dramaturgias, cenários, jogo de luz, composição gestual, potencializando a dramatização de forma dinâmica e fluida. A análise do espetáculo *Ombela* permite que, através de imagens vivas, possamos refletir sobre o legado de ritos provenientes dos nossos antepassados, através da cultura afro-brasileira.

DA ANCESTRALIDADE À CENA

Bebam da nossa água
semeando dela para que não pare um coração de mulher. Eu
sou a mulher que me dispo de água para fazer amor com o céu
azul do orgasmo impetuosamente verde cheirando a cedro
molhado.
Eu sou a Chuva!
(MONTEIRO, 2007, p. 33)

Ombela é um pulsar ritmado, um mar que se expande e contrai, um rio que mostra sua beleza, força e perigo, a gota de chuva que cai numa poça, a chuva torrencial que, de repente acalma, o cheiro de terra molhada fértil, em outras palavras, é o sentido da vida. Sendo evidentes esses signos na sonoplastia, na qual aguça a sensibilidade do sentir fluido, assinada pela cantora Isaar França, uma mulher negra, que traz em seu trabalho uma relação profunda com o elemento água. Nesse ritual, oriundo das encruzilhadas culturais, percebemos a importância *d’O Poste* como fomentador cultural.

¹ Entrevista com Naná Sodré, do grupo teatral O Poste Soluções Luminosas, Recife-PE, concedida para esta pesquisa.

Esse enraizamento ancestral também acontece pelo idioma, aproximando, no teatro, os espectadores com a fala angolana, pois ora as atrizes falam em português, ora em *Umbundo*. De acordo com a pesquisadora Leda Martins (1995), o Teatro Negro não se configura apenas pelas questões étnico-raciais, mas pela memória cultural, sobretudo reverberando à ancestralidade na linguagem cênica, gestual, corporal e rítmica; “a utilização de formas de expressão de rituais negras, religiosas e seculares, como intertextos consecutivos do discurso teatral” (MARTINS, 1995. p. 87). As formas de expressão não estão limitadas a essas características: o Teatro Negro-Ritual é um campo com diversas possibilidades de análises e descobertas.

Naná Sodré, sócia d’O Poste, relata que os anseios do grupo estavam em torno de como levar essa “outra” cultura tão brasileira para a cena. Com os ensaios, o grupo foi percebendo que a composi o do espetáculo deveria se pautar em três polos: o da cultura afro-brasileira, o da cultura iorubá e o da cultura angolana.

Nesse cruzamento de saberes, o grupo encontra o conceito do cenário na circularidade. Essa homogeneidade é refletida no palco, onde não há divisão, o tempo se expande nessa constante afirma o da ritualidade negra, não só pelo formato, mas também pelas indumentárias utilizadas. O círculo também representa a natureza que é infinita, onde não há hierarquia. A energia circular   contínua, não se finda, como exemplo de roda, existe o jogo da capoeira, os rituais indígenas, os rituais das religiões de matriz africana através das danças dos orixás e outras entidades, dentre outras manifesta es espiralar.

A dança dos orixás   uma cerim nia comum nas religiões de matriz africana. As incorpora es dos orixás acontecem ao toque dos atabaques, instrumento de origem afro que potencializa a manifesta o, tornando a música um elemento central que, para além de facilitar, possibilita, em consonância com outros recursos, como o canto e a própria dança, a conexão com as entidades, e sua vinda a terra através do transe. Nesse sentido, é importante frisar que os orixás são divindades que representam a força da natureza.

No início do espetáculo, as atrizes estão com os rostos cobertos por miçangas coloridas (*Imbé*)² e com o figurino base, confeccionado com material de cortina de sisal. Ao entrar no espaço cênico, o convite sonoro é feito por meio dos chocalhos nos p s de Agrinez Melo e o jarro sonoro nas mãos de Nan  Sodré. A partir disso, a plateia   convidada a mergulhar em outro plano, o

² O *Imbé*   utilizado por alguns orixás como forma de respeito, preservando os rostos quando incorporados.

sensorial, banhando-se nas águas do mar, do rio, da chuva, como forma de pertencimento ao momento presente.

O tempo expandido de outro espaço, o cênico, vai tomando forma, à medida em que as atrizes nos encharcam com a sonoridade, aguçando a memória, aliada a vários outros signos estéticos ancestrais. Ao assistir ao espetáculo, é notório perceber esse tempo dilatado. Sobre o *tempo esculpido*: “O segredo de um ritmo-em-vida, assim como as ondas do mar, as folhas ao vento, as chamas do fogo, está nas pausas. Elas não são paradas estáticas, e sim transições, mudanças entre uma ação e outra” (BARBA, 2012, p. 252).

Ou seja, é o pulsar em conjunto, espetáculo e plateia. A pausa pode ser expandida de forma dilatada. As atrizes em cena, através das músicas, brincam com essa ritmização. No decorrer do espetáculo, também são utilizados os instrumentos musicais de percussão de origem afro-brasileira, como kalimba, caxixi, xequerê, tambor, ocean, marimbau (fixo, no cenário), agogô (de argila, feito pelo Mestre Nado), jarros sonoros, pau de chuva, apito e chocalhos, remetendo aos pingos da chuva, às ondas do mar, ao vento, todos imersos na sonoplastia da água.

A trilha sonora, composta pela cantora negra pernambucana Isaar França, permite que esses dispositivos musicais deem ritmo à cena. O chocalho feito de semente de Aguai tem “o poder de regular e corrigir a energia psíquica das pessoas”.³ Leda Maria Martins (1995), em seu livro *A cena em sombras*, explica que todos esses recursos sonoros são válidos na construção da cena, pois cada elemento adquire uma função dramaturgica. Nesse sentido,

[...] os signos sonoros adquirem uma função complexa, porque não são apenas fundo musical de apoio, mas signos que articulam o diálogo dinâmico entre todos os elementos cênicos, criando, no todo, uma linguagem invocativa e metafórica, que celebra a pujança do verbo e do corpo (MARTINS, 1995, p. 138).

Na partitura cênica de *Ombela*, a música, ao vivo, executada pelas atrizes, torna-se uma orquestra. Os sons regem o texto ritual em diversos níveis, produzindo uma fluidez líquida, despertando no espectador uma autorreflexão através da experiência sensorial. De acordo com Pavis (2008):

³ Disponível em: <http://geoatelier.blogspot.com.br/2015/02/chapeu-de-napoleao-ou-aguai-mistica-e.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

[...] em um espetáculo africano, a música não poderia ser artificialmente destacada do resto da performance, do movimento, da dança, da declamação do texto. O fato é que não existe nas línguas africanas uma palavra única para traduzir o nosso termo “música”: as palavras utilizadas designam tanto a “música” como a “dança”; também não há termo que distinga a música e o barulho. A música se caracteriza na África pelo movimento (PAVIS, 2008, p. 132).

As imagens psíquicas dos sons designam outra dramaturgia. O ritmo, a dança, o significado das palavras cantadas criam uma outra linguagem que, segundo Martins (1995), têm “o poder de invocar”, pois retratam a história de um povo, de pele preta, além de conscientizar a quem assiste sobre a cultura afro-brasileira. “A imagem cênica que se projeta dessa configuração e concepção cênica dramática é dinâmica e contínua, visto que todos os signos em movimento transitam em busca de novas relações” (MARTINS, 1995. p. 140). O teatro negro potencializa a dramaticidade através de fatos, muitas vezes verídicos, que norteiam o enredo com o objetivo de enaltecer e difundir o negro em seus aspectos sócio-político-culturais.

O despertar da ritualização no espetáculo *Ombela* sucede antes da encenação, no aquecimento. Esse espaço de preparação permite que os corpos das atrizes sejam estimulados a encontrar sua presença cênica por intermédio do axé (*asé*, energia) dos orixás, é a expansão da energia vital que se intensifica no grupo. As observações realizadas pelo Grupo nos cerimoniais do Terreiro de Mãe Amara vão para as cenas modificadas: o trabalho não tem relação com imitação ou caracterização do corpo manifestado; é o asé de cada orixá que facilita a construção do corpo cênico, tornando-o mais livre para a criatividade e expressividade.

A ANTROPOLOGIA TEATRAL NA DANÇA DOS ORIXÁS

De acordo com Barba (2012, p.84), a *energia no espaço e no tempo* “[...] é uma qualidade especial de energia que não é, necessariamente, o resultado de um excesso de vitalidade ou do uso de movimentos que deslocam o corpo”. Sendo assim, entende-se que energia, para a Antropologia Teatral, consiste na forma com que o ator/bailarino consegue modelar/potencializar o corpo, através de uma ligação direta entre corpo e espírito.

O desenvolvimento dos estudos ancestrais d’O Poste Soluções Luminosas aconteceu por meio da *equivalência* dos movimentos dos orixás com os elementos da natureza, junto às técnicas de dilatação, expansão, dentre outras. Sendo assim, Barba (2012) aponta sobre o *princípio da equivalência*: “É dessa negação de uma realidade que nasce sua técnica de imitação indireta, a busca

de um equivalente através da única realidade da qual ele dispõe, ou seja, a utilização orgânica do próprio corpo (BARBA, 2012, p. 114)”.
A *equivalência*, ao contrário da imitação, é uma transposição, uma tradução que permite ao ator/bailarino modelar o seu corpo, a partir de outra vivência. A equivalência no corpo das atrizes foi desenvolvida com base nos arquétipos das divindades Oxum e Iemanjá. Agrinez Melo, em conversa informal, relata que os movimentos de Iemanjá, de acordo com o Terreiro de Mãe Amara, são circulares e surgem das pelves, assim como Oxum; a diferença é que a dança de Oxum é mais ritmada, e isso vai para cena quando fazem o cruzamento com códigos teatrais que são identificados à medida que esses pontos de energias vão sendo aprofundados através de pesquisa.

A sala de ensaio, também definida como um campo vasto de experimentação, a partir do material audiovisual captado nos ritos do Terreiro de Mãe Amara, serviu para O Poste analisar e experimentar, no corpo, as gesticulações desse estado manifestado, com o intuito de alcançar a energia presente em cada orixá para cena, considerando as singularidades como, por exemplo, a forma de olhar do orixá, a pulsação do corpo ao parar, todas as gesticulações que estivessem no campo do (in)visível.

Os exercícios são como amuletos que o ator carrega consigo não para exibi-los, mas para deles extrair determinadas qualidades de energia das quais, lentamente, se desenvolve um segundo sistema nervoso. Um exercício é feito da memória, memória do corpo. Um exercício se torna memória que age através de todo o corpo (BARBA, 2012. p. 122).

Para Barba, o exercício ensina ao ator/bailarino a “ser e não ser ator”, a pensar com o corpo, a ser o corpo. Pois, “todos os exercícios físicos, na realidade, são exercícios espirituais (BARBA, 2012. p. 290)”. Ou seja, é o desenvolvimento na sua totalidade, sem dissociar corpo/mente, facilitando o controle psíquico. Os exercícios ajudam a trabalhar com o (in)visível, com as sensações, com a energia configurada dentro do próprio ser, de forma única, possibilitando no ator determinadas qualidades energéticas.

O que o ator tem que reconstruir é a complexidade da emoção, e não o resultado enquanto sentimento. Então é preciso trabalhar sobre todos os níveis que identificamos como aqueles que caracterizam uma “emoção”, os quais, mesmo pertencendo ao mundo do invisível, são fisicamente concretos (BARBA, 2012, p. 124).

Durante o desenvolvimento dessa complexidade das emoções, no caso de *Ombela*, sentir no corpo, através da dança, a fisicalidade energética dos orixás proporciona infinitas possibilidades, das minúsculas ações à dilatação desses movimentos. Pelo olhar da Antropologia Teatral:

O corpo dilatado é um corpo quente, mas não no sentido sentimental ou emotivo. Sentimento e emoção sempre são uma consequência, tanto para o espectador quanto para o ator. Antes de tudo é um corpo vermelho de tanto calor, no sentido científico do termo: as partículas que compõem o comportamento cotidiano foram excitadas e produzem mais energia, sofreram um aumento de movimento, elas se afastam, se atraem, se opõem com mais força e mais velocidade num espaço mais amplo (BARBA, 2012, p. 52).

De acordo com Barba (2012), o corpo-em-vida dilata a presença do ator. Alguns espectadores são atraídos por certos atores no palco, independente dos movimentos, muitas vezes o ator imóvel capta a plateia, um estado orgânico energético. Nesse sentido, Sônia de Azevedo⁴, em seu livro *O papel do corpo no corpo do ator* (2004) define esse estado como “[...] a pele é mais macia, os olhos mais brilhantes, a aura maior. E isso define cada momento a qualidade sensível de suas ações, tornando-as críveis e, portanto, verdadeiras (AZEVEDO, 2004. p. 180)”. Em outras palavras, é o fluxo de energia que acontece no momento (aqui e agora) da representação. O elo entre corpo e alma. Essa presença pode ser desenvolvida através da pré-expressividade que possibilita o ator a descobrir sua energia antes mesmo do resultado final, dessa forma ele entra em contato com sua energia antes da expressividade, no qual reside a base do trabalho do ator.

Abordar a pré-expressividade é dialogar/pensar com o corpo. O espetáculo *Ombela* aborda várias questões referentes ao corpo, instiga o espectador a refletir sobre o pudor construído, sobretudo com o corpo da mulher. No texto, Manuel Rui faz menção a diferentes mulheres, por meio dos tipos de chuvas (*ombelas*). “A mulher que não se separa da natureza, ela é tudo” (SODRÉ, 2017, s/n)⁵.

A ENCRUZILHADA DA RESITÊNCIA CORPÓREA

A pesquisa, realizada em torno do imaginário da água, levou O Poste a analisar os rios, os mares, as águas claras, escuras, o estar submerso. Todas essas sensações foram sendo destrinchadas e experimentadas no corpo. A deusa da chuva representa a natureza feminina, revelando ao espectador que cada corpo age da forma que lhe convém. Esse corpo que, no período

⁴ Sônia Machado de Azevedo possui doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo - USP. Desde os anos de 1970 pesquisa e trabalha com criação artística, dança e performance.

⁵ Entrevista com Naná Sodré, do grupo teatral O Poste Solu es Luminosas, Recife-PE, concedida para esta pesquisa.

colonial, era visto como “a carne mais barata do mercado”, como fala Djamila Ribeiro⁶, em seu texto *O corpo da mulher negra como pedaço de carne* (RIBEIRO, 2015, online)⁷, exemplifica bem essa carne negra: “Essa marca que carregamos, fruto da violência, é mascarada pelo mito da democracia racial, o que faz com que se ignore ou romantize o problema”. O fetiche, a exotização no corpo da mulher negra foi, ao longo da história, tornando-se natural. Djamila Ribeiro (2015) completa:

Outro exemplo é a caça a “mulatas” promovido pela rede Globo para eleger a “Globeleza”. Nesse caso, percebe-se como a mulher negra é colocada em lugares determinados, como é vista como objeto sexual, produto a ser vendido. Quantas negras vemos na grade da emissora? Quantas apresentadoras, repórteres, atrizes? Somos invisibilizadas em outras áreas e super expostas no carnaval como pedaços de carne. Mulheres brancas também são objetificadas, isso é inegável. Porém, a mulher negra carrega a opressão histórica do racismo. Mesmo nesse mercado de exploração, a carne negra é a mais barata.

Ou seja, mesmo diante do mercado de exploração, a carne negra, ainda assim, é colocada como inferior. Segundo Léila Gonzales⁸, em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984), é no carnaval que também é difundido o mito da democracia racial. É nesse momento que a mulher negra se torna protagonista, a deusa do samba, capa de revistas e comerciais. Essa violência simbólica é esquecida quando a mulher negra se transfigura no seu cotidiano como empregada doméstica.

Quanto à doméstica, Leila Gonzales afirma: “[...] ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços. (GONZALES, 1984. p. 232).” A mulher negra pode ser analisada por outra perspectiva: a mãe preta, presente no período colonial, a mulata, carregada de estereótipos corporais ao longo dos séculos, e a doméstica, trabalho realizado majoritariamente por mulheres negras (GONZALES, 1984). Porém, não nos deteremos no momento a essas questões, e sim ao empoderamento do corpo negro presente no espetáculo *Ombela*.

O sensível espetáculo foi sendo construído de forma poética, mostrando a mulher como símbolo de poder, de resistência, como essência pura da natureza. A natureza que se completa em sua própria contemplação: “Eu sou *ombela*, a mulher amada de água com que me deslumbro

⁶ Pesquisadora e mestra em Filosofia Política com ênfase em teoria feminista. Militante negra, em 2016 foi nomeada Secretária-adjunta de Direitos Humanos de São Paulo, na gestão do prefeito Fernando Haddad. Também é colunista da Carta Capital.

⁷ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-corpo-da-mulher-negra-como-pedaco-de-carne-barata/>> Acesso em: 24 jul. 2023.

⁸ A antropóloga e filósofa Léila Gonzales (1935-1994), foi militante feminista negra, com pesquisas voltadas a questão racial. Disponível em: <<http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/>> Acesso em: 24 de jul. 2023.

comigo a chover!” (MONTEIRO, 2007, p. 17). Em *Ombela*, reconhecemos, nós, mulheres negras, o poder da essência feminina vinda da terra. Ainda sobre a dramaturgia, segue outro trecho do poema *Ombela*, de Manuel Rui:

Assustada eu de tantas perguntas, nem respondo porque eu sou a resposta nas pegadas que deixo fazer e na leveza dos corpos em vontade de água e no sorrir das plantas eu sou mesmo inteira, mulher, eu sou a chuva mais forte do que todos os homens (MONTEIRO, 2007, p. 17)

No enredo, as atrizes, através de seus corpos negros, mostram que a mulher tem o direito de ser o que quiser, sem pudor e livre de estereótipos. No decorrer do espetáculo, as duas *ombelas* se desnudam em água, quebrando o tabu do corpo nu, fora dos padrões de beleza, em sua forma natural, ao mesmo tempo que enfatiza o erotismo presente na obra de Manuel Rui. No decorrer da encenação, a plateia também é convidada para se desnudar em alma: as atrizes servem numa quenga de coco uma cachaça e o público é chamado para participar do momento de celebração dentro do círculo. E as ombelas declaram:

Sou eu mesmo que me inventei, a mim própria deusa despida, amigada no céu, aquela que anda sem roupa e é vista pelos cegos, eu toda nua no som com muita música que me tocam nos quissanjes, sou a melhor mulher mais fêmea que posso beijar tudo [...]O corpo todo do céu já beijei e beijo o corpo todo da cabeça aos pés do céu. O corpo todo da terra já beijei, da cabeça aos pés da terra no orgasmo completo e simultâneo do trovão e faísca. Eu sou assim uma mulher que ama o amor da vida em água sem limite e sem morte. Sou mesmo a chuva (MONTEIRO, 2007, p. 39-41)

A liberdade exposta de forma poética, a mulher raiz, a mulher deusa, a mulher menstruada, a mulher livre, a mulher transformada são signos imersos na amplitude do poema sobre a água, o mar, o rio, a força de uma cachoeira, isto é, a mulher como centro do universo. A conexão com a mãe-terra, na reconstrução do corpo-memória das atrizes, a partir da pesquisa ancestral no candomblé, favoreceu o entendimento e a composição dos arquétipos das *ombelas* Iemanjá (Naná Sodré) e Oxum (Agrinez Melo).

É importante ressaltar que a atriz Agrinez Melo, através do conhecimento adquirido no Grupo de estudo Imaginário, no departamento na área da antropologia, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), elaborou o Imaginário de Oxum. A mesma não pôde ter acesso ao material audiovisual completo das manifestações no Terreiro, pois incorpora Oxum, e a recomendação de Maria Helena – a *yalorixá* do terreiro, a mãe de santo – é que nenhum filho da casa assista as suas manifestações, para não concretizar no mental e atrapalhar a energia do orixá.

O teatro, por experiência, é a arte do encontro, da catarse, do expurgo que gera reflexão, tanto para quem o assiste quanto para quem o faz. Em cena, duas atrizes negras partilham o centro do mesmo espaço físico e estabelecem uma conexão com a plateia, que vem, sobretudo, da conexão estabelecida entre elas mesmas através do olhar, gerando, assim, um reflexo energético contínuo durante o espetáculo: é como se nós víssemos através do outro, revelando à plateia a importância da conexão.

Nesse encontro, mãe e filha (Iemanjá e Oxum) dançam e cantam. O corpo em festa, na sua forma natural, sem maquiagens, com indumentárias, colares, brincos, pulseiras de origem afro-brasileira, dialogam com as características das respectivas orixás. O figurino de Náná Sodré, representando Iemanjá, lembra o mar, o balanço das águas, ao passo que o de Agrinez Melo (Oxum) é mais retilíneo, como um rio.

Nas religiões de matriz iorubá, o corpo é um espaço sagrado, pois é através dele que acontecem as manifestações. Dito isso, o corpo negro é símbolo de resistência em cena, sobretudo, no contexto de *Ombela*, é empoderamento feminino. Afinal, nos primórdios da história teatral, só os homens podiam usufruir dessa arte. Por essa razão, ter atrizes negras em cena retratando a história do seu povo tornou-se uma conquista ao mesmo tempo de gênero e de raça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, O Poste Soluções Luminosas na atualidade é o único grupo recifense formado por atores negros e que, há dezenove anos, dedica-se ao fazer teatral, em sua prática e teoria, afirmando e enaltecendo a cultura negra em cena.

O espetáculo *Ombela* é sem dúvidas, um marco na trajetória do grupo. É oportuno frisar que esta pesquisa foi fruto, inicialmente, de uma conscientização individual enquanto mulher, proveniente de profundas reflexões sobre o que é ser uma mulher negra numa sociedade, em sua maioria, racista e machista, em que as mais atingidas somos nós, mulheres negras.

O debate sobre raça e racismo no país é insuficiente e precisa ser lançado para vários campos sociais. Nossa pesquisa, fez-se uma análise pelo viés da arte, em especial do teatro negro, importante locus de empoderamento racial, de luta, de resistência e, principalmente, de afirmação afro-brasileira. O teatro negro, como experiência pessoal, fez-me enxergar que a minha cor é essência, é ancestralidade.

As injustiças com o negro na sociedade vigente ainda são bastante expressivas, porém, hoje, percebemos o crescimento diário da comunidade negra, e com ela novas reflexões, atitudes e práticas políticas. Há momentos de exaustão, mas, aos poucos, a negritude está se reconhecendo. Essa conscientização deve-se muito ao movimento negro, ao Teatro Experimental do Negro (TEN), ao movimento de mulheres negras e a tantos outros grupos, por levantarem questionamentos pertinentes sobre as desigualdades sociais e sobre uma política brasileira que ainda sustenta a bandeira da democracia racial.

O Teatro ritual no espetáculo *Ombela* não só enfatiza a importância do debate sobre a negritude na arte, como reúne a cultura afro-brasileira, a cultura iorubá e a cultura angolana. Essa encruzilhada de culturas, a partir da vivência no Terreiro de Mãe Amara e através do mito de *Ombela*, foi de extrema importância, pois possibilitou ao Grupo mergulhar nas religiões de matriz africana e, assim, observar os aspectos simbólicos da dança dos orixás de acordo com algumas técnicas teatrais.

A metodologia utilizada pelo Grupo concentrou-se na valorização dos códigos gestuais precisos dos corpos manifestados, que analisamos a partir de algumas técnicas da Antropologia Teatral. Desse modo, podemos constatar que um dos resultados da investigação do Grupo, através do terreiro, foi compreender a relevância das danças afro-brasileiras como princípio para o trabalho do corpo do ator/bailarino.

Essa prática, portanto, potencializa os caminhos de criação, tornando o ator/bailarino consciente do seu corpo/mente em ação. Os mestres Eugenio Barba e Augusto Omolu, por meio da cultura religiosa do candomblé, contribuíram para o entendimento da presença energética do ator em cena. Muitos autores auxiliaram na caminhada desta pesquisa.

Nos escritos de Leda Maria Martins (1995), a autora contribui apontando indagações e problemáticas quanto à estética teatral negra, no Brasil e nos Estados Unidos. A pesquisadora especifica o perfil do negro como símbolo dramático, fazendo um recorte da resistência da cultura negra nos palcos. A autora descreve os signos presentes no teatro negro como resgate cultural, que se configura associado às releituras de diferentes concepções do real, transpondo para a representação teatral. De acordo com Martins (1995), esse teatro ritual cumpre a função de uma

simbologia completa, que denuncia, mas também mantém viva a história cultural de um povo, relacionando os mitos do passado com a ancestralidade contemporânea.

Assim, permeiam alguns códigos de um teatro afro-brasileiro: uma busca pela identidade, que pode estar associada aos idiomas, à música-dança, aos figurinos, à maquiagem, ao ritual em si. Essas manifestações socioculturais são o evento que exterioriza, no palco, a negrura que rompe com os emblemas da branquidão.

Djamila Ribeiro, feminista negra, enfatiza que a representatividade é muito importante, pois não basta ser mulher negra, é preciso estar comprometida com as questões de raça, gênero e direitos humanos. Na perspectiva da construção dessa pesquisa, O Poste vem trilhando esse caminho nas produções de seus espetáculos. O grupo tem se dedicado à cultura negra com o intuito de conhecer, aprofundar e divulgar as riquezas provenientes de um povo tão subjugado, trazendo para a cena as suas histórias e suas culturas.

Destacamos a importância e grandeza do Grupo, em sua totalidade composto por negros, ao levantar questionamentos em cena, “da pele para dentro” como memória da cultura afro-brasileira. Sobretudo o espetáculo *Ombela*, fruto de empoderamento, de raiz ancestral e de corpos dilatados, presentes pelo viés da antropologia e da ancestralidade. Diante desses fatores, o grupo O Poste Soluções Luminosas é referência dentro do teatro recifense por se aprofundar no teatro negro, tornando-se um símbolo teatral de resistência.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos Antonio. **O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

AZEVEDO, Sônia de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Editora: Perspectiva, 2004.

BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator**. São Paulo: Editora, livraria e distribuidora Ltda., 2012.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. Brasília: Teatro caleidoscópico, 2009.

BONFITTO, Matteo. **O ator- compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In revista Lola, Espanha, nº 16, 2001.

CARREIRA; CABRAL; RAMOS; FARIAS (Org.). **Metodologia de pesquisa em Artes Cênicas** (Memória ABRACE IX). Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras. 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GAIVÃO, Luís Mascarenhas. **A criatividade expressiva na obra de Manoel Rui**. In XIV Colóquio da Lusofonia 27 Set-2 Out 2010 – Bragança, Portugal. ISBN 978989-95891-5-5.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1>> Acesso: 24 jul. 2023.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. Ed. Perspectiva. S.A. São-Paulo, 1995.

MENDES, Miriam Garcia. **A personagem negra no teatro brasileiro: entre 1838 e 1888**. Vol 84. Ática, 1982.

MONTEIRO, Manuel Rui. **Ombela**. Luanda: Ed. Nzila, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. **A análise do espetáculo**. Perspectiva, São Paulo, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

RIBEIRO, DJAMILA. **Portal Geledés: O corpo da mulher negra como pedaço de carne barata**. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/o-corpo-da-mulher-negra-como-pedaco-de-carne-barata/>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TRINDADE, Amarante. **GeoAtelier SementeS: Chapéu-de-napoleão ou Aguai: mística e muito tóxica**. Disponível em: <<https://geoatelier.blogspot.com/2015/02/chapeu-de-napoleao-ou-aguai-mistica-e.html>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Artigo submetido em 05/11/2022, e aceito em 24/07/2023.

BRINCANDO DE VESTIR UM TEATRO: Experimentações projetuais na maquete/miniatura do Teatro Universitário Cláudio Barradas em Belém (PA)

PLAYING WITH A THEATER: Experiencies in the mockup/miniature of the Academic Theater Claudio Barradas in Belém (PA)

Graziela Ribeiro Baena

graelaribeiro@ufpa.br

Universidade Federal do Pará- UFPA

João Victor de Alcântara Trindade

joao.trindade@itec.ufpa.br

Universidade Federal do Pará – UFPA. Bolsista Produtor 2022-2023

Ana Elisa Ribeiro

elisan.arqt@gmail.com

Arquiteta, consultora e colaboradora externa do Projeto de Pesquisa Artesania dos Bastidores. Mestra em Arquitetura e Urbanismo FAU/UFPA.

Resumo:

O trabalho aborda a etapa de pesquisa teórica do projeto “Artesanias dos bastidores 1: vestimentas do teatro (Cortinas), que se encontra em fase de desenvolvimento na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, desde 2022. Tendo como objetivo a criação de uma maquete do Teatro Universitário Cláudio Barradas, com todo o arsenal das vestimentas de palco – em escalas referentes às dimensões da maquete, para que sejam experimentadas propostas cênicas com fins educativos em turmas de formação em diferentes campos da cena. Neste artigo consta o recorte teórico acerca da história da encenação, o entendimento a respeito do espaço que é objeto de estudo, além da reflexão sobre a maquete enquanto brinquedo/dispositivo manipulável como proposta didático-pedagógica.

Palavras-chaves: cortinas, teatro experimental, teatro universitário, encenação, pedagogia do teatro.

Abstract:

The work is a theoretical survey of the project “Crafts from the backstage 1: theater clothing (Curtains), which is being developed at the School of Theater and Dance of the Federal University of Pará, since 2022. As main objective the research aims the constructions of a miniature of the Academic Theater Cláudio Barradas, with the entire arsenal of stage costumes – in scales in the dimensions of the mock up. The proposal is to construct an objetc wich promotes educational experiences to the students of different fields of the scene. This article contains a theoretical outline about the stage history, the understanding of the space that is the object of study, besides, it thinks about the miniature as a toy/manipulable device.

Key words: curtains, experimental theater, academic theater, staging, theater pedagogy

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende gerar uma reflexão teórica acerca da execução prática do projeto de pesquisa **Artesania dos bastidores 1: vestimentas do teatro (Cortinas)**, vinculado à Universidade Federal do Pará, ao Grupo de Pesquisa GEPETU - Grupo de Estudo, Pesquisa e Experimentação em Teatro e Universidade, na UFPA, e vem sendo desenvolvido na Escola de Teatro e Dança da referida instituição nos anos de 2022 e 2023, tendo sido contemplado pelo Edital Pró-Doutor da UFPA.

Resumidamente, o Projeto **Artesania dos Bastidores** propõe instaurar um espaço de laboratório de experimentação e estudo acerca das estruturas, vestimentas de teatro, engrenagens, traquitanas, gambiarras e afins, que fazem parte dos bastidores dos teatros contemporâneos do mundo e de Belém do Pará. A primeira fase pretende se concentrar nas chamadas vestimentas de palco, que são compostas por cortinas, panadas e todos os aparatos em tecidos que vestem o palco cênico.

Para o desenvolvimento deste artigo pretende-se abordar três momentos relacionados a esta investigação. A primeira delas trata da revisão bibliográfica necessária para a compreensão acerca da história da encenação e dos espaços teatrais no ocidente. Sabendo que, historicamente, desde o seu surgimento na Grécia Antiga, as encenações teatrais fazem uso de recursos cênicos materiais e visuais, com o objetivo de envolver o espectador em suas narrativas. Para que os bastidores operassem de forma eficiente, foram sendo criados instrumentos, objetos, estruturas a partir do maquinário naval. Assim, temos as origens da *Skene-graphein*, da *skenographia* ou, como designamos na atualidade, da cenografia, que pode ser pensada a partir da união de dois termos: desenho (*graphein*) e tenda (*skene*), tendo em vista que a “tenda desenhada” servia para a criação de um ambiente para a história ficcional representada no palco.

No segundo momento realizar-se-á um breve estudo acerca da configuração espacial de “teatro experimental”, tendo como base o projeto de Teatro Universitário Cláudio Barradas, em Belém do Pará. Fundado em 19 de junho de 2009, nas dependências da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, hoje o teatro possui acesso próprio e se localiza em um prédio anexo ao da ETDUFPA, na Rua Cônego Jerônimo Pimentel, nº 546 - Umarizal, Belém - PA, 66050-110, porém funciona de forma independente e com direção própria.

O terceiro eixo, se refere à utilização da maquete, aqui denominada também miniatura, conforme a terminologia de Gaston Bachelard, como dispositivo didático – pedagógico no ensino técnico e tecnológico dos cursos da ETDUFPA. Seu manuseio propõe que a ação de “brincar” com as cortinas teatrais e o espaço em escala reduzida, conduza, de forma lúdica, o aprendizado sobre tópicos de cenografia e cenotécnica.

Sobrevoos na história da encenação no ocidente

Conforme descrita por Santos (1988), a paisagem como tudo que é captado pela visão e pelos sentidos humanos, é um fator intrínseco a todos os âmbitos da vivência humana, e dá-se nas mais diversas escalas: natural, urbana e arquitetônica. Assim sendo, a encenação, como representação simbólica das experiências e ficções humanas, traz em seu escopo a construção ou inserção visual de um espaço-tempo que potencialize e/ou esclareça as propostas de um texto/cena: a cenografia, que “[...] constitui um mundo concreto e um mundo possível no qual se misturam todos os elementos visuais, sonoros e textuais da cena.” (PAVIS, 1947, p.139). Assim, complementa-se o pensamento a partir do seguinte fragmento:

A cenografia é assim o resultado de uma concepção semiológica da encenação: conciliação dos diferentes materiais cênicos, interdependência desses sistemas, em particular da imagem e do texto; busca da situação de enunciação não "ideal" ou "fiel", porém a mais produtiva possível para ler o texto dramático e vinculá-lo a outras práticas do teatro (PAVIS, 2008, p. 45).

Ao debruçar-se sobre a etimologia do termo cenografia, têm-se *skenographie*, do grego antigo, que é composta por *skéné* e *graphien* que semanticamente apontam para o adorno/pintura do palco teatral grego (*skéné*¹). Na conformidade do perpassar histórico, a cenografia tem sua concepção, entendimento e relação e dinâmica cenografia x público x ator redimensionada, sobretudo em consonância com as transformações sociais, artísticas e, conseqüentemente, arquitetônicas: o “lugar teatral” que, sob o olhar de Pavis (1947), é o espaço -construído ou não- previsto como receptáculo de um espetáculo cênico. Além disso:

[...] O Teatro é, como toda arte, intimamente relacionado com o meio social onde surge, e será definido conforme o pensamento de cada época. Assim, o Teatro e a cenografia da Grécia Antiga são diferentes dos de Roma, da Idade Média, do Renascimento e do Barroco (MANTOVANI, 1989, p. 14).

Com o advento do teatro grego, à sombra da premissa de cultuação religiosa às divindades da época, inaugura um novo formato de lugar teatral no mundo ocidental, é sob esse

¹ Palco do teatro grego na antiguidade, de acordo com Mantovani (1989, p. 8) é “[...]uma parede maior que o diâmetro do círculo central, com entradas e saídas para atores.”

novo formato espacial que se tem a gênese da cenografia no ocidente², uma vez que a ritualística religiosa na Grécia apresentava indícios de **espetáculo**.

Esses ritos eram realizados em locais determinados e se utilizavam de roupas e adereços – como máscaras, jóias, trajes dos deuses ou dos reis - para desenvolverem uma ação, para contarem uma história – embora sem palavras – mas através do canto, da música e dança. Assim, a cenografia, como parte integrante do espetáculo, nasce no século VI, no período arcaico grego. (VIANA & CAMPELLO, 2010, p. 18).

O lugar teatral grego era, segundo Mantovani (1989), ao ar livre, com forma concêntrica e circular, sem divisões espaciais pautadas em aspectos socioeconômicos.

A incipiente cenografia desenvolvida na Antiguidade Clássica pelos gregos tinha um caráter predominantemente ornamental, num formato muito simples, para que não se tornasse um ponto de distração para o público, à época priorizava-se a palavra em detrimento da visualidade. Uma vez que precisavam estar alinhados ao caráter religioso e espiritual das apresentações do período.

Viana e Campello (2010), explanam que as primeiras cenografias e seus elementos eram, basicamente, telões pintados em tecido ou couro animal, geralmente com paisagens campestres ou marinhas, que mudavam de acordo com a apresentação. E esses elementos foram integrados aos três gêneros, com propostas diferentes:

- 1- Para a tragédia uma fachada
 - 2- Na comédia antiga, vários locais: cidades, campos, céu e inferno. Na comédia nova, uma rua, uma praça com as casas dos personagens.
 - 3- No drama satírico, uma paisagem, geralmente apresentando um bosque.”
- (VIANA & CAMPELLO, 2010, p. 23).

Com as transições oriundas da ascensão do Império Romano, com o discorrer da gestão dos imperadores romanos, o teatro sofre profundas transições, de acordo com Viana e Campello (2010), o teatro romano ganha um sentido pagão, sem caráter religioso, contrapondo o teatro grego. E, conforme exposto por Mantovani (1989), possuía divisão pautada em condições socioeconômicas, com lugares reservados para os mais abastados.

Apesar das transformações no cerne do teatro romano, Viana e Campello (2010) explicam que a cenografia desenvolvida durante esse período vivia sob à sombra das referências do que se fazia nos espetáculos cultos gregos, com algumas alterações, “Embora tenha introduzido algumas modificações quanto aos edifícios, como a transformação da orquestra em platéia e a criação do *velum*³.” (VIANA & CAMPELLO, 2010, p. 34-35).

² Várias teorias apontam seu nascimento no Antigo Egito.

³ *Velum* era uma espécie de toldo que era utilizado como cobertura do teatro, a fim de proteger de possíveis interferências climáticas naturais.

Com a reformulação do pensamento medieval e a instauração de novas propostas em todos os âmbitos sociais, o Renascimento origina uma nova era no que tange às artes em geral. Como consequência das transformações da arquitetura renascentista, o lugar teatral (predomina o teatro durante o período) tem sua estrutura reformulada, com edifícios mais suntuosos e ligados ao entretenimento da nobreza.

O Teatro passou a ser considerado uma arte erudita e assim foi estudado e analisado a partir do Teatro Greco-Romano. O edifício também foi pensado a partir do modelo greco-romano e era entendido como um lugar de abrigo para um povo ideal, com divisões hierárquicas, onde esse pudesse celebrar seus faustos.[...] (MANTOVANI, 1989, p. 8-9).

No que concerne à cenografia, o uso da perspectiva foi uma das características mais marcantes nos espetáculos da época. Os estudos e cenografias propostas por Sebastiano Sêrlio⁴ foram os grandes precursores do que se desenvolveria durante todo este período histórico.

Usando bastidores e elementos cênicos, Sêrlio cria a cenografia colocando, de cada lado do proscênio, duas fachadas de casas que se apoiavam nas paredes da sala, colocadas de frente para o público. Em direção ao centro do palco, outras fachadas formavam uma rua que partia do proscênio, dirigindo-se ao fundo da cena, traçando assim a perspectiva através de pequenos espaços (VIANA & CAMPELLO, 2010, p. 59).



Figura1- Cenários fixos propostos por Sebastiano Serlio em 1537. Fonte: RATTO, 2001, p.50.

Os estudos de Viana e Campello (2010) revelam uma cenografia construída sobretudo em madeira e tecidos pintados numa emulação da realidade; suas esculturas e representações arquitetônicas feitas em gesso e em talha de madeira, respectivamente.

Além disso, Viana e Campello (2010) também revelam que é durante esse período que surgem novos artifícios e mecanismos cenográficos: iluminação com velas em castiçais e

⁴ Arquiteto que desenvolveu estudos voltados para o teatro (no sentido construtivo) e para cenografia durante os primeiros períodos do Renascimento. Seus estudos foram bastante difundidos na Itália, na França e pelo resto da Europa sob os ideais renascentistas. O arquiteto é responsável pelos documentos mais antigos que se tem registro sobre a cenografia no Renascimento. Viveu entre os anos de 1475 e 1552.

tochas; sonoplastia e elevação e desaparecimento de atores e cantores através de novas técnicas de maquinário.

A partir dos pressupostos de Roubine (1982), até o século XIX, todos os **instrumentos do espetáculo**⁵ deveriam corroborar para um efeito ilusionista, onde o público confundisse a simulação proposta em cena com a realidade, logo, estava atada às proposições textuais de forma que não se pudesse flexionar o resultado do cenário enquanto produto: a cenografia era uma analogia verossímil da realidade.

Com o perpassar histórico, com a evolução da dramaturgia, a intelectualização do artista e sobretudo com as Revoluções Industriais e com a introdução da iluminação como ambiência e elemento cenográfico, a cenografia ganhou relevância e sentido dentro do conjunto que é o espetáculo. Assim, considera-se que:

Cenografia hoje é um ato criativo - aliado ao conhecimento de teorias e técnicas específicas- que tem *a priori* a intenção de organizar visualmente o lugar teatral para que nele se estabeleça a relação cena/público. O cenário, como produto deste ato criativo, tem que traduzir esta intenção e, portanto, só pode ser analisado dentro do contexto específico da montagem teatral encenada (MANTOVANI, 1989, p. 12).

A cenografia simbolista é um exemplo consistente das novas vertentes e possibilidades da cenografia que se desenvolveu na modernidade. Mantovani (2010) infere que a cenografia simbolista se utiliza de elementos não-figurativos para compor a cena: a cor, a imaginação e a sinestesia. A cenografia dentro do Teatro Simbolista “Não descreve; é uma evocação imprecisa com função de ser um fator emocional que levará o público a uma receptividade máxima”. (MANTOVANI, 1989, p. 26).

Conforme explicitado por Pavis (2008), a cenografia, nos tempos hodiernos, deixa de ser uma extensão e representação engessada do texto, mas passa a ser um conjunto individual de signos símbolos (claro, funcionando de forma conjunta com os outros elementos), que dá sentido e esclarece o texto e a ação dramática, para tal:

"Cenografar" é estabelecer um jogo de correspondências e proporções entre o espaço do texto e aquele do palco, é estruturar cada sistema "em si", mas também considerando o outro numa série de harmonizações e defasagens (PAVIS, 2008, p. 45).

Sobre o teatro experimental Cláudio Barradas

Por meio das transformações propostas por encenadores, a arquitetura teatral, principalmente a partir do século XX, se configura de forma flexível. Segundo Mantovani, o

⁵ Dentro de sua obra, Roubine inclui a cenografia dentro deste conjunto de instrumentos compositivos do espetáculo.

projeto de Walter Gropius, conhecido como *Total Theater* (teatro total) é um modelo de arquitetura adaptável às encenações propostas na escola alemã Bauhaus. Na descrição de Mantovani:

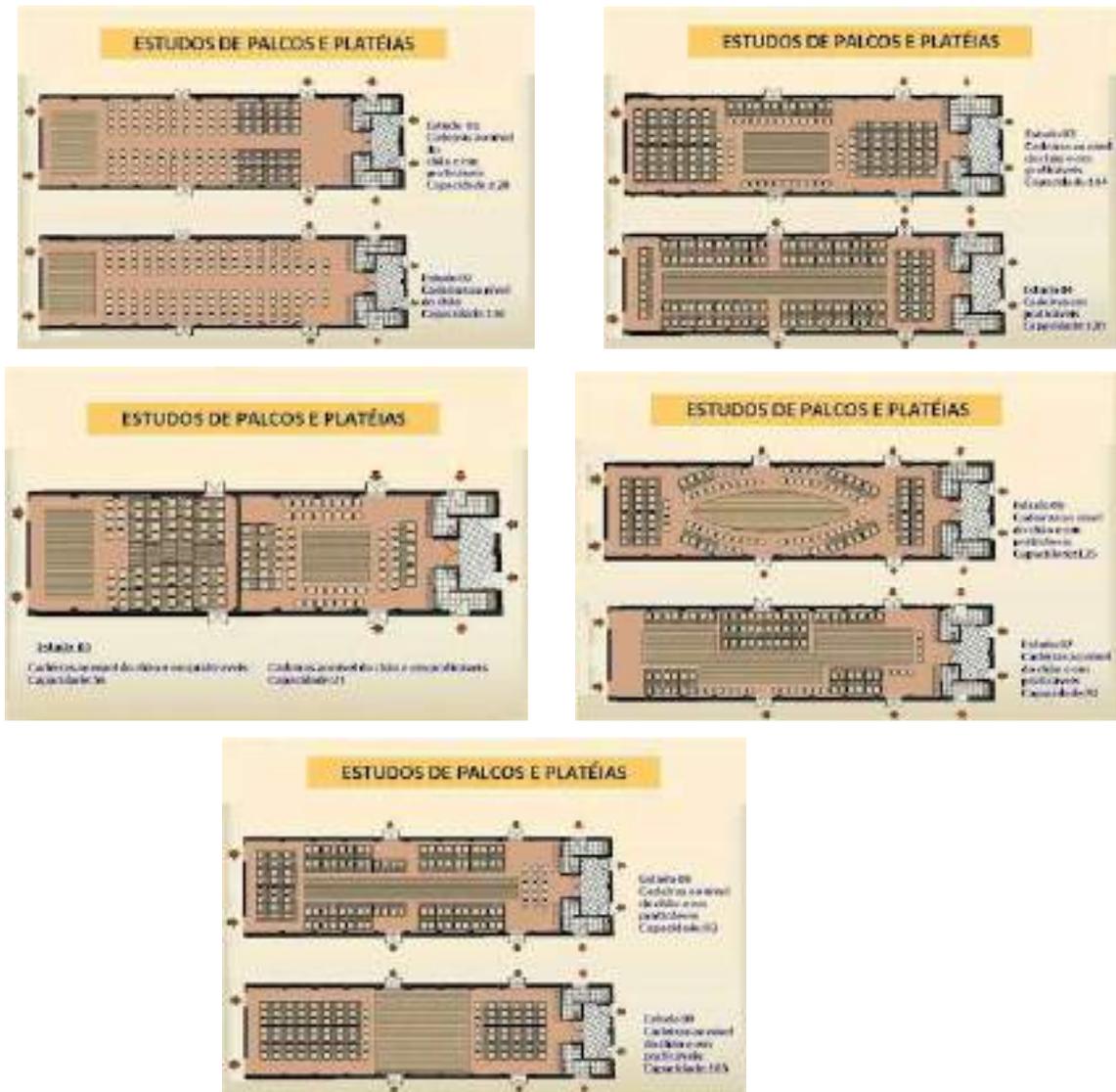
O *Total-Theater* (Teatro total) foi fundado em 1927. De forma oval, possuía um palco central (arena), um palco com proscênio e um em profundidade dividido em três partes. Tinha capacidade para 2 000 assentos dispostos em anfiteatro. A mudança de palco podia acontecer, se houvesse necessidade, mesmo durante os espetáculos (1989, p.56)

Em termos cenográficos, Patrice Pavis, em sua obra *A encenação contemporânea*, discorre sobre a produção teatral francesa do século XX, a partir de relatos de apresentações no célebre Festival d'Avignon e no tópico em que reflete sobre a concepção cenográfica destes espetáculos, o autor afirma que “Não há, na França ou outro lugar qualquer, a cenografia, mas sim os diversos projetos cenográficos” (2013, p.100). O referido comentário apenas ratifica a coexistência de propostas cenográficas diversas na linguagem teatral moderna e contemporânea.

Tendo como princípio a ideia de espaço adaptável a diversas configurações cênicas, temos em Belém do Pará o Teatro Universitário Cláudio Barradas, um teatro experimental, inaugurado em 2009, que integra as instalações da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Pensando na realidade da cidade, atualmente a cena teatral é composta por espaços tradicionais, organizados à **Italiana**, além de muitos teatros não-convencionais, alternativos aos equipamentos cênicos estatais, que funcionam em porões, casas, salas comerciais e apartamentos. Temos ainda teatros experimentais, sendo um dos principais da cidade, o Teatro Universitário Cláudio Barradas, administrado pela Escola de Teatro e Dança do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Importante considerar que um teatro experimental, a exemplo do Teatro Universitário, tem como característica a versatilidade de sua organização interna, permitindo que seu espaço seja adaptado para diversidades poéticas e organizações espaciais múltiplas.

A título de esclarecimento, Cláudio de Souza Barradas é o nome de um ator de teatro e cinema paraense, que foi também professor de teatro em instituições da cidade de Belém. Nascido em janeiro de 1930, atualmente Cláudio dedica-se à vida sacerdotal, no entanto, participou da efervescência cultural e artística de meados do século XX na capital paraense, tendo sido aluno da primeira turma de Formação em ator promovida pela UFPA, nos anos 60. Posteriormente foi professor da instituição. Em 2021, a Universidade Federal do Pará, concedeu-lhe o título de Professor Emérito.

Nos estudos preliminares dentro das etapas de pesquisa do projeto “Artesanias dos Bastidores 1”, tomou-se como ponto de partida as imagens da planta atual do teatro, conforme se vê no site⁶. Verifica-se nas imagens abaixo, as diversas possibilidades de configuração de palco e plateia, considerando que estas ordenações espaciais possam interferir na visualização e mesmo na quantidade de espectadores.



Figuras: 2,3,4,5,6 – Estudos de palcos e plateias do Teatro Cláudio Barradas, em Belém. Fonte:

<http://tucbarradas.blogspot.com/>

Um componente relevante em relação à arquitetura da edificação em que hoje funciona o Teatro Cláudio Barradas, é seu caráter histórico. A pesquisadora e professora Ana Lea Nassar

⁶ <http://tucbarradas.blogspot.com/>

Matos desenvolveu, em sua trajetória acadêmica, profunda pesquisa acerca da produção arquitetônica do profissional responsável pelo projeto da construção do conjunto que outrora fora denominado “Escola industrial – Escola de aprendizes e artífices”. José Sidirim, engenheiro e arquiteto cearense, radicado em Belém no início do século XX, ganhou uma concorrência pública para construir esta que seria sua última construção, situada na Avenida Cônego Jerônimo Pimentel, esquina com a Travessa Dom Romualdo de Seixas. Segundo Matos “O prédio foi inaugurado em 23 de outubro de 1930” (2017, p.315)

Na descrição do complexo em que funcionava a Escola de Artífices, atual Escola de Teatro e Dança da UFPA, a autora consultada informa que o projeto era composto por três partes: o prédio principal, o refeitório, com a moradia do porteiro, e o pavilhão de oficinas. A inovação tecnológica, em termos de materiais da construção civil, diz respeito, segundo Matos, ao fato de “Nela, ter sido empregada pela primeira vez a tecnologia do concreto armado no Pará” (2017, p. 315), por esta razão o complexo é considerado uma referência na história da Engenharia paraense.

No trabalho de Péricles Antônio Barra Bastos, cuja temática foi **A Escola de Aprendizes Artífices do Pará** é possível verificar desenhos da planta original do complexo, e assim percebe-se que a adaptação do prédio que hoje funciona como o Teatro Universitário, funcionava, no passado, como o pavilhão das oficinas.



Figura 7: Vista da planta da escola de aprendizes artífices do Pará. Fonte: Péricles Antônio Barra Bastos, 2012.

Embora haja interesse futuro em aprofundar as pesquisas sobre todo o complexo, por hora, para a investigação **Artesania dos bastidores**, se deu destaque mais precisamente para a edificação dos pavilhões, por se tratar do espaço que hoje funciona o Teatro Cláudio Barradas, objeto de estudo que desencadeará a etapa prática do projeto, a construção prática da maquete.

A observação das plantas foi relevante à equipe envolvida na pesquisa, tendo em vista que, por meio delas, tem-se uma noção prévia das mudanças promovidas no processo de transformação de um galpão em teatro, de uma edificação histórica do início do século XX em um espaço cênico composto por instalações modernas.

Na placa de inauguração do teatro consta a ficha técnica com os responsáveis pela adaptação. Assim, temos como responsáveis pelo projeto arquitetônico: José Júlio Lima, Giovanni Blanco e Cezar Machado. Projeto de iluminação e climatização: Irving Franco. Projeto acústico: Gustavo Melo. Projeto Cenotécnico: Newton Soeiro e Iara Regina Souza (Atual diretora da ETDUFPA). Projeto estrutural: Antônio Malaquias e José Perilo Neto. Projeto elétrico: Paulo Sérgio Gama.

A miniatura como proposta didático-pedagógica no ensino de Cenografia

O verbete **Teatro-Educação**, presente na obra de Koudela e Almeida Junior *Léxico de pedagogia no teatro*, nos propõe que:

Teatro e educação são áreas de conhecimentos distintos, cada qual com suas singularidades e peculiaridades. No imbricamento entre esses campos do saber encontramos diversas possibilidades de interação e desenvolvimento de atividades comuns, por exemplo, no ambiente institucional do ensino fundamental, médio e superior, no âmbito da ação cultural e na formação artística (2015, p. 176)

Sabemos que a interface entre as áreas do teatro e da educação é ampla, mas aqui particularizamos em especial uma prática comum em cursos de formação de cenógrafos e figurinistas, campo que ainda há uma certa escassez de investigações acadêmicas no que diz respeito a metodologias de ensino, a elaboração de protótipos de projetos materializados em formas de maquetes.

Em seus processos de criação, é comum que os projetos de Cenografia e Figurino se iniciem por meio de desenhos, *sketches*, rascunhos, colagens ou formas de representar graficamente as ideias dos artistas destas áreas.

No livro dos autores Dalmir Rogério Pereira e Fausto Viana, intitulado *Figurino e Cenografia para iniciantes*, é apresentada de forma introdutória a trajetória do processo de criação nas referidas áreas de visualidade na cena. No capítulo sobre figurino (ou traje de cena),

um dos subtópicos ressalta a importância do ato de desenhar como forma de representação de conceitos e propostas de criação, com ênfase ao desenho da figura humana, texturas e caimentos de tecidos.

Enquanto isso, no processo de criação da cenografia, o desenho considera um espaço, o espaço cênico, sendo importante também haver um entendimento a respeito de texturas, de forma um pouco mais variada, visto que além de tecidos, é importante ter conhecimentos sobre representação de materiais como madeira, mármore, cimento, para que assim o projeto pensado possa ser transmitido de forma fidedigna, mesmo que no espaço cênico este tipo de textura possa ser aplicado de forma ilusória em um suporte que não seja originalmente o que está sendo sugerido pois, o mármore pode se fazer presente em cena, em forma de pintura ou plotagem.

Os autores sugerem que o próximo passo do projeto cenográfico seja a confecção de uma maquete que, segundo eles:

[...]é uma representação física, tridimensional, em escala, da cenografia que você vai montar para um espetáculo ou cena. A execução de uma maquete não é um capricho do cenógrafo: ela tem uma função prática. Ela apresenta ao diretor, ao figurinista, ao elenco e aos profissionais envolvidos uma visão geral do projeto. Isso possibilita testar materiais, efeitos e fazer alterações, quando necessário, de maneira mais prática, econômica e segura (PEREIRA e VIANA, 2015, p. 36)

Complementando esta noção sobre a maquete, a cenógrafa inglesa Pamela Howard, em seu livro *Cenografia*, ressalta que a maquete arquitetônica pode ser diferente da maquete cenográfica, visto que, segundo ela, permite-se que a segunda seja menos rígida. No trecho a seguir Howard afirma que:

Em geral, as maquetes dos arquitetos são elegantes, precisas e limpas e apresentam um espaço inexistente, um espaço esperando para ser reconstruído. A maquete de um cenógrafo deve reproduzir uma realidade existente, que é, frequentemente, um espaço bastante usado, sujo e sombrio, com tubos e climatizadores inconvenientemente no meio das paredes, sinais de saída iluminados em cantos escuros e paredes que se parecem com colchas de retalhos de tijolos e gesso deteriorados. (HOWARD, 2015, p. 46)

Para além da função mencionada pelos autores pensou-se na confecção de uma maquete do Teatro Universitário Cláudio Barradas, com caráter manipulável, para que a mesma, enquanto dispositivo pedagógico acionasse o que Gaston Bachelard chama de “imaginação miniaturizante” Em sua obra “A poética do espaço” o autor postula que “[...] a imaginação miniaturizante é uma imaginação natural. Ela aparece em qualquer idade no devaneio dos sonhadores natos” (2008, p.158).

Para agenciar o caráter imaginativo o resgate ao ato de brincar se relaciona com a forma manipulável e então, pesou-se em um objeto não para ser olhado de longe, mas sim disponível para o manuseio, experimentada em relação a infinitas propostas cênicas com fins educativos em turmas de formação de técnicas e tecnológicas, bem como, nas licenciaturas de teatro e dança, na perspectiva de profissionalizar artistas de diferentes campos da cena a partir da ação de brincar. Assim também se pensou como estrutura inicial para esta experimentação, as diversas formas de cortinas de palco.

Considerações finais

Tomou-se como premissa para a escrita deste artigo, a etapa inicial do projeto de pesquisa **Artesania dos bastidores 1**, composto pela etapa de levantamento teórico acerca da temática abordada, como embasamento para de concepção prática, que consiste na construção de uma maquete com fim didático-pedagógico, para uso por professores e alunos dos cursos técnicos, tecnológico e de licenciatura de Belém do Pará, no âmbito do ensino público federal.

Para a escrita deste artigo adotou-se a metodologia de caráter exploratório e, sobretudo, baseada em leituras a respeito da história da encenação, com ênfase na evolução do espaço cênico. Em seguida leituras para o entendimento a respeito do espaço objeto da pesquisa, partindo das informações contidas no site, além da compreensão sobre sua importância histórica, em termos de patrimônio arquitetônico, tendo em vista que antes de funcionar como teatro, a edificação, construída no início do século XX.

Pretende-se que estas primeiras reflexões sejam basilares para os próximos passos, que são, as medições do espaço e registros fotográficos. Tais procedimentos favorecerão a construção da maquete/miniatura/brinquedo e do que mais for necessário em termos de configuração teatral, para que se dê andamento ao projeto de pesquisa, que culmina com os estudos das vestimentas/cortinas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BASTOS, P. A. B. **A escola de aprendizes artífices do Pará, 1909/42: Um estudo histórico**. Dissertação de Mestrado da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BEZERRA, J.D. de O. **Vanguardismos e modernidades: Cenas teatrais em Belém do Pará (1941-1968)**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015

MANTOVANI, Anna. **Cenografia.** São Paulo: Ática Editora, 1989

MATOS, A.L.N. **José Sidrim (1881- 1969): Um capítulo da biografia de Belém.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

KOUDELA, I.D; ALMEIDA JUNIOR, J.S; **Léxico de Pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema.** São Paulo: Perspectiva, 2010

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: Origens, tendências, perspectivas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

RATTO, Gianni. **Antitratado de Cenografia: Variações sobre o mesmo tema.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1988.

VIANA, Fausto; CAMPELLO NETO, Antonio H. C. **Introdução histórica sobre cenografia- os primeiros rascunhos-** São Paulo: Fausto Viana, 2010.

VIANA, Fausto; PEREIRA, Dalmir R. **Figurino e cenografia para iniciantes absolutos.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015.

Artigo submetido em 26/01/2023, e aceito em 19/06/2023.

ENTRE A FORMAÇÃO E A EXPERIMENTAÇÃO: Ações práticas em atuação teatral.

BETWEEN THE FORMATION AND A EXPERIMENTATION: Actions praticas in theatrical acting.

Diogo Ramon da Silva Costa

dyogoramonprofissional@gmail.com

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Resumo:

Este trabalho registra de forma reflexiva o desenvolvimento do projeto Oficinas de atuação e improvisação teatral. O relato do percurso realizado em Manaus, com 10 edições, atendendo 3 escolas públicas, 3 comunidades e 4 espaços culturais, foca em compartilhar possibilidades artístico-pedagógicas de pensar e repensar as fronteiras entre o território da formação e da experimentação em cena. Trabalhado a partir do sistema Stanislavski, o processo compartilhado, se deu por intermédio de práticas próprias da formação de atores e atrizes, reorganizadas para determinados contextos das comunidades visitadas, como os da faixa-etária, da localização e dos próprios objetivos dos participantes. Apoiado pela dimensão metodológica da bricolagem entre etnografia e autoetnografia, apresento meu olhar enquanto ator que quer compartilhar experiências com outros atores, bem como possibilitar o acesso destas para não-atores.

Palavras-chave: Atuação teatral, Formação, Experimentação.

Abstract:

This work reflects on the development of the Oficinas de atuação e improvisação teatral (Acting and Theater Improvisation Workshops project). The account of the journey carried out in Manaus, with 10 editions, serving 3 public schools, 3 communities and 4 cultural spaces, focuses on sharing artistic-pedagogical possibilities for thinking and rethinking the boundaries between the territory of training and experimentation on stage. Working from the Stanislavski system, the shared process was based on the practices inherent to the training of actors and actresses, reorganized for certain contexts of the communities visited, such as age group, location, and objectives of the participants. Supported by the methodological dimension of bricolage between ethnography and autoethnography, I present my view as an actor who wants to share experiences with other actors, as well as make it possible for non-actors to access them.

Keywords: Theatrical Acting, Formation, Experimentation.

Ação enquanto introdução

Este trabalho registra de forma reflexiva a prática vivenciada durante o ano de 2022, na realização da *Temporada formativa Pedagogia do Ator*, uma edição do projeto *Oficinas de Atuação*

e *Improvisação Teatral*, atividade formativa que venho desenvolvendo desde 2017. Estas oficinas da edição de 2022, ocorreram em Manaus, capital do estado do Amazonas, Brasil, onde percorreram seis diferentes zonas urbanas, alcançando dez instituições. Sendo estas: três escolas públicas da cidade, três comunidades urbanas e três espaços culturais. Como que num glossário do processo registrado, sintetizo que a temporada é o próprio processo, logo, cada uma das dez visitas desenvolvidas é uma edição específica dessa temporada. Cada edição calcula entre oito e doze horas de carga horária, contando com dois ou três encontros, que são as próprias oficinas.

As Oficinas de atuação e improvisação teatral tem gênese no estudo e prática do sistema do encenador russo, Constantin Stanislavski, experienciados, compartilhados e desenvolvidos durante minha formação acadêmica. Do mesmo modo, estas investigações ainda continuam ocorrendo durante o meu doutoramento¹, focando especificamente na formação de atores e atrizes e no que costumamos chamar de *Pedagogia do Ator e da Atriz*.

Inicialmente, em 2017, as oficinas eram pensadas para o formato de experimentação entre artistas que já trabalham na área ou que estivessem em formação inicial ou continuada. Os encontros focavam na vivência de exercícios de atuação e na contextualização teórica por meio do compartilhamento dos textos de Stanislavski. A proposta era buscar a compreensão dos pensamentos stanislavskianos, mediante as atuais traduções e interpretações dos escritos do encenador-pedagogo russo (STANISLAVSKI, 2009, 2007, 1983) em constante comunicação com as experiências práticas experimentadas.

No decorrer destes cinco anos de prática (2017-2022), o aumento da busca pela participação nos cursos, por parte do público, possibilitou a ampliação de alcance do projeto, o que gerou a contínua reformulação das propostas metodológicas de desenvolvimento dos encontros, bem como os formatos de sua realização. A cada nova edição, foram sendo feitas alterações visando o atendimento de novos participantes, levando em conta a importância de suas histórias e expectativas com as oficinas. Além de atores iniciantes e artistas da cena com mais experiência, entre 2018 e 2019, comecei a abrir vagas para estudantes de escolas a fim de possibilitar

¹ Este trabalho compõe o acervo de produções desenvolvidas no decorrer da pesquisa que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da professora doutora Hebe Alves (PPGAC).

atendimentos em comunidades. Posteriormente, no período de início da pandemia, em 2020, as oficinas passaram a ser ministradas de modo online.

Toda esta experiência me instigou a criar uma temporada que não aguardasse a vinda destes sujeitos diversos até o curso, mas que levasse essa experiência até os lugares onde estas pessoas estão. Do mesmo modo, para além do local, foquei na particularidade dos sujeitos, levando em conta suas idades (crianças, jovens, adultos e idosos) e seus objetivos com a experiência teatral no decorrer dos encontros (ocupação, experimentação, formação e/ou profissionalização). Assim foi desenvolvida a *Temporada formativa Pedagogia do Ator*, neste trabalho registrada.

Nesta temporada de 2022, as oficinas atenderam o público infantil na *Escola Municipal Mário Lago*, localizada no *Conjunto Américo Medeiros*, zona Norte de Manaus; na comunidade *São Pedro*, bairro *Campo Salles*, zona Oeste; e na *Casa Mamãe Margarida*, bairro *São José Operário*, zona Leste da capital amazonense. Já o público adolescente foi contemplado na *Escola Estadual Cid Cabral da Silva*, bairro *Cidade Nova*, zona Norte; e na já citada, *Casa Mamãe Margarida*. E o público adulto foi atendido no *Centro de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA) Agenor Ferreira Lima* no bairro *Aleixo*, zona Centro-Sul; no *Centro Cultural Uatê*, bairro *São Lázaro*, zona Sul; e no *Projeto Comunitário Amigos do Idoso* que ocorre na *Escola Municipal Dr. Raymundo Nonato de Magalhães Cordeiro*, localizada no bairro *Novo Aleixo*, zona Leste. Também foram realizadas duas edições de oficinas voltadas especificamente para quem busca seguir carreira artística², no *Palácio Rio Negro*, centro cultural localizado no Centro Histórico de Manaus.

O plano pedagógico da temporada formativa se fundamentou em possibilitar a experiência com a atuação e improvisação cênicas, tendo por princípio, a promoção de vivências baseadas na pedagogia do ator e atriz. Excetuando as últimas duas edições, voltadas para atores e atrizes em formação, posso afirmar que o objetivo do projeto era possibilitar vivências com a cena, aos diversos públicos, levando em conta suas realidades de idade e de comunidade pertencente. Em síntese, nos

² Como já explicitado, anteriormente, as oficinas foram criadas em 2017 com o objetivo de possibilitarem formação introdutória ou continuada para atores, atrizes e demais artistas da cena que quisessem aprofundar estudos e práticas em atuação e improvisação teatral, com foco no sistema Stanislavski. Com o aumento de público, que nem sempre visava a formação para uma carreira artística, as oficinas começaram a circular em escolas e comunidades urbanas, o que possibilitou que os elementos trabalhados referentes à *pedagogia do ator*, incorporassem as atividades num aspecto social e de contato com os conhecimentos teatrais, sem obrigatoriamente, focar na formação de atores e atrizes.

encontros do curso, os participantes puderam vivenciar a prática experimental (exercícios e vivências), criativa (trabalho técnico de criação de cenas, personagens, personas e estados cênicos) e de compartilhamento estético (apresentação das cenas criadas no decorrer do curso). Portanto, durante as oficinas, os participantes, em coletivo, tiveram a oportunidade de realizarem exercícios, criarem cenicamente e compartilharem seus experimentos no final dos encontros com uma plateia convidada.

Neste trabalho, registro princípios de como venho desenvolvendo propostas em que, as práticas desenvolvidas com comunidades em geral, estão fundamentadas por meio de trabalhos voltados para a formação de atores e atrizes. O alvitre tem princípio nos fundamentos da *pedagogia do ator e atriz* e em sua constante reorganização segundo as demandas dos contextos específicos, como faixa-etária, a localização e os próprios objetivos do participante da comunidade visitada. Diante das bordas, brechas e barrancas que permeiam o fazer e pensar teatro na contemporaneidade, este trabalho apresenta como território de fronteiras, o processo de formação de atores e atrizes e a experimentação ampliada para diversos sujeitos, fundamenta no próprio processo formativo. Em poucas palavras, com foco no ofício do ator, compartilho a experiência de um ator que compartilha conhecimentos com outros atores, bem como com não-atores, possibilitando uma experiência de aprendizagem com a cena, fundamentada na atuação.

Atu(ação) nas escolas públicas

As oficinas desenvolvidas nas escolas públicas, atenderam crianças (entre 08 de 12 anos), adolescentes (entre 14 e 19 anos), jovens e adultos (entre 18 e 60 anos). Foram alcançadas 29 crianças do ensino fundamental I, em três encontros; aproximadamente 30 adolescentes do ensino médio, com dois encontros; uma média de 40 jovens e adultos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com dois encontros. Todas as visitas ocorreram durante o horário de aula dos estudantes das instituições e acabaram movimentando a rotina destas escolas com a utilização de salas para as experimentações e ensaios, bem como, com a convocação de pais e de toda a comunidade escolar para as apresentações finais.

Propor o ensino de teatro dentro do ambiente escolar apresenta desafios particulares. Quando se trata de pensarmos propostas teatrais para as crianças, não fundamentadas apenas na criação de uma obra final, percebo que o fazer, o experimentar e o ensinar teatro, torna-se ainda

mais desafiador neste contexto. Além de trabalharmos com a quebra de uma lógica aristotélica do que se trata fazer teatro dentro da escola, ainda é preciso restabelecer um caminho de diálogo com o subjetivo – muitas vezes negado à faixa-etária infantil –, frente a realidade de um didatismo fechado em si, sem conexão com conteúdos, competências ou complexidades. Para tal, por vezes será necessário construir caminhos outros dentro do próprio espaço da ação – o ambiente formal de ensino –, constantemente, inserido em uma dinâmica mais fechada às novas possibilidades pedagógicas. Trata-se de criar relações com o espaço, dialogar com regras e transformá-las, e mesmo, provocar reflexões acerca de incoerências, por meio da análise da funcionalidade de práticas/repetições.

Também, não distante destas observações, está a realidade do entendimento de arte a partir de um senso comum. A escola não distanciada da realidade da sociedade que a institui, expõe estes pensamentos de forma implícita, em suas dinâmicas do dia a dia; quando não, de forma explícita, em suas relações políticas e de poder. Por isso, estas práticas artísticas do projeto ao serem desenvolvidas dentro da escola, acabam ganhando um caráter didático, afetivo e de provocação a pensar a arte para além do sistema tradicional contextualista (BARBOSA, 1998). Estas abordagens podem iniciar um caminho de entendimento da comunidade escolar, a respeito da arte enquanto área de conhecimento tão importante quanto o estudo da língua nativa ou a matemática.



Figura 1 – Realização de exercício no chão, com as crianças da Escola Municipal Mário Lago.

Manaus, Amazonas, Brasil.

Fonte: Acervo pessoal do autor | Fotografia: Murilo Barbosa.

No decorrer do processo, fez-se evidente a necessidade de mudança de perspectiva sobre o ensino da arte, sobretudo quando os estudantes foram convidados a participarem das oficinas no mesmo horário das aulas de português e matemática (que ocupam mais de 70% da grade curricular do ensino fundamental I). Iniciei os encontros provocando as crianças, a refletirem sobre a importância da arte, do teatro e dos atores na sociedade. A proposta/discurso que se criou com as crianças estudantes, com o apoio destas minhas saudações iniciais, foi a da equivalência de importância na frequência desta atividade artística teatral, em relação às outras atividades costumeiras da escola. Não vou aprofundar as questões acerca da necessidade de professores de arte nas escolas e da realidade amazonense a respeito da não obrigatoriedade da presença desses profissionais no primeiro ciclo do ensino fundamental, mas destaco essa questão como importante e sistematicamente, colaboradora na manutenção desta realidade detectada³.

Em dinâmica com as particularidades da infância, a proposta da pedagogia do ator (STANISLAVSKI, 1983) presente nas diversas possibilidades de trabalho cênico, ocorreu nesta prática com as crianças e se fundamentou na realidade compreendida pelo viés da imaginação, da contação de histórias e da ludicidade. Como introdução, na perspectiva da improvisação, as práticas foram diretamente amparadas pelo desenvolvimento de jogos dramáticos e teatrais⁴, que abrangem tanto os saberes populares sobre o jogar e brincar, como os conceitos teatrais da diretora norte-americana Viola Spolin (1979), a respeito do jogo enquanto cena. O método do *Etiud*⁵ (ZALTRON, 2015; VÁSSINA, 2015; RAMON, 2018), foi sendo desenvolvido aos poucos, por meio do contato com as canções de *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, obra escolhida para ser trabalhada na escola. Junto com as crianças dessa edição, experimentei as possibilidades cênicas por meio de jogos que

³ Esta realidade não ocorre apenas no Amazonas, ou em sua capital, mas na maioria das secretarias de educação estaduais e municipais do país. Falo disso, pensando em alternativas possíveis como a que tive contato morando em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, onde os professores de arte e educação física são autorizados a darem aulas desses componentes para estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e contam com formação continuada para pensarem na realidade desta faixa-etária estudantil.

⁴ Trata-se dos jogos de *pique-pega*, *morto ou vivo* e *blablação*.

⁵ É o método stanislavskiano focado na improvisação como elemento de criação. Sinteticamente falando, baseia-se na criação cênica de atores por meio de improvisações baseadas em informações do universo do texto, previamente selecionadas e compartilhadas pela direção do processo criativo.

tem em sua natureza teatral, aspectos conceituais trabalhados no sistema Stanislavski (2009 e 2007). Entre estes: ‘tempo-ritmo’, a ‘liberdade muscular’, a ‘imaginação’ e princípios de ‘autoconhecimento’⁶.

Com crianças, algumas etapas do plano do curso tendem a ocorrer com mais rapidez, diferenciando-se das práticas com adultos, levando em conta o ‘tempo-ritmo’ da infância, o que chamamos popularmente, a energia das crianças⁷. É por conta disso que desde o início do processo, o texto teatral *Os Saltimbancos* de Chico Buarque, já estava presente nos diálogos, exercícios e jogos propostos, ora na experimentação da corporeidade dos animais da obra, ora na realização de exercícios fazendo uso das músicas da peça, as quais contém drama e dramaturgia concomitantemente.

Esta possibilidade de criação por meio do texto foi aprofundada com as experiências de mundo das crianças com os animais do texto. Suas impressões foram reveladas por meio de diálogos durante os encontros, e por intermédio de perguntas provocada a turma, que em falas e respostas indiciavam suas interpretações a respeito do texto. Suas experiências eram expressas, também, na realização de movimentos e jogos que instigavam a memória e a imaginação individual e coletiva, e no uso de elementos e acessórios como maquiagem, figurinos e adereços que instigavam a criação cênica mediante a improvisação e a contracenação.

O mesmo já não ocorreu com os adolescentes e adultos, com os quais foi possível realizar a prática que venho chamando de *proposta pedagógica da investigação* ou da *curiosidade*, que está

⁶ Uso o termo ‘princípios de autoconhecimento’ ao tentar explicitar que as práticas stanislavskianas relacionadas ao processo de sistematização do trabalho de atores e atrizes, sempre estiveram ligadas aos princípios do que entendemos na atualidade como processo de autoconhecimento, ou processo de conhecimento de si. O termo vai ser utilizado, mais tarde, por Stela Adler (1992), na primeira metade do século XX. Exponho esta explicação acerca deste conceito, levando em consideração sua importância na investigação de doutorado que venho desenvolvendo e de suas relações com o trabalho para atores e atrizes.

⁷ Cito o termo popular energia, para explicitar o que ocorre em processos de exercícios práticos com crianças. É comum que professores ou recreadores que trabalham com o público infantil, saibam como coletivos de crianças, em sua maioria, desempenham atividades práticas com mais rapidez, sem cansaço imediato. Portanto, durante as oficinas com o público infantil, sempre deixei alguns jogos e exercícios a mais, programados no plano pedagógico, para o caso de os primeiros já terem sido esgotados com repetições. O texto teatral escolhido para ser trabalhado em formato de *Etiud*, também já ficava explícito durante todos os jogos, falas e explicações. Isso fica evidente nos próximos compartilhamentos de experiências vivenciadas com crianças em espaços não-formais de ensino, presentes neste registro.

amparada por meio da provocação de um universo⁸ de detetives. Com os adolescentes do ensino médio e com os jovens e adultos do EJA, trabalhei com o texto *Romeu e Julieta* de William Shakespeare a partir de indícios de promoção de suspeitas e de falas implícitas (que no contexto cênico stanislavskiano podem ser assimiladas como subtexto) que provocam nos participantes a busca pela descoberta do texto teatral em experimentação, e nos modos de se experimentar, encenar ou criar cenicamente. Do mesmo modo, estas instigações sempre são proferidas acompanhadas de uma constante adaptação à realidade dos estudantes.

No caso dos adolescentes, trabalhei o contexto do baile dos *Capuletos*, onde os estudantes poderiam no processo de *Etiud*, trazerem suas danças, seus *modus* de festas e as próprias crises que acompanham os adolescentes deste tempo. A ideia foi promover um diálogo entre as particularidades da faixa adolescente da atualidade com aquelas expressas pelo casal apaixonado do drama shakespeariano de 1500. Esta proposta dialoga diretamente com um dos princípios que acompanha o curso – fundamentado numa dimensão educativa –: a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987). Do mesmo modo que no próprio sistema Stanislavski (STANISLAVSKI, 2007, 2009), desenvolve a ideia do que é o da “autonomia”. Neste contexto também é possível entender o conceito de autonomia como apoio para o campo da educação por meio da possibilidade da construção do pensamento crítico, e no campo do teatro como liberdade para criar. Portanto, não considero interessante um processo baseado em cópias, mas sim, uma proposta que promova mais autonomia para a experimentação de possibilidades e de sensações de prazer criativo.

Esta ideia das verdades absolutas e das cópias e repetições, acompanham a sociedade em diversos setores da vida. Dentro da educação, esta realidade chamada por Freire de educação bancária (FREIRE, 1987) se faz presente em várias metodologias estabelecidas como eficazes e não passíveis de reavaliação. Não é à toa que a presença do teatro promovido por docentes da área ou artistas que promovam ações culturais dentro das escolas, cause tanta euforia, em todos os sentidos, haja vista a natureza contestadora e de subversão da própria linguagem teatral.

No caso dos estudantes do EJA, isso fica mais evidente, dada a realidade social destes sujeitos e dos modelos aos quais os educadores e os próprios estudantes, estão inseridos e, em sua

⁸ Utilizo o termo ‘universo’ pensando na proposta de entender um estado, uma realidade coletiva, amparando-me no conceito stanislavskiano de “universo da obra”, presente no método da Análise-ativa (STANISLAVSKI, 2007).

maioria, obrigados a cumprirem. Nesta realidade, me deparei com estudantes que buscam terminar as séries do ensino fundamental e do ensino médio almejando um bom emprego, um curso técnico, ou mesmo o curso superior. No entanto, a imagem do atraso em meio ao sistema seriado, acaba fazendo com que este público da educação ocupe as margens das comunidades escolares. Isto é afirmado preconceituosamente por muitos acerca do EJA, mas não dialoga com o que se encontra na sala de aula.

Para quem quer ‘terminar os estudos’, como é popularmente conhecido o trajeto de terminar o ensino médio no Brasil, o que mais importa é alcançar as notas necessárias e ser aprovado nas disciplinas. Este processo ocorre de forma acelerada no caso do EJA e, portanto, acaba provocando uma ansiedade coletiva que se traduz na busca por resultados imediatos. Realizar esta oficina com estudantes jovens e adultos, acrescentou mais uma provocação no ambiente escolar ao trabalhar com o teatro: refletir e considerar modos de ensino-aprendizagem que perpassem a avaliação fundamentada no recebimento de nota.

Durante o processo, a cada exercício que eu propunha, várias perguntas acerca das notas iam sendo feitas. Questionavam sobre como deviam realizar os exercícios e movimentos para poderem obter uma nota maior, como deviam fazer de forma ‘certa’ a cena para não obterem nota baixa e como deviam falar. Aos poucos, os estudantes foram entendendo que já estavam ali, gostando ou não, obrigados ou não pela coordenação; então resolveram aproveitar esta novidade na rotina escolar para se divertirem entre eles, aliviando as tensões da rotina escolar e do que vivem fora da sala.



Figura 2 – Diálogo com os estudantes do CEJA Agenor Ferreira Lima. Manaus, Amazonas, Brasil.
Fonte: Acervo pessoal do autor | Fotografia: Murilo Barbosa.

Todos, senão a grande maioria dos participantes deste processo no EJA, tinham mais idade do que eu, o que acabava gerando uma sensação de que eles poderiam não levar tão à sério as práticas que estavam sendo desenvolvidas por mim⁹. Portanto, levando em conta este diagnóstico inicial, a realidade espacial de uma sala de escola pública e a própria questão das vestimentas tradicionais da escola formal, busquei propiciar alguns momentos de diálogos em roda de conversa, sentados nas carteiras. O objetivo dos diálogos era deixar bem esclarecido o porquê de algumas práticas, do mesmo modo que, aos poucos, provocar novas possibilidades de experiências aos mais relutantes.

Essa comprovação de que eu não estava inventando algo sem sentido, ainda que frequentemente, muitos estudantes numa primeira aula de teatro (no caso deles, uma rápida experiência teatral dentro da escola) acreditem estar participando de algo sem sentido, possibilita

⁹ Aproveito para afirmar que pretendo escrever mais a respeito disso em próximos trabalhos, pois é uma realidade que já me acompanhou em vários outros lugares onde atuei como oficinairo, professor ou mesmo, diretor teatral. Acredito ser importante o compartilhamento desta experiência, para a detecção da mesma realidade com outros jovens artistas e educadores, num caminho de buscarmos juntos, novas estratégias que beneficiem o processo de educação, pensando no bem-estar do estudante, sem perder de vista o nosso bem-estar enquanto artistas e educadores.

um alívio para mim, enquanto oficinairo. Trabalhei com o EJA, as tradicionais cenas das lutas entre *Monteccios* e *Capuletos*, e no decorrer da experimentação cênica os estudantes acabaram por agradecerem a realização de alguns exercícios preliminares que colaboraram na elaboração de movimentos e princípios de ações físicas a serem desempenhados na realização das cenas. Os estudantes que no primeiro dia diziam desejar o fim precoce da prática, terminaram pedindo a permanência do processo, em forma de aulas contínuas de teatro na escola.

Atu(ação) nas comunidades

As oficinas desenvolvidas em diferentes comunidades da cidade de Manaus, atenderam a faixa-etária infantil, juvenil e da terceira idade (entre 09 e 60 anos). Foram alcançados mais de 80 crianças e adolescentes na *Casa Mamãe Margarida* e na Comunidade São Pedro do Bairro Campo Sales, que juntos somam mais de cinco encontros; e mais de 30 pessoas da terceira idade no *Projeto Amigos do Idoso*, com um encontro. Todos os participantes das atividades costumeiras das comunidades foram avisados previamente pelos coordenadores dos projetos e instituições que alocam estes encontros, permitindo deste modo, que as visitas da temporada das oficinas alcançassem o maior número possível dos comunitários.

Vivenciei dois momentos na *Casa Mamãe Margarida*, instituição pertencente à Igreja Católica e cuidada pelas Irmãs Salesianas. Trata-se de uma obra que abriga meninas em situação de vulnerabilidade social, e propicia atividades educativas de ensino fundamental na escola da instituição, atividades culturais e esportivas, bem como de apoio psicológico. Nesta instituição, ocorreram duas edições das oficinas, onde ministrei encontros para crianças e adolescentes.

A experiência neste lugar abrange a perspectiva educativa e artística do processo, dialogando diretamente com a dimensão psicológica necessária de atendimento às realidades das estudantes participantes. Costumo realizar uma tradicional apresentação de todos os envolvidos no processo, no começo de cada encontro ou edição. Neste momento são faladas informações básicas como nome e idade e outras mais gerais como as expectativas criadas a respeito da participação nas oficinas, sonhos e projetos futuros de vida. Somente nesta apresentação, muitas foram as informações relatadas e desabafadas pelas participantes.

Estas informações de modo algum poderiam ficar distanciadas do processo. Não seria necessário falar explicitamente sobre elas, mas é importante perceber que estes traumas e problemáticas explicitados nos relatos acompanham muito do nosso desenvolvimento enquanto sujeitos e nossas atividades enquanto cidadãos. Pensando nisso, trabalhei a cena da *Gata* do texto teatral *Os Saltimbancos* com as crianças e as personas femininas de *Romeu e Julieta* com as adolescentes. Esta escolha gerou o a criação do experimento *Julietas*, denominado Julietes¹⁰ para muitas das envolvidas.

Pensar no futuro, avaliando o passado e aproveitando o presente, foi uma das possibilidades encontradas para a realização da prática e para a provocação de experimentação e criação cênica. Relacionada à esta escolha metodológica ou criação metodológica para o processo, escutei de uma das participantes a seguinte indagação: “O senhor é psicólogo também, não é? Porque o senhor vai tentando encontrar o que ‘tá’ mais lá dentro, e não se contenta com o que já está fora. Eu acho bom e agradeço, para eu poder ir melhorando cada vez mais” (participante da oficina, informação verbal, 2022). Esta afirmação me fez pensar que tal vivência, me permitiu acessar dois campos do sistema Stanislavski, que não se findam na arte teatral, mas tem gênese no que é ou pode ser a própria vida.

Falo primeiramente a respeito da ideia de “autoconhecimento”, já citada anteriormente com os títulos de ‘liberdade criativa’ e de ‘autoestima’, no trabalho com as crianças da escola formal. Esta ideia, que acompanha o processo formativo do ator, é algo importante para o processo de constituição de todos nós, enquanto sujeitos e cidadãos. Deste modo, esta perspectiva atinge ao mesmo tempo a dimensão humana e artística, o que dialoga com o conceito de arte e vida (STANISLAVSKI, 1983).

Em segundo plano, esboço a respeito do processo criativo em cena, nomeado muitas vezes como construção do personagem ou criação do papel. Este processo que não ocorre instantaneamente, mas demanda tempo e escavação de camadas das personas ou de estados cênicos e/ou performativos, se assemelha ao processo de encontro com as particularidades, realidades e traumas de nós mesmos enquanto sujeitos. No campo técnico, este processo potencializa a criação do ator. No campo da vida, esta ação colabora no processo de

¹⁰ Trata-se de uma brincadeira entre a semelhança dos nomes Julieta e Juliete, e da representatividade que Juliette, a cantora e ex-participante campeã do reality-show *Big Brother Brasil (2021)* da Rede Globo, traz às envolvidas no processo.

autoconhecimento. Tais questões foram muito trabalhadas no sistema a partir do método da *Memória emotiva*, que na maioria das vezes, acaba sendo mal interpretada e utilizada sem fundamentação sobre sua gênese (CARNICKE, 2022).



Figura 3 – Imagem criada durante o exercício realizado com as adolescentes da Casa Mamãe Margarida. Manaus, Amazonas, Brasil.

Fonte: Acervo pessoal do autor | Fotografia: Murilo Barbosa.

Deste modo, acredito que a prática cênica vivenciada, não se encerrou apenas na demanda de criação do plano do projeto, mas possibilitou também, acesso as novas informações e descobertas pessoais, imprescindíveis no constante caminho do conhecer-se. Foi por causa disso que uma das educadoras da instituição ao assistir emocionada as apresentações finais da turma de crianças e de adolescentes, disse ter descoberto novas formas de ver as histórias que acompanham estas meninas, não num sentido de poetizar as realidades, mas de ampliar os conceitos de empatia e resiliência.

Muitas destas crianças, amparadas pelo desabafo musical da *Gata de Os Saltimbancos*, que afirma ser pobre, mas se alegra ao ser livre, aproveitaram para discursar sobre seus sonhos, compartilhando pela primeira vez a uma plateia o que imaginam de futuro e o que entendem por felicidade. As adolescentes do experimento *Julietas*, desabafaram sobre suas vidas e vivências de

adolescentes – muitas vezes não levadas em conta pela sociedade que só entende como importante o desabafo dos adultos que trabalham, produzem e se cansam. Elas com suas vozes denunciaram também no decorrer do processo constantemente o fato de apenas serem percebidas por estarem ao lado de algum homem, como é o caso de paixão com certos ‘Romeus’. Também afirmaram que estão num processo de autonomia constante que demanda muito mais que força de vontade, mas também colaboração da sociedade civil e políticas públicas efetivas dos governantes.

Posso afirmar que a Comunidade São Pedro no Bairro Campo Salles compõe praticamente esta perspectiva política, ética e humana. Os comunitários são atendidos pelo serviço social do Conselho Tutelar da zona norte da capital e contam com o apoio da *Área Missionária Tarumã da Arquidiocese de Manaus*, que disponibiliza a própria Igreja de *São Geraldo Maria Majella* para reuniões, atividades culturais e de lazer para as crianças da comunidade, muitas dessas, em situação de vulnerabilidade social. Foi neste lugar em que tive a experiência de trabalhar em uma oficina – que mais pareceu um momento de animação ou recreação –, a prática cênica a partir do texto *Os Saltimbancos*, utilizando o drama da canção *Bicharia* que compõe a obra teatral.

Estas crianças tiveram a oportunidade de criarem cenas por meio da letra da canção do espetáculo, por meio da brincadeira infantil experimentada conjuntamente com jogos tradicionais e cantorias de roda. Nestes casos específicos, jogos tradicionais do Brasil como *vivo ou morto* ou *pique-pega* faziam parte do processo inicial de ensino de teatro com crianças. A inserção destes jogos nos permitiu criar um ambiente de liberdade criativa entre os participantes, algo que dialoga com a ideia de *game* em Spolin (1979, p. 30), que propicia o agir e o aceitar das responsabilidades comunitárias. Deste modo, ao desenvolver estas brincadeiras, indícios de cena vão sendo criadas e, princípios do trabalho do ator e da atriz que compreendo neste projeto como trabalho de atuação, vão sendo experimentados enquanto conhecimento que integra o campo do teatro¹¹.

Pensando num teatro que alcança a todos, num aspecto humano e estético, que compreende as mesmas perspectivas de experimentações possíveis aos mais jovens, sendo proporcionadas também aos mais velhos. Entendo isto como a ideia e conceito do ser humano e sua natureza criadora em potencial, justamente a gênese do sistema Stanislavski. É neste sentido,

¹¹ Me refiro aos elementos dos campos da atuação, que integram conteúdos e currículos da área do teatro como ensino, ainda que não estejam sendo propriamente trabalhados como no caso dos cursos ofertados para atores e atrizes.

que a ideia do sonho, das expectativas de vida e do resgate ao espírito infantil¹², estiveram presentes no encontro desenvolvido com os participantes da terceira idade, pertencentes ao Projeto Amigos do Idoso.



Figura 4 – Diálogo realizado com as participantes do Projeto Amigos do Idoso. Manaus, Amazonas, Brasil.

Fonte: Acervo pessoal do autor | Fotografia: Murilo Barbosa.

Mais de 20 idosas participaram do momento propiciado em formato de oficina (uso o gênero feminino para identificar que a maioria das participantes do projeto são mulheres). Trabalhei com o texto *Romeu e Julieta* a partir das questões dos sentimentos das personagens, o que acredito ter sido um convite ao resgate de memórias das participantes. As senhoras após terem realizado os exercícios preliminares e os momentos de movimentação livre do corpo, foram convidadas a encenarem criativamente as cenas que demonstram paixão em contato com o amor, e raiva em contato com o ódio, mediante suas experiências de vida, o que já se entende como o *Etiud*.

¹² Estou falando a respeito do processo de trabalho com a imaginação, ponto chave no trabalho stanislavskiano de construção de personagens e da realidade do universo do texto; e do trabalho de retorno aos elementos criativos da infância como a espontaneidade, a quebra do receio pela aprovação/desaprovação e a fisicalização, apresentados por Viola Spolin, em seus métodos e processos artístico-pedagógicos com os coletivos populares estadunidenses.

Este momento possibilitou a comunicação entre as participantes do projeto e a escuta de todas as vozes, o que fez surgirem falas como: “Olha como ela fala”, ou “Tá’ vendo ‘só’, ela só é caladinha”, serem proferidas entre as apresentações e momentos de descontração. Após a realização da oficina, as participantes falaram que precisavam ir mais ao teatro e que não sabiam que se podia divertir tanto com esta vivência. Ressaltaram a surpresa pela não necessidade prévia de decoração de texto durante a prática, justamente uma ação que elas haviam definido como imprescindível para o fenômeno teatral ocorrer, logo nas falas iniciais.

Atu(ação) nos centros culturais

As oficinas desenvolvidas em centros culturais da capital do Amazonas, atenderam a faixa-etária adolescente, juvenil e adulta (entre 15 e 60 anos). Foram alcançadas mais de 15 pessoas no *Centro Cultural Uatê no Bairro São Lázaro*, com dois encontros realizados, com uma turma formada por convidados dos responsáveis pelo espaço. No *Centro Cultural Palácio Rio Negro*, localizado no *Centro Histórico* da capital, as oficinas foram ofertadas gratuitamente ao grande público com intuito de possibilitar um momento focado no que se entende por profissionalização, mas que considero também um modelo de formação continuada. Foram aproximadamente 30 pessoas que realizaram suas inscrições de modo online. Esta última, é a turma composta por pessoas que desejam seguir carreira artística, diferente da turma anterior supracitada.

No *Uatê*, a proposta desenvolvida conversou diretamente com a própria realidade do espaço da ação. Um centro de ensino e prática artística que se localiza na própria moradia da artista e dona do espaço, Mara Pacheco. O espaço segue a perspectiva artística de sua criadora, nutre uma conexão com a questão do meio ambiente, da natureza e da relação desta com a arte. Nesta vivência os participantes, que são frequentadores do espaço e moradores do bairro, compartilharam criações cênicas por meio de *Romeu e Julieta*. Foram desenvolvidos exercícios e práticas corporais iniciais focadas no trabalho de respiração, de massagem e toque, de alongamento e de dilatação corporal. Iniciei a dinâmica num tempo mais lento, levando em conta os desabafos pessoais de situações cotidianas da vida, feitos pelos participantes, e a própria realidade do dia do encontro: um sábado chuvoso. Os participantes que estavam concentrados no palco que integra o espaço visitado, tinham à sua frente, a presença de pássaros que pousavam para comer os frutos que

estavam nas árvores que ficam no local onde se forma a nave/plateia. Tudo isto, colaborou na criação de uma atmosfera focada no diálogo com o meio ambiente e a realidade popular cênica, haja vista a atuação do espaço *Uatê* no bairro onde fica situado.

Já a oficina desenvolvida para artistas e estudantes das artes da cena, ocorrida no *Centro* de Manaus, com inscritos *online*, contou com a realização de exercícios e práticas de criação e compartilhamento cênico, bem como com a contextualização aprofundada sobre o sistema e o método do *Etiud* stanislavskiano. Os participantes criaram personas e cenas baseadas no texto *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna (1927-2014). Todas as práticas foram desenvolvidas por meio de exercícios, diálogos e experimentações cênicas. Os participantes tiveram a possibilidade de experimentar o trabalho de ator e de atriz por meio dos fundamentos do que se entende por criação e composição de personagens, colocando em prática o métodos dos *estudos stanislavskianos*.



Figura 5 – Exercício realizado com os participantes da oficina de profissionalização no Palácio Rio Negro. Manaus, Amazonas, Brasil.

Fonte: Acervo pessoal do autor | Fotografia: Murilo Barbosa.

Considerações

Este projeto realizado, foi contemplado no *Editais Amazonas Criativo*, contando com o apoio da *Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Amazonas*. Ao longo das 10 visitas, alcançou mais de 250 participantes e mais de 600 pessoas que assistiram as apresentações dos experimentos cênicos finais de cada oficina realizada. Nessas vivências tive a oportunidade de

escutar de pessoas que nunca haviam feito teatro, a vontade de seguir carreira profissional (nem que fosse pela sensação momentânea provocada pela prática); e de profissionais do teatro, o desabafo de falar que se sentiram bem com o processo vivido (o que é importante de ser pensado na realização de processos criativos).

Ainda que soe superficial a afirmativa de que os artistas da área se sentiram bem com as práticas vivenciadas, noto que tais asserções explicitam uma realidade: muitos profissionais da cena, não se sentem bem com alguns processos aos quais estão envolvidos. Isto pode ocorrer por várias situações, seja pelas relações de trabalho, a falta de comunicação não-violenta entre um coletivo, ou mesmo pelo cansaço e desânimo provocados pelos anos de repetição de métodos adotados e não refletidos. Aprofundarei melhor esta questão no decorrer da investigação doutoral, em desenvolvimento, que relaciona autoconhecimento, formação de atores e atrizes e processos criativos cênicos para atores e atrizes.

A realização das oficinas dentro das escolas, para além da própria proposta de trabalho com o sistema Stanislavski, se firmaram também em minhas experiências passadas como professor de crianças no ensino fundamental e de adolescentes no ensino médio. No entanto, escancararam novas possibilidades de trabalho e apresentaram novos desafios a serem superados ou amenizados. Sem contar a vivência profissional e afetiva proporcionada pelo contato com tantos sujeitos e o retorno concreto do trabalho presencial após o período mais grave da pandemia. Neste mesmo sentido, as práticas desenvolvidas nas três comunidades refletem um teatro que além de arte, é promoção de saúde mental e prática social urgente.

Deste modo, registra-se com essas experiências, a reflexão de que o fazer teatral e a prática da experimentação em diversos contextos que se transformam em salas de ensaios, podem vir fundamentados de conceitos formativos da própria arte de atores. Sendo assim, não é verdade que um público participante de uma prática em teatro – especificamente, em atuação teatral –, não sendo composto por profissionais da cena tenha que ficar obrigatoriamente submetido às práticas rasas. A ideia deste trabalho é registrar e provocar mais questionamentos acerca da fronteira entre a experimentação e a formação. A partir daí perceber suas conexões, distâncias e importâncias na promoção de vivências e experiências teatrais: humanas, sociais e artísticas.

REFERÊNCIAS

ADLER, Stela. **Técnica da representação teatral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDOTTI, Sergio. **Os saltimbancos**. Tradução e adaptação de Chico Buarque. Música: Luis Enriquez Bacalov. Ilustrações: Zivaldo. 10. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RAMON, Diogo. **Montagem Cênica no Ensino Médio**: Uma experiência de criação poética, artística e pedagógica através do *Etiud* de Stanislavski. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2018.

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

CARNICKE, Sharon Marie. Stanislávski: sem censura nem cortes. Tradução: Felipe Rodrigues Carvalho. In: **Urdimento**. Florianópolis, v.1, n.40, p.1-31, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19393>. Acesso em: 06.jun.2021.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução e introdução de Barbara Heliodora. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mesmo en el proceso creador de la vivencia**. Tradução: Jorge Saura. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

_____. **El trabajo del actor sobre si mesmo en el proceso creador de la encarnación**. Tradução: Jorge Saura. Barcelona: Alba Editorial, 2009.

_____. **Minha vida na Arte**. Tradução do original russo: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2013

VÁSSINA, Elena. “Novo Método” de Stanislavski segundo seu último texto: “abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo”. In: **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**. João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul/dez 2015, p. 121 a 130. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/27185>. Acesso em: 27.ago.2018.

ZALTRON, Michele Almeida. A prática do etiud no “sistema” de Stanislavski. In: **Questão de Crítica**. Vol. VIII, nº 65 agosto de 2015.

Artigo submetido em 26/01/2023, e aceito em 29/07/2023.

CARTOGRAFIAS DO EXPERIMENTO FLOR DE OBSESSÃO: Relato sobre um processo de criação

CARTOGRAPHIES OF THE EXPERIMENT OBSESSION FLOWER: Report on a creative process

José Carlos Lima Costa

carloscostateatro@gmail.com

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Samuel Rubem Viegas Moreira

jcl.costa@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Resumo:

O presente trabalho disserta sobre os processos criativos adotados na montagem do experimento Flor de obsessão, tendo como pré-texto a obra Vestido de Noiva (1943) de Nelson Rodrigues, utilizando a da cartografia como caminho para o diálogo sobre o corpo e sobre o feminino, temas que contribuíram para a construção deste trabalho. Apresentaremos os percursos da criação que utilizou a cartografia (Cartografia KASTRUP, PASSOS, ESCÓSSIA, 2009 e ROLNIK, 2011) como recurso facilitador da construção do experimento Flor de Obsessão. O processo criativo resultou na encenação de um experimento cênico que não se pautou na encenação convencional, mas buscou destacar as trajetórias inventivas trilhadas, as indagações que surgiram no contexto do experimento teatral. Esse fenômeno particular define o teatro performativo, ou seja, uma das características primordiais desse estilo teatral é a ênfase no processo em andamento (FÉRAL, 2009).

Palavras-chave: Cartografia, Feminilidades plurais, Teatro performativo, Vestido de Noiva.

Abstract:

The present work dissects the creative processes adopted in the assembly of the experiment Flor de obsessão, having as pre-text the work Vestido de Noiva (1943) by Nelson Rodrigues, using cartography as a way for the dialog about the body and the feminine, themes that contributed to the construction of this work. We will present the paths of creation that used cartography (Cartografia KASTRUP, PASSOS, ESCÓSSIA, 2009 and ROLNIK, 2011) as a facilitating resource for the construction of the Flor de Obsessão experiment. The creative process resulted in the staging of a scenic experiment that was not based on conventional staging, but sought to highlight the inventive paths taken, the questions that arose in the context of the theatrical experiment. This particular phenomenon defines performative theater, that is, one of the primary characteristics of this theatrical style is the emphasis on the ongoing process (FÉRAL, 2009).

Keywords: Theater play, Plural femininities, Performative Theater, Vestido de Noiva (Wedding Dress).

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho disserta sobre uma experiência de pesquisa-criação desenvolvida a partir da obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, realizada na cidade de São Luís - MA com cinco jovens atores e estudantes de teatro. É importante ressaltar que o conhecimento prévio da obra não foi um pré-requisito para a participação no processo criativo, o qual durou aproximadamente seis meses. A cartografia foi o método utilizado nos laboratórios de criação, cujo principal propósito foi contribuir para a construção dos elementos narrativos do roteiro utilizado na apresentação do experimento denominado *Flor de Obsessão* e na exposição escrita da pesquisa artística.

O texto resultante do trabalho não pretendeu contar uma história com começo, meio e fim, mas entrecruzar várias histórias numa narrativa não linear. No texto e na encenação o nosso propósito foi evidenciar os caminhos criativos que seguimos, os questionamentos que emergiram dos laboratórios teatrais, tal fenômeno caracteriza o teatro performativo, pois “uma das principais características desse teatro é que ele coloca em jogo o processo sendo feito” (FÉRAL, 2009, p. 209).

Diante disso, o método do jogo teatral foi um facilitador para que os participantes se integrassem no processo, desenvolvendo capacidade criativa e estado jogo¹, pois conforme Beatriz Cabral, (2007, p. 49) “a apropriação e reconstrução da narrativa, pelos participantes, implicam sua atualização para questões que lhes sejam significativas”. Buscou-se despertar, portanto, um sentimento de pertencimento, criando possibilidades de comunicação com a obra que serviu como um pré-texto para a experimentação.

O principal objetivo da investigação foi: reconhecer os caminhos propícios para a construção/criação de um experimento cênico, partindo do ideal de feminino presente em *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues. Neste processo, para além das descobertas acerca do feminino, foram encontradas ferramentas metodológicas que foram úteis à realização deste trabalho: alianças entre corpos diversos, feminilidades plurais, subjetividades e narrativas que apontavam para territórios criativos a serem explorados.

2. CARTAS DA OBSESSÃO: caminhos metodológicos de uma pesquisa-criação

¹ Consiste num “conjunto de sensações físicas, psicológicas e até mesmo sinestésicas que provocam estímulos como foco, disponibilidade, prontidão, presença, ação instintiva, raciocínio apurado e conhecimento espacial” (CIBULSKI, 2022, p. 8).

O processo de investigação do experimento *Flor de Obsessão* se originou nas disciplinas Prática de Extensão I e II, do curso de Licenciatura de teatro (UFMA). A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira desenvolvida na disciplina Prática de Extensão I e teve como principal objetivo desenvolver uma investigação baseada nas personagens Alaíde, Lúcia e Madame Clessi, por meio da análise da estrutura dramática da obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues.

Nesta primeira etapa do processo trabalhou-se com a escrita de cartas endereçadas às personagens Alaíde, Lúcia e Madame Clessi. As cartas descreviam as vivências nos processos de criação e abordavam experiências pessoais dos/as atores/atrizes, bem como, questionamentos que emergiram durante os laboratórios. As respostas escritas eram dadas pelos/as próprios/as atuantes que buscaram imaginar os possíveis retornos que Alaíde, Lúcia e Madame Clessi poderiam dar às suas cartas. Estes materiais serviram como diário de bordo, e também, como elementos para a construção da narrativa de *Flor de Obsessão*. Tais procedimentos alinham-se às perspectivas do método cartográfico, o qual transforma em "conhecimento" e "modos de fazer" os elementos da produção escrita, desenhos ou diagramas, conforme o fragmento abaixo:

Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações [...] Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009, p. 69–70).

A concepção de Kastrup, Passos e Escóssia (2009) acerca da prática da escrita e/ou do desenho em um diário de campo ou caderno de anotações encontra correspondência com o processo descrito acima, no qual se envolveu a escrita de cartas dirigidas às personagens Alaíde, Lúcia e Madame Clessi, durante a fase inicial do processo de criação teatral. No âmbito do método cartográfico, tais anotações em diários de campo ou cadernos de anotações colaboraram na produção de dados da pesquisa, convertendo observações e frases apreendidas na experiência de campo em conhecimento e modos de atuação. Essas anotações engendraram uma transformação da experiência em conhecimento e vice-versa, num ciclo aberto e permeável ao fluxo do tempo.

Neste sentido, as cartas (escritas pelos/as atuantes) operacionalizaram a circularidade mencionada acima: transformando experiências em conhecimentos e conhecimentos em experiências. Oferecendo materiais criativos para a construção do roteiro do experimento cênico. Através das cartas escritas os/as atuantes criaram-se espaços de afeto, de confissão e partilha que

potencializaram a experiência criativa. Diante disso, “esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009, p. 70).

No contexto da prática criativa em questão, as missivas elaboradas pelos atores e atrizes delinearam suas vivências no processo de criação, exploravam experiências pessoais e levantavam questionamentos que emergiram durante os laboratórios. Essas correspondências desempenham um duplo papel, ao funcionarem como um diário de bordo, registrando o percurso e as reflexões dos participantes, e como elementos fundamentais para a elaboração de "Flor de Obsessão". Tais procedimentos se alinham às perspectivas do método cartográfico, uma vez que convertem em "conhecimento" e "modos de atuação" os elementos decorrentes da produção escrita, dos desenhos e dos diagramas (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009, p. 70).

Tais fenômenos foram observados no contexto dos laboratórios de criação, onde foram experimentadas cenas em grupos, utilizando fragmentos de *Vestido de Noiva* e suas relações com vários espaços de um casarão (Figura 1), de estilo colonial, situado no Beco Catarina Mina, Centro Histórico de São Luís - MA. Na apresentação pública do experimento trabalhou-se com cenas itinerantes, que exploraram a “geografia” do casarão.

A segunda fase da pesquisa teve como objetivo a investigação prática da obra *Vestido de Noiva*, estabelecendo um paralelo entre as vivências e depoimentos dos/as intérpretes acerca de suas relações afetivas e sociais. Dessa forma, ao longo do processo prático foram encontrados elementos que conduziram tal investigação, entre eles estão temas como as feminilidades² e as relações de amores obsessivos vivenciados por algumas atadoras, estabelecendo conexões com os amores apresentados no texto.

A segunda etapa da investigação resultou na escritura de um roteiro de ações com as reflexões, achados e vivências dos/as atuantes, tomando como base o texto *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues. O experimento foi intitulado *Flor de Obsessão*, por causa da ênfase nas relações afetivas obsessivas e abusivas experimentadas tanto pelas personagens quanto por alguns/as intérpretes. Para isso, buscou-se fundamento na cartografia, que pode ser definida da seguinte forma:

² Utilizamos a palavra “feminilidade” no plural porque acreditamos que se trata de um processo de construção social múltiplo e que intersecciona várias diferenças tanto sexuais quanto socioeconômicas (SILVA *et al*, 2013).

A cartografia, relacionada ao mesmo tempo com o mapa e com o diagrama, traça a forma que tomam os mecanismos de poder quando se espacializam (...) mas pode operar também como uma "máquina abstrata que expõe as relações de força que constituem o poder" deixando-as assim às descobertas e abrindo vias de possível resistência e transgressão (PRECIADO, 2008, p. 9, tradução nossa³).

A concepção de Preciado (2008) acerca da cartografia, que se relaciona tanto com o mapa quanto com o diagrama, descreve sua capacidade de traçar a forma que os mecanismos de poder assumem ao se espacializarem. Além disso, a cartografia pode operar como uma "máquina abstrata" que visibiliza as relações de força, presentes nas estratégias do poder, permitindo sua análise, revelando-as e abrindo veredas para possíveis resistências e transgressões.

Essa concepção pode ser relacionada aos processos criativos do experimento "Flor de Obsessão". Durante a segunda etapa da investigação, os participantes desenvolveram um roteiro de ações com base no texto "Vestido de Noiva", de Nelson Rodrigues. Nesse roteiro, incorporaram suas reflexões, descobertas e vivências, destacando as relações afetivas obsessivas e abusivas, tanto das personagens quanto de alguns dos/as próprios/as intérpretes.

Assim, o roteiro de ações no experimento "Flor de Obsessão" pode ser compreendido como uma forma de cartografia. Ele registra e mapeia as relações de poder presentes nas relações afetivas obsessivas e abusivas, seguindo a ideia de Preciado (2008) de que a cartografia expõe as relações de força que constituem o poder. Dessa forma, o roteiro atua como uma "máquina abstrata" de cartografia, permitindo uma análise crítica das dinâmicas de poder e abrindo caminhos para possíveis formas de resistência e transgressão. O caráter cartográfico do experimento "Flor de Obsessão" reside na sua capacidade de mapear e expor as estratégias de poder presentes nas relações afetivas obsessivas e abusivas. Ao fazer isso, ele possibilita a reflexão crítica e a abertura de possibilidades para resistência e transformação dessas dinâmicas.

O trabalho em questão não objetivou uma obra acabada/fechada a ser apresentada ao público, bem como, não pretendeu traçar metodologias rígidas para a criação teatral. Todo o percurso da investigação foi guiado pela prática artística, exigindo estratégias que contribuíssem para a potencialização das problematizações e das inquietações surgidas durante a pesquisa. A

³ (...) la cartografía, relacionada al mismo tiempo con el mapa y con el diagrama, dibuja la forma que toman los mecanismos del poder cuando se espacializan (...) pero puede operar también como una "máquina abstracta que expone las relaciones de fuerza que constituyen el poder "dejándolas así al descubierto y abriendo vías posibles de resistencia y transgresión (PRECIADO, 2008, p. 9, tradução nossa).

trajetória investigativa foi registrada por meio de recursos audiovisuais e escritos que colaboraram para a construção deste relato.



FIGURA 1- EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA COM OS ESPAÇOS DO CASARÃO. Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

O processo de criação foi conduzido por elementos que surgiram ao longo das etapas da investigação. Estes elementos emergentes foram os fios condutores da trajetória trilhada, assim como da estética que viria a ser estabelecida na encenação. Levou-se em consideração os menores detalhes nos laboratórios de criação: fossem objetos, discursos ou o próprio sujeito atuante, para que se pudesse traçar os caminhos que levariam ao lugar esperado (mesmo quando não se sabia ainda aonde chegar).

Eduardo Passos, Virgínia Barros e Liliana da Escóssia (2009, p.17), no livro *Pistas do Método da Cartografia*, traz o desafio de realizar uma inversão de sentidos da pesquisa, pois a cartografia não se ocupa de alcançar metas pré-fixadas, mas os saberes se consolidam no caminhar, a trajetória

determina o desenho da investigação. É provável, contudo, que algo se perca, pois, todo caminho trilhado leva em consideração escolhas de quem caminha por ele, contudo, a cartografia permite dialogar com os elementos heterogêneos, considerados necessários para tecer reflexões, reconhecendo a existência de outras trajetórias possíveis.

A trajetória de investigação foi marcada por rastros que abriram veredas para diversas paisagens, os quais conduziram os/as pesquisadores para lugares inesperados. Estruturou-se, assim, uma experiência sempre viva, focada nos vestígios que emergiram da sala de ensaio, pois como assinala Suely Rolnik⁴ (2011, p. 31) “cartografar é ter o corpo e o olhar sensível às informações que lhe atravessam”.

Com base em tais reflexões, a cartografia foi um método para caminhar pelas veredas do processo criativo em análise, bem como, construir os caminhos e os elementos que constituíram o experimento cênico *Flor de Obsessão*. Pois de acordo com Ferracini *et al* (2014, p.228) “para os cartógrafos, pesquisar, não é necessariamente interpretar o mundo, nem compreender a realidade, mas acima de tudo trata-se de produzir o mundo, construir realidades”. E neste contexto que se propõe, com a presente pesquisa, criar possibilidades de análise do funcionamento dos elementos criativos que constituíram o percurso, traçando os caminhos que levaram ao produto final, mas que paradoxalmente ainda não se fechou, pois estará sempre em processo.

2.1. TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS: Laboratórios de Criação

Ponto de Partida...

Os encontros ocorreram em um casarão de estilo colonial situado no Beco Catarina Mina, no coração do Centro Histórico de São Luís, no Maranhão. No primeiro encontro, notou-se que alguns participantes não se conheciam, mas rapidamente estabeleceram um vínculo por conta do tópico do casamento suscitado pela leitura prévia da obra "Vestido de Noiva". O debate em torno dessa temática surgiu espontaneamente entre os participantes, e alguns compartilharam seus sonhos

⁴ Filósofa e psicanalista brasileira, atua como crítica de arte, curadora e professora universitária. Exilou-se na França, entre 1970 e 1979, por causa de perseguições políticas durante o regime militar. Em seu regresso fundou o Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC-SP, onde atua como docente até o presente. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Suely_Rolnik.

relacionados ao assunto, expressando o desejo de se casar vestindo trajes tradicionais, como vestido branco, véu, grinalda e outros adereços. No entanto, outros participantes não compartilhavam dessa concepção e teceram severas críticas acerca do casamento e das concepções hegemônicas de família.

Aproveitando a discussão, o encontro teve início com a leitura do texto, com os atores formando um círculo e a leitura seguindo a ordem em que estavam sentados. Após a primeira leitura, as personagens foram distribuídas entre os intérpretes, levando em consideração a divisão por cena e ato presente no texto original. Dessa forma, propôs-se uma leitura dramática das cenas, e essa dinâmica continuou até o final do texto.

Essa proposta teve como objetivo permitir que os atores se apropriassem da obra, desconstruindo-a e decompondo seus elementos para estabelecer uma relação mais horizontal com os outros elementos da linguagem teatral. O propósito foi utilizar a obra "Vestido de Noiva" como um ponto de partida, um pré-texto, para a experimentação, seguindo o conceito apresentado por Biange Cabral (2007, p.52), que afirma que o pré-texto fornece o contexto para a realização e o desenvolvimento do jogo teatral, visando potencializar e estabelecer fronteiras para a criação artística.

A função e a importância do texto reside naquilo que ele irá implicar, principalmente na ação, permitindo que cada intérprete desconstrua o texto para revelar quem são, onde estão e o que estão fazendo por meio do jogo estabelecido. O objetivo foi explorar a multiplicidade e as possibilidades de conexões que cada ator pôde estabelecer por meio do trabalho com as personagens, seus corpos e outros elementos da linguagem teatral.

Conforme as experimentações avançavam, os fragmentos retirados do texto foram se modificando cada vez mais, chegando ao ponto de não se manterem idênticos ao trabalho original de Nelson Rodrigues. Isso ocorreu devido à noção de multiplicidade adotada no processo criativo, a qual "não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 16).

Nos encontros iniciais, também foram realizadas discussões sobre a biografia do autor, Nelson Rodrigues, e o contexto histórico da peça em questão. Essas reflexões deram origem a várias considerações acerca das personagens e de suas redes de ação.

O/a ator/atriz narrador/a-contador/a: um/a cartógrafo/a?

Na primeira etapa dos nossos laboratórios de criação, empreendemos a problematização dos processos de atuação teatral ilusionista. A prática fundamentou-se nas concepções do teatro brechtiano, o qual intentou dismantelar a quarta parede, inserindo o público na representação teatral (SILVA, 2013). Para Brecht, os atuantes não deveriam negligenciar o público, mas estabelecer um diálogo ativo com este, interpelando-o (SILVA, 2013). Os/as intérpretes, portanto, fazem uso da narração como um recurso para construir suas personagens, como ressalta Rosenfeld (2006, p. 161): "O ator épico deve narrar o seu papel, com o gesto de quem apresenta um personagem, mantendo certa distância deste". Nesse contexto, o ator e a atriz estabelecem um "jogo difícil entre a metamorfose e o distanciamento" (ROSENFELD, 2006, p. 161), pois somente podem se distanciar daquilo que já se aproximaram, e, assim, devem se aproximar da personagem para, em seguida, se distanciar (SILVA, 2013).

Com base nessas reflexões, desenvolveu-se um exercício prático no qual os/as intérpretes buscaram identificar-se com as personagens, procurando similaridades nas características e vivências. Após esse processo de identificação, trabalharam-se metodologias para narrar a "personagem", levando em consideração o que Silva (2013, p. 56) assinala: "Assumir o papel de um narrador implica em um desdobramento, em um jogo no qual o ator deve oscilar entre o personagem (o sujeito da ação) e aquele que narra (o ator, mas não exatamente ele, uma vez que se trata do ator em estado cênico)".

Assim, iniciou-se um jogo no qual cada integrante desenvolveu uma narrativa sobre si mesmo/a, como se estivesse observando-se de fora. Utilizando a terceira pessoa, cada integrante expôs aspectos de sua personalidade, compartilhando algumas histórias de vida e particularidades dentro do jogo. O segundo exercício manteve uma perspectiva mais descritiva, no qual cada integrante dirigiu-se a uma cadeira localizada no centro da sala e descreveu detalhadamente os colegas e o espaço circundante.

O jogo subsequente ocorreu da seguinte forma: pediu-se que caminhassem pelo espaço, mantendo o olhar fixo nos olhos do/a outro/a jogador/a, reforçando constantemente essa instrução para que não perdessem essa conexão visual. Essa relação por meio dos olhares tornou-se crucial

para o desenvolvimento do processo, pois auxiliava na concentração e sinalizava a transição entre as cenas durante a apresentação do experimento "Flor de Obsessão". Em seguida, solicitou-se que deitassem e, com o auxílio da música, conduziu-se um momento de relaxamento. Posteriormente, foi concedido um tempo para que cada intérprete explorasse as possibilidades de experimentação com o próprio corpo, buscando uma percepção ampliada, descobrindo os limites e as resistências individuais.

Em seguida, acrescentou-se uma nova instrução: todos deveriam levantar-se e retomar a caminhada, porém, agora, deveriam lembrar-se do texto e incorporar as características da personagem Alaíde a seus corpos. Cada intérprete criou a sua própria personagem. Todos/as reconstruíram a cena da chegada de Alaíde ao cabaré e sua busca por Madame Clessi, no primeiro quadro, intitulado "Plano da Alucinação" (essa divisão faz referência à forma como Nelson Rodrigues organizou o texto original). Os/as intérpretes procuraram, então, Madame Clessi nos diversos espaços do casarão, e o jogo passou a explorar as possíveis relações entre o ator/atriz e o ambiente. Em determinado momento, eles permaneceram em pé sobre algumas cadeiras espalhadas estrategicamente pela sala de ensaio e explanaram sobre quem era a personagem Alaíde, suas motivações, inquietações e interesses.

Dessa maneira, os intérpretes expuseram suas percepções acerca da personagem trabalhada. O objetivo com as experiências desenvolvidas, tendo o ator/atriz como narrador/a, foi desconstruir a noção clássica da personagem, conforme assinala Silva (2013, p. 56): "Os múltiplos desenvolvimentos da exploração das ações realizadas em cena, tanto no teatro como na dança, e a utilização das experiências pessoais dos atores, gradualmente conduzem ao desaparecimento da noção clássica de personagem".

No âmbito da concepção cartográfica, a atuação do cartógrafo encontra-se intrinsecamente entrelaçada com as estratégias de formação do desejo no âmbito social (ROLNIK, 2011). Independentemente dos setores da vida social que o cartógrafo escolhe como objeto de estudo, o cerne da sua prática reside na atenção às estratégias do desejo presentes em qualquer fenômeno da existência humana que ele se propõe a investigar. Seu escopo abarca desde movimentos sociais, formalizados ou não, até as transformações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência, os fantasmas, o inconsciente e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, sejam eles institucionalizados ou não (ROLNIK, 2011).

Conforme Rolnik (2011), as referências teóricas adotadas pelo/a cartógrafo/a são de menor relevância. Para ele/a, a teoria é, em si mesma, uma forma de cartografia, sendo construída conjuntamente com as paisagens cuja formação ele/a acompanha, inclusive a teoria aqui apresentada. Nesse sentido, o/a cartógrafo/a absorve conhecimentos de diversas origens, sem qualquer tipo de preconceito em relação a frequências, linguagens ou estilos. Tudo o que se revelar pertinente aos movimentos do desejo e servir para dar forma à expressão e criar significado é acolhido. Dessa forma, todas as abordagens são aceitáveis, desde que as saídas sejam múltiplas (ROLNIK, 2011). É por esse motivo que o cartógrafo se vale de fontes das mais variadas, não apenas textuais e teóricas. Seus recursos conceituais podem emergir tanto de um filme como de uma conversa ou de um tratado filosófico, por exemplo (ROLNIK, 2011).

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que o/a ator/atriz-narrador/a pode ser compreendido/a como um/a genuíno/a cartógrafo/a cênico. Assim como o/a cartógrafo/a se dedica a compreender as estratégias do desejo no campo social, o/a ator/atriz-narrador/a se empenha em desvendar as motivações e anseios das personagens, adentrando a geografia dos afetos. Ambos compartilham o objetivo principal de explorar as intensidades que percorrem seus corpos e os corpos com os quais interagem, buscando expressá-las por meio de uma linguagem que cria sentido e estabelece conexões múltiplas (ROLNIK, 2011).

Tanto o/a ator/atriz-narrador/a quanto o/a cartógrafo/a se apropriam de uma ampla gama de referências e fontes de conhecimento. Ambos/as evitam se limitar a uma única área de estudo, uma vez que sua busca se direciona a compreender e interpretar a complexidade da existência humana. Seja nos movimentos sociais, nas mutações da sensibilidade coletiva, na violência ou até mesmo nos aspectos mais íntimos do inconsciente, suas escolhas conceituais são orientadas pela busca da expressão das forças e poderes que constituem seus corpos. Assim, utilizam-se de diversas linguagens e composições para criar pontes e estabelecer uma travessia entre os territórios dos afetos (ROLNIK, 2011).

Dessa forma, a figura do/a ator/atriz-narrador/a revela-se como um/a cartógrafo/a cênico, navegando entre as paisagens emocionais, as narrativas e os espaços teatrais, buscando mapear as estratégias do desejo e desvelar as múltiplas possibilidades de expressão. Ao assimilar a prática cartográfica, o/a ator/atriz-narrador/a se apropria de uma abordagem enriquecedora, que

transcende as fronteiras teóricas e técnicas tradicionais, permitindo a criação de performances e experiências teatrais que dialogam de forma sensível e profunda com o público.

Fronteiras da Presença: “poesias da ação”

Analisando a necessidade de exercícios voltados ao trabalho com presença do/a ator/atriz na cena, resolvemos trabalhar com um jogo onde os/as intérpretes explorassem ações físicas, o objetivo era responder corporalmente aos estímulos propostos pelos mediadores. Para Burnier (2001, p. 35) “o ator é o poeta da ação. A sua poesia reside, sobretudo e antes de mais nada, em como ele vive e reapresenta suas ações assim desenhadas e delineadas. Independentemente do tipo de teatro que faça, a sua poesia estará sempre em como ele representa, por meio de suas ações, para os espectadores”.

O corpo e o movimento assumem relevância na expressão artística, embora em contextos diversificados e múltiplos. Diante disso, o corpo do/a ator/atriz opera aciona mecanismos da cartografia como uma metodologia que vai além da escritura de mapas, concentrando-se na compreensão das múltiplas facetas de um fenômeno (ROLNIK, 2011). Rolnik (2011) equipara o papel do/a cartógrafo/a ao do/a pesquisador/a, destacando a sensibilidade do olhar meticulosamente trabalhada para captar as forças que operam além do visível. Assim como o/a cartógrafo/a, o/a ator/a triz realiza o mapeamento das potencialidades para a criação de mundos, ressaltando que o pleno funcionamento do desejo é uma incessante fabricação de mundos, oposto ao caos (ROLNIK, 2011).

No campo das artes cênicas, a pesquisa encontra afinidade com a metodologia cartográfica, especialmente ao considerar a subjetividade como parte de suas forças criativas. A pesquisa em artes cênicas exige o acompanhamento histórico e subjetivo, imerso nesses dois vetores inseparáveis e em constante movimento. Assim como a cartografia se desenvolveu ao mesmo tempo em que certos afetos eram revisitados, a pesquisa em artes cênicas também busca fluir e acompanhar a transformação do objeto sensível, sobretudo na contemporaneidade. Essa fluidez metodológica se mostra pertinente, dada a natureza dos fenômenos, experiências e acontecimentos efêmeros que compõem as artes cênicas. A abertura à interferência da

subjetividade do pesquisador é necessária, considerando sua imersão no contexto do objeto de estudo (ROLNIK, 2011).



FIGURA 2: OBJETOS DE ESTÍMULO PARA A CRIAÇÃO CÊNICA. Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Começou-se com um jogo denominado: “caminhada pelo espaço⁵”, sempre mantendo relações com os olhares do/a outro/a e estímulos (sonoros, táteis e visuais) foram criados através do uso de objetos (como no exemplo da Imagem 2). Foram constituídas sonoridades e espacialidades, os quais deveriam ser respondidos corporalmente. A partir disso, criou-se uma cena para o atropelamento de Alaíde, que consistiu em: eles/as caminhavam aleatoriamente pela sala de ensaio e na emissão de um som estabelecido recriaram corporalmente o impacto de um acidente de carro. Os/as intérpretes foram estimulados a repetir e recriar exaustivamente este impacto,

⁵ Inspirado no jogo “Caminhada no Espaço Nº 2” que tem por objetivo “sentir o espaço à volta dos/as intérpretes”. O foco do jogo é experimentar a sustentação de si mesmo ou permitir que a substância do espaço realize esta sustentação, considerando a instrução. Os jogadores devem caminhar pelo espaço, buscando se sustentar ou deixar que o espaço e sua substância os sustentem (SPOLIN, p. 73, 2007).

depois o estímulo desse impacto era com o corpo do/a outro/a, o contato com alguém causaria esse choque.

Nos laboratórios teatrais tínhamos por base um processo coletivo de criação, tanto da cena, quanto do texto, construído a cada experiência. Neste processo, "o foco da criação não está em ideias preconcebidas" e muito menos se tinha a obrigação de seguir fiel e unicamente a dramaturgia de *Vestido de Noiva*, mas "na criação, por parte do grupo de atores, de um espetáculo a partir de suas próprias experiências" (DUNDJEROVIC, 2007, p. 155). Neste princípio de investigar e confrontar as personagens da obra, a fim de conhecê-las ou entendê-las, presentificamos também nossas experiências, conectando às histórias presentes na trama. Misturando, dessa maneira, o real e o ficcional.

O experimento *Flor de Obsessão* também se pautou nas vivências e relações de cada intérprete com a obra *Vestido de Noiva*, as questões levantadas com as leituras e experimentações na sala de ensaio. Levou-se em consideração, também, as possíveis experiências que cada um/a deles/as conseguiam traçar a partir das histórias apresentadas por Nelson sobre Alaíde, Lúcia e Madame Clessi. Acreditamos que isso "libera um potencial criativo dos indivíduos, permitindo que eles criem suas próprias narrativas" (DUNDJEROVIC, 2007, p. 155).

Nesse contexto, o experimento teatral denominado *Flor de Obsessão* é moldado pelas vivências individuais dos intérpretes e pelas relações estabelecidas com a obra *Vestido de Noiva*. Ao presentificar suas próprias narrativas e histórias, costurando-as ao texto trabalhado, os intérpretes criam um espaço de liberdade criativa, possibilitando a construção de suas próprias narrativas. A interferência externa de uma briga de casal, presenciada durante um ensaio, é incorporada ao processo criativo, resultando em uma cena na qual o amor e o ódio dialogam dialeticamente.

Nossa pretensão foi fazer com que os/as intérpretes não assumissem um personagem em cena, mas presentificassem suas narrativas e suas histórias, costurando-as ao texto trabalhado. Por isso, na construção do trabalho, estávamos abertos a todas as interferências externas. Uma delas aconteceu durante um dos ensaios, quando fomos surpreendidos por uma briga de um casal, que estava bebendo em um bar próximo a sala onde trabalhávamos, e isso interrompeu a concentração do grupo, pois rapidamente correram para a janela a fim de ver o ocorrido. Na rua um homem esbravejava jogado no chão, reafirmando seu amor pela mulher, proferindo juras de amor mescladas a xingamentos. Com isso, atores e atrizes desenvolveram um exercício cênico, tomando

como referência este acontecimento, e isso resultou em uma cena, onde o amor e o ódio caminhavam dialeticamente.

Como evidenciado acima, tanto na cartografia como nas práticas em artes cênicas, o corpo, o movimento e a presença do artista desempenham um papel central. A sensibilidade do olhar cartográfico e a vivência corporal do ator/atriz convergem na busca pela expressão artística e pela criação de significados (ROLNIK, 2011). A fluidez metodológica e a abertura para as influências externas são fundamentais para que a arte se manifeste em sua potencialidade plena, conectando-se às experiências vividas e ao contexto sócio-histórico contemporâneo.

3. TERRITÓRIO DOS SENTIDOS: Caminhos da criação de *Flor de Obsessão*

O processo de criação artística é dinâmico e estabelece um ambiente caracterizado pela “flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2008, p. 19). Com base nas reflexões de Deleuze e Guattari (2011), a cartografia se configura como um método dinâmico e coletivo para a criação artística. Essa abordagem propõe romper com a representação fixa do mundo, adotando uma perspectiva rizomática, estruturada por múltiplas entradas e saídas. Nossa prática teatral, portanto, recorreu a diversos trânsitos e deslocamentos por entre as narrativas dos/as intérpretes e o texto *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues. Um projeto criativo pode ser desmontado, concebido como um esboço de algo em devir, consolida-se na mente do/a artista e materializa-se através da organização intencional dos elementos expressivos das artes (COSTA, 2017).

Turchi (2004) observa que a criação artística é um mergulho no desconhecido. Consideramos a criação artística como um traçado de mapas, nos quais as fronteiras estão borradas, “não bem estabelecidas, sobretudo na Arte Contemporânea, uma de suas problemáticas é a diluição entre arte e vida” (COSTA, 2017, p. 38). Diante do exposto, é possível afirmar que as metodologias adotadas ao longo desta investigação foram abertas, ou seja, passíveis de transformações.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011), a realidade não se apresenta como uma totalidade estática, mas sim como um plano composto por elementos heterogêneos que estão em constante movimento. A cartografia, nesse sentido, não busca representar objetos, mas sim criar movimentos e desestruturar os paradigmas dominantes. Ela se baseia na experiência, nas linhas de fuga e nas formas de acompanhar o processo de devir e transformação do objeto de conhecimento.

A concepção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (2011) contrasta com o pensamento ocidental, que é estruturado de forma arbórea e binária. Enquanto a árvore representa as origens/gênese e o verbo "ser", o rizoma estabelece alianças e é caracterizado pela conjunção "e... e... e...". O rizoma não tem começo nem fim, está sempre no meio, em constante transformação.

Nesse contexto, a cartografia se manifesta como um método de pesquisa que vai além do pensamento arborescente, buscando a multiplicidade e os territórios que vão sendo traçados à medida que o pesquisador entra em campo e interage com os sujeitos pesquisados. O mapa, como um objeto da cartografia, não é um decalque fixo, mas sim uma parte do rizoma, oferecendo diferentes pontos de vista e perspectivas sobre o espaço observado. Dessa forma, ao aplicar o conceito de Cartografia de Deleuze e Guattari (2011) no processo de criação artística, rompemos com as noções tradicionais de representação e estruturação, adotando uma abordagem dinâmica, flexível e conectada, que busca explorar a multiplicidade, os movimentos e as potencialidades do objeto artístico em constante devir.

No caso da presente proposta, alguns elementos serviram como disparadores para o processo de criação das textualidades do experimento, eles entrecruzam a potência estética da cena teatral com os aspectos que constituem e atravessam a subjetividade dos/as intérpretes. Assim, destacaram-se dois elementos fundamentais para a criação do experimento: o amor e a loucura. Tais elementos conduziram os processos criativos.

O amor...

O embrião para o processo de criação foi o tema: mulheres e amor. No pensamento ocidental a construção do feminino foi, por muito tempo, relacionada à afetividade, fragilidade, ao amor materno como um fenômeno "natural" e ao trabalho doméstico, a manutenção do lar e a educação dos filhos como uma "forma privilegiada de expressão do amor na esfera dita privada" (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, p. 253). Para mergulhar nesse conceito, foram coletadas diversas compreensões sobre o amor e as narrativas de experiências afetivas dos/as intérpretes. Buscamos, com isso, evidenciar os contrastes, as identificações e os contrapontos com a noção de amor presentes nas narrativas coletadas e em *Vestido de Noiva*.

Identificamos que o texto ressalta relações abusivas, aprisionamentos das mulheres de modo que as identidades, desejos e perspectivas foram silenciadas. Bataille (2004, p. 14) assinala que o amor erótico, na Antiguidade, estava relacionado ao sacrifício. Vale ressaltar que “o parceiro feminino do erotismo aparecia como a vítima, o masculino como o sacrificador, um e outro, durante a consumação, se perdendo na continuidade estabelecida por um ato inicial de destruição”. Pressupomos que o ato de amor erótico em *Vestido de Noiva* retoma estas perspectivas presentes no Ocidente, desde a Antiguidade, por isso, resulta na aniquilação da mulher e de sua subjetividade. Aprofundamos nas discussões sobre a obra, focando no amor vivido pelas personagens femininas e nas relações de poder acionadas por esse elemento.

Cartografar o amor evidencia este afeto como um campo de investigação fecundo, oferecendo possibilidades para mapear e compreender as múltiplas dimensões desse fenômeno intrincado. Ao adotarmos uma abordagem cartográfica, somos instigados a examinar o amor como um território complexo e em constante transformação, cujas fronteiras são permeáveis e cujas interconexões com outros elementos são constantes. A cartografia, enquanto metodologia, proporciona uma maneira de delinear o amor de forma dinâmica e fluída, desviando-se de definições fixas e preconcebidas. Por meio dessa abordagem, é possível traçar os contornos e os movimentos do amor, revelando suas nuances, matizes e interações com outras esferas da experiência humana.

A loucura...

O amor e a loucura são temas recorrentes nas obras de Nelson Rodrigues, o sentimento que beira a loucura e por vezes leva à morte. Uma loucura que ronda seus personagens de forma externa e interna, por meio do ambiente ao redor. Uma loucura que vive em casa, que leva as personagens rodrigueanas a se casarem e construir famílias. Elas vivem ou morrem à beira da loucura, a qual atua como “peça-chave na progressão das temáticas e das tramas” (SILVA, 2018, p. 96). Nelson Rodrigues mantém esses personagens sempre em um ambiente caseiro e tendo a mulher, em algumas de suas obras, como quem desencadeia, ou o próprio sujeito enlouquecido.

A relação entre cartografia e loucura revela-se como um campo fértil de investigação, especialmente quando consideramos a obra de Nelson Rodrigues, onde o amor e a loucura

emergem como temas recorrentes e intimamente entrelaçados. No universo rodrigueano, o amor muitas vezes se aproxima da loucura, conduzindo seus personagens a extremos emocionais que beiram a insanidade e, por vezes, culminam em tragédias fatais. A loucura permeia essas obras tanto de maneira externa, através do ambiente ao redor, quanto interna, como um estado psicológico intrínseco às personagens.

A presença da loucura na obra de Nelson Rodrigues é uma peça-chave na evolução temática e nas tramas desenvolvidas. Suas personagens vivem em um ambiente doméstico, onde a loucura encontra um espaço propício para se manifestar. A construção familiar, o casamento e a formação de laços conjugais são frequentemente abordados como contextos propícios para a emergência da loucura. Nesse sentido, as mulheres desempenham um papel central, sendo tanto as desencadeadoras quanto as próprias sujeitas enlouquecidas.

Em nossos processos criativos, buscamos destacar e explorar esse universo confuso e psicologicamente intenso, presente na vida de personagens como Alaíde. Procuramos experimentar sensações, diálogos e gestos que pudessem, de certa forma, criar a atmosfera de loucura na qual a personagem está imersa. O amor e a loucura foram elementos condutores e potencializadores que impulsionaram todo o jogo cênico, permitindo a geração de outros elementos fundamentais para a construção da cena e do texto teatral.

Ao adotarmos uma abordagem cartográfica da loucura, somos instigados a mapear as nuances, os movimentos e as conexões desse estado emocional complexo. Assim como um cartógrafo explora um território desconhecido, nós exploramos as camadas emocionais da loucura, revelando suas interações com o amor e os demais elementos que compõem a trama rodrigueana. A cartografia nos auxilia a compreender as fronteiras tênues entre a sanidade e a insanidade, os desdobramentos psicológicos das personagens e a dinâmica das relações humanas afetadas pela loucura.

Em nossos processos, buscamos ressaltar este universo confuso, que se apresentava na vida psicológica de Alaíde. Experimentamos, assim, sensações, falas, gestos que pudessem, de um certo modo, criar a atmosfera de loucura na qual a personagem está inserida. O amor e a loucura, serviram como elementos condutores e potencializadores que ligaram toda engrenagem do jogo à cena, e a partir deles, outros elementos foram gerados, para a construção da cena e do texto.

4. TERRITÓRIO DAS IDENTIFICAÇÕES: Experiências Femininas em *Flor de Obsessão*

No processo de criação do experimento *Flor de Obsessão* foram utilizadas algumas características e narrativas das personagens Alaíde, Madame Clessi e Lúcia. Diante disso, foi possível observar que as personagens se apresentam protagonistas de histórias que se entrelaçam e que surgem quase como reafirmações ou complementações da personalidade uma das outras, “parece-me que a intenção do autor foi a de mantê-los na mesma atmosfera de devaneio e onirismo em que se passa toda a ação” (MARTUSCELLO. p. 245, 1993). Com isso, notou-se que por mais que estas personagens fossem distintas, existiam características comuns entre elas e isto serviu como um fio condutor do processo de criação do experimento *Flor de Obsessão*.

Diante disso, nossa busca foi ressaltar a maneira como cada intérprete lia as feminilidades presentes na obra, destacando as personagens chaves da peça: Alaíde, Madame Clessi e Lúcia. Trabalhamos, assim, com as narrativas dos/as intérpretes, com aspectos de suas singularidades e subjetividades, mergulhando nas histórias que se identificam, contrapõem e contrastam com as das personagens.

No decorrer da pesquisa, percebemos que o amor estava presente nos relatos apresentados durante os laboratórios. Foi então que encontramos o ponto de partida para a construção dos primeiros fragmentos do trabalho. Estabelecemos, então, paralelos entre o amor vivido pelas personagens na narrativa, com os amores experimentados e vivenciados por cada intérprete de *Flor de Obsessão*.

Vale ressaltar que Nelson Rodrigues apresenta, em sua obra, estereótipos femininos relacionados à época que estava inserido, reproduzindo algumas imagens do discurso patriarcal. Isabelle Anchieta (2009) apresenta reflexões sobre como os sujeitos femininos foram representados na cultura ocidental e como estas representações tiveram um papel central na construção do ideal de feminilidade ao longo dos tempos. Mulheres sempre foram vistas como mães cuidadosas, submissas, donas de casa, e muita das vezes, sem voz e sem desejos. Trata-se de um ideal reafirmado por várias instituições ao longo do tempo e que colocaram a mulher sempre numa relação de assimetria com homem. Sobre os estereótipos presentes na obra rodrigueana, destaca-se:

Nelson destaca e denuncia a alma feminina, entretanto, situa a mulher dentro dos limites estreitos da família, estando sempre a ela vinculada. Toda tentativa de ampliação de âmbito familiar perde-se em becos sem saída. Ao burlar normas e convenções sociais, investindo

com ódio/amor sobre outros membros da própria família, assina sua condenação, a transgressão gera culpa, mutilação, crime, suicídio ou enlouquecimento. (BOFF, 1992, p. 82).

Diante do exposto, consideramos que a obra rodrigueana reafirma estereótipos femininos. Na dramaturgia de Nelson Rodrigues muito do que se vê, a respeito das mulheres, é uma reprodução do discurso patriarcal. Assim, mesmo quando as mulheres parecem independentes, há um pano de fundo machista, que reafirma estereótipos da feminilidade.

A discussão sobre as feminilidades surgiu motivada pela necessidade que os/as intérpretes tiveram em discutir sobre a temática, pois, grande parte das integrantes eram sujeitos femininos, não-binários e em menor quantidade masculinos. Partindo disso, cada sujeito pôde traçar seus próprios caminhos para tecer as narrativas que compuseram o experimento *Flor de Obsessão*.

Nas etapas de nosso processo valorizamos e registramos cada descoberta que os/as intérpretes fizeram, pois era a partir destas descobertas que iríamos traçar os caminhos que nos levariam à aproximação com estas personagens da obra. Um dos elementos encontrados nestes processos foi o espelho. Trata-se da cena em que Madame Clessi ajuda Alaíde a perceber que a Mulher de Véu era sua irmã, Lúcia. Assim, diante do espelho que o passado de Alaíde foi visto com mais lucidez e este passou a ser um símbolo de reconhecimento. O espelho foi compreendido como um elemento que permitiria ver a nós mesmos e de autorreconhecimento.

Realizamos um laboratório utilizando o espelho como elemento principal. Este processo foi mediado por uma das mulheres integrantes do grupo. Nele, cada intérprete buscava ressaltar aspectos da feminilidade que compunha sua identidade e modos de atuar no mundo. Diante disso, é possível perceber que nossas investigações permitiram às intérpretes encontrarem elementos de autoconhecimento e refletirem sobre suas práticas sociais e culturais.

É importante ressaltar que em *Flor de Obsessão* o trabalho não se limitou às concepções de feminilidade presentes em *Vestido de Noiva*, mas nas relações que cada intérprete estabeleceu com as personagens apresentadas, a partir das narrativas pessoais suscitadas e com as concepções de feminilidade que os/as intérpretes projetaram nos laboratórios de criação. A obra rodrigueana tornou-se apenas um gatilho, para que fosse desmembrado outras reverberações.

Nosso propósito foi desconstruir estereótipos sobre a feminilidade, contestando os discursos provenientes das práticas culturais e das relações de poder na sociedade. Vale lembrar que as relações sociais são fundamentadas nas hierarquias entre os gêneros, considerando o fator biológico como um elemento preponderante para a marcação das diferenças (WEEKS, 2021). Assim,

as relações sociais fundamentaram-se na dominação masculina e na exploração, subalternização e subvalorização das mulheres. Deste modo, espera-se que o sujeito da masculinidade assuma a condição de dominador e viril, quando isso não acontece, buscam-se meios para desqualificá-los.

Pascale Molinier e Daniel Welzer-Lang (2009, p. 102) defendem que os homens que não adotam a virilidade ou a negam “embora permanecendo dominantes diante das mulheres, sofrem agressões e violências dos outros homens, inclusive violências sexuais”. Quando o sujeito da masculinidade evidencia atributos do oposto, sofre homofobia e essa a violência é justificada por meio de uma pedagogia inquisitorial cujo pretexto é a educação e a humanização. Desde crianças somos ensinados a inferiorizar e desqualificar os atributos femininos. De acordo com Simone de Beauvoir (2016) o discurso patriarcal confere ao corpo feminino a condição de prisão, repleto de carências intelectuais e emocionais, assim sua existência deve estar subordinada ao homem. Por isso a “humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 2016, p.12).

Paul Preciado (2014, p. 26) lembra que o corpo é uma textualidade socialmente construída “um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados”. Assim, o gênero não é um dado natural do corpo ou um fenômeno espontâneo, mas inscreve-se e reinscreve-se por meio da reiteração dos códigos de masculinidade e feminilidade socialmente produzidos e considerados naturais pelo discurso vigente. Para Preciado (2014, p. 29) o gênero não é uma simples construção performativa, mas “o gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos, é puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico”. Dessa forma, o autor desarticula o binarismo que cria as esferas do natural e do fabricado, pois no processo de construção do gênero esses dois polos se fundem por meio de uma “tecnologia sofisticada que fabrica corpos sexuais” (PRECIADO, 2014, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Vestido de Noiva* serviu como um estímulo de criação, um ponto de partida, a partir do qual todos os nossos caminhos viriam a ser construídos. Tratou-se do material de onde retiramos alguns elementos para os estímulos dos processos criadores. Não tínhamos a intenção de montar a

obra em si, obedecendo toda a sua estrutura dramaturgica, mas retiramos elementos característicos dela, como a ideia dos planos, o jogo de ações simultâneas, e as estruturas de algumas cenas do texto.

Deste modo, as textualidades do experimento *Flor de Obsessão* foram tecidas por narrativas diversas, experiências múltiplas, identidades dissidentes (intérpretes não binários, gêneros fluídos, gays, lésbicas), somadas a identidades como a cisgeneridade e a heterossexualidade. Esses corpos múltiplos produziram uma fala/texto, pautados em suas histórias de vida, abordando as personagens femininas da obra rodrigueana. Por isso, o experimento cênico, em foco, discute e problematiza as tecnologias dos discursos hegemônicos, trazendo para a cena questões políticas da sexualidade e do gênero. Além disso, acentuamos a possibilidade de se pensar na feminilidade como um fenômeno plural, que pode emergir de vários corpos.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, Isabelle. Imagens da feminilidade. **Revista Mente & Cérebro**, página 52 a 57, outubro de 2009.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Élia Edel. São Paulo : Arx, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Millet. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOFF, Maria Luiza Ramos. **Nelson Rodrigues: A mulher em três planos**. UFRGS. Travessia n. 25-1992.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.
- BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de Ator: da Técnica à Representação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. - 2. ed. - São Paulo: Hucitec, 2012, 172p.
- CABRAL, Beatriz. O professor *dramaturg* e o drama na pós-modernidade. Uberlândia: EDUFU, **OuvirOUver**, p. 47-56, 2007.
- CABRAL, Biange, PEREIRA, Diego. O Espaço de jogo no contexto do Drama. **Urdimento**, V1, N.28, P.285-301, Julho 2017.
- CIBULSKI, Guilherme Mallmann. **Estado de jogo: uma proposta pedagógica a partir de práticas lúdicas**. Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. Porto Alegre, 2022.

- COSTA, José Carlos Lima. **Espetáculo “BR trans”**: micropolíticas, performances e cartografias queer. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 01. 2ed. São Paulo: 34, 2011.
- DUNDJEROVIC, Aleksander Sasha (2007). É um processo coletivo ou colaborativo? Descobrindo Lepage no Brasil. **Sala Preta**, 7, 153-165. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p153-165>.
- FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia - entrevista com Josette Féral. São Paulo: **Revista Sala Preta**, nº 9, ECA/USP, 2009, p.255 - 267.
- FERRACINI, Renato *et al.* Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 22, p. 219-232, 2014.
- HIRATA, Helena e ZARIFIAN, Philippe. Conceito de trabalho. In: HIRATA, H.; (*et al*) orgs. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- MARTUSCELLO, Carmine. **O teatro de Nelson Rodrigues**. São Paulo: Siciliano, 1993.
- MOLINIER, Pascale e WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, H.; (*et al*) orgs. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PRECIADO, Paul B. Cartografías queer: el flâneur perverso, la lesbiana tofóbica y la puta multcartográfica, o cómo hacer una cartografía ‘zorra’ con Annie Sprinkle. **Cartografías disidentes**, 2008.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- ROSENFELD, Anatol. O teatro épico. 4ª Edição. **2ª. Reimp. São Paulo: Perspectiva**, 2006.
- SALLES, Cecília. **Rede da criação: construção da obra de arte**. São Paulo: ed. Horizonte, 2008. 172p.
- SILVA, Antonio Lamemha Albuquerque da. **A loucura e Nelson Rodrigues: o teatro do desagradável**. Recife, 2018. 104 f.:il.,fig.
- SILVA, D.A.; HERNÁNDEZ, J.G.; SILVA, D.A. Júnior; UZIEL, A.P. **Feminilidades**: corpos e sexualidades em debate. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- SILVA, Daniel Furtado Simões da. **O ator e o personagem**: variações e limites no teatro contemporâneo [manuscrito]. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TURCHI, Peter. **Maps of the imagination**: The writer as cartographer. Trinity University Press, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes.(Org.). **O corpo educado**. 4ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autênti

Artigo submetido em 15/01/2023, e aceito em 23/07/2023.

TEATRO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A história como recurso pedagógico

THEATER IN PANDEMIC TIMES: History as a pedagogical resource

Djulia Márcia dos Santos

djuliamarc@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - CEART

Ricardo Alves Lichtenfels

ricardolicht6@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - CEART

Resumo:

O presente artigo pretende narrar e contextualizar as experiências vivenciadas nas práticas de estágio, durante o ano de 2021 via formato online, através das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Comunidade I e II, vinculadas ao curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina. A reflexão tem como base o processo das práticas de estágio I e II, destacando como elas se relacionam e como divergem entre si, avaliando os resultados de acordo com o previsto no projeto de estágio dos discentes Djulia Márcia dos Santos e Ricardo Alves Lichtenfels.

Palavras-chave: Narrativas pessoais, Teatro online, Pedagogia do teatro.

Abstract:

The present article intends to narrate and contextualize the experiences lived in the internship practices, during the year 2021 via online format, through the subjects of Curricular Internship Sup: Theater in the Community I and II, linked to the Degree in Theater, from the University of Santa Catarina state. The reflection is based on the process of internship practices I and II, highlighting how they are related and how they diverge from each other, evaluating the results according to what was foreseen in the internship project of the students Djulia Márcia dos Santos and Ricardo Alves Lichtenfels.

Keywords: Personal narratives, Online theater, Theater pedagogy.

Uma das definições formais da palavra “história” no dicionário¹ seria uma sucessão ou conjunto de acontecimentos que formam ou definem um sujeito. Seja em primeira ou terceira pessoa, as histórias permeiam o imaginário, o simbólico e o real em nosso cotidiano. Diante do que estrutura uma história, esse relato pedagógico parte do princípio que todos os indivíduos têm uma relação com ela. Seja uma história feliz, um caso engraçado que veio à memória ou um processo

¹ <https://www.dicio.com.br/historia/>

traumático, subjetivamente somos formados pelas histórias que atravessam nossas vivências, mesmo que a partir do outro. As histórias, com o advento do tempo, logo tornam-se memórias e incorporam-se a tantas outras que constroem nossa narrativa individual. Nossa própria história. É a partir do entendimento da importância de contar e tecer histórias, que este relato se ampara como uma possibilidade para pensar a pedagogia teatral, principalmente para os futuros docentes em formação.

Na jornada de três anos e meio até o momento do estágio, fomos constantemente provocados a pensar a função da memória e do resgate dela como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de metodologias e ações diretas enquanto futuros docentes. No segundo semestre de 2019, por meio das disciplinas de Interpretação Teatral IV e Voz IV, ministradas pelas docentes Heloisa Marina da Silva e Bárbara Biscaro, respectivamente, foi vivenciado um processo de contação de histórias que culminou no espetáculo *Narrativas de Infância para Ninar um Mundo Doente*, apresentado na Biblioteca da UDESC. No referido espetáculo resgatamos memórias de infância e as transformamos em pequenas cenas individuais. Partindo dessa experiência, nasceu o desejo de construir um processo pedagógico que pudesse abarcar tais características que serão trazidas nesse artigo.

Todo o processo das oficinas foi em grupo, mas a característica de serem cenas individuais constitui uma ferramenta valiosa para a viabilidade do fazer teatral através do formato *online*. Por experiência própria sabíamos do poder, fascínio e engajamento que as histórias despertam em quem as conta e em quem as ouve. Jo Salas reflete sobre a importância das histórias na construção de sentidos:

E aprendemos a contar as nossas próprias histórias. Precisamos disso para sobreviver. A vida, enquanto está acontecendo, pode parecer aleatória e sem sentido. Frequentemente, apenas quando contamos a história de algo que aconteceu, é que emerge alguma ordem do enorme conglomerado de detalhes e impressões. Quando tecemos nossa experiência em histórias, encontramos significado naquilo que experienciamos. Contar aos outros nossas histórias ajuda-nos a integrar seu significado para nós mesmos (SALAS, 2000, p. 32).

Corroborando com o pensamento acima exposto, pudemos notar que quando os alunos - que vinham de diversas regiões do Brasil, com a média entre 16 a 50 anos, atores e não atores - contavam histórias que de fato aconteceram, da maneira como vinham à mente, de alguma forma eles as reviviam, as olhavam através de um novo espectro. Entretanto, era só quando começavam

a transformar essas histórias em cenas, através dos elementos estéticos teatrais, é que potencializavam as narrativas e atribuíam conceitos e sentidos antes não percebidos.

Sobre a disciplina de estágio

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Comunidade I e II nos mostraram, acima de tudo, a importância de um planejamento. Até termos contato com a disciplina, nossa forma de preparar uma aula era muito mais instintiva, com jogos e exercícios “soltos”, que não se baseavam num objetivo em comum. A disciplina não nos orientou somente a como dar a aula na prática, mas nos guiou igualmente no processo de sua preparação: como construir um projeto e como pensar um plano de aula.

Esse porto seguro, que é o projeto de estágio, servia como a estrutura de um edifício, dando sustentabilidade e coerência para a oficina. O mesmo se aplica aos planos de aula, que eram os norteadores de cada encontro. Mas na prática aprendemos que as aulas possuem vida própria, contêm um fluxo difícil de conter, como um organismo vivo. Então chegamos no primeiro impasse do processo: seriam os planos de aula, e também o projeto, inflexíveis? Descobrimos que não. No início de 2020, antes de iniciarmos a jornada com o estágio, tivemos aula com um professor - Henrique Bezerra - que sempre dizia: “faz o projeto, muda o projeto”; hoje entendemos essa máxima. Estar aberto às demandas dos alunos, sensíveis aos rumos orgânicos da aula, é um requisito indispensável para quem pretende conduzir um processo artístico-pedagógico.

Sobre Sonhos & Outras Histórias

Nosso primeiro projeto, intitulado *Sonhos & Outras Histórias - Narrativas Através do Teatro*, tinha por objetivo realizar uma oficina *on-line* na qual as noções de atuação, disposição vocal e corporal, narrativa e dramaturgicam sejam eixos norteadores para a criação e desenvolvimento de histórias dos participantes e a partir disso, uma encenação coletiva criada de forma individual por cada participante.

Nossa prática de estágio desse projeto foi realizada através do LaTTe - Laboratórios de Técnicas Teatrais, projeto de extensão em teatro no IFSC Florianópolis, com supervisão do professor

Dr. Alex de Souza e orientação do professor da disciplina de estágio, Dr. Vicente Concilio. Os encontros aconteceram durante sete semanas (02/07/2021 à 13/08/2021), às sextas-feiras, das 19 às 21 horas, via plataforma *online*. No processo de divulgação foram oferecidas vinte vagas, e todas foram preenchidas; contudo, houve algumas desistências e, assim, mantivemos uma média de frequência de doze alunos por aula.

Nossa oficina não tinha pré-requisitos para participação, além da idade mínima de dezesseis anos, sendo assim, possuíamos alunos de diferentes cidades e estados, com diferentes graus de experiência com o teatro. Diante dessas características utilizamos, nos primeiros encontros, jogos de integração, pois para nós era indispensável a criação de um espaço de confiança que fortalecesse o trabalho grupal.

Uma das propostas utilizadas foram as tarefas assíncronas. Visto que somente o tempo síncrono que dispúnhamos durante as aulas seria insuficiente conduzimos, em formato de textos, algumas tarefas para serem feitas em casa. O objetivo dessas tarefas era o resgate de algum sonho ou história de vida que o aluno desejasse trabalhar. Primeiramente o aluno deveria selecionar a história de seu interesse; num segundo momento ele era incentivado a lembrá-la ao mesmo tempo em que fazia uma escrita fluída anotando sentimentos e sensações evocados através da lembrança. Por último ele deveria tentar responder algumas perguntas sobre a sua história, que fornecessem elementos para sua futura criação cênica - perguntas como: quais cheiros, cores e sons sua história evoca? Solicitamos também que o aluno tentasse visitar presencialmente o local ou que, ao menos, conseguisse uma fotografia de onde ele viveu essa experiência. Se mais pessoas estivessem com o aluno no dia do acontecimento solicitávamos que entrasse em contato com tais pessoas e obtivesse um relato da história a partir de seus pontos de vista.

Todo esse material recolhido com a tarefa assíncrona, realizada na segunda semana, deveria ser compartilhado com os colegas na aula. Infelizmente tivemos uma adesão parcial da proposta por parte dos alunos; alguns alegaram falta de tempo e outros disseram que não compreenderam bem a tarefa. Isso nos fez refletir, enquanto professores, como a falta de uma comunicação eficiente poderia comprometer o andamento da oficina. A primeira ideia seria enviar essa condução através de áudio, porém optamos pelo formato textual por acreditar que assim o aluno poderia fazer a tarefa no seu próprio ritmo, sem ter que acompanhar o tempo da locução.

A partir do segundo encontro fizemos o compartilhamento do que foi produzido em casa e, em seguida, houve o momento de troca de impressões. Esse retorno era também parte fundamental da nossa metodologia. Tanto nós, Ricardo e Djulia, condutores do processo, quanto os alunos podiam dar esse *feedback*, limitando-se a duas pessoas por história devido ao nosso tempo. Foi muito oportuno esse recurso pois definitivamente quebrava a influência negativa, e às vezes opressora, que o papel de professores/diretores pode exercer sobre os alunos. Tal ideia também é refletida por Viola Spolin, autora cuja obra serviu de fundamentação para o nosso projeto:

A linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emergja como unidade de trabalho. Todas palavras que fecham portas, que têm implicações ou conteúdo emocional, atacam a personalidade do aluno-ator ou mantém o aluno totalmente dependente do julgamento do professor, devem ser evitadas. Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método da aprovação/desaprovação, é necessário uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo, de maneira que não entre na relação professor-aluno. (SPOLIN, 2001, p. 7)

Esse movimento de horizontalizar as relações de poder, impregnadas entre professores e alunos, estimulando a participação de todos, foi uma ferramenta que potencializou o processo artístico e os resultados. Os alunos sentiam, e sabemos disso através de nossa observação e de relatos deles próprios, que estavam num espaço democrático, que eram agentes não somente do aprendizado, mas também do ensino. Em posse das sugestões cênicas os alunos eram orientados a utilizarem o que julgassem interessante, segundo seus próprios critérios.

Agora que já haviam resgatado a história, era o momento de utilizar os elementos descobertos para transformá-la em uma cena, com no máximo cinco minutos de duração. O combinado era fazerem algumas experimentações em casa, objetivando esboços cênicos e audiovisuais. Para tanto, pedimos que explorassem o uso de figurinos, sonoplastia, relação com a câmera, relação com objetos etc. Aqui é necessário fazer uma retrospectiva elucidativa. Quando nós, Djulia e Ricardo, participamos do processo que resultou no espetáculo *Narrativas de Infância para Ninar um Mundo Doente*, éramos obrigados a utilizar um ou mais objetos que auxiliassem na narrativa de nossas histórias; por dado fato, estimulamos fortemente nossos alunos a seguirem o mesmo caminho, pedindo que suas cenas contassem com pelo menos um objeto.

Alguns participantes fizeram uso de objetos, já outros percebemos que não conseguiam “encaixá-los” em suas cenas. Insistimos mais. Aos poucos a prática - boa conselheira - nos mostrou que o formato *online*, através de uma tela, requer outros recursos que divergem dos que utilizamos em nosso processo presencial. Estávamos também descobrindo como fazer, descobrindo quais soluções cênicas melhor se moldariam para a câmera. Ryngaert, citando também Georges Banu, nos lembra que a natureza do teatro é instável por si mesma e reivindica, por parte de artistas e professores, uma adaptabilidade quanto às suas transformações:

A transposição demasiado exclusiva de um modelo artístico no domínio pedagógico só servirá para empobrecê-lo ou caricaturá-lo. Além disso, o teatro se submete cada vez menos a regras imutáveis. Como diz Georges Banu, o teatro está sobretudo à procura perpétua de “saídas de emergências” para escapar de um estado de crise permanente. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. (RYNGAERT, 2009, p. 29, 30)

Descobrimos novas possibilidades em grupo. Do mesmo modo em relação aos objetos, propusemos, ao longo dos encontros, jogos e dinâmicas que trabalhassem o uso do corpo e da voz na contação de histórias. Acreditávamos que as histórias, por frequentemente serem transmitidas oralmente, abdicavam do uso do corpo como ferramenta auxiliar da contação, privilegiando o discurso racional. De fato, durante os jogos, percebemos como lhes era difícil narrar um acontecimento utilizando mais do que somente a fala.

Entendemos que nossas propostas os ajudaram a sair dessa lógica adormecida em frente a câmera. Porém, novamente, estávamos com o teatro presencial, aquele feito no palco, dominando nossas mentes e ideias. O corpo, também nesse novo formato, requer uma nova dinâmica de trabalho. Isso se refletiu nas próprias cenas: elas não contavam histórias da maneira como estamos acostumados - racional e linearmente -, privilegiavam imagens, memórias e sensações, esse era o presente que o novo formato agora nos trazia. Embora acreditássemos que os sonhos pudessem ser bons materiais para a criação artística, todas as cenas partiram de histórias reais, vividas pelos participantes. Todos decidiram que gravariam suas cenas e descartaram as possibilidades do ao vivo. Utilizaram bastante os recursos de edição de imagem, sonoplastia e narração *off*.

Em nosso último encontro fizemos nossa mostra de cenas, com transmissão ao vivo via o *site* do *YouTube*. Com certeza foi um momento bastante recompensador para os alunos e também para nós, professores, ver o produto de todo nosso esforço e a satisfação nos rostos dos participantes.

Aventamos, anteriormente, a possibilidade de fazer essa mostra somente entre os participantes da oficina; entretanto, mostrar o resultado trouxe novos significados para as histórias que, em última análise, pedem para serem compartilhadas e ouvidas. Nesse quesito nos defrontamos com uma anomalia desses novos tempos: a resposta imediata do público. A plataforma do *YouTube* tem a função do *chat* ao vivo, onde o público manifestava suas impressões na mesma hora em que assistia às cenas - ou seja, pela primeira vez os artistas tinham a possibilidade de receber a resposta do público enquanto seus trabalhos eram apresentados:



Figura 1 - Os estudantes durante a mostra de processo *online* (2021). Fonte: Acervo pessoal de Djulia Márcia Dos Santos

Sobre Histórias & Tecituras

Tendo em vista todo o trabalho estruturado no primeiro semestre de 2021, sabíamos que um dos desafios do momento seguinte seria conceber uma oficina onde as proposições fossem tão significativas e potencializadoras quanto a primeira. Inúmeras vezes nos questionamos sobre como viabilizar o ensino do teatro ainda dentro de circunstâncias irremediáveis, como a do distanciamento social estabelecido por conta da COVID-19. Tendo isso em vista, o cenário era: iríamos propor uma oficina - novamente - em formato *online*, e abranger atores e não atores de todo o país. Mas o que realmente nos inquietava era o tema.

Em nossa primeira oficina *Sonhos & Outras Histórias - Narrativas Através do Teatro*, o percurso pedagógico se dava através de materiais pessoais ou de sonhos, ainda no foro íntimo. No novo processo queríamos acessar outra instância que pudesse provocar os participantes. Assim surge *Histórias & Tecituras*, onde temos um novo elemento: a ficção, a *imaginação*.

Nesse momento abre-se mão do elemento onírico, do sonho, e a oficina ganha uma nova face: além de trabalhar com histórias de vida, os participantes teriam a possibilidade de desenvolver histórias fictícias, onde escolheriam o tema que mais lhes apetecesse. Desse modo, mantivemos a mesma metodologia do projeto anterior e trabalhamos com tarefas assíncronas. Desta vez, porém, as proposições da atividade além de objetivarem o resgate de uma história, orientavam também para a criação de uma história fictícia.

Com tudo planejado, no primeiro dia de oficina temos o impacto de um cenário previsível para meados de setembro de 2021: a média de pessoas que se interessam por aulas ou cursos *online* havia diminuído drasticamente com a volta progressiva às atividades cotidianas, consequência do avanço da vacinação contra a COVID-19 ao redor do mundo. Numa sexta-feira à noite, tínhamos o desafio de manter aquelas pessoas envolvidas e comprometidas com um processo.



Figura 2 - Os estudantes durante a mostra de processo *online* (2021). Fonte: Acervo pessoal de Djulia Márcia Dos Santos

Nesse momento, tendo em vista a situação, onde na primeira oficina tivemos uma média de doze participantes e nesta segunda somente seis, pensamos sobre como poderíamos concentrar a

atenção mais especificamente em cada pessoa e elemento. Planejamos a primeira aula como um espaço de reconhecimento e acolhimento, na qual pudéssemos conhecer e construir um plano de ação voltado às propostas dos alunos. O que eles queriam aprender dentro dos objetivos gerais, no que eles queriam se aprofundar, quais ferramentas queriam usar, o que era interessante, buscando elementos em comum entre eles - já que tínhamos perfis diferentes entre si, desde alguém que trabalhava há 30 anos no teatro à pessoas que nunca tiveram contato com o fazer teatral. Queríamos um *diagnóstico* do coração dessa oficina.

Em relação às expectativas, a maioria girava em torno de poder aprofundar-se nas características teatrais mais amplas: desinibição, oratória, criação em coletivo, interpretação, etc. Partimos desse ideal para elaborar as próximas aulas.

Assim, no terceiro encontro começamos a perceber a construção, tanto estética quanto conceitual, que permeava o imaginário dos integrantes quando investigamos o que cada um desejava fazer num plano ideal: qual o tema da sua história? Ela seria gravada ou apresentada ao vivo? Quais elementos referenciais? Como construir essa história para que ela seja entendida pelo público? Foi notado a partir disso o interesse em desenvolver o campo subjetivo de cada projeto, como desenvolver o campo simbólico das histórias, o lírico, potencializar a ação de cada um.

Pensando nisso, no quarto encontro exibimos os trabalhos apresentados na última oficina para que os alunos tivessem uma referência narrativa consistente, tendo em vista que a metodologia de ambas oficinas eram semelhantes. Começamos a construção das histórias de forma mais maciça, entendendo os pontos fortes e fracos de cada projeto e suas individualidades em tempos de feitura de um teatro *virtual*. Ponto importante de ser abraçado, já que a relação dos alunos com a realidade passa diretamente pela relação que é construída através de oficinas como a que oferecemos, procurando explorar a complexidade e não negá-la, construindo um espaço onde esses alunos se entendam como Freire (2011) coloca enquanto parte essencial da educação: como seres emancipados, com olhar crítico e atento à realidade em seu entorno. Através da reflexão de Freire (2011), entende-se que a construção desse espaço autônomo e potencializador para os alunos só acontece quando as relações são horizontalizadas, onde os papéis hierárquicos sejam desmantelados e, tanto o educando quanto o educador, possam estar em um processo de conhecimento por via de mão dupla.

Pensando na potencialização de uma pedagogia horizontal e justa, nesse momento da oficina agregamos ainda mais a participação crítica dos alunos em relação ao trabalho dos outros. A avaliação passava tanto pelos oficineiros quanto pelos participantes, ressaltando e resgatando os pontos mais importantes que cada um gostaria de ver. Assumir um papel de direção e opinião representava, desde a primeira oficina, um caráter importante para que os alunos pudessem se sentir presentes e ouvidos.

À medida em que as atividades eram desenvolvidas (num total de 7 semanas, do dia 22/10/2021 à 03/12/2021) pudemos notar como o grupo se configurava, a partir da quarta aula tínhamos nosso quadro consistente de 5 alunos que estavam presentes em todo processo. Decidimos assim, que diferentemente da primeira oficina, as produções finais seriam postadas na rede social *Instagram* do Latte - IFSC ao invés de serem exibidas em formato de *live*.

No decorrer das últimas 3 semanas do processo, acompanhamos atentamente às mudanças e progresso individual de cada obra, como o roteiro era construído, se haviam questões técnicas para serem resolvidas, como sua apresentação aconteceria e principalmente quais questões poderiam ou estavam frustrando-os, para que pudéssemos aconselhar, mas nunca os tirar da posição de compositores e diretores da própria arte.

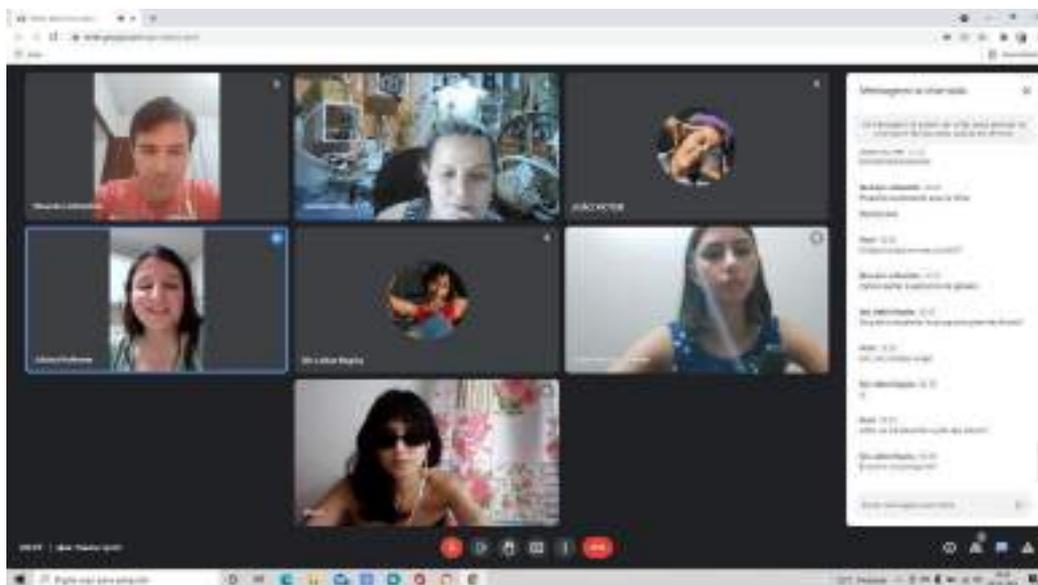


Figura 3 - Os estudantes durante exercício (2021). Fonte: Acervo pessoal de Djulia Márcia Dos Santos

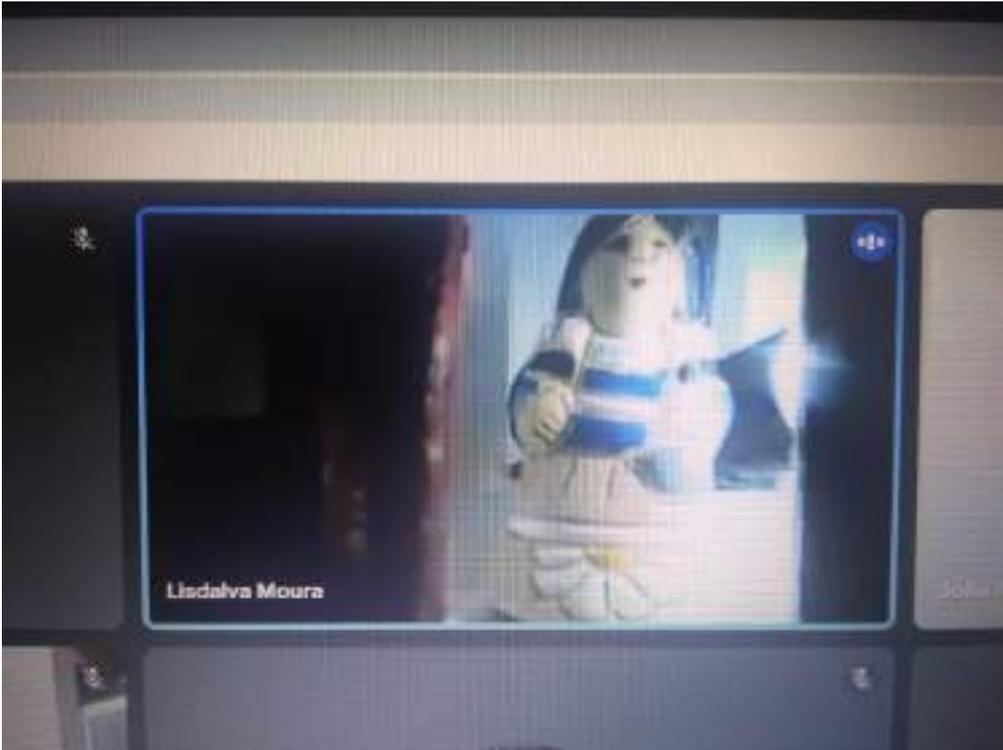


Figura 4 - Exercício teatral de contação de histórias no processo *online* (2021) Fonte: Acervo pessoal de Djulia Márcia Dos Santos

Considerações Finais

Enquanto professores, e também alunos de teatro, frequentemente nos deparamos com o embate processo x produto em relação aos processos artísticos. Dentro da pedagogia do teatro não são poucas as pessoas que defendem e priorizam a experiência em detrimento de um resultado. Em nossos dois projetos vislumbramos um objetivo geral que era a criação de cenas a partir de histórias, e objetivos específicos que proporcionariam a concretude de um resultado.

Por meio dessa experiência de estágio, e de outras que tivemos em nossa vida acadêmica, aprendemos que a pedagogia valoriza muito o processo como ferramenta de ensino-aprendizagem; contudo, não exclui a apresentação de uma peça ou cena como veículo para a aquisição de reflexões e conhecimentos. O autor Augusto Boal, grande contribuinte da pedagogia do teatro, defende que o processo estético pode existir sem a consequente criação de um produto:

Faço distinção entre o *fazer*, isto é, o processo *estético*, e o *que é feito*, o produto artístico. Para que este exista, aquele é necessário; mas não é necessário que o processo estético dê

origem ao produto artístico, à obra de arte. O processo pode ficar inconcluso, e nisso não há mal. (BOAL, 2009, p. 162).

Trouxemos essa reflexão pois era uma de nossas preocupações durante as oficinas: e se não conseguíssemos transformar essas histórias em cenas, teríamos falhado enquanto professores? Concordamos com a ideia do Boal porque, por exemplo, na segunda oficina - *Histórias & Tecituras* - alguns participantes, por variados motivos, não conseguiram ficar até o final do processo e, conseqüentemente, não transformaram suas histórias em cenas. Porém, nosso processo foi tão rico em discussões, em compartilhamento de disparadores de composição, teorias, referências e conceitos, que a falta de uma cena final não invalidou toda a experiência compartilhada até ali.

Concluimos então que, apesar de nosso projeto estabelecer um ponto de chegada, todo o trabalho pedagógico precedente foi tão ou mais valioso que as cenas finais.

Como já mencionamos anteriormente, as cenas tratavam fartamente sobre memórias e sensações. Acreditamos que o formato digital foi como a abertura de uma nova dimensão que permitiu aos participantes atingir estruturas mais profundas da experiência, auxiliados principalmente pelo poder que a imagem evoca. As histórias sempre foram contadas de geração em geração, em todas as civilizações, principalmente de forma oral. As histórias, fossem anedotas, lendas ou mitos eram, antes de tudo, um arsenal de sobrevivência pois transmitiam conhecimento. Em tempos onde a escrita era inexistente para a perpetuação de saberes e experiências, era necessário compartilhar histórias. Mas e hoje, por que partilhamos histórias?

As cenas dos alunos eram muito variadas entre si, tanto na primeira quanto na segunda oficina. Com histórias que lembravam desde um acidente que terminou de forma cômica, até experiências que relatavam ansiedade, depressão e perdas, as pessoas falavam de si mas, inevitavelmente, sabíamos que falavam também dos outros. Os alunos, assistindo às cenas dos colegas, mesmo que nunca tivessem vivenciado tais situações, se solidarizavam, se permitiam estar por um instante naquele lugar. As histórias, principalmente por se saberem reais, eram recebidas com um quinhão de empatia e reconhecimento; mas, apesar da possibilidade de identificação, sempre sobrava espaço para a reflexão e criação de sentidos.

O processo da criação das oficinas reforçou os desafios que testemunhamos, tanto na academia, quanto na educação do teatro em geral: em tempos sombrios como os que estamos vivendo em uma sociedade permeada pela ausência de escuta e intolerância, o fazer teatral é

fundamental para a elaboração e desenvolvimento pessoal, psicológico e subjetivo. Contar uma história nunca é apenas verbalizar uma série de acontecimentos, é manifestar e registrar-se enquanto indivíduo, enquanto agente ativo da história.

Ainda que os desafios de construir uma oficina e um processo pedagógico horizontal estivesse atravessado pelo cenário pandêmico, no qual qualquer vínculo estabelecido era permeado por uma tela - uma *ciber relação* - os alunos estavam comprometidos, dentro de suas possibilidades, à investigar e emergir dentro de um processo teatral *online*, explorar ferramentas, assim como subvertê-las ao seu propósito. Estavam presentes e dotados de ânimo, valendo com suas histórias, construindo um espaço seguro de intimidade, partilha e segurança.

Isso foi fundamental para pensar os processos pedagógicos num mundo que beira o pandêmico e pós-pandêmico, sem respostas ou previsões definitivas, onde não é possível planejar o amanhã. A paixão pelo fazer teatral e construir o teatro tem que estar acesa, tem que haver fôlego, exigir um pouco mais da nossa caixa torácica. Que possamos continuar respirando, ainda que com tamanha imprevisibilidade e descaso em relação a arte no Brasil de um governo que se estrutura cortando vias aéreas, fechando tanques de oxigênio. Que possamos continuar respirando e viabilizando mais do que histórias: vidas potencializadas e atravessadas pela arte. Sobreviveremos.

REFERÊNCIAS

- SALAS, Jo. **Playback Theatre**: uma nova forma de expressar ação e emoção. São Paulo: Ágora, 2000.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Artigo submetido em 05/11/2022, e aceito em 12/06/2023.

TEATRO DO OPRIMIDO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: O jogral que reverbera a consciência das vozes.

THEATER OF THE OPPRESSED AND THE STUDENT MOVEMENT: The jogral that reverberates the conscience of voices.

Carolina Hipólito de Assis Bassi

bassicarol2@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo:

O presente artigo busca relatar minha experiência como professora utilizando teatro e militância, durante a disciplina de Estágio na Comunidade I do curso de Teatro Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Exponho aqui, o ensaio da ação política feito em formato da oficina “A cena custa 2 reais”, usando Teatro de Jornal, da metodologia do Teatro do Oprimido, para reverberar as vozes caladas de estudantes universitários durante a luta pela reabertura e pela diminuição do preço de um dos Restaurantes Universitários mais caros do Brasil.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido, Teatro na Comunidade, Teatro de Jornal, Movimento Estudantil.

Abstract:

This article seeks to report my experience as a teacher using theater and militancy, during the Internship in the Community I discipline of the Theater Degree course at the State University of Santa Catarina. I expose here, the essay of the political action made in the format of the workshop “The scene costs 2 reais”, using Teatro de Jornal, from the methodology of the Theater of the Oppressed, to reverberate the silent voices of university students during the fight for the reopening and for the reduction of the price of one of the most expensive University Restaurants in Brazil.

Keywords: Theater of the Oppressed, Theater in the Community, Newspaper Theater, Student Movement.

Revoluções são festas dos oprimidos e explorados. (LENIN, 1977, p. 93)

INTRODUÇÃO

A experiência relatada neste artigo nasceu durante as discussões da disciplina de Estágio na Comunidade I no início de 2022. Sua gênese e perspectivas centrais eram que as aulas fossem voltadas para pessoas adultas, com qualquer ou nenhum contato inicial com Teatro e que se interessassem em usá-lo como ferramenta para manifestar e refletir sobre as suas inquietações.

Inquietações compreendidas aqui como as marcas opressoras da estrutura do sistema capitalista dentro das instituições do Estado – o racismo, a família, o patriarcado e a propriedade privada.

Ao conhecer o *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* de Augusto Boal, fiquei impressionada sobre como o ensaio democrático está presente em sua proposta poderia conceder debates críticos acerca das contradições da nossa sociedade. Estimulada pela vontade de mudança, além do mais, militante do Movimento Estudantil da UDESC, minha maior vontade ao longo do curso era juntar essas duas coisas na disciplina de Estágio na Comunidade: teatro e ação política.

DESENVOLVIMENTO

O ano de 2022 foi o início das do retorno presencial dado à atenuação da pandemia de COVID-19, as aulas e os empregos presenciais voltaram, mas o Restaurante Universitário (RU) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), não. Deixando, assim, muitos discentes desamparados e com instabilidade alimentícia para permanecer na universidade durante os extensos períodos de aulas. Ficamos sem comida e precisávamos lutar para consegui-la de volta, por isso, o Teatro do Oprimido caiu como uma luva.

Fiz parte da gestão Araponga (2021-2022)¹ do Diretório Central dos Estudantes Antonieta de Barros da UDESC, fui uma das Diretoras Gerais da entidade de maio até setembro de 2022 e a maior parte das nossas ações foram voltadas para a volta acessível e imediata do RU. Para muitos que não sabem, a UDESC é uma universidade estadual *multicampi* e apenas 2 de seus 9 *campi* presenciais têm Restaurantes Universitários, Joinville (CCT) e Florianópolis - Ilha (CEART, FAED e ESAG).

A política de permanência estudantil na universidade é muito escassa. O sistema de cotas coloca os candidatos para concorrerem entre si e numa porcentagem baixa de entrada, o Programa de Auxílio Financeiro aos Estudantes em Vulnerabilidade Socioeconômica (PRAFE), exige que o estudante cumpra uma carga horária de 70% das disciplinas do semestre letivo para receber, em

¹ A gestão Araponga foi composta por mais de 18 estudantes de diversos *campi* da Universidade do Estado de Santa Catarina dispostos a lutar contra as decisões convenientes da Reitoria com as políticas de privatização da educação do Estado. Foi a segunda gestão do Diretório Central dos Estudantes Antonieta de Barros, composta por organizações de militantes comunistas.

troca, o auxílio. O estudante que opta pelo programa, pela lógica, não consegue trabalhar formalmente fora da universidade, apesar das resoluções **permitirem**.

Não queríamos e nem deveríamos esperar a volta do RU. Houve dois anos de pandemia para fazer a reforma e prever a volta presencial das atividades universitárias, por que deixar por último justamente o Restaurante Universitário? Sem contar que a expectativa de preço de acordo com os trâmites de licitação do RU era de R\$11,74! Apenas ofereciam almoço, como se não houvesse cursos noturnos na própria universidade que gerem.

Ser pobre e discente na UDESC, num Brasil que Florianópolis ocupa o lugar de segunda cesta básica mais cara dentre as capitais de acordo com o DIEESE² e da universidade que devolveu em 2021 por volta de **140 MILHÕES** de reais para os cofres públicos, era quase miserável³. Sem contar que estamos em Santa Catarina, que expressivamente demonstra no seu corpo de deputados eleitos da extrema direita e com Florianópolis, cidade que a oficina aconteceu, ter registrado por volta de 70% dos votos no presidente Jair Bolsonaro em 2018. Um estado conservador que constantemente criminaliza movimentos sociais de resistência.

Para nós, a reitoria não deveria ter como “política de permanência” afunilar quem é o pobre mais merecedor dos auxílios ou não, uma postura extremamente eugenista. Defendemos que a prioridade seja manter seus estudantes dentro da universidade a todo custo. Nosso grito de guerra era “RU a 2 reais e nada mais”, para todos!. E eu, ainda pensando em um campo de estágio e fazendo parte da direção desse movimento, reparei que os oprimidos éramos nós, a comunidade estudantil da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Estava tudo interligado, ser estudante de Teatro e lutar pela mudança. Aproveitei que estávamos propondo mais um ato em frente ao RU, e com apoio do Diretório Central dos Estudantes Antonieta de Barros propus uma oficina condensada de Teatro do Oprimido como minha experiência na disciplina de Estágio na Comunidade I.

O Teatro do Oprimido é uma metodologia do ensino do teatro que pretende, a partir de temáticas políticas, intervir de forma transformadora na realidade dos corpos que o praticam.

² “Pelo segundo mês consecutivo, valor da cesta básica aumenta em todas as capitais”:
<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202204cestabasica.pdf>

³ “Relatórios Contábeis - UDESC - 2022”:
[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/16081/Relatorios Contabeis UDESC 2022 1680632874 8871 16081.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/16081/Relatorios%20Contabeis_UDESC_2022_1680632874_8871_16081.pdf)

Idealizado por Augusto Boal, militante comunista e diretor teatral, durante o período da ditadura militar no Brasil (1964 - 1985), que levou a seu exílio em fevereiro de 1971.

O livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* desenvolve as principais técnicas e discussões teórico-práticas acerca do Teatro do Oprimido, começando pela *Árvore do Oprimido*. Nas raízes da árvore o uso da palavra, da imagem e do som, a partir de jogos entre estas três categorias cresce o Teatro Imagem que derivam gatilhos como o Teatro-fórum, Teatro Legislativo, o Arco-íris do Desejo, o Teatro Invisível e o Teatro de Jornal.

Para as minhas atividades do Estágio na Comunidade, escolhi o Teatro de Jornal. As notícias sobre o Restaurante Universitário circulavam pela mídia, porém o corpo discente que todos os dias ia para as aulas e passava a manhã, a tarde e a noite na universidade não fizeram parte daquilo que foi escrito sobre sua realidade.

O Teatro de Jornal tem como proposta principal evidenciar as contradições descritas pelos aparelhos midiáticos sobre as vivências da população através do teatro. Pela primeira vez, os estudantes iriam falar.



Figura 1 - “A cena custa 2 reais: artistas pelo subsídio linear”.
Fonte: Edição de Imagem da autora, 2022

A CENA CUSTA 2 REAIS

Em parceria com o professor da disciplina de História do Teatro III, Ivan Delmanto Franklin de Matos, seus alunos e mais quem se atraiu pelo cartaz, formaram um grupo de discentes que me acompanhou para uma oficina. Eu sou professora há alguns anos, mas não tinha experiência prática

como professora de Teatro do Oprimido, apenas leitura da teoria lida com tanto afinco. Preparei uma aula com a perspectiva que Boal escreveu em seu livro, no capítulo da *Árvore do Oprimido*: “*O Teatro Jornal* - doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais - consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados, que nestas, se ocultam. (BOAL, 2019, p. 15)”

A proposta seria mostrar, através da ficção, as contradições e a imparcialidade da mídia regional e evidenciar a voz calada dos estudantes. Minha condução procurou provocar e não induzir as escolhas de quem esteve em cena, de modo que pudesse alcançar autonomamente a consciência da condição de oprimidos e de comunidade por intermédio do meu projeto. O diálogo com a realidade do grupo - estudantes da mesma universidade que não se preocupou em mantê-los ali - buscou revelar seus anseios através da cena e apontando-os para fora, pois para todo militante artista, a ação não deve terminar onde começa.

Juntei duas notícias de jornais de alta mídia da região, NSC Total⁴ e ND+⁵ que reproduziram igualmente as informações repassadas pela reitoria da UDESC. Como esperado, não há um “a” sequer dito por um estudante, nem contra e muito menos a favor. Optei, então, por colar um texto no outro, já que eram quase idênticos, e transformá-los em uma folha só para imprimi-la. No momento da oficina, cortei-a em partes e distribuí aleatoriamente para cada grupo, de acordo com a quantidade de participantes.

Chegada a turma, foi feito um aquecimento físico bastante divertido. Estica o corpo de um lado, alonga para o outro, rebola para lubrificar o quadril e prontinhos para se separarem em quatro grupos. Dei uma breve contextualização sobre quem era Augusto Boal, o que era e como nasceu o Teatro do Oprimido e, principalmente, o que era Teatro Jornal, técnica que eu me basearia para dar a aula de forma não-ortodoxa.

Utilizei quatro das nove técnicas de Teatro de Jornal de forma adaptada para uma oficina de pelo menos 2 horas e meia - Leitura simples, Leitura com ritmo, laboratório de improvisação e contexto histórico.

⁴ “Udesc anuncia entrega de marmitas caso RU permaneça fechado”:

<https://www.nsctotal.com.br/noticias/udesc-anuncia-entrega-de-marmitas-caso-ru-permaneca-fechado>

⁵ “Udesc anuncia previsão de reabertura do restaurante universitário em Florianópolis; veja data”:

<https://ndmais.com.br/educacao/capital-udesc-deve-tomar-medidas-para-reabrir-restaurante/>



Figura 2 - “Aquecimento”
Fonte: Vitrola Marcos, 2022

1ª parte: Cada grupo iria ler os recortes das matérias jornalísticas em voz alta, sem depender da ordem do texto - pois nem eu sabia qual era - e assim iriam reconhecer-se e também a linguagem jornalística. Para finalizar a primeira parte, organizei-os em meia lua, justamente para lembrá-los de que seríamos nossa própria plateia - junto dos passantes da Arena Marcia Pompeo⁶ do Centro de Artes, Design e Moda da UDESC.

Foi feita a Leitura simples e causou uma estranheza imediata por lerem as informações dos textos em contradição com aquilo que vivenciaram. Algumas risadas nervosas, outras sarcásticas, olhos revirados, sabiam que aquilo era uma ideia deturpada da realidade. Quem ficaria feliz com uma notícia dessas?

⁶ Marcia Nogueira Pompeo foi professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina até o ano de seu falecimento, em 2019. A Arena foi homenageada em seu nome pelos discentes do curso. A professora Márcia trabalhou com foco Teatro na Comunidade, e o Teatro do Oprimido era uma das técnicas e teorias que lecionou na universidade..



Figura 3 - “Leitura em voz alta da parte”
Fonte: Vitrola Marcos, 2022

2ª parte: Agora, os participantes iriam finalmente reunir-se entre si nos seus grupos e discutir sobre a nova proposta: sem respeitar a pontuação e apenas se ater à interpretação do texto, compor, ritmar e cantar uma música a partir da notícia recortada.

Neste tivemos propostas divertidíssimas ao utilizar a Leitura com Ritmo. Um grupo cantou uma versão de “Parabéns para você” para o reitor, outro fez um show de jazz com as paquitas da Xuxa, o terceiro fez vozes derretendo palavras aleatórias do texto a partir de alguém que fazia a leitura integral da sua parte em voz jornalística e o último grupo inventou um funk gospel, aonde começou com um “pancadão” e terminou com um coral gregoriano.



Figura 4 - “Canto RUGoriano”
Fonte: Vitrola Marcos, 2022

3ª parte: Agora, a atividade propunha que cada grupo criasse uma cena **jornalística**, se baseando no texto, sem utilizá-lo. Foco na ação cênica e, novamente, sem compromisso algum com a notícia recortada. Este seria o laboratório de improvisação a partir de uma forma específica, uma sátira jornalística.

Um padrão de cena foi encontrado, mas com alguns enredos originais desenvolvidos pelo grupo. Em sua maioria havia personagens fixos: o reitor, um jornalista e estudantes protestando. Teve um grupo que colocou o reitor em cena comendo toda a salada das marmitas - alguns discentes com recorrência reclamaram da falta - por ser vegano. Outro que assumiu todo o crédito das medidas “boas” por se dizer humanista, como justamente as marmitas, escondendo em cena que foi a partir da luta estudantil – se fosse bondade institucional, teríamos iniciado o semestre com o Restaurante aberto, não?

No terceiro, o jornalista se esquivava dos estudantes que o perseguiram para dar seu lado da história depois de ter entrevistado o reitor, também queriam falar e em cena ensaiaram como iriam atrás disso acontecer! Por último, a cena mostrou discentes roubando o microfone do jornalista e apontando para o reitor, denunciando-o, acusando-o, da forma como queriam fazer na realidade, mas faltava oportunidade para usar de sua coragem. Sabíamos quem era o opressor e ao zombar dele, os estudantes eram provocados a fazer parte da luta em um ensaio lúdico, ao tê-lo enfrentado.



Figura 5 - “Ora pro nobis”
Fonte: Vitrola Marcos, 2022

4ª parte: Eu tinha como objetivo juntar as músicas com as cenas, porém, não houve tempo, então nós sentamos e usei uma técnica muito importante do Teatro Jornal: entre nós, teríamos a contextualização da notícia com o nosso **Contexto Histórico**.

[...] a universidade informou que "está trabalhando para disponibilizar a partir da mesma data, como alternativa e de forma gratuita, 300 marmitas por dia útil letivo para os estudantes do Campus I" até o início do funcionamento do restaurante. O número de marmitas seria 25% maior do que a quantidade servida pelo RU antes da pandemia. [...] ⁷

O trabalho árduo da UDESC, como foi colocado nas notícias da mídia catarinense, aconteceu porque em dado momento, a fúria dos estudantes foi tanta que após uma sabatina que conseguimos organizar com o reitor durante um de nossos atos, adentramos a reitoria e o fizemos assinar um documento que o comprometeu em dialogar com o DCE para tratar das questões do Restaurante. O Teatro do Oprimido foi necessário para poder nos posicionar em cena em forma de denúncia. As cenas mostram nitidamente as opiniões dos participantes da oficina sobre o fato: não foram ouvidos, retiraram seus créditos de ação e deram respostas insatisfatórias.

Ainda na notícia, a porcentagem de 25% faz parecer que foi de boa vontade a gestão da reitoria comprar as marmitas, apesar dos dois meses de atraso da proposta após a volta às aulas sem nada. Se não tivéssemos feito o reitor chorar ocupando a sua sala, algo muito bem lembrado pelos participantes da oficina na roda, não teríamos as marmitas. Além de virem sem salada e pouco valor nutritivo (só macarrão, arroz, feijão e carne), acabaram rápido e foram raras as vezes que sobraram.

Novamente, nem todos puderam comer. Em cena, durante a oficina, justificamos através da sátira, da ludicidade e do ensaio a opressão que sofremos, tornando-a menos assustadora e mais concreta de enfrentar. "A intenção é que a empresa vencedora da licitação da concessão inicie a oferta de refeições em 9 de maio, ou seja, antes do prazo de 30 dias previsto no contrato", informou a universidade."

Na época não puderam comentar, apenas sabíamos que o Restaurante não seria aberto ainda e hoje, após a realização da oficina, posso adicionar outro **fato histórico**: o Restaurante

⁷ Idem, p.5

Universitário da Universidade do Estado de Santa Catarina reabre só dia 20 de julho de 2022⁸, mais do que os 30 dias previstos no contrato. Mas a cereja do bolo foi a seguinte afirmação: "A licitação das novas empresas concessionárias dessas cantinas ocorrerá em 9 de maio. Nos demais *campi* da Udesc com cantinas, não há registro de problemas", informou a universidade."

Quando lemos isso em voz alta no primeiro exercício, a risada da maioria ficou evidente, o show de jazz anunciou que não havia falhas, não há problema em não ter onde comer o dia inteiro na Universidade do Estado de Santa Catarina! Não tínhamos cantinas, RU, e não há registro de problemas? O que é considerado problema para essa gente? Estudante com fome não é!

Depois da apuração dos **fatos históricos** entre o coletivo e encaminhar para a finalização da oficina, quis saber os posicionamentos reais de quem participou da aula. Perguntei o que sentiam diante todas as contradições e que reverberam em seus corpos durante as cenas ao ver que a mídia escolheu não delatar a realidade por nós vividas. **Impotência. Frustração. Cansaço. Agonia. Raiva.**

Nós, enquanto militantes e estudantes da UDESC, temos que organizar nossa raiva e não deixar a frustração como está. Organizando a raiva que gera frutos para quem luta e no dia seguinte tínhamos um grande ato, precisávamos daquela energia e daquelas pessoas.

Foi levantada uma Caravana, o jogo final da Oficina de Teatro de Jornal! Com um microfone e caixa de som, o grupo iria andar pelo Centro de Artes, Design e Moda avisando de sala em sala que no dia seguinte teria um ato puxado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Estritamente propaganda política, divulgamos o ato e cantamos as músicas feitas no segundo exercício da oficina.

⁸ "Udesc reabre restaurante no Campus I para comunidade acadêmica e público externo": <https://www.udesc.br/noticia/udesc-reabre-restaurante-no-campus-i-para-comunidade-academica-e-publico-externo>



Figura 6 - “Extra, extra, DCE avisa, amanhã o RU custará 2 reais. Imperdível! Venha conferir”
Fonte: Vitrola Marcos, 2022

Poucos ficaram para a caravana, muitos foram para as suas aulas ou para comer, por ser horário de intervalo. Ironicamente falando sobre fome e com fome. Porém, todos que participaram da oficina foram para o ato no dia seguinte e foram os que mais agitaram e ajudaram a manter a ordem. Trouxeram painéis para bater, vieram com camiseta do Brasil e prontos para entrar em cena, porque não era seu primeiro ato. Diferente da oficina, não era mais um ensaio, era a estreia.

Antes do ato começar, fizemos outro arrastão-caravana para aglutinar mais pessoas e irmos caminhando até o local que fica o Restaurante Universitário no horário do almoço. Usamos a mesma lógica da performatividade de propaganda política desenhada pelo grupo da oficina. O senso de consciência e comunidade propostos foram vistos na cantoria e na agitação. De sala em sala, de centro em centro, foi propagandeado que naquele dia o RU finalmente custaria dois reais.

RU A DOIS REAIS E NADA MAIS!

É importante colocar o desfecho de nossas ações políticas fomentadas pelo Teatro do Oprimido. Não sabíamos até então, porém, a propaganda foi enganosa: Naquele dia o Restaurante Universitário não custou dois reais, foi de graça! Os estudantes todos entraram no RU, passaram a catraca e comeram cada um seu prato, respeitosamente. No final, quem pagou a conta foi a UDESC, justamente da forma que reivindicamos até hoje: que subsidiem nossa refeição para permanência estudantil.

Conseguimos que o RU custasse R\$1,90 para quem se inscrever no Auxílio Refeição do Programa de Auxílio Financeiro para Estudantes em Vulnerabilidade Socioeconômica (PRAFE), mas não para por aí. Ainda queremos que cada discente da universidade pague 2 reais e isenção absoluta para quem recebe o auxílio, queremos que cada *campi* da UDESC tenha um RU para poder se alimentar. 11,74 não é e nunca será preço de Restaurante Universitário!

A luta nunca acaba e o teatro deve vir para ficar. Pois como já dizia Boal:

[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro [...]. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. [...]. É necessário transformar. (BOAL, A. 2019, p. 11).

CONCLUSÃO

Escolhi compartilhar meu relato de experiência com o Teatro do Oprimido na disciplina de Estágio na Comunidade com a intenção de estimular pessoas interessadas em, através do ensino do teatro, a redescobrir formas de intervir politicamente, com um novo caráter artístico.

O movimento estudantil da Universidade do Estado de Santa Catarina tem sua história de grandes reivindicações e apesar de por vezes ser evidente sua crieza de apreço em conscientizar os estudantes, meu objetivo como artista, militante e arte-educadora manteve-se por completo ao armar os estudantes com o teatro e reverberar suas vozes antes caladas.

A cena final no RU do campus 1 de Florianópolis teve não só qualidade política, a partir do teatro, a batalha adquiriu uma qualidade artística. Teve festa, alegria e consciência de quem é nosso inimigo. Minha proposta, articulada com a metodologia de Boal, foi que a experiência de luta ensaiada, revela para o ator ou militante, sua potência transformadora e estimula sua vontade de mudar o que o inquieta.

Neste viés, a Estética do Oprimido desenvolvida por Boal evidencia o caráter artístico-pedagógico da luta. Dentro ou fora da cena, a disputa entre o opressor e o oprimido acirra contradições reais e simbólicas, gerando significados que gritam por conhecer e querer muito mais para além desta Guerra Civil velada gerada pela exploração do sistema capitalista. “[...] Entendendo-se além das fronteiras habituais do teatro, nosso novo projeto, a *estética do oprimido*, busca desenvolver, aos que praticam, sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas o teatro. [...] (BOAL, A. 2005, p. 13).”

Ao utilizar da metodologia do Teatro do Oprimido, a criação de narrativas e ampliação das vozes dos oprimidos gerou debates poético-políticos que procuraram transformar de forma reflexiva a consciência de quem o faz e o conduz à guiar a mudança da realidade ao caminhar com uma visão que procura a construção de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS:

LENIN, V. I. Duas Táticas da Social-Democracia na Revolução. Cap .13 Conclusão. Ousaremos vencer? In: **Obras Completas em Três Tomos**. Lisboa: Edições Avante!. 1977.

BOAL. A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

BOAL. A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 3ª edição. 1980.

BOAL. A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: editora 34. 2019.

Artigo submetido em 26/11/2022, e aceito em 08/06/2023.