

# pontilhados

pesquisas da cena universitária  
\\2023





A publicação *Pontilhados* vem se firmando com relevância e singularidade indiscutíveis no universo da produção científica, sobretudo diante da escassez de incentivo à divulgação e à continuidade de pesquisas no âmbito da graduação e da formação técnica.

Ao mergulhar nos textos que se colocaram à prova para esta terceira edição, só nos resta afirmar sua qualidade e conclamar a comunidade acadêmica – instituições de produção de saberes, artistas e pessoas interessadas nas artes e nos diversos cruzamentos que a arte-educação alcança – a ler, buscar e garantir espaço para os estudos daqueles que finalizam essa etapa tão determinante em suas trilhas de formação.

As graduações e os cursos técnicos são espaços de confluência de desejos, atritos e fricções que, quando guiados por mediações interessadas, inventivas e parceiras, se configuram em territórios férteis para a ampliação de repertórios e até mesmo de desvios, permitindo novas rotas de olhares e pensamentos sobre o fazer artístico e seus atravessamentos.

*Pontilhados* é uma reverberação da mostra da cena universitária *a\_ponte*, que deu seus primeiros passos em 2019 e hoje se constitui num programa ainda mais aprofundado para debater os processos de formação de artistas e arte-educadores, considerando suas antenas para o compartilhamento e a difusão de saberes, suas atuações, seus anseios e suas descobertas, assim como as diversas comunidades e os espaços de convivência com os quais suas pesquisas dialogam, em especial para além dos muros da escola.

**Galiana Brasil**

gerente do Núcleo de Curadorias e Programação Artística

# \caminhando na\_ponte, olhamos um futuro que se faz presente

Certamente já ouvimos por aí esta importante frase da ativista e comunicóloga Jurema Werneck: “Nossos passos vêm de longe”. Passos que carregamos ancestral e coletivamente na memória do que já foi feito, na lembrança de um passo a passo constante para alcançar os objetivos projetados. Nessa confluência de passos, ou coreografia da sobrevivência, olhamos para o projeto *a\_ponte* e percebemos um riscado de ponto no espaço-tempo da cena da pesquisa em artes.

Olhamos para os acontecimentos: a união de forças para erguer a ponte, a passagem de pessoas abaixo dela, os diferentes caminhos apontados, as singularidades dos passos dados e registrados, bem como o tempo – que, se ontem era premissa de um futuro, hoje se torna mais presente. Permanecer levantando as pedras que edificam o caminho será sempre desafiador; no entanto, nesta fresta observada, havemos de celebrar a concretude dessa arquitetura poética.

O tempo de agora é um passo à frente do momento da “peste” que vivemos, e o futuro, outrora terrivelmente nebuloso, começa a desmanchar-se em possibilidades potentes de vida e de encanto: reexistências do ensino da arte, da pesquisa e, como assim desejamos, da cultura no país. Não apontamos com isso que tudo está resolvido, porque os acontecimentos permanecem, mas observamos que há uma passagem de temporalidades que nos convoca à pluralidade da criação.

1. DOS SANTOS, Antônio  
Bispo. *A terra dá, a terra quer*.  
São Paulo: Ubu, 2023. p. 23.

Ao atravessar esse cenário e essas experiências, chegamos a 2023 com a terceira edição da série *Pontilhados* trazendo os textos selecionados no último edital para publicações de pesquisas no projeto *a\_ponte*. Reafirmamos a importância e a consolidação desse projeto que, por meio dessa ação, traz a escrita como caminho poético para a criação e a visibilidade da pesquisa em artes no país.

No encontro com os trabalhos inscritos, observamos a urgência da ampliação dos discursos artísticos, apresentados na pluralidade das linguagens e nos temas dos textos. Por meio de pesquisas nas linguagens da cena, os textos refletem ainda mais as aproximações da arte com a sociedade, trazendo discussões relevantes a este tempo de reconstrução social e política. Após um intervalo maior da crise pandêmica, as pesquisas refletem a necessidade de refazimentos, por meio da criatividade e do domínio da linguagem.

A afirmação das identidades, a saúde mental, as cosmovisões, as curas, as curadorias e as pedagogias possíveis na arte são algumas das temáticas que aparecem nos textos, revelando muito deste momento em que vivemos e fazendo diálogo com as criações da cena, não só na atuação, mas em áreas afins: o figurino, a iluminação, as formas animadas, a historiografia, a poética e a linguagem. Uma pluralidade de acontecimentos.

São proliferadas, assim, as brechas, os espaços porosos para que vingue o pensamento fresco de quem acaba uma etapa – pela estrutura acadêmica, considerada apenas inicial, mas por isso mesmo tão interessante como força motriz deste projeto: a cada grupo que completa esse ciclo e aqui se reúne em um coletivo de pulsações textuais e relatos de experiência, encontram-se dínamos para oxigenar as artes da cena, suas pedagogias e seus fazeres. Nessas linhas de pensamentos *pontilhados*, interessa-nos a arte que se insurge e instaura, no dizer do mestre Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, a conversa das almas: “A arte é conversa das almas porque vai do indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada”.<sup>1</sup>

Compartilhar estes textos ano a ano tem sido uma forma de alimentar “a contramola que resiste”, em um projeto que amplia as vozes dos que são considerados *infans* no percurso árduo das hierarquias de saberes das academias. Sim, os iniciantes, aqueles a quem é dada a chancela de importância quando chegam ao fim do longo percurso de titulações; mas aqui essa lógica se inverte, e são eles que protagonizam voz, escritura, olhares. Que assim possamos seguir abrindo espaço para o pensar autônomo e buliçoso das mentes e das corporeidades que alimentam o farto terreiro das artes da cena.

**Galiana Brasil, Kleber Lourenço, Renata Pimentel e Vicente Concilio**  
comissão de seleção

---

[ Todos os links desta publicação são clicáveis.]

**Galiana Brasil** é gestora do Núcleo de Curadoria e Programação Artística do Itaú Cultural. Atriz, arte-educadora e mestra em artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena (SP), possui produção teórica com perspectiva decolonial nos campos da gestão cultural e da pedagogia das artes cênicas, com foco em mediação cultural e curadoria. Durante 15 anos, atuou na coordenação das artes cênicas do Sesc Pernambuco e na gestão do festival *Palco giratório* no Recife, sendo curadora desse projeto em âmbito nacional.

**Kleber Lourenço** é artista da dança e do teatro, educador e pesquisador em artes da cena. Doutorando em artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), dirige o Visível Núcleo de Criação (SP) e é integrante do grupo de pesquisas Motim (RJ) e da Capulanas Cia. de Arte Negra (SP). Seus trabalhos se concentram nas linguagens da dança e do teatro em cruzamento com as culturas populares, atuando nas áreas de coreografia, encenação e formação pedagógica. Foi bailarino do Grupo Grial de Dança e da Compassos Cia. de Dança, ambos de Pernambuco.

**Renata Pimentel**, nascida no Recife, é professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) desde 2010. Poeta e escritora de prosa, de dramaturgia e de roteiro para audiovisual, tem formação em letras, dança e teatro, e atua com curadoria em artes visuais.

**Vicente Concilio** é professor na graduação e na pós-graduação em artes cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvendo pesquisa e extensão com foco na pedagogia das artes cênicas e estudando práticas teatrais comunitárias e a encenação como prática pedagógica. Dedicou-se ao projeto *Infiltrações das artes cênicas em espaços de privação de liberdade*, que visa construir práticas teatrais abolicionistas no sistema penal e reunir pessoas que fazem teatro em prisões no Brasil e em outros países. Em 2021, criou o premiado curta-metragem *O amigo do meu tio*, dirigido por Renato Turnes, obra que é referência em sua construção cênica mais recente, ainda em processo, com estreia prevista para 2024.

- 12 \ pele preta, lousa branca:  
análise de um processo de escrita  
dramatúrgica coletiva autoral como  
prática emancipatória**  
Alessandra Augusta Lima dos Santos
- 40 \ experiências do uso de línguas  
estrangeiras em processos criativos  
nas artes cênicas da UnB**  
Aline Xavier de Oliveira
- 68 \ as reflexões sobre “teatro popular”  
em Augusto Boal: o processo de escrita  
do livro *Técnicas latino-americanas  
de teatro popular***  
Ana Beatriz de Andrade Cangussu Lima
- 94 \ a relação da moda e figurino e as  
possibilidades de criações mais  
sustentáveis no teatro**  
Ana Cecília Kresch Borba
- 120 \ caravanas: territórios de criação  
na montagem de um espetáculo  
intermediático**  
André Davi Rodrigues Sátiro
- 144 \ pedagogia da palhaçaria e teatro  
em comunidades**  
Camila Barra de Almeida



- \o solo que me nutre** 166  
Carlos Augusto Higuti Becker
- \entre a cura e a curatela:  
intersecções e contradições entre a  
curadoria em artes cênicas e  
o pensamento decolonial** 192  
Daniel Vianna Godinho Peria
- \danças furiosas, ou, só somos  
porque estamos sendo: a trajetória  
da Graco Cia. de Atores** 218  
George Ritter Rocha Almeida
- \revisitando (trans)midiático  
autobiografia trans** 248  
Kai Henrique Silva Fernandes
- \a queda do céu: uma reflexão  
sobre a cosmologia yanomami e sua  
visão sobre o futuro ancestral de  
uma perspectiva artística** 278  
Laís Costa e Silva
- \rotas de fuga: as pedagogias do  
teatro em centros socioeducativos  
brasileiros na última década** 300  
Laís Jacques Marques

- 328 \ poesia do movimento:  
a beleza do que se move**  
Lilian Barbosa de Sousa Gomes
- 356 \ entre eus: o teatro de animação  
e a saúde mental – contribuições do  
processo criativo com adultos em  
tratamento na clínica das psicoses**  
Maria Cristina Ferreira
- 386 \ experimentos de uma atriz iluminadora  
(iluminatriz) com recursos de iluminação  
alternativa no ambiente de casa no  
período de pandemia**  
Nathalia Mendes de Aguiar
- 412 \ a árvore do teatro do oprimido,  
as plantas professoras e os processos  
pedagógicos do gesto da floresta**  
Rafael Wöss Correa
- 438 \ um olhar para a montagem do  
espetáculo *Boca oca*: estratégias  
na sala de ensaio inclusiva**  
Rayssa Regina Sousa Pires
- 466 \ rios que correm para o mar –  
travessia de uma  
professora-artista negra**  
Renata Cristina Ferreira Silva da Paz

**\ navegações entre arte e 484**  
**docência: cartas sobre o ofício**  
**de professor(a) de teatro**  
Túlio Fernandes Silveira

**\ extra! extra! Companhia 510**  
**Negra de Revistas em cartaz:**  
**a trajetória da CNR e sua repercussão**  
**nos jornais da época**  
Wesley Goulart Coitinho

**\ficha técnica/ISBN 536**

# \pele preta, lousa branca: análise de um processo de escrita dramatúrgica coletiva autoral como prática emancipatória<sup>1</sup>

## Alessandra Augusta Lima dos Santos

Alessandra Augusta Lima dos Santos, Natal (RN). É atriz com múltiplas atuações nas artes cênicas e no audiovisual. Licenciada em teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem experiência nas áreas de arte-educação, pesquisa e articulação social artística, produção cultural e locução (dublagem, narração e apresentação de/em eventos institucionais públicos e privados), desenvolvendo trabalhos principalmente nos seguintes temas: teatro negro, feminismo, ancestralidade e dramaturgia autoral. Atua como arte-educadora, pesquisadora e diretora social do espaço cultural Casa da Ribeira, em Natal.

✉ [alessandraaugusta.teatro@gmail.com](mailto:alessandraaugusta.teatro@gmail.com)

1. Texto originalmente publicado no formato de trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora doutora Monize Oliveira Moura (UFRN).

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2016-2022**

Estado **Rio Grande do Norte**

Título do trabalho **Pele preta, lousa branca: análise de um processo de escrita dramática coletiva autoral como prática emancipatória**

Nome da autora **Alessandra Augusta Lima dos Santos**

Nome da orientadora **Professora doutora Monize Oliveira Moura**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Esse artigo trata da experiência do processo criativo de uma dramaturgia chamada *Pele Preta, Lousa branca*, escrita coletivamente por duas autoras, com a assessoria de um dramaturgo. A realização do projeto se deu em 2021, com o incentivo da Lei Federal Aldir Blanc. Tem-se como objetivo abordar questões relacionadas ao racismo, violência doméstica, feminismo e empoderamento, através da reflexão sobre este exercício dramatúrgico. Dialogamos com Conceição Evaristo, Grada Kilomba e Djamila Ribeiro, entre outras. Tratamos da ancestralidade como ponto central para a produção artística de mulheres negras, depois rememoro o processo de escrita de *Pele Preta, Lousa branca*, elencando pontos importantes como os desafios de escrever partindo de histórias de vidas reais. Por fim, discute-se a relevância dessa experiência para a minha formação enquanto artista-docente e seus desdobramentos para o ensino de teatro. Dessa forma, busca-se refletir sobre a produção de conhecimento e narrativas poéticas da mulher negra nas artes.

**Palavras-chave:** Dramaturgia autoral; Feminismo; Protagonismo; Ancestralidade.

## \ ABSTRACT

This article deals with the experience of the creative process of a dramaturgy called *Pele Preta, Lousa Branca*, written collectively by two authors, with the assistance of a playwright. The project was carried out in 2021, with the encouragement of the Aldir Blanc Federal Law. It aims to address issues related to racism, domestic violence, feminism and empowerment, through reflection on this dramaturgical exercise. We dialogued with Conceição Evaristo, Grada Kilomba and Djamila Ribeiro, among others. We deal with ancestry as a central point for the artistic production of black women, then I recall the writing process of *Pele Preta, Lousa Branca*, listing important points such as the challenges of writing from real life stories. Finally, the relevance of this experience to my

training as an artist-teacher and its consequences for the teaching of theater are discussed. In this way, we seek to reflect on the production of knowledge and poetic narratives of black women in the arts.

**Keywords:** Authorial dramaturgy; Feminism; Protagonism; Ancestry.

## **\ ABSTRACTO**

Este artículo trata de la experiencia del proceso creativo de una dramaturgia llamada *Pele Preta, Lousa Branca*, escrita colectivamente por dos autores, con la ayuda de un dramaturgo. El proyecto se realizó en 2021, con el impulso de la Ley Federal Aldir Blanc. Pretende abordar cuestiones relacionadas con el racismo, la violencia doméstica, el feminismo y el empoderamiento, a través de la reflexión sobre este ejercicio dramático. Dialogamos con Conceição Evaristo, Grada Kilomba y Djamila Ribeiro, entre otros. Tratamos la ascendencia como punto central para la producción artística de la mujer negra, luego recuerdo el proceso de escritura de *Pele Preta, Lousa Branca*, enumerando puntos importantes como los desafíos de escribir a partir de historias de la vida real. Finalmente, se discute la relevancia de esta experiencia para mi formación como artista-docente y sus consecuencias para la enseñanza del teatro. De esta forma, buscamos reflexionar sobre la producción de saberes y narrativas poéticas de las mujeres negras en las artes.

**Palabras-clave:** Dramaturgia autoral; Feminismo; Protagonismo; Ascendencia.

## \INTRODUÇÃO

A escrita da dramaturgia coletiva *Pele Preta, Lousa branca*, projeto de minha autoria com colaboração de Ana Luísa Camino e Henrique Fontes, iniciou em março de 2021 a partir da inscrição e aprovação no edital cultural 05/2020 de Apoio a Microprojetos Culturais da Fundação José Augusto/ Rio Grande do Norte (FJA/ RN), via Lei Federal de incentivo Emergencial Aldir Blanc, implementada durante a pandemia para custear trabalhos artísticos no estado. A dramaturgia coletiva partiu das memórias de racismo cotidiano (KILOMBA, 2008) da ancestral de quem vos escreve, Maria de Lourdes Félix de Lima (1964-2008), e também das memórias das familiares de Ana Luísa Camino, atriz que foi grande ouvinte e parceira na escrita deste trabalho.

Houve para as(os) artistas envolvidas(os) no projeto, a realização de 15 horas de formação em estudos da história e cultura negra, com a finalidade de compartilhar referências do pensamento afrodiaspórico, a fim de subsidiar processos de escritas criativas afrocentradas, cujas referências transitam entre o literário e o acadêmico. Para tanto, a profissional convidada foi Stéphanie Moreira/RN, poeta, multiartista, empreendedora e doutora em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Os encontros aconteceram semanalmente. Após a breve formação, a equipe foi formada pelas dramaturgas(os), Alessandra Augusta/RN, Ana Luisa Camino/PB e Henrique Fontes/RN. Posteriormente, foram convidadas(os) Flávia Yonara/RN, para prestar assessoria em sociologia e construção do material pedagógico para os diálogos com a escola, Daniel Torres/RN, para o trabalho de designer gráfico e Jeane Ataíde/RN, para a assessoria na prestação de contas.

Entre março e setembro de 2021 a escrita da dramaturgia aconteceu a partir de encontros virtuais via *Google Meet* entre mim, Alessandra, que estava em Natal/RN, Ana Luisa Camino, que estava em João Pessoa/PB, e Henrique Fontes, que fazia nossa assessoria dramatúrgica. Eu escrevia partindo das histórias de minha figura materna, das minhas próprias vivências, das leituras feitas de Conceição Evaristo, de Grada Kilomba,



2. Vários episódios do podcast “História preta” - (<https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/>).

3. Documentário Casamento infantil - ([https://www.youtube.com/watch?v=qIPAKKzNZ\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=qIPAKKzNZ_w))

4. Livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo. diário de uma favelada. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

artigos e músicas. Ana Luisa Camino, assim como eu, também partiu inicialmente das memórias de minha mãe. Depois de um certo tempo, Ana Luisa passou a incluir as histórias de suas tias, avós e de outras mulheres que ela conhecia e que já haviam sofrido algum tipo discriminação racial. Incluiu também podcasts<sup>2</sup>, documentário<sup>3</sup> e as leituras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus<sup>4</sup>.

Quando decidi escrever sobre esse tema pensei: Seria eu negra o suficiente para escrever sobre racismo? Estaria eu autorizada a fazer tal exercício? Recorri então ao livro “O que é Lugar de Fala” da coletânea Feminismos Plurais (2017), de Djamila Ribeiro, onde a autora diz que:

Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E se, falamos podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço de legitimidade? (RIBEIRO, 2017, p. 79).

Djamila Ribeiro, nas suas palavras, provoca questionamentos sobre o lugar de legitimidade que ocupamos na sociedade. Para isso, faz comparações entre as pessoas brancas e negras, cis e trans evidenciando que os cotidianos de cada pessoa no mundo são únicos. Dessa forma, a leitura do livro orienta e situa o meu lugar de fala enquanto mulher negra de pele mestiça, cis e lésbica, filha de mãe negra e pai branco. Ribeiro (2017) me leva a compreender que a mestiçagem me permite, de certa forma, mais facilidade de entrada em alguns locais, mais oportunidades em relação ao mercado de trabalho do que aquelas acessíveis a uma mulher negra de pele escura, por exemplo.

Por isso, enxerguei na escrita de *Pele Preta, Lousa branca* um marco importante na minha formação enquanto estudante de teatro, atriz e futura docente. Antes mesmo de falar em coragem, eu nunca havia tido a autoestima necessária para me sentir digna de ocupar o lugar de dramaturga. E por quê? Qual a dimensão política desse diagnóstico, a princípio, tão pessoal? Por quê quase não vejo dramaturgas negras ocupando cenas ou páginas de livros?

Se o “ator é o gerador do acontecimento teatral” (DUBATTI, 2016, p.175), é inegável que, no teatro ocidental, o dramaturgo ainda detém posição de destaque. A autoria de uma obra, geralmente associada ao nome de um/a escritor/a do texto teatral, lhe confere um lugar de poder. Afinal, assinar uma dramaturgia, roteiro ou direção de uma composição artística é como criar a espinha dorsal da história a ser contada. Nesse sentido, Pavis (2017, p. 46) destaca que

Todas as pesquisas das ciências humanas e da teoria literária e teoria teatral estruturalista, desenvolveu-se com esse afastamento do autor. Uma grave suspeita continua a pesar sobre o autor como controlador do texto dramático, mas também, mais recentemente, quanto ao espetáculo, sobre o encenador considerado como o autor da *mise en scène*.

Para ele, no teatro ocidental, ainda que durante o século XX a ascensão do encenador ou da performance como linguagem tenha desestabilizado a supremacia do autor do texto, este ainda goza de posição de destaque, não deixando de encabeçar a produção da obra. No caso do teatro brasileiro, observamos que a consolidação do teatro moderno em meados do século XX fortalece, numa hierarquia de valores, a figura do autor, como se vê no caso de Nelson Rodrigues, e do diretor, assumindo este a assinatura da encenação.

Assim, hoje são potencialmente significativas criações cênicas em que mulheres negras assumem o lugar de dramaturgas, função que poucas

vezes lhes é confiada. Trata-se também de ocupar um lugar de poder. Por isso, em *Pele Preta, Lousa branca* assumo a autoria da dramaturgia juntamente com Ana Luisa Camino. Entendo que esse lugar me permite tratar com mais propriedade experiências e memórias vivenciadas por nós, mulheres negras, sob a ótica de uma mulher negra de pele mestiça, cis e lésbica, filha de mãe negra e pai branco.

As histórias tratadas na dramaturgia *Pele Preta, Lousa branca* encontraram também parencas com os contos de “Olhos d’água” de Conceição Evaristo. A primeira vez que li o livro, percebi semelhanças com as histórias vividas por minha matriarca que foi mulher-mãe-cuidadora de tudo, que trabalhou a vida inteira como empregada doméstica, não pode frequentar a escola, o trabalho no campo lhe aguardava desde pequena. Faleceu cedo, aos 43 anos de idade, vítima de um acidente vascular cerebral. Não suportou a lida diária de trabalhar e cuidar dos 7 filhos.

Neste artigo, que consiste na conclusão de um ciclo acadêmico (a minha graduação), procuro refletir sobre essa experiência questionando, num primeiro momento: qual a relevância da ancestralidade na construção de trabalhos de artistas negros(as)? E, como meu trabalho se inseriu no panorama do teatro negro no Brasil?

## **\ ANCESTRALIDADE COMO POTÊNCIA**

Por ancestralidade entendo as histórias de minha linhagem hereditária, as(os) que vieram antes de mim. Porém, em casos de outros artistas, a ancestralidade pode aparecer mais relacionada à religiosidade, por exemplo. Silva (2020) afirma que, desde sua criação em 1944, o Teatro Experimental do Negro, um dos grupos pioneiros para o que hoje compreendemos como Teatro Negro no Brasil, teve uma prática que buscava valorizar a pessoa negra no teatro, com a finalidade de “possibilitar que o negro se tornasse personagem de proa nos palcos” (SILVA, 2020, p. 97-98). Para isso, algumas peças encenadas pelo grupo recorreram à ancestralidade como mote. Por exemplo, *Palmares* (1944), e *Aruanda* (1950).

Através da leitura de Inaicyrá Falcão, professora das Artes da Cena na Unicamp/SP e Edson Santos Silva, professor de Língua Portuguesa da Unicentro/SP, entendo que a utilização da ancestralidade é um elemento que vem sendo cada vez mais trabalhado na dança e no teatro. Falcão (2017, p. 106) afirma que seu “intuito é entrelaçar corpo e ancestralidade, partindo de genealogias que conectam arte, educação e processos criativos”. A autora traz em seu trabalho de pesquisa e composição em dança, a ancestralidade atrelada ao corpo e a religiosidade, partindo de práticas corporais que acessam memórias ancestrais, segundo ela, carregadas de significados que são trazidos para o presente e ressignificados por meio da arte do movimento criativo (FALCÃO, 2017, p. 105).

No teatro negro brasileiro a ancestralidade é um aspecto fundamental. Ele está presente na dramaturgia encenada pelo Teatro Experimental Negro (TEN), mas também em trabalhos de artistas como Onisajé, Stéphanie Moreira/UFBA, Naara Martins/UFRN, Maria Flor/UFRN, Wisla Ferreira/UFRN, Mônica Santana/UFBA, num eixo criativo mais voltado para o Nordeste brasileiro, que realizam seus processos criativos através de experiências ancestrais como base para a produção de conhecimento, tanto de forma textual como em processos artísticos na área da performance, do audiovisual e do teatro.

Na mesma direção, o trabalho de pesquisa de doutorado de Stéphanie Moreira se dá na busca pelos seus familiares com o objetivo de conhecer os caminhos percorridos por eles, resultando num trabalho artístico performático chamado *Nêgua Vó: o ventre que pariu o tempo*:

Quando nos propomos a escrever sobre as memórias de nossas famílias, não se trata simplesmente da transmissão da perspectiva de quem escreve sobre a história, mas sobre as perspectivas das pessoas que compõem o mesmo grupo social que nós, que compartilham de certa experiência de mundo: dá-nos acesso às diversidades narrativas internas

ao mesmo tempo em que permite visibilizar um conjunto de referências importantes na nossa composição enquanto seres humanas (MOREIRA, 2021, p. 165).

Observo correlações entre o trabalho de Moreira e o que está aqui sendo relatado tanto no tocante ao processo de investigação quanto em sua reflexão acerca da importância de abordarmos em processos criativos memórias de nossas famílias. Em *Pele Preta, Lousa branca*, a ancestralidade aparece como força motriz que sustenta todo o processo criativo. A dramaturgia parte de memórias ancestrais, que são os relatos pessoais de minha mãe, de minha avó e algumas mulheres da família de Ana Luisa Camino que dividiu a escrita comigo. Essas histórias são matéria prima para a ficção construída.

Em *Pele Preta, Lousa branca*, Luzia, uma mulher madura - mãe, trabalhadora, preta - em conversa com uma interlocutora especial, representa na lousa a vida de uma série de mulheres pretas: Olívia, Maria, Luzia, Luanda e Olivinha... Mulheres que, assim como Luzia, enfrentaram o peso de ser mulher, preta e pobre numa sociedade exploradora, preconceituosa e patriarcal.

Cada uma vem à tona em partes diferentes da dramaturgia, e todas traçam praticamente o mesmo ciclo: sair de casa cedo, abandonar os estudos, casar-se jovem e viver uma vida de sujeições e violências, exceto, Luanda e Olivinha que não reproduzem os mesmos feitos das mulheres de sua família, assim como de muitas mulheres que viveram em décadas passadas, onde quem tinha o poder de decisão sobre suas vidas eram as figuras masculinas, pais ou maridos.

A dramaturgia da peça, na medida em que parte de relatos da vida real, evoca histórias frequentes na vida da maioria das mulheres negras, que desde o nascimento precisam combater os silenciamentos, o racismo e as imposições da sociedade. Parto da premissa de que recontar as histórias de minha avó e minha mãe sobre suas dores é uma forma de ressignificar a ausência delas e de produzir artisticamente sobre algo que me representa.

Minha mãe, Maria de Lourdes Felix de Lima, criança negra, nasceu no dia 28 de dezembro de 1964 no município de Tangará/RN. Veio de uma família humilde e numerosa. Minha avó Olívia Felix de Lima era agricultora, então minha mãe não frequentou a escola, uma vez que tinha que ajudar os pais no trabalho diário da roça. Veio para Natal ainda nova para trabalhar numa casa como empregada doméstica e, mais precisamente no bairro das Quintas, zona oeste da cidade. Conheceu Pedro Augusto, meu pai, que era eletricista. Criaram uma amizade e aos poucos foi se iniciando o namoro dos dois. Pouco tempo depois, já estavam morando juntos numa casa no mesmo bairro.

Minha mãe gerou dos anos de 1987 a 1996 seus sete filhos, a primeira foi chamada de Allane Paula, em seguida, Allan Herbert, Andresa Cristina, Alessandra Augusta, Anderson Augusto, Alex Félix e Tiago Félix. Minha mãe gostava de nome composto, se inspirava nas novelas para pensar nos nomes, menos o meu que quem sugeriu foi o obstetra do parto. Enquanto estava viva, minha mãe passou por algumas dificuldades como os abusos da violência doméstica e as sujeições que sofria tanto do meu pai quanto de suas patroas. Ela faleceu em 2008, aos 43 anos de idade, vítima de um acidente vascular cerebral.

O encantamento precoce de minha matriarca deixou marcas muito severas em minha formação como ser humano. Fiquei órfã aos 17 anos, quando cursava o 2º ano do ensino médio e estudava teatro no projeto social ArteAção. Quase fui reprovada. Minha mãe era quem me dava suporte em todos os sentidos da minha vida. Com sua ausência, senti diversas dificuldades para continuar na escola e em casa. Foi justamente nesse momento em que mais voltei minha atenção para o teatro. Em especial, foi na oficina de interpretação, onde conheci o jogo teatral, que compreendi com o passar das aulas que eu podia fazer o que quisesse em cena. Os jogos teatrais tinham função de gerar uma espontaneidade do corpo, a percepção de si mesmo no espaço e em relação ao outro, além da concentração na reconstrução de uma cena, por exemplo.

Segundo Japiassu (2001, p. 26), a função do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos

jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. Corroborando a perspectiva de Japiassu, considero que a oficina de interpretação teatral consistiu no início de um processo de emancipação, afinal ganhei uma certa confiança em mim mesma e entendi que eu podia me colocar em público de forma segura. Perdi alguns medos e aos poucos fui gerando um pensamento crítico em relação ao mundo, dando vida a personagens e ganhando autonomia e espaço na cena teatral de Natal.

Nessa perspectiva do teatro como lugar de emancipação, dialogo com o desejo de produzir algum processo criativo que tratasse da mulher negra desde a minha entrada na Universidade, em 2016. Em *Pele Preta, Lousa branca* me senti convidada a adentrar nesse assunto, tendo como mola propulsora a lembrança de minha mãe. Mas como entrar em contato com uma memória para mim tão dolorosa, transformando-a em potência criativa? Como fazer da ancestralidade potência? Como trazer a invisibilidade que permeia a experiência de vida da maioria das mulheres negras como forma de criação?

Foi a leitura de Conceição Evaristo que me apontou uma direção possível. Em sua literatura, a autora apresenta um mundo em que as mulheres negras carregam suas dores, mas também são felizes, amadas e bem sucedidas. “A obra se constrói, então, a partir de “rastros” fornecidos por aqueles três elementos formadores da escrevivência: corpo, condição e experiência” (OLIVEIRA, 2009). Entendo a escrita provocadora de Conceição como uma forma de ensinamento, um movimento de impulsionamento de uma escrita que cria possibilidades de reinvenção.

A liberdade criativa do teatro me possibilitou construir um final diferente para a história de minha figura materna. Uma história que ela talvez queira ter vivido com um pouco mais de dignidade e respeito. No entanto, a experiência criativa nessa direção não deixa de ser um processo doloroso. O processo criativo da peça, me confrontou no sentido de lembrar e reviver memórias de uma vida dura, assim também como é difícil pensar em minha mãe e imaginar o quão feliz ela seria ao me ver aqui.

## **\ PELE PRETA, LOUSA BRANCA: O PROCESSO CRIATIVO**

O título da dramaturgia *Pele Preta, Lousa branca*, surgiu depois de um trocadilho com a obra de Franz Fanon, *Pele Negra, Máscaras brancas*, livro lançado em 1952 e que trata de muitas questões acerca da população negra, a liberdade, as relações, os desejos do homem negro e a mulher negra de forma política. A Lousa branca na dramaturgia se refere à lousa utilizada pela protagonista da peça, Luzia, que se forma como professora. Ela utiliza a lousa para alfabetizar sua neta, Olivinha.

Como já mencionei, o processo de escrita de "*Pele Preta, Lousa branca*" ocorreu de março a setembro de 2021. Tendo a escrita da dramaturgia acontecido a princípio individualmente por mim e por Ana Luisa Camino, através de encontros online via *Google Meet*, nos quais contamos com a assessoria dramatúrgica de Henrique Fontes. Henrique foi meu primeiro professor de teatro em 2007 e com quem mantenho laço afetivo. É ator, diretor e foi convidado para assessorar o levantamento da dramaturgia devido ao seu trabalho como dramaturgo no Grupo Carmin, já tendo escrito diversas dramaturgias, dentre elas dos espetáculos "Pobres de Marré" (2007), "Jacy" (2013) e atuado no espetáculo "A Invenção do Nordeste" (2017).

Por volta do final do mês de abril e início de maio de 2021, quando já tínhamos quase dois meses de escrita experimental, Henrique percebeu que eu e Ana Luisa, escrevíamos talvez sobre a mesma mulher, de nome Maria, mas com energias e idades diferentes. Para ele, eu escrevia com uma certa raiva ou revolta nas palavras. Já Ana Luisa, escrevia de forma mais literária, de maneira mais romanceada.

Nesse momento, após as leituras de todos os textos escritos, começamos a ligar as histórias das personagens, a Maria que eu escrevia e a Maria de Ana Luísa se tornaram Luzia, nome que escolhi por gostar da pronúncia. Na dramaturgia, Luzia tem uma filha, que é nomeada Luandi, com base no livro *Ponciá Vicêncio* de (EVARISTO, 2020), que, por sugestão de Henrique, passou a ser Luanda, que é a capital de Angola, e que significa auto-



confiança, simbolizando também a lua e a terra juntas. É uma personagem forte na dramaturgia e decisiva no destino de Luzia. Ela é quem defende a mãe e a aconselha a sair do casamento abusivo.

Luzia, mulher negra, vive na história escrita, duas temporalidades: 25 e 50 anos, pensadas para serem representadas na cena, por mim e Ana Luisa. Aos 25 anos, Luzia já tendo abandonado a escola, trabalha como empregada doméstica, tem uma filha pequena, é casada com Carlos e vive uma relação de obrigações no casamento, mas sonha com uma vida melhor.

Luanda, desde os 14 anos de idade, não tem uma boa relação com o pai, com quem constantemente entra em discussões. O atrito entre Luanda e sua figura paterna ocasiona a saída de casa precoce da garota. Luzia, ao se deparar com essa situação, caminha para a decisão de se separar e passar a viver sua vida em liberdade. Aos 50 anos, Luzia vive sozinha, é professora, escreve e cuida de sua neta, Olívia, enquanto sua filha, Luanda, trabalha. O fragmento a seguir, retirado da cena 10, expressa um pouco dessa relação entre Luzia e Luanda:

*Luanda: E Olivinha, deu muito trabalho?*

*Luzia 50: Luanda, nem te conto. Agora ela tá dormindo, mas desde que você saiu ela não parou!*

*Luanda: Vixe mãe, o que foi que ela fez?*

*Luzia 50: Olivinha inventou de querer ser artista!*

*Diz que quer ser como a mãe...*

*Luanda: (ri) Ela tem dessas coisas..*

*Luzia 50: Conteí uma história pra ela e você acha que ela ficou satisfeita? Ficou querendo saber a vida das personagens e inventando coisa. Daqui a pouco, chegou perto de mim com a boca toda pintada de batom, cheia de anel, dizendo que era a mulher da história.*

*Só você vendo (SANTOS; CAMINO, 2021, p. 9).*

No trecho abaixo observamos Luzia conversando com Luanda sobre o exato momento da partida desta de casa. Ela volta no tempo e percebe as situações de dor e alívio.

*Luzia, 50 anos: Ele ficava citando a Bíblia, Luanda, vivia buscando razão para eu não deixar ele. Dizia que tava errado, que se a gente foi casado com as bênçãos de Jesus não podia se separar de jeito nenhum, que eu tava era doída, com o cão nos couro. Chegava mensagem dele direto no meu celular. E dizia que não ia me dar um tostão, que eu ia ter que me virar. Dizia que ia me pegar. Muitas vezes eu achei que só ia ter paz se eu voltasse pra ele. Ele me ameaçou com uma arma carregada, dizendo que eu não estava facilitando a vida dele, que não aceitava, não aceitava, não aceitava. Preferia me ver morta do que sem ele. Eu vivi um pesadelo, minha filha. Tinha hora que eu pensava que eu ia acabar me matando ou matando seu pai. Por incrível que pareça, eu fiquei tão feliz quando você saiu de casa (SANTOS; CAMINO, 2021, p. 9).*

Dado todo o relatado acima percebe-se a vida de sujeições que Maria de Lourdes (minha mãe) e Luzia, tiveram de enfrentar, uma na realidade que não suportou e se encantou, e outra na ficção, que experienciou os abusos por parte do parceiro, mas que se libertou da relação abusiva e conseguiu trilhar o próprio caminho aos 50 anos de idade. Duas mulheres com pouca escolaridade que tiveram maridos, filhos, empregos, aparentavam felicidade, precisavam ser zelosas com a casa e estavam sempre disponíveis para o outro, exceto para si mesmas.

Compreendo e gosto de pensar que Luanda surge na história para romper com o decurso de violência vivido pela mãe, avó e as outras mulheres de sua ancestralidade, o “abaixar a cabeça”, se encerra quando ela sai de casa ainda jovem, vai morar na casa de uma amiga e se descobre artista. O fato marcante da expulsão de casa da filha acontece para fazer com que Luzia perceba através do desespero do momento, da preocupação com a filha,

a chance de colocar em prática sua subjetividade e a realização dos seus sonhos. Nesse momento na dramaturgia e na vida real sabemos o quão é difícil sair de um relacionamento abusivo. A sensação de incapacidade e o medo são grandes, mas Luzia se mantém firme na decisão da separação, e mais, o amor que Luzia sente pela filha nesse sentido é maior que o amor que Luzia sente por si mesma, então ela faz sua escolha. A partir daí, Luzia vai aprendendo a se amar e se conhecer num processo que é quase solitário, mas, que é renovador

Ainda entrecruzando histórias de vida e a ficção, uma das primeiras cenas de *Pele Preta, Lousa branca* não tem texto, volta-se para uma ação cênica, em que a personagem Luzia com 25 anos tenta arrumar seu cabelo, trazendo aí uma realidade a respeito do cabelo da mulher negra. Ela surgiu a partir da imagem que tenho da minha irmã, Andresa, sentada na mesa da cozinha esperando o ferro de passar esquentar para passar em seus cabelos. Eu, como era muito medrosa, após um choque elétrico, não mais me atrevia. Os cabelos de Andresa eram encarolados, diferentes dos meus que, mesmo com o ferro quente ou a chapinha, não alisavam ou deixavam de ter volume. Ia para escola com ele preso em duas partes e percebia os olhares voltados para mim com os penteados de contenção da minha mãe.

Foram muitos os desafios enfrentados no período de escrita, desde a dificuldade em conciliar agendas de alguns integrantes até os adoecimentos decorrentes da pandemia do Covid-19 ao longo do processo. Por vezes não foi possível realizarmos os encontros. Outras questões pessoais também me inquietaram e, de certa forma, paralisaram o trabalho. A escrita criativa sobre mulheres negras partindo das experiências já vividas vem, como já expus, como uma tentativa de sanar dores. Por isso, não posso passar por esse trabalho sem citar a insegurança que me cerca sobre meu lugar no mundo, seja em relação à escrita, que não julgava boa, ou no que se refere a beleza da mulher negra. Esses pensamentos me colocavam para baixo e eu pensava e repensava o que escrever.

Assim, escrever a dramaturgia, além de tudo dentro de um processo coletivo, foi um trabalho difícil, onde, por vezes, me aproximei ou me

distanciei mais do que devia do meu desejo inicial. Em alguns momentos, lia o que tínhamos escrito e parecia que aquilo não me pertencia, até que relendo começava a enxergar as possibilidades de criação. Minha escrita parte da dor, da violência, da raiva, das cenas que vivenciei enquanto minha mãe estava viva, mas, também tentei imprimir um pouco de doçura principalmente nas falas de Luzia jovem. Compreendi, aos poucos, que a dramaturgia de *Pele Preta, Lousa branca* não é a biografia de minha matriarca, mas apenas tem na figura dela um ponto de partida. Ao trazê-la para meu processo criativo, adentro e trago à tona a realidade de muitas mulheres negras em situação de vulnerabilidade social no país, que vivem diariamente a violência em casa, no trabalho e diante do espelho.

As trocas diárias eram muito valiosas para mim. Nelas, expunha o que tinha escrito, mesmo sentindo vergonha de compartilhar com a equipe al.determinadas memórias de dor. Porém, conversando com Ana Luisa e Henrique conseguia visualizar de qual forma a memória levantada poderia ser abordada no texto ou se transformar numa ação cênica. Henrique levantou questões para serem respondidas, como: qual história iria ser contada? Quem seriam as personagens? O que elas fariam na trama? Alguns exercícios de escrita livre envolvendo as memórias de minha mãe e avó, projeções de como poderia ser a possível personagem, como também orientações e sugestões para deixar a dramaturgia menos declamada, explicada demais, mais ativa e mais ação dramática, de forma que o público viesse a se surpreender a cada instante que assiste a peça.

No início do processo, por exemplo, experimentei, por sugestão de Henrique, o seguinte exercício: o de distribuir algumas memórias de minha mãe e minha avó para outras personagens. Por exemplo: [Luzia, o prato preferido, macarrão], [Antônia, não gostava dos pés e nem se olhava no espelho], [Maria, o primeiro banho de mar com o maiô vermelho] e [Joana, gostava de dançar, uma vez apanhou do marido]. Dessa forma, escrevia para várias mulheres ficcionais, ainda que partindo da minha mãe e avó. Minha escrita foi, então, ganhando um formato menos descritivo e se tornando mais fluida e poética.

Não sei se conseguimos realizar toda contandos as sugestões de Henrique, como evitar repetições, sem muito outros rodeios, gerar hiperlinks, uma história dentro da sem que o público se perca, utilizar música, signos e outros elementos para trazer mais qualidade cênica. Temos um primeiro desenho da dramaturgia que já é muito robusto e sabemos que o texto precisa passar por algumas alterações, melhorar alguns movimentos. Ainda não sabemos se utilizaremos todo o texto para uma montagem em breve. O trabalho não está finalizado e não tem o objetivo de se fechar em formas de como fazê-lo na cena.

Com esse exercício dramatúrgico posso escrever histórias reais e ficcionais que tratam a figura da mulher negra com outros pontos de vista, nesta dramaturgia não deixo de escrever os relatos de subserviência, mas, proponho para eles outros desencadeamentos (principalmente quando proponho que a personagem Luzia torne-se autora da própria vida).

Outro aspecto fundamental a ser observado é a importância, para mim, de ocupar o lugar de autoria. Trata-se de uma experiência de aprendizado. Enxergo a cena como um espaço de prazer. Justamente por isso busco enfatizar a ocupação de uma mulher negra no protagonismo do espaço artístico, para além da atuação, como dramaturga, diretora e roteirista.

### **\ A ESCRITA DE SI, O TEATRO E A EDUCAÇÃO: COMO ESSES TRÊS FATORES PODEM COLABORAR PARA A FORMAÇÃO DO(A) SUJEITO(A)?**

Como estudante do curso de licenciatura em teatro, futura docente em artes, e enquanto artista, considero a escrita de *Pele Preta, Lousa branca* relevante em duas dimensões: tanto a artística em suas implicações político-sociais, descrita acima, quanto a que diz respeito ao aspecto educativo do processo criativo em questão. A escrita da dramaturgia *Pele Preta, Lousa branca* foi uma realização muito provocativa para mim, sobretudo considerando que se tratava do meu primeiro experimento de escrita criativa. Falar de histórias reais e ficcionais exigiu estudo a respeito

do racismo, do colorismo, lugar de fala, além da apreciação de alguns trabalhos artísticos como forma de inspiração para escrita, a saber, *Isto não é uma mulata*, (2015-2016) de Mônica Santana já citada aqui, *Entre Linhas* de Jaqueline Elesbão (2012), *Black Off* de Ntando Cele (2017), *Vaga Carne* de Grace Passô (2016). Assim, a feitura desse trabalho artístico é um ponto de extrema relevância na minha formação na licenciatura, além de um marco importante na minha trajetória como atriz, de forma que, depois dele, passei a conceber as ideias e processos criativos com mais autonomia.

Partindo dessa experiência, questiono: como a arte, a leitura e a escrita podem potencializar a ampliação do olhar do indivíduo para o mundo? Considerando que cada educando(a) tem uma memória biográfica, por que não usar esses relatos para o incentivo da escrita?

A experiência de escrita de *Pele Preta, Lousa branca* demonstra a importância da criação dramatúrgica como ferramenta para a formação dos(as) estudantes, uma vez que o processo de escrita possibilita a expansão do campo do imaginário, a manifestação da criatividade, da subjetividade do humano em relação ao mundo. Essas questões podemos ver no texto de Magalhães (2009, p. 9):

É preciso ter confiança no fato de que o cultivo do imaginário é uma necessidade básica do ser humano e, portanto, se a escola cria o espaço da leitura e se essa leitura é prazerosa, a formação do hábito de ler será uma consequência natural.

A autora aponta para a importância da leitura na composição do ser humano e para o papel que a escola desempenha nessa orientação. Sabemos que quanto mais há dedicação à prática da leitura e da escrita, mais o sujeito se torna apto a pensar e agir criticamente em relação ao que o rodeia, indagando, assim, as realidades tidas como naturais.

Tomo a experiência de escrita de *Pele Preta, Lousa branca* a fim de refletir, enquanto artista-docente, sobre processos criativos que impulsionem

pedagogias que tornem o ambiente da sala de aula um lugar onde as crianças e os(as) adolescentes se sintam à vontade para opinar e questionar, um *locus* de liberdade, e, também, um espaço onde os(as) sujeitos(as) sejam de fato felizes aprendendo. Como nos lembra Bell Hooks (2013, p. 16),

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E caso o tédio prevalescesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera ou até mesmo a perturbassem.

A partir de Hooks (2013) posso pensar sobre minha atuação enquanto futura docente em Artes. Que metodologias utilizar para que o entusiasmo da(o)s estudantes aconteça? Ou será que o entusiasmo está contido em um método? Acredito que o entusiasmo ao qual a autora se refere está no afeto que se tem pelo que se exerce. Neste caso, as artes, e segundo a autora, o professor, precisa valorizar de verdade a presença de cada um(a). “Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (HOOKS, 2013, p.17).

Citarei aqui também a atividade de contrapartida social realizada dentro do projeto de escrita dramatúrgica, onde eu, Ana Luisa, Henrique Fontes e Flávia Yonara promovemos os diálogos sobre o processo criativo da dramaturgia com os(as) educandos(as) de nível médio da Escola Estadual Instituto Padre Miguelinho, localizada no bairro do Alecrim, Natal/RN. Esses encontros aconteceram de forma online, por meio da plataforma *Google Meet*, nos dias 25 de agosto e 01 de setembro de 2021 e tiveram 1 hora de duração cada. Os diálogos com a escola foram possíveis graças ao contato prévio e ao trabalho primoroso que a professora de história Aldenise Regina desenvolve na instituição há anos.

As aulas online nas escolas públicas em Natal, RN, caminhavam com uma certa dificuldade devido a pandemia do Covid-19, mas conseguimos

apresentar as ideias do projeto e conversar com mais de 150 estudantes e professores de maneira satisfatória. Os diálogos proporcionaram também uma parceria que se realizará futuramente após a primeira finalização da dramaturgia, onde faremos uma leitura dramática do texto *Pele Preta, Lousa branca* com os alunos da escola e na escola, onde eles poderão experimentar contar essa história que é coletiva, instigando-os a reflexão de criar trabalhos e escritas autorais.

Nos diálogos com os(as) alunos(as) experimentei diversas sensações ao estar diante de tantos, que por sinal, foram bem questionadores e, em sua maioria, se mostraram interessados em saber os rumos do projeto de dramaturgia. O que me deixou feliz. Percebi que, na função de docente, assim como em trabalhos de atriz (seja atuando, fazendo preparação de elenco) ou ainda enquanto pesquisadora em formação (escrevendo um artigo como este) ocupo um lugar de desafiadora, um lugar de autoria, algo que somente acontece quando há um espectador. Conforme afirma Desgranges (2003, p. 27):

Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo pela fundamental participação criativa desse jogador... [...] em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

O autor imprime em sua fala a importância da presença do outro no compartilhamento de ideias. Dessa forma, acredito que a ação dos diálogos com a escola E. E. Padre Miguelinho foi um espaço acessível para a mediação cultural, na troca de saberes, histórias e aprendizados. Lembro que durante os diálogos com a escola isso aconteceu de maneira orgânica. Alguns alunos(as), por exemplo, diziam: “Eu também sou ator, viu?”, “Onde é que fica o teatro que vocês trabalham, eu quero ir lá...”, “Eu escrevo poesia”, “Eu desenho...” Acredito que quando os alunos interagem dessa forma, há uma identificação com o que está sendo proposto no diálogo.



5. Entrevista concedida para o Nexo Jornal no dia 25 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SFuiDza9aa4&t=188s>.

Dado isto, noto como foi importante para minha formação, poder experimentar no teatro, durante a adolescência e até hoje, cenas que se parecessem com meu cotidiano, onde eu tinha e tenho a liberdade para criar, partindo das minhas concepções. Compreendo então a sala de aula como cena, esse lugar que também pode ser de autoconhecimento. Por isso, busco reverberar o que aprendi na escrita criativa de *Pele Preta, Lousa branca*, na universidade e no teatro, que juntos somam uma gama de conhecimentos adquiridos, em exercícios que partam das subjetividades de cada sujeito(a) com a finalidade de valorizar a experiência de cada sujeito aprendiz e a experiência com o outro.

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se estruturou a partir de três eixos de discussão em que buscamos responder os seguintes questionamentos: qual a relevância da ancestralidade na construção de trabalhos de artistas negros(as)? Como meu trabalho se inseriu no panorama do teatro negro no Brasil? Em que medida esse trabalho de construção dramaturgica pode ser entendido como um processo artístico e pedagogicamente potente? E, como a escrita de si, o teatro e a educação podem colaborar para a formação do(a) sujeito(a)?

Compreende-se que a ancestralidade vem sendo um demarcador que está intrínseco nos trabalhos de artistas negros(as) nas artes cênicas na atualidade. As histórias de antepassados(as) surgem como mola propulsora para o levantamento de produções culturais e científicas no tocante a representatividade negra. Em entrevista concedida ao Nexo Jornal<sup>5</sup>, Grace Passô – atriz, diretora e dramaturga – fala sobre os papéis estereotipados destinados aos negros(as) no cinema e na TV, em uma sociedade marcada pelo racismo e o patriarcado. Neste sentido, produções como *Pele Preta, Lousa branca* nos permitem o vislumbrar destes sujeitos sob outra ótica, em que haja protagonismo e diálogo entre uma realidade passado/presente e um futuro de outros horizontes possíveis.

Para fins dessa escrita, foi possível observar que há ainda um número incipiente de dramaturgias escritas por mulheres negras na cena teatral do RN. Dessa forma, a dramaturgia escrita coletiva e autoral busca provocar, com uma narrativa partindo do real, uma reflexão e o incentivo para artistas em formação na feitura de projetos criativos diversos.

Outro ponto fundamental a que este trabalho se propôs discutir se refere à educação, seja ela doméstica ou escolar. Na obra de Chimamanda Ngozi Adichie, *Para Educar Crianças Feministas* (2018) a autora aponta 15 sugestões para ajudar na orientação crítica de uma menina. Volto à minha infância e lembro que não gostava da forma como era obrigada a realizar as tarefas domésticas, enquanto meus irmãos homens viam TV. Ouvia de meu pai que cuidar da casa era papel da esposa e das três filhas que ele tinha.

Sabemos que a educação dada a meninas e meninos é bem diferente. Segundo Adichie (2018, p. 27) “pais e mães inconscientemente começam muito cedo a ensinar às meninas como devem ser, que elas têm mais regras e menos espaço e os meninos têm mais espaço e menos regras”. As reverberações dessa educação misógina, podem ser vistas nas relações amorosas ou não, e em qualquer ambiente, casa, trabalho, na escola, nos espaços públicos e privados. Estas são vistas como naturalizadas, e não problematizadas como construções sociais. Contudo, proponho-me a ser uma professora que busca discutir em sala de aula sobre tais construções e os diversos interesses políticos, econômicos e sociais que legitimam a desvalorização da mulher e do(a) negro(a), realizando este trabalho através da arte.

Stéphanie Moreira (2021, p. 171) afirma que “por muitas razões histórico-políticas, a inserção coletiva de mulheres negras nos espaços de produção de conhecimento científico precisa ser uma questão política. Essa inserção nos é apresentada pelas mais velhas como uma necessidade”. Reitero aqui que aprendi a não querer trilhar o mesmo caminho de minha mãe, pois a mesma me ensinou que eu poderia mais. Ela me incentivava a estudar, a fazer teatro, cuidava de meus irmãos e os levava para a escola todos os

dias. Lembro de suas palavras fortes me dizendo a maior lição de todas: “Minha filha, estude”.

Noto, portanto, que o processo de escrita de *Pele Preta, Lousa branca* é também um reflexo da ancestralidade que permeia minhas vivências. O exercício da escrita de si pode ser entendido como uma prática de contar-se e recontar-se no campo das artes, possibilitando a formação do sujeito criador. Sendo assim, compreendemos que a arte emerge como forma de entender o corpo social em que vivemos e permite a constituição de protagonistas que apontem para novas perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária.

## \ REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. Editora Hucitec, São Paulo, 2003.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. (Tradução de Sérgio Molina), São Paulo: Edições SESC/SP, 2016, pp. 174-181.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Editora Pallas, Rio de Janeiro, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Editora Pallas, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, Wislayne Pontes de Souza. **OID'ÁGUA "A água em atmosfera de ataque" Poéticas do corpo-encruzilhada em performatividade**. Monografia do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. Natal, 2021.

FREITAS, Glênia Maria da Silva. **Memórias Incendiadas: Trajetória de uma mulher no espetáculo Fogo de Monturo**. Revista Manzuá, Natal, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/20628/12974> Acesso em: 27 jan. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Vivendo de Amor**. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/> Acesso em: 30 jan. 2022.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Papyrus Editora. 7ª Edição. São Paulo, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, Berlim, Alemanha, 2008.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor.** Universidade de Tocantins, 2009.

MARTINS, Naara de Oliveira. **A gente combinamos de Escrever: Poéticas Pretas e Modos de Autopotência na Criação em Artes Cênicas.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da UFRN. Natal, 2020.

MOREIRA, Stéphanie Campos Paiva. **Nêgua Vó: o ventre que pariu o tempo.** Tese de doutorado do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos – Pós Afro. Salvador, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **"Escrevivência em Becos da memória",** de Conceição Evaristo. Universidade Federal de Minas Gerais. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(2): 344, maio-agosto/2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v17n2/19.pdf> Acesso em: 27 jan. 2022.

OLIVEIRA, Jurema. BARROS, Rhuan Cruz. **Ancestralidade na poesia de Lívia Natália: uma análise do poema Orisa Didê.** Contexto, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/35861> Acesso em: 3 fev. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da Performance e do Teatro Brasileiro.** Editora Perspectiva, 1ª edição. São Paulo, 2017.

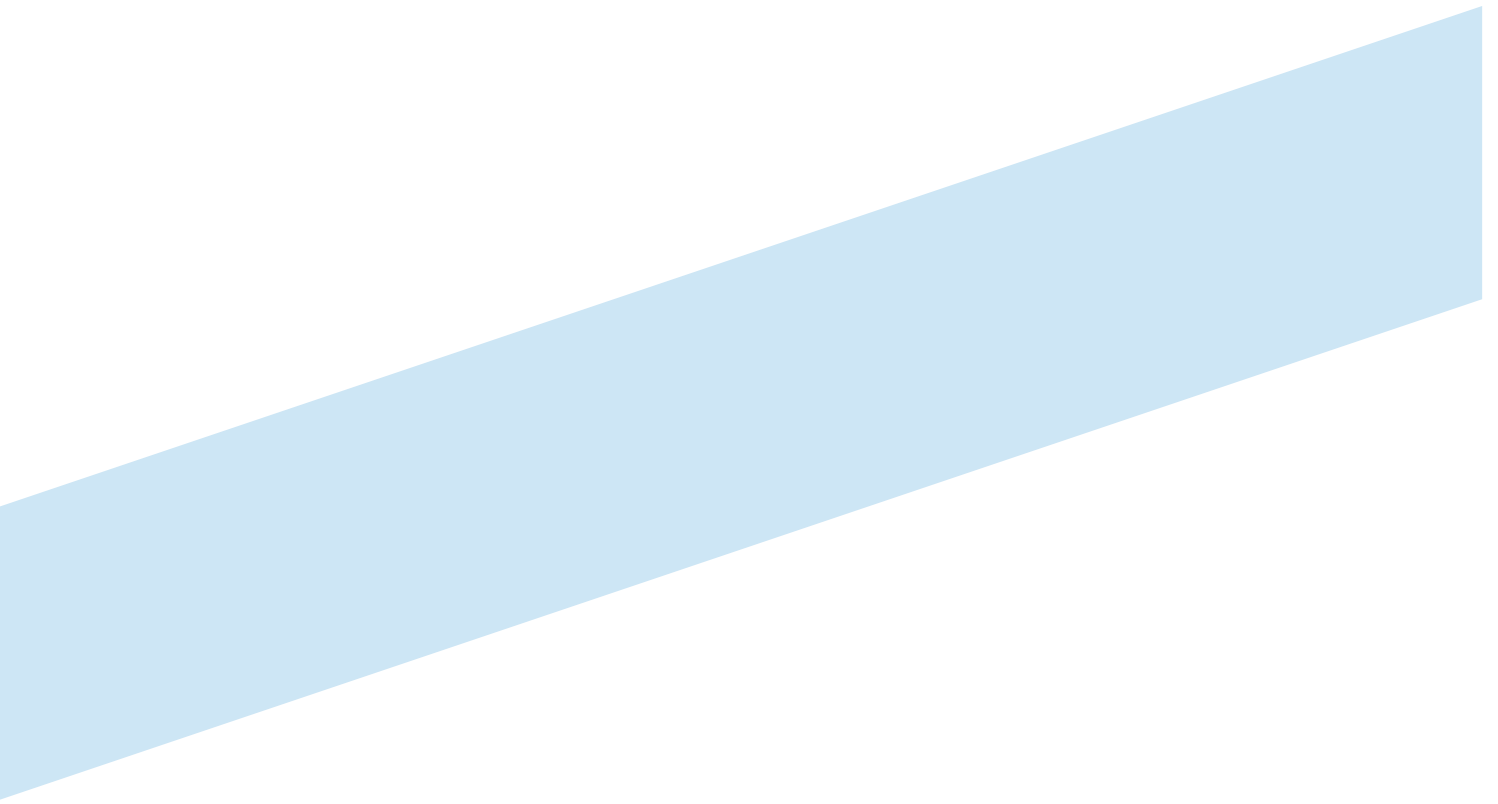
RIBEIRO. Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Grupo Editorial Letramento. Belo Horizonte/MG, 2017.

SANTANA, Mônica Pereira de. **Mulheres Negras: (auto) - (re)invenções devires e criação de novos discursos de si nos corpos de criadoras negras.** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

\pele preta, lousa branca: análise de um processo de escrita  
dramatúrgica coletiva autoral como prática emancipatória

SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade: Tradição e Criação nas Artes Cênicas**. Revista Rebento, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/148>  
Acesso em: 27 jan. 2022.

SILVA, Edson Santos. **Ancestralidade contemporânea em Black Brecht, de Dione Carlos**. Revista Entrelaces V. 10 • Nº 22 • Out.- Dez. (2020) • ISSN 2596-2817 Página | 97. São Paulo, 2020.



# As experiências do uso de línguas estrangeiras em processos criativos nas artes cênicas da UnB<sup>1</sup>

## Aline Xavier de Oliveira

Aline Xavier de Oliveira, Brasília (DF). É atriz e diretora, com pesquisa em idiomas para o processo criativo teatral.

✉ [alinexavieraxo@gmail.com](mailto:alinexavieraxo@gmail.com)

1. Trabalho de conclusão de curso (editado) de bacharelado em interpretação teatral, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB).



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade de Brasília**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Bacharelado em interpretação teatral**

Período do curso **2018-2022**

Estado **Brasília**

Título do trabalho **Experiências do uso de línguas estrangeiras em processos criativos nas artes cênicas da UnB**

Nome da autora **Aline Xavier de Oliveira**

Nome do orientador **Professor doutor Tiago Mundim**

Número de páginas **21**

## \ RESUMO

Este trabalho tem por finalidade refletir minha formação durante a graduação em Interpretação Teatral na Universidade de Brasília, fazendo uma relação de como as línguas estrangeiras se fizeram presentes em diversos processos criativos, reflexivos e até de treinamento enquanto atriz no Departamento de Artes Cênicas. Apresento, em formato de um memorial, esses encontros com as línguas estrangeiras até a minha Diplomação na montagem de *Por Elise*, tanto em processos criativos individuais quanto coletivos.

**Palavras-chave:** *Línguas estrangeiras. Teatro. Interpretação.*

## \ ABSTRACT

This work reflects my training during the graduation in Acting at the University of Brasília, where foreign languages were present in various creative, reflective and even training processes as I became an actress in the Department of Performing Arts. I present here these experiences with foreign languages until my final play *Por Elise*, both in individual and collective creative processes.

**Key-words:** *Foreign languages. Theater. Interpretation.*

## **\ RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo reflejar mi formación durante la graduación en Interpretación Teatral en la Universidad de Brasilia, haciendo una lista de cómo las lenguas extranjeras estuvieron presentes en varios procesos creativos, reflexivos e incluso de formación como actriz en el Departamento de Artes Escénicas. Presentó, en forma de memorial, estos encuentros con lenguas extranjeras hasta mi graduación en la producción de Por Elise, tanto en procesos creativos individuales como colectivos.

**Palabras-clave:** Lenguas extranjeras. Teatro. Interpretación.

## \ INTRODUÇÃO

### TEATRO | THEATER | THEATRUM | THÉÂTRE | シアター

#### Em busca de um outro mundo e de um outro eu

Você deve estar no mínimo curiosa com este tema: teatro e línguas estrangeiras, como assim? Como atriz brasileira, tenho muitas angústias e muitas perguntas: Preciso ser outra enquanto atuo? Por que fazemos teatro como fazemos? Onde ser, como ser? De onde e para onde se fala, como se fala? Que teatro fazem no Peru?no Alaska? Essas perguntas ainda me motivam a buscar a resposta para o que é teatro. Ao escolher um tema para minha pesquisa, foi extremamente natural para mim escolher falar sobre línguas estrangeiras no teatro, graças à toda minha trajetória. Minhas primeiras cenas teatrais foram na escola de inglês, já aos 16 anos, onde minha professora de inglês era também atriz. Desde essa época, me observava nas aulas de inglês e me sentia diferente, me sentia reproduzindo formas de me expressar que não eram exatamente minhas e, sim, baseadas em filmes, músicas, áudios do livro, observação de nativos de outros idiomas, dentre outros.

Por isso, me sentia performando algo, com mudanças de comportamento e de voz. Por exemplo, em inglês, eu ficava mais aguda e mais extrovertida. Nessas cenas que realizei nessa escola de inglês, pude explorar isso, senti que foi mais fácil me expor e brincar com a performance em inglês diante do público, inclusive.

Aos 18 anos, fui para Brasília cursar Interpretação Teatral na UnB. Desde o começo me senti como essa figura que vem de outro lugar, me senti estrangeira, forasteira. No entanto, para mim, o teatro sempre foi sobre essa alteridade; não me via e não me vejo fazendo teatro em um só lugar: é sobre se deslocar e estar em movimento, seja para sair de casa e ir ver uma peça ou para fazer um curso ou ensaiar. É sobre sair da minha zona de conforto.

Na escola, estudei inglês e espanhol, simplesmente porque era parte do currículo. Esse caráter de obrigatoriedade impediu minha paixão por

línguas até sair do ensino médio. Antes de entrar na graduação, comecei a estudar francês, queria aprender algo novo, diferente, algo que eu faria para mim mesma e por prazer. Lá, conheci jovens e idosos, discuti vários temas, conheci uma nova cultura e me apaixonei pela ideia de aprender mais línguas. Tive que abandonar o francês pelo alemão, pois comecei a namorar um alemão. Essa é a língua que me acompanha desde então, antes mesmo da graduação. Atualmente sou mentora, certificada em nível avançado em alemão e até mesmo dando aulas voluntária e profissionalmente. No final da graduação, dei início ainda ao italiano, dentro da universidade, e retomei o francês.

Enxergo toda minha formação como atriz - e como pessoa - paralela aos estudos de línguas: me tirou da minha zona de conforto, me fez conhecer diversas culturas e formas de me expressar, conheci diferentes pessoas, de diferentes lugares do mundo, expandi meus contatos e perspectivas, aboli muitos estereótipos e aprimorei minha capacidade de me comunicar, me expressar, organizar minhas ideias e opiniões, defender meus argumentos e dissertar sobre diferentes temas.

Para além de provas, redações e seminários, nas aulas de idiomas cheguei até mesmo a fazer vários diálogos, cenas, improvisos e leituras dramáticas. Esse foi, portanto, um aprendizado em linguagem e cultural que me trouxe novos olhares como atriz. Os professores de línguas estrangeiras, por exemplo, têm usado do teatro - a teatralidade dos textos e jogos teatrais - nas salas de aula para um melhor aprendizado da língua estrangeira. Tanto para maior potencialização da capacidade comunicativa no geral, quanto para maior qualidade na oralidade, o que, segundo Islia Vaz, professora de francês graduada pela Universidade de Brasília, é a parte mais difícil e avançada do aprendizado em outro idioma:

Assim, o gênero teatral vem em auxílio para o grande problema da não-oralização em língua estrangeira, fazendo com que os alunos sintam que existem e que têm voz em outro idioma (Vaz, 2013, p. 312).

Partindo para a tese de Maria da Glória Magalhães dos Reis, professora de francês, tem-se que ela realizou um trabalho mais específico e prático a respeito dessa relação do teatro com as línguas estrangeiras. Para Reis (2008), o corpo e a voz estão incluídos na subjetividade sobre a qual ela trabalha. Portanto, vai além da fisicalidade, das alterações no corpo, e, por isso, afetam os pensamentos, as emoções e as identidades (subjetividades) dos falantes, ou seja, afeta os sujeitos em sua totalidade. Essa afetação, em sua totalidade, implica que alguns estudantes de língua possuem dificuldades para oralizar um texto diante da “falta de voz e existência” (Vaz, 2013) que sentem com um outro idioma, justamente por ser um espaço que não os pertence, e sim, pertence a outra subjetividade, identidade e cultura. Logo, tentar “apropriar-se” dessa outra língua é, na minha concepção, um exercício de coragem e alteridade, da mesma forma como o trabalho que está tão presente no ofício dos atores, por exemplo, ao lidarem com o texto de uma personagem, de outra identidade e subjetividade.

Diante dessa minha experiência, acredito que as línguas podem dar suporte de alteridade para os atores também, além do desenvolvimento da oralidade e da consciência das produções corporais e vocais, verbais e não verbais como linguagem. A professora e atriz Sulian Vieira explica em seu artigo *A voz como produção corporal* que: “a voz humana resulta de complexos processos fisiológicos e psicológicos” (2013, p.5). Nesse artigo, ela questiona a ideia de voz e corpo serem instrumentos e iguala voz ao movimento na medida em que ambos são tidos como produções corporais. Voz é movimento e produção corporal, de acordo com Sulian Vieira, da mesma forma que uma língua, ao ser falada, é uma produção vocal, corporal, subjetiva e autoral. Por isso, acabamos por aprender novas subjetividades, movimentos e expressividades ao aprendermos um novo idioma, uma vez que esse saber atravessa o corpo, ou seja, nos atravessa.

Ao iniciar a graduação, eu tinha muita dificuldade nas disciplinas de voz: tinha pouco volume, muita timidez, não controlava minha respiração e minha dicção falhava. Hoje, olho para toda minha trajetória dentro e fora

2. Vale ressaltar que, na época, a pesquisa foi realizada com cerca de 25 pessoas, sem obrigatoriedade de responder todas as perguntas.

da universidade e sei que sou capaz de me perceber como uma pessoa extremamente comunicativa, que sabe articular o que fala, como fala, com mais volume e dicção do que anos atrás.

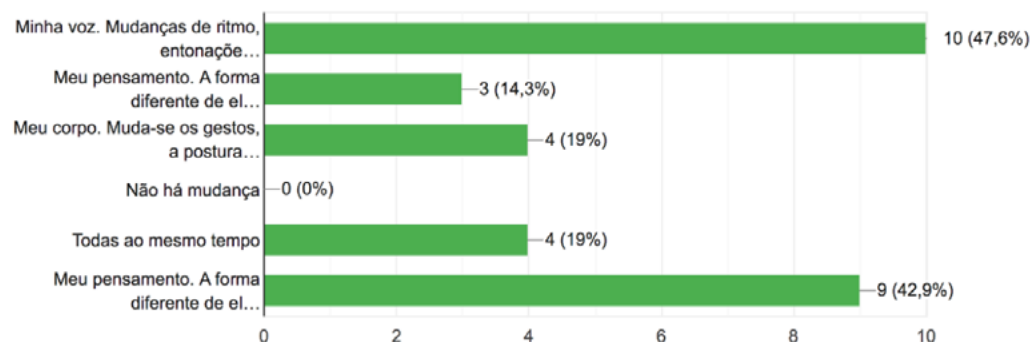
Tudo isso eu devo à mistura de aulas de idiomas e de teatro na minha vida: o teatro na graduação me deu suporte técnico para minha expressão vocal e corporal. Já as aulas de idiomas me colocavam fora da minha zona de conforto, em um desafio de tentar me expressar com as palavras do outro, estranhas à mim. Além de me permitir falar diante de pessoas que nunca tinha visto, algumas estrangeiras, e de desenvolver minha linguagem - mesmo que em outra língua - interligada à minha subjetividade.

Isso me possibilitou ser consciente da gramática, da entoação e das intenções. É um processo no qual tanto o teatro quanto as aulas de idioma se beneficiaram e eu, portanto, fui beneficiada por ambas em minha formação. Nesta pesquisa parto do pressuposto de que a linguagem verbal e não-verbal têm grande valor nas artes cênicas e no trabalho do ator enquanto construção de personagens, estudo do texto, entre outros. Parto também do fundamento da linguagem como construção de identidade, como produção individual, social, nacional, internacional e política. Sendo, portanto, um projeto interdisciplinar, assim como acredito que tudo no teatro é.

Tanto ao aprender ou falar outra língua, quanto ao fazer teatro, me coloco em lugares extraordinários, me coloco em contato com outra forma de viver e de ver o mundo. Me expresso diferentemente, simples assim e quis tentar descobrir se eu era a única. Na disciplina de graduação TPCC (Teoria de Processos Criativos para Cena) em 2019, com Marcus Mota, tive a oportunidade de pesquisar<sup>2</sup> essa questão entre atores e não atores que falavam um ou mais idiomas:

### Figura 1 – Exemplos retirados da pesquisa em TPCC

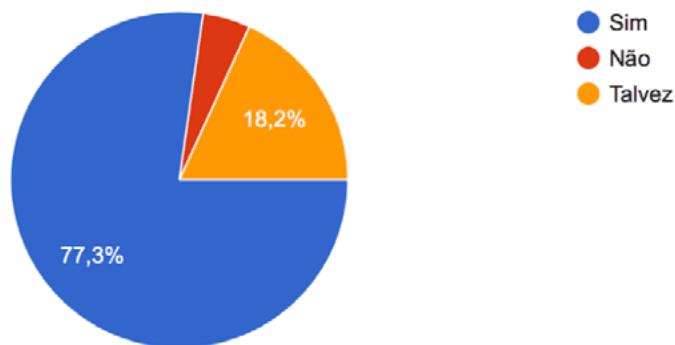
Falar outra língua é uma mudança na comunicação. Qual alteração é mais forte dentro dessa experiência para você?



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

### Figura 2 - Exemplos retirados da pesquisa em TPCC

Já experimentou alguma mudança de comportamento enquanto falante de outros idiomas?



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Essa transformação e percepção eram experimentadas também por outras pessoas, podendo ser gatilhos na criação e interpretação ao, por exemplo, traduzir o texto da personagem e estudar possíveis diferenças de interpretação vindas dessa tradução - ou muitas vezes partindo dos imaginários culturais para criação da personagem. Sobre essa possibilidade, estarei dissertando melhor nos próximos capítulos dessa pesquisa.



3. Texto inspirador para figurino e maquiagem: *Migraaaantes* de Matéi Visniec.

4. REZENDE, Milka de Oliveira. Apropriação cultural. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/apropriacao-cultural.htm> - acesso em 04 de agosto de 2022.

5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77f-qegbNxs>

## \ O CAMINHO PELA GRADUAÇÃO

Aqui reservo um espaço para citar algumas disciplinas em específico que me tocaram e me motivaram nessa pesquisa. A primeira foi *Interpretação 2*, dada pela professora Nitza Tenenblat em 2019, onde existia um exercício de construção de cena baseado em ações físicas, apenas ações, sem palavras. Ações conseguem sozinhas serem potentes o suficiente, além de universais. Inserir palavra, qualquer palavra, mesmo em outra língua, pode reforçar, contradizer, colocar camadas diferentes de sentido. Mas se as ações forem boas, a cena acontece e o público entende, mesmo em outra língua, devido às intenções e atitudes.

Já em *Encenação 2*, ministrada pelo professor Agamenon de Abreu em 2019, criei figurinos e maquiagens inspirados na cultura do Oriente Médio<sup>3</sup>. Ciente do estudo que preciso ter sobre aquela cultura para não cometer nenhuma *apropriação cultural* (prática de um grupo cultural dominante utilizar em benefício próprio elementos culturais de um grupo cultural subalterno)<sup>4</sup>, ciente dos estereótipos que podem ser problematizados, repensados, às vezes até mesmo, aceitos. Este é um processo complexo e constante, tanto que continuei a explorar essa personagem em uma cena-dança autoral depois do fim da disciplina<sup>5</sup>.

**Figura 3 - Exemplos de figurinos criados por mim para a personagem  
Anahita em Encenação 2**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

6. Disponível em: <http://teatronasaladeaula.blogspot.com/2011/06/blablacao-de-viola-spolin.html>.

7. Professora de teatro, diretora, autora, estadunidense, que sistematizou vários jogos teatrais.

Já em *Voz e Palavra na Performance Teatral Contemporânea*, ministrada pelo professor César Lignelli ainda em 2019, fizemos cenas que exploravam toda a sonoridade da cena, todo som de cena deveria partir de nós atores, mas sem usar palavras e, sim, *Grammelot*.

*Grammelot* é uma palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos dell'arte e italianizada pelos venezianos, que pronunciavam *gramlotto*. Apesar de não possuir um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopéico, articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo<sup>6</sup>.

A *Blablação*, por sua vez, é uma técnica desenvolvida pela teórica Viola Spolin<sup>7</sup> e

significa, simplesmente, a substituição de palavras articuladas por configurações de sons. [...] A blablação é uma expressão vocal que acompanha uma ação [...] O significado de um som na blablação não deve ser compreendido, até que o ator o transmita por meio da ação, expressões ou tom de voz (Spolin, 2010, p.107).

Assim, a blablação desenvolve uma linguagem física e expressiva, sem necessariamente usar de palavras e sentidos, sendo o corpo um caminho para a compreensão e comunicação. Nesta disciplina, trabalhamos com uma *Blablação* com sotaques que também é possível. Tive ainda a oportunidade de usar da *blablação* em outros processos criativos de outras disciplinas e improvisações, sendo algo que me acompanhou muito durante a graduação em geral.

Essa é uma técnica de ativação vocal, sem necessariamente ativar a racionalização que acompanha a palavra. O mesmo pode ser conseguido com a palavra em outra língua: quando não se conhece a língua, temos um processo parecido com o da *Blablação*; e quando se conhece o idioma, seu valor passa a ser traduzido, interpretado, sutilmente mais distanciado do que o da língua materna, trazendo outros efeitos de sonoridade, interpretação e ação vocal.

Foi nesta disciplina de César Lignelli que eu entreguei um produto audiovisual no qual eu canto em 3 idiomas: francês, português e alemão<sup>8</sup> - que eram os idiomas que eu conhecia até então. Comecei partindo de uma dramaturgia autoral e afetiva: usei um conto próprio chamado “Chuva”<sup>9</sup> e, a partir dele, pensei no roteiro, nos *takes*, gravei as chuvas de setembro que caíam agressivas em Brasília, fiz e gravei minhas coreografias e, diante da provocação de alterar o ponto de vista da narração e de trocar quem é o emissor, me veio a ideia de usar, ainda que em tom experimental, a minha pesquisa com as línguas estrangeiras. A música “chove chuva” de Jorge Ben Jor<sup>10</sup> e “Tenho sede” de Gilberto Gil<sup>11</sup> surgiram como inspiração no meio do processo, resolvi cantá-las e percebi que ao cantar as intenções se afetam diferentemente do que simplesmente dizer o texto. Provocada sobre a mudança no ponto de vista de quem narra, eu resolvi traduzir os trechos dessas músicas e cantá-los nessas outras línguas. Não foi um projeto pensado especialmente para o trabalho com as línguas, mas foi o primeiro e foi nesse momento que percebi que já haviam plataformas e ferramentas universais, como o youtube, a mensagem, a arte que eu fazia, também podia ser.

Em 2018, em *A Voz em Performance*, com o professor Iain Mott (ele é australiano, fala muito bem português e foi nosso professor), ele levou um texto de *Romeu e Julieta* em inglês, de Shakespeare, onde deveríamos ler em voz alta para reconhecermos o ritmo dos textos dele, o que no teatro chamamos de versos dodecassílabos, que parece sempre uma batida de coração, mas, infelizmente, vi muita frustração nos meus colegas, uma vez que a maioria não sabia falar inglês - ou criou-se um bloqueio com o inglês falado imperfeitamente.

8. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-iwAPQeXeAO>

9. Conto disponível no meu livro "Chama" na Amazon em: [https://www.amazon.com.br/CHAMA-Aline-Xavier-e-book/dp/B086K44KVJ/ref=sr\\_1\\_2?\\_mk\\_pt\\_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crid=3N9AGQ9I2PIV1&keywords=chama+alinea&qid=1661886053&prefix=chama+alin%2Caps%2C236&sr=8-2](https://www.amazon.com.br/CHAMA-Aline-Xavier-e-book/dp/B086K44KVJ/ref=sr_1_2?_mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crid=3N9AGQ9I2PIV1&keywords=chama+alinea&qid=1661886053&prefix=chama+alin%2Caps%2C236&sr=8-2) - acesso em: 30/08/2022 às 16:00 .

10. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ubol9NyLWZc> acesso em: 30/08/2022 às 16:10

11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xsPAI-cZ0VA> acesso em: 30/08/2022 às 16:12

12. Acessado em 07/06/2022, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1qLKu3R8no4>

13. Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/> acesso em: 30/08/2022 às 16:20

14. Conheça mais sobre as iniciativas em que trabalhei/trabalho em: [@iniciativawanderlust](#) e [@deutschlernen.ha](#)

Podíamos ter brincado em cima de nossas próprias inseguranças e falhas ao falar inglês, usar a própria brincadeira e falha para, mesmo assim, apreender o ritmo e, quem sabe, aprender até uma palavra nova. Mas, como tenho vivenciado na minha pesquisa, a primeira impressão de uma língua estrangeira é o estranhamento; e esse fator não foi levado em consideração nessa aula. Por isso, o que levo de experiência dessa aula, é que o respeito e aprendizado ao lidar com outra língua só vai ser conquistado depois de se romper a barreira do “não pertencimento”, quando sair da zona de conforto e da sensação de perda de identidade ao se falar um idioma que não é o seu materno. E a notícia boa é que o teatro oferece os melhores jogos e dinâmicas para se conquistar essa quebra do gelo!

Já em um outro momento dessa mesma disciplina, nos deparamos com o texto *Ursonate*<sup>12</sup> do alemão (Kurt Schwitters), não haviam palavras, apenas sons grafados. Esse texto trouxe, assim, o estranhamento de uma outra língua para uma criação artística, nos mostrando quão criativo pode ser esse encontro.

A Universidade de Brasília oferece cursos gratuitos de língua durante a formação de seus discentes pelo Departamento de Letras e Tradução, além da UnB Idiomas<sup>13</sup>, onde eu mesma estudei, que confere bolsas e valores mais sociais. Além disso, as escolas públicas e privadas oferecem pelo menos uma língua estrangeira obrigatória na formação dos jovens no nosso país.

No mundo digital e globalizado que estamos, é ainda cada vez mais comum estar em contato com outras línguas estrangeiras, além de podemos usar desse próprio artifício para podermos aprender uma língua gratuitamente, sem nem mesmo sair de casa. Durante a pandemia, eu mesma comecei a dar aulas de alemão forma voluntária e online<sup>14</sup>, na qual tive inclusive alunos no Departamento de Artes Cênicas.

Teatro pode ser uma expansão de horizontes, de consciência e de habilidades pessoais. Muitos sabem só um pouco e/ou não confiam no que sabem sobre determinada língua. Outros não possuem o desejo

ou não têm tempo para investir em uma outra língua, muito menos possuem a projeção de como essa outra língua possa vir a lhes ser útil. Mas as oportunidades são várias e estão dentro e fora da Universidade para suprir o desejo e a necessidade do que é essa demanda no mundo globalizado de hoje. Mais cedo ou mais tarde sempre nos deparamos com esses materiais. Nem sempre como atores, às vezes como público. Nem sempre no teatro, às vezes no próprio filme legendado. Principalmente com o mercado internacional cada vez mais aberto e os fazeres teatrais sendo cada vez mais revolucionados, virtualizados e globalizados.

Eu fiz muitos materiais autorais com outros idiomas fora das disciplinas da graduação, à título de experimentação pessoal, para investigar melhor como essa relação com os idiomas poderia se dar no meu processo criativo<sup>15</sup>. Essa autonomia foi e é muito importante para mim, assim como pude praticar toda essa teoria de forma a se inserir no meu processo criativo individual. Espero que, depois de todo esse discurso sobre as minhas experiências até aqui, tenha ficado mais claro de onde falo e porque falo aqui sobre esse diálogo entre idiomas e teatro. O próximo capítulo é um espaço que descrevo na prática como essa relação se deu na minha própria Diplomação.

## **\ DIPLOMAÇÃO POR ELISE**

O nome da peça é inspirado na canção de nome igual, *Für Elise*<sup>16</sup> do compositor alemão Ludwig van Beethoven. O que a peça evidencia e brinca é como essa música é - e foi - usada em algumas cidades brasileiras nos caminhões de gás. O que, na minha leitura, é uma ironia muito bem refletida sobre como na nossa cultura brasileira acabamos por misturar, subverter, ressignificar signos artísticos e culturais exteriores.

A peça *Por Elise*, de Grace Passô, foi escolhida durante a disciplina de graduação *Metodologia de Pesquisa das Artes Cênicas*, que antecede PIT, ministrada pela professora Rita de Almeida, em 2021. Dentro do meu pré-projeto, me propus a relacionar meu tema de monografia também com a montagem dessa peça. Nossa turma formou o “Coletivo Por Elos” e

15. Monólogos e cenas disponíveis no meu canal do youtube:  
<https://youtube.com/playlist?list=PL-K7iPcT7yC0CfYkveRn3y7dVTTwbBitl>

16. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mVW8tgGY\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=mVW8tgGY_w)  
acesso: 31/08/2022 às 12:30

**17.** Grupo teatral de Belo Horizonte que encenou *Por Elise* pela primeira vez. Disponível em: <http://espanca.com/c/quem-somos/> acesso em: 31/08/2022 às 12:10

**18.** *Congresso Internacional do Medo* estreou dia 4 de julho de 2008 no teatro Klaus Vianna, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <http://espanca.com/c/pecas/congresso-internacional-medo/> acesso: 31/08/2022 às 12:10

decidimos montá-la na íntegra, fazendo apenas pequenas adaptações e improvisações para imprimir nossa criatividade e valores..

O próprio texto da peça traz trechos interessantes sobre línguas estrangeiras e imaginários culturais do oriente-asiático. Logo no começo, temos um personagem que realiza Tai Chi Chuan:

Em silêncio, ele inicia uma sequência de movimentos de Tai Chi Chuan. Sim: Tai Chi Chuan, essa palavra tão chinesa. Já reparou no quanto são suaves, leves e harmônicos esses movimentos? E na quietude concentrada? Já percebeu que quem os executa parece estar dando um profundo mergulho no ar particular? No ar tão particular? Repara (Passô, 2012, p. 1).

Além do Tai Chi Chuan, a peça ainda traz o Karatê e retoma muito à cultura asiática, como na cena original *corações japoneses*, onde o sonho do personagem *funcionário* é ir ao Japão - ele inclusive estuda japonês. Nesta cena existe um jogo muito interessante quando o *lixeiro* pergunta como é “tal palavra” em japonês. Quando li esta cena pela primeira vez, totalmente leiga em japonês, fiquei na dúvida se a tradução dada era correta. Depois de consultar vi que sim, mas diante dessa desconfiança na primeira leitura me surgiu uma ideia de jogo, uma contradição entre o que eu digo e o que sei que isso significa, entre o que eu escuto e o que eu entendo.

Foi exatamente isso que fizemos na nossa montagem ao responder *sushi* para *princesa*, entre outros, nesse jogo de tradução entre os personagens *lixeiro* e *funcionário*. Colocando o “não-saber” como parte do entendimento desse jogo, usando palavras que a plateia, mesmo leiga, sabe que é de origem japonesa e sabe que tal tradução é errada.

Esse é um dos jogos possíveis nesse contexto: trabalhar com a tradução errada, o público sabendo que a tradução não bate, gera uma comicidade. Para além de jogos cômicos, existem jogos que, em cena, podem adquirir camadas muito inteligentes e trazer ainda mais criticidade para a peça. Como em uma outra peça de Grace Passô com o *Grupo Espanca*<sup>17</sup>, *Congresso Internacional do Medo*<sup>18</sup>, onde os personagens estão sentados numa mesa em um congresso e todos com microfones e fones, como se ouvissem a

tradução do que o outro diz. A tradutora traduz singelamente diferente. Na realidade, todos falam português e o público consegue acompanhar sem nenhum empecilho. A genialidade está em como a fala da tradutora intervém e modifica a fala dos outros personagens. Essa intervenção é um exemplo de como esse jogo pode ser crítico, bem como em outros momentos mais poético, cômico ou sensível.

Em *Projeto de Interpretação Teatral* em 2022, orientado pela professora Jennifer Jacomini, os nossos processos criativos e laboratórios coletivos foram atravessados pela *blablação* em vários momentos. Justamente para focarmos mais nas nossas criações de ações, deixando o texto, o sentido da palavra um pouco de lado.

Já no momento em que começamos a trabalhar com o texto, fizemos uma atividade de alcançar 10 estados emocionais diferentes com a mesma frase, sem querer endurecer um só sentido e estado para aquele texto. Em casa, fazendo esta tarefa, eu disse minha frase em 10 estados diferentes em português e depois optei por falar a mesma frase em alemão, o que por si só já me faz perceber outros 10 sentidos, sonoridades e materialidades daquele texto, sem me deixar muito fixa no que o português já me dava. Ao traduzir para alemão a frase ficou “sehen Sie? Es gibt eben Dinge, die teilen Schläge aus, aber süße Schläge” (Passo, tradução de Roloff, 2019, p.37) e ao invés do verbo *espancar* (que me reverbera oco, seco e pontual) havia *Schläge* (que soa como: *chhlééga*) que trouxe outra fisicalidade, como se eu estivesse golpeando e não socando, agindo mais do que reagindo, isso em todos os estados, mas principalmente no estado de *latido*, que é um estado tão presente na peça e na nossa montagem onde todos os personagens acabaram “virando cão” em algum momento.

Outro exemplo criativo da potência da tradução foi com a frase “eu sou forte como um cavalo novo com fogo nas patas correndo em direção ao mar” (Passô, 2005, p.17) que é repetida muitas vezes na peça *Por Elise*. Em *Interpretação Teatral III*, ministrada pelo professor Tiago Mundim, fizemos um exercício cênico final na nossa turma também sobre esse texto da Grace Passô, ao dizer esta frase corríamos pelo espaço. Em outras cenas



19. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZaQKuS7ogA>  
acesso 31/08/2022 às  
13:06

e monólogos que já assisti desse texto, inclusive no original com o *Grupo Espanca*<sup>19</sup>, a movimentação é sempre uma corrida que lembra a corrida do personagem *lixeiro* nesta peça.

No entanto, em alemão, o verbo da frase muda, fica: *galoppieren* ao invés de *correr* (Passo, tradução de Roloff, 2019, p.58). Esta sutil mudança verbal, torna a ação mais específica, como tudo procura ser na língua alemã, e diversifica a forma de representação dessa corrida, ou melhor, desse galopar. Seja na partitura das ações ou até mesmo na sonoplastia da cena, essa foi exatamente uma das provocações no processo criativo da cena final da personagem da *mulher* - feita por Paula Otero - de salto alto e suas movimentações como “um cavalo novo” e depois com a entrada de um coro que a persegue na cena como uma manada de cavalos e a sonoridade de galope.

Durante PIT, eu investiguei e interpretei a personagem *mulher* também. Na cena que fiz em dupla com Mariano Costa ao final da disciplina, usei tanto uma *blablação* asiática quanto o próprio alemão. Ao brincar com o cão, a minha personagem *mulher* alterava completamente sua voz para demonstrar seu afeto, sua brincadeira, despertar a excitação no seu cão, o que combinava perfeitamente com a sonoridade asiática mais fofa, aguda e enrolada. No entanto, ao precisar demonstrar autoridade com seu cão, dar uma bronca, chamá-lo de volta, ela alterava para o alemão com suas consoantes bem pronunciadas e chiados que reverberam no corpo todo.

Em Diplomação, matéria que dá continuidade à PIT, continuamos com a mesma peça, mas duas pessoas deixaram o processo. Ao invés de continuar com a *mulher*, passei a fazer o *funcionário* que aprende japonês e quer ir ao Japão, como já mencionei ele mais acima. Dessa forma, os jogos e o trabalho com o texto em uma outra língua passaram a ser ainda mais concretos.

Ministrei em junho de 2022, logo no começo da disciplina, uma oficina para a minha turma sobre as línguas estrangeiras em diálogo com a criação teatral, e falarei aqui como se deu esse processo. Primeiramente,

houve um momento de relaxamento, em silêncio, para aguçar a escuta e a presença. Naquele momento de silêncio conseguimos escutar uma fala em inglês do *bluetooth* que vinha da outra sala - mesmo que aleatório, podemos perceber o quão presente outras línguas estão no nosso dia a dia, foi preciso apenas parar e ouvir. Foi então que conduzi um aquecimento com músicas de diversos lugares do mundo. Assim, diversos ritmos, sonoridades e línguas estrangeiras já atravessavam não só os imaginários e os ouvidos e, sim, os corpos dos meus colegas.

No fim do aquecimento, os comandos eram de “para onde essa música me leva?” ou “fui teletransportado por essa música, onde estou agora e como me movo aqui?”. Com corpos e imaginação ativos, conversamos numa roda sobre as personagens da peça: “Se essa personagem pudesse vir de qualquer lugar do mundo, de onde ela viria?”. Achamos, coletivamente, uma ou mais línguas para cada personagem de acordo com o nosso imaginário coletivo e investigamos as características dessa língua e desse imaginário que nos levaram a essas escolhas. Logo, analisamos para cada personagem: os estados, alterações na voz e no corpo e o imaginário que cada uma dessas línguas trazia e como eles poderiam ser melhor estudados para a criação de personagem.

#### **Figura 4 - Idiomas escolhidos para cada personagem**

- **Mulher:** francês, melancolia, sensualidade, voz aveludada, ritmo melódico acelerado com pausas suspensas, superioridade, grave
- **Homem/cão:** alemão, chiados, grunidos, ch, ssss, tch, repetir o que ouve por isso não precisa sempre ser entendível, falar mais de uma língua, enquanto homem sua língua é o silêncio, enquanto cão fala de tudo - cuidado em todas as línguas
- **Lixeiro:** espanhol, italiano, alto latino, caliente, R e L, agudo, acelerado
- **Dona:** espanhol, português, sotaques do brasil, acelerado, dramático, fofoca, R e L, melódico e emendado.
- **Funcionário:** japonês, inglês britânico, russo - silabado, monotônico, grave, bem pronunciado e articulado, indiferença, honra, respeito, lagoa parada, equilíbrio, tensão.

Fonte: Acervo pessoal.

Aqui se encontra um trecho do nosso projeto de sonoplastia que tinha palavras chaves do universo sonoro de cada personagem. Dessa forma, compreendemos que cada personagem era também responsável por compor com sua própria sonoridade e a sonoplastia da peça como um todo. E para isso cada ator e atriz poderia se inspirar nessas línguas, sonoridades, fonéticas, ritmos, alturas, impressões, entonações, estados e imaginários para sua criação de personagens, de ações, de voz, corpo e de intenções nas cenas.

Na segunda parte da oficina, já com essas línguas selecionadas para as personagens, fizemos um exercício de ler uma frase da nossa peça traduzida em 5 idiomas, frases que eu já havia preparado antes e, para escrevê-las, escutei-as no tradutor e escrevi como elas me soavam. Por exemplo: *Nature* (em inglês), para este exercício, escrevi *Neitchur*. Tivemos um momento de apenas ler essas frases, mesmo se não soubéssemos a língua, inclusive podendo alterar e reescrever se achasse que a palavra soava diferente, como *Neitchar* ao invés de *Neitchur*.

Depois desse momento, 5 pessoas foram à frente para ler uma mesma frase em 5 diferentes línguas - lembrando que tínhamos 5 personagens, por isso essa escolha. O restante da turma observava para anotar como corpo, voz e estado eram percebidos. E depois compartilhamos. Dessas impressões que compartilhamos, surgiram materiais criativos para cada ator e atriz do coletivo usar como lhe servisse melhor na sua construção de personagem, bem como as próprias anotações e palavras chaves já citadas do nosso plano de sonoplastia da peça.

Para a minha personagem, *funcionário*, em específico, pensamos em outras línguas durante essa oficina, como o russo ou o inglês britânico. Mas optamos por nos aprofundar no japonês, que já estava dado no texto. Sendo essa língua um idioma que nunca aprendi, mas me coloquei no lugar de aprendiz - assisti aulas pelo youtube, conversei com amigos que conheciam a língua, comprei um livro de conversação básica - e, ao lado do meu parceiro de cena Arthur Araújo, que sabia um pouco de japonês, saí do meu lugar comum de completamente leiga, para uma aspirante a iniciante.

O japonês, como descobrimos nesse exercício e nos meus estudos, é bem silabado, bem pronunciado, mais monotônico, além de trazer um imaginário de honra, tradição, respeito, afetando diretamente nosso corpo com uma postura mais ereta. Mesmo assim, pode ser uma língua que alcança fonéticas suaves e agudas, algumas mais nasais e, conseqüentemente, me afeta também para estados mais vulneráveis e sensíveis. Essa é ainda, na minha percepção, uma língua com uma oralidade muito semelhante ao português, o que deixou o processo de escuta e fala bem mais tranquilo do que eu imaginava, o que foi essencial, já que essas duas habilidades eu precisaria usar em cena, ao contrário da escrita e da leitura.

O *funcionário* é uma personagem que trabalha recolhendo animais doentes: ele executa suas técnicas de não sentir, se protege com frieza e não sente para lidar com o que trabalha. Ele recolhe, na peça, o cão doente da *mulher* para ser sacrificado. Ele usa uma roupa com muita proteção e quando um abacate cai em sua cabeça ele não sente. Mesmo assim, conseguimos ver na peça seu momento de lirismo, de surto, enxergamos seu outro lado, seu grande envolvimento e sofrimento por fazer o que faz com os bichos. Essa contradição entre rigor e vulnerabilidade da personagem, foi composta também de muito estudo de como essa língua pode dialogar com esses ambos estados.

Para a cena de ataque de lirismo dessa personagem, uma cena de clímax, eu compus um rap japonês inspirado no caráter silabado dessa língua, na verbosidade absurda de um momento de epifania. A sua loucura, sua raiva e sua sensibilidade extravasam nessa cena. A minha personagem infarta, sente falta de ar e no desespero só resta rezar para Deus, inclusive em japonês. No texto original da peça essa é a única cena em que o personagem fala algo em japonês e a grafia é, como no exercício da minha oficina, uma grafia “romanizada”, de forma a se ler/escrever o que se ouve: “KAMÍ SĀMA UÁ DOKONÍ IRU. DESHIOO KA. QUEM ME AJUDA? QUEM ME AJUDA? CADÊ DEUS? CADÊ DEUS? E SE EU CHEGAR NO JAPÃO E DEUS NÃO ESTIVER LÁ?” (Passô, 2012, p. 15). Depois de pesquisarmos chegamos numa tradução que seria: “e Deus aonde é que ele está?”.

20. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MXcAbU-KIVs>  
 acesso em: 1/09/2022 às 21:00

Essa falta de ar e crescente verborragia estava presente numa música de referência para mim, da cantora alemã-japonesa Nina Utashiro<sup>20</sup>. Para fazer meu rap inicialmente tentei ouvir a música de referência dela, memorizar as fonéticas, tentar escrever o que eu escutava da minha própria maneira, me apropriar do ritmo acelerado, bem silabado e em crescente falta de ar. Depois de ter feito esse estudo, traduzi as rubricas dessa cena e o texto dessa personagem e com essa tradução fiz uma seleção do que rimava, do que podia ser intercalado, onde cada frase traduzida entrava para ter mais melodia e ritmo.

A letra falava de seu coração como um cavalo (*watashi no kokoro wa umadesu*), da sua falta de ar (*ikigadekinai*) e das suas perguntas (quem me ajuda? *dare ga watashi o tasukete kuremaska*), dos latidos (*hoeru*) que não o deixam dormir (*nemurenai*), além do fato dele não querer mais caçar bichos, logo, não quero me tornar (*naritakunai*). Com toda despreensão de criar uma narrativa linear nesse rap, priorizei os encaixes rítmicos e rimados, e ficou assim:

watashi no kokoro wa umadesu ta-  
 taskete  
 ikigadekinai taskete  
 ikigadekinai taskete kuremaska  
 dare ga dare ga  
 watashi o taskete kuremaska?  
 ikigadekinai naritakunai  
 ikigadekinai naritakunai  
 hoeru  
 hoeru to  
 hoeru to nemurenai  
 ikigadekinai

O rap foi combinado com o ritmo de palmas em meu peito que também está presente na peça em diversas outras cenas. Em cena, atuei ao lado de Arthur Araújo, que também interpretava o *funcionário* e pesquisava o teatro musical, além de já ter um certo conhecimento em japonês, como

mencionei. Nesta cena ele canta a mesma letra, no entanto num estilo de canto lírico. Esse duplo da personagem entre eu e ele foi feito com dinâmicas de espelhamento e alternamento das falas e ações. Logo, havia momentos em cena onde eu dizia o texto e ele traduzia, ou eu dizia e ele agia, e vice-versa, abrindo aqui ainda mais a possibilidade de tradução em cena como parte do processo criativo teatral e não somente exteriorizado, como nas legendas. Sou grata a esta parceria em cena com ele, pois nosso encontro potencializou nossas propostas sonoras e linguísticas relacionadas às pesquisas de ambos.

Cheguei ao final dessa montagem surpresa com as possibilidades experimentadas: os jogos cômicos e críticos em cena com a tradução; os estudos do texto em uma outra língua e as margens de outras interpretações; as traduções criativas e simultâneas em cena; a composição da sonoplastia da peça inspirada em elementos culturais e linguísticos; as construções de personagens partindo de um imaginário e experimentações com padrões de fala, fonéticas, dentre outros.

Figura 5 - Cartaz de divulgação da nossa peça em setembro de 2022.



ANFITEATRO 9 DO ICC, UNB  
TEATRO SESC SÍLVIO BARBATO (SCS)  
TEATRO SESC PAULO GRACINDO (GAMA)  
SALA BT-16 DEPTO. DE ARTES CÊNICAS, UNB

9/9 E 12/9 ÀS 19H  
15/9 E 16/9 ÀS 20H  
17/9 ÀS 20H E 18/9 ÀS 19H  
19/9 ÀS 19H E ÀS 21H

ENTRADA FRANCA  
INGRESSOS ANTECIPADOS  
PELO SYMPLA E 1H ANTES NA  
BILHETERIA



UnB | DEX • IdA|CEN



DAC|DEAC|CoAC COORDENAÇÃO DE  
ARTE E CULTURA



Fonte: Acervo pessoal.

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar ciclos tem som de palmas. Imagine agora, pois, uma salva de palmas. Uma pesquisa que me acompanha desde a primeira vez que fiz uma cena na escola de inglês aos 16 anos e que cresceu dentro da Universidade de Brasília, passando por tantos professores, disciplinas, cenas, personagens, ensaios, montagens, processos criativos, presencial e *online*, sozinha e em grupo. Finalizo agora minha graduação, finalizando também essa pesquisa, com uma excelente sensação por ter tido abertura e oportunidade o suficiente para relacionar tão bem a prática com o que estava lendo e escrevendo aqui.

Teatro para mim é uma experiência igual a de viajar: entramos em contato com algo novo, conhecemos um outro mundo, outros sabores, rostos, outra cultura, essa viagem é tanto para quem faz quanto para quem assiste. É sobre servir o outro com a minha arte, saber conduzir essa viagem para mim mesma e para quem embarcar comigo. O que me fascina no teatro e me faz ainda hoje admirar e persistir nessa carreira é o quanto o teatro já me transformou e no quanto acredito em seu poder de transformar outras pessoas também. Senão este teatro, então algum outro. Porque o mundo está cheio deles para ocuparmos e darmos vida, ou para preenchermos o vazio e inventar, criar!

A transformação que busco como atriz é a de me libertar um pouco de mim mesma, atingir outras margens, continuar me expandindo, me tornando cada vez um pouco mais vasta, mais cheia e, ao mesmo tempo, mais vazia para que venham mais possibilidades. Para encarar um grupo, uma companhia, uma produção, as leis trabalhistas, a realidade do mercado de trabalho para atores no Brasil e fora, é preciso, antes de tudo, pelo menos na minha alma de artista, uma semente de motivação que dure para sempre, que dure apesar de tudo.

Achei minha semente nessa pesquisa. Achei meu fôlego para encarar tudo aqui, no teatro, sempre volto ao teatro como um ninho, como uma salva de palmas pronta para recomeçar tudo de novo. Fazer melhor, fazer cada vez mais entregue.



Trabalhamos com linguagens no teatro, a visual, a sonora e a do movimento, encaro as línguas estrangeiras como um portal para pensarmos cultura, humanidade, linguagem, texto, intenções, atitudes, subtexto, gatilhos criativos, mudanças corporais e vocais e acima de tudo, experiências de alteridade. Para mim teatro e línguas estrangeiras caminham sempre juntos e o que une essas duas experiências na minha vida é o “teletransporte” que elas me causam, o contato com o outro, com o estranho; estrangeiro. Teatro e línguas estrangeiras são ambos exercícios intensos de interpretação, tradução, alteridade, subjetividade e cultura.

Foi refletido e analisado neste trabalho o meu percurso individual antes e durante a graduação, as disciplinas que cursei e como minha pesquisa foi sendo afetada por elas. Ainda comentei o fato de como o texto teatral e os jogos teatrais têm sido frequentemente usados nas salas de aula de idiomas para otimizar esse aprendizado. Dessa forma, refleti sobre como o inverso também poderia ser frutífero ao se usar das línguas estrangeiras nas salas de aula de teatro.

Apresentei meu próprio processo de montagem final na Universidade de Brasília com a peça *Por Elise*, onde todos os personagens passaram por uma oficina sobre teatro e línguas estrangeiras e meu personagem, em especial, usou da tradução em cena, além da caracterização baseada em outro idioma.

Concluo aqui este trabalho, depois de toda reflexão que fiz baseada na minha graduação e em como essas línguas estrangeiras se fizeram presentes criativamente nos meus processos. Muito há ainda para se continuar pesquisando e investigando sobre esse encontro e esse diálogo entre idiomas e teatro, e espero que este trabalho sirva de combustível tanto para mim quanto para outros, para continuar a instigar a potência do encontro entre essas duas áreas de saber.

Obrigada por acompanhar essa pesquisa até aqui: tschüss, tchau, ciao, arrivederci, au revoir, adios!

## \ REFERÊNCIAS

MONTENEGRO, Fernanda. **Prólogo, ato, epílogo: memórias /Fernanda Montenegro**; com colaboração de Marta Góes. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Aline Xavier de. **Canal do youtube Aline Xavier**. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCM3KIsZATZ983GDSaErE\\_Vg](https://www.youtube.com/channel/UCM3KIsZATZ983GDSaErE_Vg) . Acesso em: 31/08/2022 às 13:45

OLIVEIRA, Aline Xavier de. **Chama**. Sem editora, 2019. Disponível na Amazon em: [https://www.amazon.com.br/CHAMA-Aline-Xavier-ebook/dp/B086K44KVJ/ref=sr\\_1\\_2?\\_mk\\_pt\\_BR=%C3%85M%C3%85%C5%B-D%C3%95%C3%91&crd=3N9AGQ9I2PIV1&keywords=chama+aline&qid=1661886053&prefix=chama+alin%2Caps%2C236&sr=8-2](https://www.amazon.com.br/CHAMA-Aline-Xavier-ebook/dp/B086K44KVJ/ref=sr_1_2?_mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%B-D%C3%95%C3%91&crd=3N9AGQ9I2PIV1&keywords=chama+aline&qid=1661886053&prefix=chama+alin%2Caps%2C236&sr=8-2) acesso em: 30/08/2022 às 16:00

OLIVEIRA, Víctor Hugo Neves de. TEATRO PRETO E DRAMATURGIA PRETA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE COMBATE AO RACISMO NAS ARTES DA CENA. **Ephemera Journal**, vol. 3, no 6, Setembro / Dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4473> - Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

PASSÔ, Grace. **Por Elise**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

PASSÔ, Grace. **Congresso Internacional do Medo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

PASSÔ, Grace. **Für Elise**. Em: THORAU, Henry. **Theaterstücke aus Brasilien**; traduzido por Katja Roloff. Berlim: Theater der Zeit, 2019.

VAZ, Islia Cristina Teixeira. O texto teatral no desenvolvimento da oralidade em língua. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v. 3, n. 2, p. 306-323, ago/dez 2013. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24183/1/2013\\_art\\_ictvaz.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24183/1/2013_art_ictvaz.pdf)

VIEIRA, Sulian. **A voz como produção corporal: o Princípio Dinâmico dos Três Apoios**. Em: Práticas e Poéticas Vocais II, 2013. Universidade Federal de Uberlândia. Orgs. Professor Dr. Fernando Aleixo.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. O texto teatral e o jogo dramático na didática do ensino de francês língua estrangeira - Qualis B3. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 36-51, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>

REZENDE, Milka de Oliveira. **Apropriação cultural**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/apropriacao-cultural.htm> - acesso em 04 de agosto de 2022.

SHAKESPEARE. **Romeu e Julieta**, sem ano.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

# As reflexões sobre “teatro popular” em Augusto Boal: o processo de escrita do livro *Técnicas latino-americanas de teatro popular*<sup>1</sup>

**Ana Beatriz de Andrade  
Cangussu Lima**

Ana Beatriz de Andrade Cangussu Lima, Minas Gerais. É atriz, produtora e professora de artes. Graduanda do 5º ano da licenciatura em artes cênicas da Universidade de São Paulo (USP), é muito interessada no binômio arte-educação e na interdisciplinaridade das artes da cena. É fundadora e integrante de dois grupos da cidade de São Paulo, a Endêmica Coletiva e a Trupe Corpo.

✉ [anacangussu@usp.br](mailto:anacangussu@usp.br)

1. Trabalho desenvolvido em iniciação científica, com orientação de Sérgio Ricardo de Carvalho Santos.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade de São Paulo**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Artes cênicas**

Período do curso **2019-2023**

Estado **São Paulo**

Título do trabalho **As reflexões sobre “teatro popular” em Augusto Boal: o processo de escrita do livro *Técnicas latino-americanas de teatro popular***

Nome da autora **Ana Beatriz de Andrade Cangussu Lima**

Nome do orientador **Sérgio Ricardo de Carvalho Santos**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

A pesquisa se desenvolveu em duas frentes combinadas, uma prática e outra teórica, tendo como objetivo analisar o conceito e as técnicas de teatro popular na visão de Augusto Boal, por meio do estudo do processo de escrita e publicação do livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário* (1979). Essa obra é composta por um conjunto de textos escritos pelo teatrólogo brasileiro ao longo da década de 1970. Na frente teórica, o estudo reorganiza esses materiais, relacionando-os com o contexto histórico e político latino-americano do período. E numa ampla frente prática, o estudo analisa a aplicação contemporânea de técnicas e jogos, sistematizados por Boal, a partir de experiências artístico-pedagógicas vivenciadas pela pesquisadora. Dessa forma, a pesquisa procura apresentar alguns dos debates brasileiros sobre a função da arte e evidenciar as contribuições de Augusto Boal e dos multiplicadores de seu método.

**Palavras-chave:** Teatro do Oprimido; Teatro das Oprimidas

## \ ABSTRACT

This research aims to interpret the concept and practices of popular theater in Augusto Boal's perspective with a study based on the formation of the book 'Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana contrário' (1979). This work is composed of a set of texts written by the Brazilian playwright throughout the 1970s. In its theoretical part, the study reorganizes these materials, relating them to Latin America's historical and political context of the period. Moreover, on the practical part, the study analyzes the contemporary application of some techniques and games, systematized by Boal, through artistic-pedagogical experiences lived by the researcher. In this way, debates about the function of art are fed from the perspective of Augusto Boal and the multipliers of his methodology.

**Keywords:** Theater of the oppressed

## \ RESUMEN

La investigación, que se desarrolla en un frente teórico y otro práctico, tiene como objetivo analizar el concepto y las técnicas del teatro popular en la visión de Augusto Boal, a través del estudio de la formación del libro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: una revolución copernicana al contrario* (1979). Esta obra está compuesta por un conjunto de textos escritos por el dramaturgo brasileño al largo de la década de 1970. En el frente teórico, el estudio reorganiza estos materiales, relacionándolos con el contexto histórico y político latinoamericano de la época. Y en un amplio frente práctico, el estudio analiza la aplicación contemporánea de técnicas y juegos, sistematizados por Boal, a partir de tres experiencias artístico-pedagógicas vividas por la investigadora. De esta forma, busca presentar algunos de los debates brasileños sobre la función del arte y destacar las contribuciones de Augusto Boal y los multiplicadores de su método.

**Palabras clave:** Teatro del oprimido

## 1 \ INTRODUÇÃO

A importância histórica do Teatro do Oprimido compreendido como uma técnica artística ligada à América Latina foi o impulso para o interesse temático e formal desta pesquisa. A fim de aprofundar a intersecção entre “teatro popular”, territorialidade e tempo histórico foram feitas atividades variadas, tais como: idas a museus, leituras de obras literárias e dramáticas, pesquisa de campo de sentido experimental, conversas e entrevistas com profissionais atuantes da área, análise de desenhos e obras de artes visuais, participação e condução de oficinas, dentre outras. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica produziu estudos sobre os debates do conceito de “nacional-popular” e teatro popular brasileiro, e a comparação analítica entre os próprios materiais que formam a obra *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário* (1979) de Augusto Boal, com atenção especial a seis fontes. Por outro lado, a parte prática foi possibilitada por uma pesquisa de campo, feita pela pesquisadora, no Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro, o que permitiu uma análise da efetividade da metodologia em questão no Brasil contemporâneo, conseqüentemente a realização de aulas práticas para diferentes públicos, utilizando as técnicas e jogos de Boal.

Os resultados da pesquisa se relacionam à ideia de que, no Brasil, o teatro popular continua sendo um palco de disputas sociais, coletivas e políticas. E de modo muito geral, a conclusão da pesquisa confirma a validade atual de um método calcado no reconhecimento do próprio contexto social, e na crítica das relações de poder e opressão dentro de um sistema que se auto atualiza, pois o Teatro do Oprimido promove seu próprio refinamento para atender às necessidades do presente, dos oprimidos, das oprimidas - viventes, mutantes, com novas urgências.

## 2 \ QUEM É O POVO?

Quais fatores conduziram Boal ao processo de escrita do livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário*



(1979)? De que modo o imaginário social e as ações políticas e artísticas dos anos 1960 e 1970, que levaram Boal a escrever tantas versões acerca de uma mesma ideia, relacionavam-se com a procura real ou simbólica do povo? No intuito de debater essas questões a pesquisa se utilizou de consultas em acervos, sobretudo no acervo do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) na cidade do Rio de Janeiro e no Acervo Boal na Biblioteca Jenny Klabin Segall na capital paulista. Nesse sentido, foram estudados três eixos principais, importantes para a geração de artistas cujo Boal pertencia, sendo eles: identidade brasileira; modernização do teatro brasileiro; e a esperança no processo revolucionário latino-americano. Eixos, esses, que compartilham um mesmo pano de fundo, os movimentos contra-revolucionários precedentes à consolidação de regimes ditatoriais.

## **2.1 A formação da identidade brasileira**

Após quase dois anos de estudos e estada nos Estados Unidos, tempo em que se dedica prioritariamente à teoria e prática de dramaturgia e atuação teatral, em julho de 1955, Augusto Boal retorna ao Brasil. O teatrólogo depara-se com a instabilidade de um país com desejo de modernidade, num momento de desenvolvimento urbano que permitia uma nova fase do debate cultural. A ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o suicídio de Vargas e as mudanças presidencialistas até a posse de João Goulart (setembro de 1961) tornavam o campo político e social um motor de análises e opiniões dos chamados intelectuais de esquerda que, de alguma maneira, pretendiam “solucionar” os problemas do avanço do capital e traçar melhores perspectivas para a futura nação. O debate sociológico e histórico acerca deste período é extenso e complexo, porém aqui interessa mostrar que tais intelectuais, especialmente no campo da cultura, dentre os quais Boal incluso, estavam imersos teórica e esteticamente em concepções classificadas como “nacional-popular”.

A partir de autores como Marilena Chauí, Marcelo Ridenti e Iná Camargo Costa foi possível compreender algumas facetas dos difíceis e móveis significados de “nacional-popular”. Em suma, esse termo, na vertente

gramsciana, portanto, italiana, alude que “nacional é o passado resgatado pela consciência e pelo sentimento popular”<sup>2</sup>. E popular no que concerne à cultura é o modo sensível de visualizar o mundo. Em outras palavras, os modos das relações cotidianas, morais e religiosas do povo. Assim, para fins analíticos, foi entendido que o “nacional-popular” é a expressão das classes populares por meio de seu histórico e suas raízes, que foram apagados pela hegemonia dominante com o objetivo explícito de estruturar uma identidade “universal” para a nação.

Bem como Gramsci identificou que “Na Itália isto [nacional enquanto sinônimo de popular] não ocorre porque os intelectuais estão afastados do povo e da nação”<sup>3</sup>, no Brasil na década de 1960 tais conceitos também não podiam ser vistos como iguais. Isso porque o resgate cultural das “raízes” do país estava sendo feito por intelectuais e estudantes ligados majoritariamente às tradições elitistas e burguesas, que analisavam teoricamente e idealizadamente o povo do qual estavam ainda muito distantes. Tendo isso em vista, considera-se que as discussões de “nacional-popular” da época eram compostas pelas seguintes temáticas: a formação idealizada do povo, as atitudes dos intelectuais frente às classes populares, a dicotomia entre o mundo arcaico da cultura popular tradicional e a vida moderna dos centros urbanos, o anti-imperialismo e anti-capitalismo, e as reformas sociais e as ações necessárias para se chegar à revolução - ponto de disputa entre os movimentos políticos brasileiros de direita e de esquerda, pois, no limite, poderia acontecer uma “revolução socialista ou democrático-burguesa”.

No livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário* (1979), Boal considera-se como parte desse universo, quando “cumprir os requisitos” do “nacional-popular”. Mesmo a obra tendo sido escrita em um momento de revisão crítica desse imaginário, ela procura dialogar diretamente com o debate apresentado.

Uma nova categoria de arte popular (Teatro Jornal) surge, nesse sentido, como uma colaboração para a formação da identidade brasileira, ao promover meios para interpretar a realidade e unir a “nação” numa

2. CHAUÍ, Marilena. *Seminários – o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p.3.

3. CHAUÍ, 1983, p.4.

4. BOAL, 1979, p.117.

perspectiva de esquerda, por meio da aproximação indispensável, na visão de Boal, entre intelectuais e povo. E, ainda, tal técnica deveria contribuir para a modernização do teatro, já que essa excede a regra dramática ao limite. A partir da leitura e interpretação de jornais diários, a nova e recente teatralidade popular no Brasil deveria englobar a sociedade como determinante na ação dos indivíduos; as pressões sociais do próprio momento histórico dentro da cena com referenciamento às revoltas e lutas do passado; o esforço para haver quebra da ilusão e da catarse sofrida pelo espectador; a nova dinâmica de interação com o público; a mescla de ritmos, narrações e apresentações de textos mixados em cena e o caráter didático dos temas abordados. Enfim, a nova categoria, além de repensar os modos teatrais da época, expõe a real preocupação de Boal frente ao colonialismo cultural, aos canais de comunicação e veiculação de informação e à carga ideológica anti-imperialista.

## 2.2 A modernização do teatro brasileiro

No livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...*, especificamente no Apêndice nº11: “Sobre os conceitos de arcaico e moderno”, Boal explicita um dos critérios de sua visão de modernização: “O que torna (algo) arcaico é a comparação com outro processo que apresente melhores resultados: maior produção, maior rapidez, maior eficácia(...)”<sup>4</sup>. Diante disso, procura estabelecer três tipos de moderno. Para Boal, o moderno possível é o avanço que uma sociedade consegue realizar do ponto de vista técnico e social, por exemplo tecelagem, transporte, medicina; o moderno fantástico também é um avanço técnico e social que ainda não consegue ser aproveitado pela sociedade, por falta de meios e condições para realizar tal avanço; e, por último o moderno fictício é um “avanço” determinado exclusivamente pelos desejos da elite, sem função social.

A ideia de modernização do teatro brasileiro, portanto, para Boal, também pode assumir variações de sentido, que não podem ser descartados diante da tarefa de construir uma perspectiva anti-imperialista e popular para as artes. Tomando-se como princípio o livro de Iná Camargo Costa *Dias*

*Gomes um dramaturgo nacional-popular* (2017), é possível discutir o marco convencional de que o teatro moderno no Brasil só se tornou viável a partir de 1948, quando o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) inicia suas atividades. Em uma perspectiva flexibilizada, e, novamente, priorizando as classificações do teatrólogo, pode-se dizer que o TBC encaixa-se na classificação como um Moderno Fictício, já que, apesar de estabelecer uma “oposição ao ‘velho’ teatro profissional das companhias de atores, como Procópio Ferreira e Jayme Costa”, avança no sentido dos desejos burgueses dentro de grandes teatros e dos prazeres estéticos somente conhecidos por essa classe, e que por isso encena textos estrangeiros, prioriza o trabalho vocal dos atores e a marcação rígida de interpretação, aproxima-se das características dramáticas no que tange ao público e conduz um processo de criação hierarquizado e focalizado no trabalho de mesa.

Sob outro ângulo, anos depois, na entrada dos anos 1960, os debates do teatro épico passam a ser incorporados no Brasil, desestabilizando, assim, as estruturas clássicas e dramáticas e os meios de produção artística. Em convergência com as movimentações teatrais mundiais, o trabalho de Boal, desde a fase de nacionalização dos clássicos no Arena até os Seminários de Dramaturgia procurou transformar o épico de Moderno Fantástico (já que era um avanço técnico e social, tendo Brecht como exemplo primário, mas que ainda não possuía destaque e meios acessíveis para produção) para Moderno Possível, a partir do processo vivido pela trajetória do Teatro de Arena.

Ao propor a nova categoria, Boal também vai nessa direção de capacitar os indivíduos - com realce para o fato de serem atores profissionais ou não - para que consigam alcançar um avanço real e social, ou seja, explicar os procedimentos, as regras, o “como jogar” para que todos possam ter acesso à criação de arte. Então, Boal trabalha para que o Teatro Jornal, essa nova categoria de cena popular já formulada no final da década de 1960, não seja apenas um Moderno Fantástico, mas seja um Moderno Possível, inclusive, com o fito de contribuir para o enfrentamento ao Moderno Fictício. Pois, para o teatrólogo a modernidade legitimava-se

5. BOAL, 1979, p.89.

6. BOAL, 1979, p.113.

no interesse e na aproximação entre as classes populares - operárias e trabalhadoras - e as linguagens artísticas. O ápice da modernidade, à vista disso, seria a comunhão entre a política e o teatro.

### 2.3 A esperança no processo revolucionário latino-americano

O Apêndice nº 8: “Teatro de Massas. Militantes atores ou atores militantes?” do livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...* conta a experiência da encenação feita em comemoração aos 50 anos do Partido Comunista do Chile com “500 atores que nunca o tinham sido”, num estádio cheio, “100 mil espectadores atuantes: operários, trabalhadores rurais, aldeões, empregados, dirigentes, professores, artistas, estudantes”. Tal processo partidário chileno, a Revolução Chinesa, a Independência da Argélia, a Revolução Boliviana, a guerra em curso no Vietnã, as lutas anticolonialistas espalhadas pelo continente africano e principalmente a Revolução Cubana fundamentaram o imaginário revolucionário dos artistas engajados, que tinham exemplos efetivos de vitórias de países colonizados e subdesenvolvidos.

Cuba e o representante máximo de sua revolução, Che Guevara, são continuamente citados no livro de Boal. Tanto em relação à temática de obras feitas no Brasil, classificadas por Boal como teatro de propaganda: “Cuba Si, Yankees no!”, quanto às próprias produções cubanas. Além disso, são pautadas as felicidades pela conquista revolucionária: “Cuba foi a primeira vitória concreta contra o imperialismo. Foi o primeiro país a conseguir a segunda e definitiva libertação.”<sup>5</sup> Diz ainda: “Hoje, seguindo o exemplo rebelde de Cuba, outros povos começam a falar por sua própria boca, escolhendo seu caminho, construindo sua sociedade, de uma maneira que lhes é própria.”<sup>6</sup>

À luz dessa ideia é notável nos escritos de Boal sua esperança na luta anti-capitalista organizada, na união latino-americana e no futuro brasileiro, que já havia se encaminhado para outros rumos com a ditadura instaurada a partir de 1964.

## 2.4 A consolidação de regimes ditatoriais

No Brasil mesmo antes do golpe civil-militar de 1964 já havia o sistema censório. Por isso, alguns textos que Boal escreveu para o Teatro Experimental do Negro (TEN), como *Filha-Moça* (1956), foram censurados. A ditadura no Brasil modificou os rumos da efervescência revolucionária que o teatro brasileiro vivia até então, com amplo desenvolvimento de pesquisas estéticas. Entretanto, a institucionalização do regime ditatorial no país em 1964 não interrompeu as atividades culturais. Segundo Boal, em seu livro autobiográfico *Hamlet e o filho do padeiro: memórias inventadas* (2001), enquanto a censura foi regional, a negociação era possível e por vezes bem sucedida. Em 1968, quando o sistema censório foi centralizado em Brasília, a realização dos espetáculos foi impossibilitada devido aos brutos cortes, sem possíveis flexibilizações. Antes que esse cenário de fechamento maior se concretizasse, a cultura ligada à contestação política podia dar resposta artística às repressões, a exemplo *Show Opinião* (1964), *Arena Conta Zumbi* (1965), *Arena Conta Tiradentes* (1967), alcançando o clímax na *Feira Paulista de Opinião* (1968). E Boal, mesmo após o AI-5, seguia engajado não só com a implementação de um teatro mais popular, mas também com as apresentações internacionais. Sempre à procura de novas formas de se fazer teatro, num trabalho realizado em paralelo a sua colaboração com a ação armada revolucionária. Tendo feito parte da Ação Nacional Libertadora (ANL), Boal foi preso e torturado em São Paulo em 1971. No mesmo ano, foi exilado para a Argentina e, desde então, percorreu com mais frequência vários países da América Latina. Pelo que relata no livro citado acima, sua ida aos países e sobretudo a participação nos festivais latino-americanos ofereciam uma base sólida para resistir produzindo teatro e teoria, em comunhão com sua gente, visto que o cenário político argentino também não estava favorável para um artista de esquerda. Após a tentativa de golpe de 1966 liderado pelo general Juan Carlos Onganía, seu fracasso, a morte de Juan Domingo Perón e o desequilíbrio econômico com destaque para a alta inflação no governo de Isabelita Perón, foi instituído o regime ditatorial argentino em 1976. Ano em que finalmente, após viver opressivas tensões pré-golpe, o passaporte de Boal é liberado e o próprio destina-se ao exílio europeu, a começar por Portugal.

7. Muitas passagens da obra de 1979 originaram-se de crônicas de jornais. Alguns exemplos podem ser encontrados no Acervo on-line do Instituto Boal. Disponível em: <http://acervoaugustoboal.com.br/o-menino-antonio-um-belo-estudo-do-oprimido-opressor?pag=2>  
<http://acervoaugustoboal.com.br/alfabetizacao-revolucao-na-america-latina?pag=2>

O pensamento artístico de Boal continua caminhando no sentido de formular estratégias para fazer da arte instrumento de resistência e luta. Por isso, a solução do Teatro Jornal, ainda em solo brasileiro, que além de ser atualizável, fácil de ser multiplicado e feito pela população, não possuía texto prévio para a possível proibição pelos censores, já que as peças eram estruturadas a partir de notícias diárias dos jornais locais. A execução dos jogos e das técnicas já pensadas pelo autor em território latinoamericano e depois, europeu, transmuta-se e renova-se até os dias atuais. A partir dos territórios que percorre, Boal escreve sobre suas experiências que são partes significativas desse livro, objeto da pesquisa, essencialmente, em sua segunda parte: Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular.

### **3 \ UMA IDEIA, MUITAS VERSÕES**

Em consonância com suas vivências, o pensamento teórico de Boal esteve em constante elaboração. De maneira rápida, sua vida pessoal em conjunto com suas experimentações profissionais eram documentadas e logo publicadas. É fato que a prática e o trabalho de escrever para jornais o ajudava<sup>7</sup>, porém a partir da presente pesquisa, notou-se que havia no teatrólogo um desejo de alinhar e compilar suas ideias em livros, obras mais completas, não apenas em textos curtos nesses meios de comunicação.

Neste item a seguir, verifica-se o trabalho de reorganização e interpretação dos materiais que Boal registrava e que, posteriormente, tornaram-se partículas do objeto de estudo da pesquisa, o livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...* Ao comparar as várias versões que compõem esse título, é observado na concretude das palavras as necessidades de acréscimos feitas pelo autor, a fim de alterar ênfases ou adicionar novos métodos recém descobertos. A obra supracitada é composta por variados fragmentos que se complementam ao artigo base *Categorias de Teatro Popular* (1971), o qual é composto pelos tópicos subsequentes: “Primeira categoria: do povo e para o povo; Teatro de perspectiva popular para outro destinatário que não o povo; Teatro de perspectiva antipovo e cujo destinatário infelizmente é o povo; e A nova categoria”.

Durante a década de 1970, quando esses materiais, em sua maioria, foram escritos, o Teatro do Oprimido dava seus primeiros passos. Na obra de 1979, *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...* há formulações sobre essa sistematização, ao expor as técnicas do Teatro Jornal, Teatro-Invisível, Teatro Fórum e Teatro Imagem. Em contrapartida, as técnicas do Arco-íris do desejo e Teatro Legislativo foram elaboradas e teorizadas posteriormente, nos anos 1990. Diante disso, só a partir das edições dos anos 2000 que o Teatro do Oprimido mostra sua árvore metodológica por completo.

É interessante pontuar que Boal, nesta fase, estava escrevendo outros livros - *Teatro do Oprimido: poéticas políticas*, como dito, com a primeira edição em 1974, e *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, com a primeira edição em espanhol em 1975. Independentemente dessas publicações, ele acreditou que as novas reflexões vividas nos países latinoamericano pertenciam aos debates sobre a identidade brasileira e a função social do teatro na sociedade, conseqüentemente, à obra *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...* formalizando, assim, três livros em períodos quase simultâneos.

Tais produções literárias podem ser consideradas uma coleção. Na apresentação da 4ª edição de *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* pela Civilização Brasileira, Boal classifica o livro como o terceiro de uma trilogia, a qual seria composta por, primeiro, *Teatro do Oprimido*, segundo, *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular* e

Finalmente, *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* completa o ciclo, oferecendo exercícios e jogos que ajudem o não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da exploração capitalista.<sup>8</sup>

8. BOAL, Augusto. 200 *Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição, 1982, p.9.



9. BOAL, Augusto. *Categorias de Teatro Popular*. Buenos Aires: Ediciones Cepe, 1972, p. 40.

10. BOAL, 1975, p.63 e BOAL, 1982, p.32.

Conforme mencionado, *Técnicas Latinoamericanas de Teatro Popular: una revolución copernicana ao contrário* (1979) é oriundo de um conjunto de materiais escritos por Augusto Boal ao longo da década de 1970, podendo ser encontrados em quatorze versões, que não são apenas reedições ou traduções, mas obras semelhantes ou preparatórias, publicadas em diferentes países. Dentre essas, seis materiais foram meticulosamente analisados, três em língua portuguesa e três em espanhol. Para essa comparação foram utilizadas as edições: Hucitec 1 (1979) e Hucitec 2 (1988), visto que possuem textos idênticos em português; e a edição Cepe (1972), em espanhol. Vale lembrar que a comparação é feita em relação à primeira parte do texto, *Categorias do Teatro Popular*, pois a edição Cepe não dispõe das partes posteriores: segunda parte, apêndices e anexo. O conteúdo do texto, no geral, é comum a todas as edições. As mudanças perceptíveis podem didaticamente serem separadas em três categorias, apesar de estarem estreitamente imbricadas. São elas:

### **i) Evidência de novas referências mundiais**

A exemplo, o trecho da edição Cepe em que cita Angela Davis, importante teórica, ativista, filósofa e escritora estadunidense empenhada na luta pelos direitos da população negra:

Con respecto al folklore intentará mostrar al pueblo “fiel a sus orígenes” y no combatiendo desde sus orígenes por un futuro que debe construir; y si toma la Biblia, se detendrá - como nos enseña Angela Davis - en escenas de obediencia y respeto por el orden establecido, ocultando los pasajes que entrañan violencia, cambio y rebelión contra la violencia establecida.<sup>9</sup>

Já na Hucitec 1 e 2, o mesmo trecho não abrange essa referência: “Em relação ao folclore, procurará mostrar o povo identificado às suas origens.”<sup>10</sup>

Outro excerto encontrado na edição Cepe, que não consta nas edições brasileiras é:

11. BOAL, 1975, p.63 e BOAL, 1982, p.43.

La prueba de que no es así, está en la Francia ocupada por los nazis: Sartre escribió *Las Moscas*, Picasso *El deseo atrapado por la cola*, etcétera, obras camufladas que no satisfacían los deseos del gobierno pronazi, sino que, por el contrario revelaban la necesidad de luchar contra ese gobierno. Teatro camuflado pero inteligible para el público al que estaba destinado.<sup>11</sup>

Nessa direção, essas duas citações, dentre outras que Boal faz no livro, expõem seu interesse com a perspectiva global de seu trabalho. Quando escreve em espanhol, essa língua que não lhe é maternal, mas que cumpre papel utilitário, seus ideais ganham maior disseminação. Por isso, a primordialidade em instaurar exemplos de teatro, arte e filosofia conhecidos em partes variadas do mundo. Nota-se que mesmo na terceira edição do livro em português, em 1988, essas adições não são contempladas.

## **ii) Promoção de uma possível revolução e entusiasmo com a unidade latinoamericana**

A edição Cepe contempla detalhes e comentários em frases já escritas em outras versões. Essas inserções são significativas pois refletem o momento histórico-cultural de união latinoamericana, visto pelos festivais de 1968: Festival de Manizales (Colômbia), Congresso Cultural em Havana (Cuba) e Primeiro Festival internacional de Havana (Cuba); 1971: Festival de Manizales (Colômbia) e Primeiro encontro Latino-Americano de Diretores de Teatro (Argentina); 1972: Primeiro Festival Latino-americano de Teatro de Quito (Equador) e pelas junções políticas, como a Frente dos trabalhadores da cultura da América Latina, formada em 1972 por Augusto Boal, Atahualpa del Cioppo e Enrique Buenaventura.

Compara-se:

Hucitec 1 e 2 (página 32): “Eu nunca vi uma novela de TV que tratasse dos lucros obtidos pelas companhias americanas no Brasil, por essa razão não vejo porque deve o teatro popular preocupar-se com neuroses, psicoses e neurastenias diversas...” com Cepe (página 39):

No he visto jamás una serie de televisión que tratara los problemas de la penetración de capitales yanquis en el país y en el resto de América Latina, o la importancia del advenimiento de gobiernos populares como los de Cuba, Bolivia, Perú y Chile, en relación con la liberación de los pueblos de nuestro continente; vi muchísimas, en cambio, sobre neurosis individuales, soledad y homosexualidad.

Seguindo esse ponto de vista, entende-se que mesmo pequenas alterações, como as demonstradas, aludem a um chamado e a um elogio aos governos e aos povos que priorizam as manifestações culturais de caráter popular.

### **iii) Críticas à censura e ao contexto político brasileiro**

A censura mesmo que presente na narração das publicações brasileiras não é explicitada como na edição Cepe. Em língua espanhola acontece evidente materialização dos horrores da ditadura brasileira. Abaixo, alguns parágrafos que existem apenas na edição Cepe:

Página 39:

En Brasil, en este mismo momento, bajo la más terrible y exterminadora de las dictaduras que hayamos tenido, se presentó una serie de televisión sobre la vida de los obreros; ¿cuál era la trama?: Un obrero se enamoraba de la hija del patrón y después

de muchas luchas psicológicas para convencer al viejo, se casaban, eran felices y tenían muchos obreritos (¿ o burguesitos?). La censura prohibió que en la obra se hablase de “huelga”, “sueldos”, “costo de vida” y otros temas que “atenten contra la Seguridad Nacional”.

E ainda, na página 54:

En Sao Paulo hicimos una “Feira Paulista de Opinión” donde reunimos el pensamiento sobre la dictadura de seis dramaturgos, seis compositores y una infinidad de artistas plásticos. Él espectáculo se convirtió en un verdadero juicio al gobierno local. Por supuesto fue prohibido por la censura...

Assim como essas citações, extraem-se muito mais exemplos que testemunham, reforçam e denunciam a ditadura brasileira, a censura, a agressão e o morticínio praticado e institucionalizado nesse período. '

#### **4 \ EXPERIMENTOS ATUAIS COM TÉCNICAS DE TEATRO DO OPRIMIDO**

Neste último tópico, as duas questões a serem examinadas são: O que é o “teatro popular” hoje para os precursores de Boal? e A metodologia criada pelo teatrólogo ao longo de sua vida, sobretudo na década de 1970, ainda é pertinente atualmente? Com esses fins, foi usada a pesquisa de campo, em três lugares distintos: no Centro de Teatro do Oprimido (CTO) no Rio de Janeiro; no Teatro da Faculdade de São Paulo (TUSP); e no distrito Jardim São Remo, ambos na cidade de São Paulo. Nesses lugares, além de análise de dados, houve produção de novos dados, por meio de entrevistas, registros fotográficos, vídeos, programas de oficinas e planos pedagógicos. Para este artigo, será relatada apenas a experiência no CTO.

#### **4.1 CTO-Rio**

O Centro de Teatro do Oprimido situa-se em um casarão salmão da prefeitura do Rio de Janeiro, desde 1986, ano de sua fundação. É em sua raiz um centro cultural, lugar onde acontecem atividades formativas ligadas ao fomento da cultura e do reconhecimento dos oprimidos e oprimidas enquanto cidadãos detentores de direitos e afetos. Nesse tópico, será descrito a experiência de residência artística da pesquisadora nesse espaço e a relação com a metodologia de Boal em contexto contemporâneo.

Em março deste ano, as atividades presenciais pós pandemia estavam sendo retomadas. O espaço estava em reforma e as lideranças em processo de transição. Atualmente, outras atividades ocupam o local. Dança Afro, Capoeira, Yoga, ETP (Escola de Teatro Popular), dentre outras. Antigamente, a promessa do governo Brizola era que a Avenida Mem de Sá (onde o CTO se localiza) fosse um reduto cultural. E foi, até um certo tempo. Hoje, na avenida, os únicos atuantes nessa esfera são o CTO e o grupo Tá na Rua, dirigido por Amir Haddad. Para ambos, sobreviver é sinônimo de movimentação constante. E, o CTO está justamente empenhado nesses novos deslocamentos com novas propostas.

Nos 16 dias corridos, acompanhei todas as atividades desenvolvidas no espaço e nos outros lugares que o projeto se faz presente. Pelo que pude observar a metodologia sistematizada por Boal e as novas formulações de Bárbara Santos - o Teatro das Oprimidas - guia as ações e os objetivos da equipe CTO. O projeto vigente, homônimo do método, tem realização do Centro de Teatro do Oprimido e patrocínio do governo do Rio de Janeiro e da Petrobrás.

A estrutura encontrada foi: um colegiado, composto por três pessoas, todas negras e jovens, duas mulheres e um homem, responsáveis por tomar as decisões e viabilizar o projeto, e uma equipe em formação, constituída majoritariamente por jovens negros de diversas localidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, que já participavam das

atividades do CTO como integrantes de grupos. A organização é feita por meio de planilhas e calendários que acusam as atividades fixas, as apresentações, as reuniões, os eventos, os cursos e as oficinas. Além do colegiado e da equipe, como descrito, existem os grupos, os núcleos, os setores da administração, produção, avaliação e comunicação. Verifica-se a existência dos seguintes grupos: A Cor do Brasil, grupo de mulheres e homens negros, Magdalenas Rio, grupo de mulheres, majoritariamente brancas, de idades variadas, MaremoTO, grupo de jovens da Maré, Laboratório LGBTQIA+ (ainda não é um grupo, mas pretende ser), Magdalenas Anastácia, grupo de mulheres pretas, dentre outros como Pirei na Cena, Magdas Migram e Ponto Chic.

A experiência se deu a partir de reuniões, laboratórios, participação em ensaios, eventos, feitura de entrevistas e participação da execução de programas de oficina fora do ambiente do CTO. A caráter de registro e reflexão, foi escrito um diário de bordo.

#### **4.2 O “popular” e as políticas anti-opressão**

É possível ter curingas que não possuem identidade comum ao grupo? A conclusão obtida, após conversas e entrevistas, circunda ideias de que, atualmente, é possível, mas não aconselhável. Ainda existem curingas brancos em grupos formados por pessoas negras; curingas homens em grupos formados por mulheres; curingas cis-heteronormativos em grupos formados por LGBTQIA+ etc, todavia, no CTO-Rio essa configuração só é implementada caso haja extrema necessidade de formação de um novo grupo e pequena disponibilidade de curingas experientes formados. É o que acontece, por exemplo, nesse último projeto, nos núcleos das cidades interioranas do Rio de Janeiro, em que os curingas mais velhos e mais experientes do CTO guiam o trabalho de grupos. Mas, destaca-se que estão em constante trabalho para que o “colocar-se no lugar do outro” não exista mais e seja substituído por “colocar-se na situação a partir de sua posição e função social condizente com a própria experiência real de gênero, raça, classe e orientação sexual”.

A simples pergunta torna-se relevante ao expor que essa concepção de trabalho está vinculada aos debates sobre políticas identitárias e a mobilização popular de grupos minorizados. Vale ressaltar que o que é chamado, hoje, de política identitária no Brasil carrega abundantes significações, mas sua conceituação, aqui, pode ser condensada em seu principal objetivo: formular e desenvolver política, por meio de perspectivas, ações, estratégias e leis que considerem os marcadores sociais - gênero, raça, classe, orientação sexual - de cada indivíduo e seus devidos agrupamentos. Por essa razão, teóricos e defensores dos “movimentos identitários” nomeiam essa pauta de outra maneira: políticas anti-opressão.

Tal movimento sofre críticas tanto de vertentes da esquerda quanto da direita política. Isso ocorre porque os debates promovidos em volta desta questão, em geral, tomam por verdade o termo em sua forma capitalizada, isto é, afirmam que os “grupos identitários” lutam apenas por reconhecimento e visibilidade, desmobilizando outras pautas “mais importantes”, como a luta de classe. Opinião, essa, que ignora completamente a constituição inerente dos movimentos enquanto críticos do sistema capitalista. A título de exemplo, o feminismo. Essa teoria que vem sendo desenvolvida há décadas, com devidas ramificações, prega em última instância a libertação pessoal e política das pessoas que se identificam como mulheres. Esse objetivo só é passível de ser conquistado se existirem creches, escolas, hospitais e casas de acolhimentos públicos e disponíveis a todos, ou seja, políticas estatais que desloquem a mulher da integral responsabilidade de cuidar. Vê-se a partir disso a incompatibilidade estrutural com o sistema capitalista que lucra ao monetizar as instituições e organizações que encontram-se nessa função de cuidadores. As opressões, portanto, possuem dinâmicas econômicas. Dito isto, afirma-se que a construção desse assunto calcada em formulações rasas escondem o verdadeiro motor da engrenagem: os opressores - os não pertencentes a “grupos identitários”; o topo da pirâmide, os hegemônicos, os que desconsideram a necessidade de reafirmação da própria existência.

Tendo isso em vista, é possível colocar as políticas anti-opressão em relação com as escolhas feitas pelo CTO, nesses últimos anos, influenciadas pelos novos olhares que ocupam a instituição. Nesse momento, os oprimidos e oprimidas não são apenas o público-alvo das políticas e da metodologia do Teatro do Oprimido, eles são as pessoas que ocupam os espaços de poder. Lá, vários profissionais da equipe afirmaram: “É Teatro do Oprimido feito pelo Oprimido para o Oprimido” . Isso aprofunda as discussões e fortalece a metodologia que se propõe a desvelar os mecanismos de opressão e revelar os opressores, a partir de ações concretas pensadas e executadas pelo próprio grupo atingido pela opressão - como o projeto presenciado no morro do Viradouro em Niterói, Pela Vida das Mulheres: ação concreta baseada em encontros e atividades que aconteceram no mês de março deste ano, com uma programação variada de apresentação de curtas-metragens, cortejo, colagem de lambe-lambe, gincana com crianças e apresentação de jovens, todos com foco na luta antimachista e como resposta e resistência ao aumento da violência contra as mulheres nas favelas.

E, ainda sobre as políticas anti-opressão, o Teatro das Oprimidas traz boa referência: a Rede Ma(g)dalenas Internacional. Em seu livro, *Teatro das Oprimidas* (2019), Santos cita o surgimento dessa concentração de mulheres e as discussões acerca da estrutura e da missão da Rede, que foi iniciada em 2010, no Rio de Janeiro, e hoje contempla vários países do mundo. Além de representar a união de mulheres artistas e a necessidade de estabelecer conexões políticas, esse é, possivelmente, o exemplo mais próximo da união latino-americana vivida por Boal na década de 1970, em termos de mobilização artística unida à política. Inclusive, o acréscimo da letra “g” na palavra Madalenas ocorreu para que as mulheres que possuem o espanhol como língua materna fossem formalmente incluídas e bem-vindas.



## 5 \ CONCLUSÃO

A pesquisa acompanhou os conceitos que influenciaram Boal acerca da ideia de “teatro popular”, a partir de seus escritos, sobretudo da década de 1970, e da criação de uma metodologia própria para democratizar o fazer teatral. Nesse percurso, notou-se que o termo “teatro popular” não é passível de definição única. Dessa forma, é possível traçar aproximações ou distanciamentos com o que é considerado “teatro popular”, a partir de três pilares: quem produz, quem assiste e o que é produzido.

Seguindo essa lógica, o relatório refletiu o percurso da pesquisa, a qual abrange as comparações entre diferentes momentos da obra de Boal. Nas décadas de 1960 e 1970, percebe-se que há um esforço para que “quem assiste” e “o que é produzido”, ou seja, a plateia e a temática, fossem de caráter popular, de modo a fazer apresentações em diferentes espaços e convidar camadas populares para constituírem o público. Os temas desenvolvidos pelos artistas, pautavam questões sociais - fome, ditadura, alienação, manipulação das grandes mídias etc -, tendo como plano de fundo a revolução socialista. Por outro lado, nesse momento, as práticas artísticas brasileiras distanciaram-se de um “teatro popular” - recortando o âmbito vivido por Boal -, ao serem produzidas por grupos com maioria composta por intelectuais e estudantes, a “vanguarda” que teorizava sobre a ideia de “povo” na escrita e nos espetáculos.

Quando Boal é forçado a iniciar o seu exílio na América Latina, a categoria “quem produz” começa a alterar-se. Nesse período, há grupos de diversos países que participam dos festivais latino-americanos, sendo eles de origem e classes sociais diversas, destacando o número expressivo de grupos camponeses e/ou rurais. As aproximações com um “teatro popular” também aparecem pela necessidade concreta de se produzir cenas, peças e espetáculos. Isso é perceptível quando Boal escreve apêndices do livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular...* focados em dar instruções e referências sobre a produção independente de baixo custo de materiais técnicos de iluminação e figurino. Ademais, ao comparar as versões que formam essa obra, nessas circunstâncias, nota-se que os escritos de Boal

modificam-se tendo em vista o local e o público que desejava atingir, porém o objetivo mantinha-se: tornar público e notório os exemplos e vivências de um “teatro popular”. Os recursos usados para isso eram múltiplos, como o uso de novas referências, de relatos mais detalhados das experiências teatrais, de comentários acerca do contexto histórico-político da América Latina, dentre outros. Boal, a partir de então, não se afirma apenas como brasileiro, mas como um latino-americano dentro do mundo globalizado.

Dando um salto para o Brasil atual, pautando os acontecimentos políticos sequenciais - a posse de Jair Bolsonaro, o assassinato da vereadora Marielle Franco, os crimes de ódio contra LGBTQIA+, o aumento da inflação, a extinção do Ministério da Cultura, as alterações na Lei Rouanet, os vetos às Leis Paulo Gustavo e Aldir Blanc etc - que promoveram o enfraquecimento dos incentivos à cultura e das políticas sociais que garantiam à vida e subsistência da maioria da população, ainda assim, as práticas ligadas à metodologia de Boal se aproximam cada vez mais de um “teatro popular”. Tendo como base o CTO-Rio, pode-se afirmar que “quem assiste” e “quem produz” são efetivamente o povo. Por meio da compreensão das políticas anti-opressão e da formação de “grupos identitários”, nomeia-se o povo, considerando as intersecções: pobres, pretos, favelados, periféricos, lgbtqia+, pessoas com deficiências, mulheres, pessoas participantes de grupos discriminados e socialmente desconsiderados. A pesquisa pôde observar esses indivíduos teorizando, formulando, fazendo teatro e promovendo ações artísticas e culturais onde moram e por onde passam. Transformam seu entorno utilizando os formatos da peça-forúm, da performance-fórum, do Teatro Jornal e se apropriando da metodologia de Bárbara Santos com ações coletivizadas e combativas. O pensamento de uma estética feminista, antirracista e anti-capitalista ocupa o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, uma instituição que sobrevive há 36 anos com projetos de reconhecimento de identidade, criação de consciência crítica e aproximação da linguagem teatral pelo próprio fazer.

Portanto, confirma-se que os meios de produção teatrais estão sendo transportados ao povo. Boal, em sua trajetória, aproximou-se cada vez mais de um “teatro popular” e acredita-se que sua metodologia está caminhando nessa direção. Primeiro, Boal colocou o povo na dramaturgia, depois no palco, depois na plateia e finalmente o Teatro do Oprimido alcança seu ápice, o povo na produção artística e nos espaços de decisão, reconstruindo imaginários. “Viva o povo artista!”.

## \ REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular, uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

\_\_\_\_. *Categorias de Teatro Popular*. São Paulo: Teatro de Arena de São Paulo, 1971.

\_\_\_\_. *Categorias de Teatro Popular*. Buenos Aires: Ediciones Cepe, 1972.

\_\_\_\_. *Técnicas latino-americanas del teatro popular*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1975.

\_\_\_\_. *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Sacramento: Editorial Nueva Imagen, 1982.

\_\_\_\_. *Técnicas Latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

\_\_\_\_. *Jogos para Atores e Não Atores*. Posfácio: Sérgio de Carvalho. Tradução: Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

\_\_\_\_. *200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição, 1982.

\_\_\_\_. *Ciclo de Palestras sobre o Teatro Brasileiro com a participação de Augusto Boal*. Ministério da Cultura e. INACEN, 1986.

CARVALHO, Sérgio de. “Contradictions of Theatre of the Oppressed”. In: Kelly Howe, Julian Boal, José Soeiro. (Org.). *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. 1ed. London and New York: Routledge, 2019, v. 1, p. 86-93.

CHAUI, Marilena. Seminários – o nacional e o popular na cultura brasileira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

COHEN-CRUZ, Jan (Ed.); SCHUTZMAN, Mady (Ed.). A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics. Abingdon: Routledge, 2006.

COSTA, Iná Camargo. Dias Gomes: Um Dramaturgo Nacional-Popular. São Paulo: Unesp, 2017.

SANTOS, Bárbara. Teatro das Oprimidas. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

# A relação da moda e figurino e as possibilidades de criações mais sustentáveis no teatro<sup>1</sup>

## Ana Cecília Kresch Borba

Ana Cecília Kresch Borba, Brasília (DF). É atriz, figurinista e pesquisadora na área de figurino. Participa do Coletivo de Teatro Enleio com pesquisa em teatro, ritual e figurino.

✉ [anacikb@gmail.com](mailto:anacikb@gmail.com)

1. Trabalho apresentado na Universidade de Brasília (UnB), com orientação de Agamenon Bomfim de Abreu.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade de Brasília**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Artes cênicas**

Período do curso **2017-2022**

Estado **Brasília**

Título do trabalho **A relação da moda e figurino e as possibilidades de criações mais sustentáveis no teatro**

Nome da autora **Ana Cecília Kresch Borba**

Nome do orientador **Agamenon Bomfim de Abreu**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Essa pesquisa visa mostrar a correlação do figurino e da moda e as possibilidades de criações mais sustentáveis para o teatro. Perpassando pela teoria e prática, este trabalho traz essa relação por meio da estética e significado das roupas, mostrando o quão significativo é ser sustentável na indústria têxtil e depois sugerindo técnicas para se aderir nesse caminho da roupa e da sustentabilidade. Também traz processos criativos e referências para entender quem já está nesse meio. O uso também de artigos e documentários fundamentam o conteúdo e trazem diversas visões do assunto.

**Palavras-chave:** Figurino; moda; sustentabilidade;

## \ ABSTRACT

This research aims to show the correlation between costume and fashion and the possibilities of more sustainable creations for the theater. Going through theory and practice, this work brings this relationship through the aesthetics and meaning of clothes, showing how significant it is to be sustainable in the textile industry and then suggesting techniques to adhere to this path of clothing and sustainability. It also brings creative processes and references to understand who is already in this environment. The use of articles and documentaries also support the content and bring different views on the subject.

**Keywords:** Costumes; fashion; sustainability;



## **\ RESUMEN**

Esta investigación pretende mostrar la correlación entre vestuario y moda y las posibilidades de creaciones más sostenibles para el teatro. Pasando por la teoría y la práctica, este trabajo trae esta relación a través de la estética y el significado de la ropa, mostrando cuán importante es ser sostenible en la industria textil y luego sugiriendo técnicas para adherirse a este camino de la ropa y la sostenibilidad. También trae procesos creativos y referencias para entender quién ya está en este entorno. El uso de artículos y documentales también apoyan el contenido y aportan diferentes puntos de vista sobre el tema.

**Palabras llave:** Vestuario; Moda; sostenibilidad;

## \ INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte da possibilidade de sustentabilidade na criação de figurinos no teatro em meio à grande poluição da indústria têxtil e da sua relação com a moda. O foco da pesquisa, portanto, visa mostrar que o teatro, apesar de ser a arte da efemeridade, seus figurinos não duram apenas uma temporada, para isso, é preciso pensar em um processo de criação do figurino que busque recursos e alternativas mais sustentáveis.

No início da pesquisa tento explicar trazendo elementos essenciais para entender como se dá esse entrelaçamento da moda, figurino e sustentabilidade. Aos poucos mostro que hoje em dia já temos exemplos de figurinistas que usam da sustentabilidade como guia de suas produções, também falo sobre como a criatividade pode ser instigada com a sustentabilidade como motor das suas ideias e croquis.

E no final trago o produto que criei com todos esses conhecimentos obtidos na pesquisa, por meio das disciplinas de Projeto em Interpretação Teatral e Diplomação de Interpretação Teatral, ambas disciplinas de formandos da UnB.

## 1 \ ENTRE AGULHAS E LINHAS

Iniciamos com uma introdução sobre a sustentabilidade. Este conceito, de acordo com a geógrafa Rafaela Souza no site “Brasil Escola”: “é a busca pelo equilíbrio entre o suprimento das necessidades humanas e preservação dos recursos naturais, não comprometendo as próximas gerações.” (SOUZA<sup>2</sup>). A moda sustentável então pode ser entendida como uma forma de sustentabilidade no vestuário, mantendo um guarda-roupa com medidas de quem se importa com o meio ambiente e o futuro.

Quando falo que existe uma relevância em falar sobre moda sustentável atualmente, não digo que a moda seja a única responsável por essa eminente catástrofe ambiental, mas ela não deixa de ser um dos grandes

2. SOUSA, Rafaela. "Sustentabilidade"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sustentabilidade.htm>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

impactos. Busco então falar sobre a moda sustentável e com isso ligar a minha área, o teatro. O figurino está presente no teatro, no audiovisual, no circo, entre outros, mas no teatro tem pouco foco dentro dessa pesquisa de sustentabilidade.

Mas por que o figurino teatral precisa ser sustentável? Acredito que o figurino tenha um impacto ambiental negativo sim, não há como dizer que seja na grande escala da moda, mas podemos comparar seus processos e entender o porquê o figurino também é importante de se tornarsustentável.

### **1.1 Figurino e Moda**

Em seu livro *“A Linguagem da Encenação Teatral”*, Jean-Jacques Roubine diz que: “o figurino tem uma função específica, a de contribuir para a elaboração do personagem e também ser um conjunto de forma e cores que intervêm no espaço do espetáculo, e devem, portanto, integrar-se nele” (ROUBINE, 1982, p. 127a). Partindo da ideia de que o figurino é um elemento visual importante para toda peça, podemos então pensar como a sua própria construção é importante para montagem teatral, na questão visual e financeira.

O figurino tem o papel de vestir o personagem no palco e nas telas, e a moda de nos vestir na vida, e os significados que as roupas transmitem é algo que liga o figurino da moda. Dependendo do lugar que você vai e que postura quer apresentar, a roupa pode facilitar em transmitir tal signo. A profunda representação do personagem foi importante para a criação do figurino, mas durante muito tempo o figurino foi apenas um artefato decorativo no teatro ocidental. Roubine diz: “A preocupação com a adequação mais íntima a um personagem, considerado na sua peculiaridade psicológica e social, surgiu na cena naturalista. Quanto aos simbolistas, eles cuidarão de integrar o figurino na unidade da imagem cênica”. (ROUBINE, 1982, p.128b)

A variação de formas de criar figurinos vai não apenas de cada época, mas também varia dependendo do encenador da peça. Roubine ainda pontua sobre como alguns diretores optaram por figurinos mais decorativos, outros que se encaixassem na cenografia, alguns para uma representação mais realista com a ambientação histórica e geográfica e de *status* social. Artaud tinha, por exemplo, um intuito ritualístico com seus figurinos. Já Grotowski, que trabalhava com teatro pobre, negava grandes figurinos espetaculares, mas ainda sim trazia seu propósito na vestimenta. Roubine diz que no figurino de Grotowski:

encontramos a rejeição da representação realista, a recusa de qualquer decorativismo, a procura de uma ferramenta que permita ao corpo do ator desenvolver as suas faculdades expressivas no tríplice plano da encarnação do personagem, da sua integração num espaço (que, ao mesmo tempo, ele está encarregado de criar), e da sua relação com os outros personagens... (ROUBINE, 1982, p. 133c)

Escolher um figurino pode parecer algo que nos impacta apenas no momento de atuar, mas ele pode reverberar no nosso dia a dia. É imperativo, muitas vezes, como as novelas podem ditar a moda. Escolher a moda é algo cotidiano, que tem impacto todos os dias, e para quem busca um impacto mais positivo na Terra, é possível optar pela moda sustentável. A moda sustentável pensa desde o início da sua produção no social e no ambiental, é uma moda justa com o cliente, com aqueles que produzem e com o meio ambiente.

A moda é uma reflexão do indivíduo dentro da sociedade e o figurino uma reflexão das personagens dentro da peça. Ela tem um papel político e deve ser para todos. É por isso que precisamos pensar no figurino como algo inclusivo, para cada dia termos mais representatividade. Desta maneira, é necessário que pensemos numa moda para todos os corpos, de todos os lugares, todos os bolsos, sustentável, entre outras.

3. Coloco entre aspas a palavra pois costumamos ver o lixo como algo a ser descartado sem mais valor, no entanto muitas vezes esse lixo é reciclável, e é descartado sem pensar em ciclo e potencial de renovação dele para que haja o reuso de materiais, o reciclável acaba não sendo reciclado.

De acordo com Luiza Cunha e Nívea Souza (2020, p.110): “As mudanças na moda não são aleatórias, são o reflexo das alterações sociais e culturais da sociedade que se espelham nas opções dos consumidores.” Sendo assim, a moda muda com o mundo, com a sociedade e suas demandas e o figurino pode mudar com a moda e com as novas dramaturgias que se criam.

## 1.2 Sustentabilidade em pauta

Iniciando o tema de moda sustentável, trago dados importantes para nos conscientizarmos. De acordo com o livro “*Com que roupa?*” de Giovanna Nader (NADER, 2021, p. 14a): mais de 3500 litros de água são usados para fabricar uma calça jeans. Além disso:

a moda é responsável por 8% a 10% das emissões de gases de efeito estufa, [...] é o segundo setor da economia que mais consome água e produz cerca de 20% das águas residuais (esgoto) do mundo. Sem contar os altos níveis de agrotóxicos e pesticidas utilizados nas plantações de fibras de tecidos.  
(NADER, 2021, p. 17b)

Giovanna ainda fala que: “A maioria das peças comercializadas atualmente é feita de poliéster, fibra sintética obtida a partir de petróleo e que leva 450 anos para se decompor.” (NADER, 2021, p.30c)

Em outro livro como “*Como salvar o futuro: Ações para o presente*” de André Carvalhal (CARVALHAL, 2020, p. 191a), ele cita que a Ellen MacArthur Foundation recolheu dados que dizem que: “Um caminhão de lixo cheio de resíduos têxtil é descartado por segundo no mundo. Menos de 1% das roupas descartadas são recicladas.”. Porém como o próprio livro reflete não há como jogar fora algo quando não se existe o “fora”, tudo continua aqui entre nós na Terra. Enquanto descartamos uma inúmera quantidade de “lixo”<sup>3</sup> amontoamos cada vez mais materiais que não estão prontos para serem jogados fora.

Dados da revista Piauí de dezembro de 2021 dizem que apenas 20% das 170 mil toneladas de lixo da indústria têxtil e de confecções no Brasil são recicladas, o resto tem o descarte indevido em aterros sanitários ou a incineração. Vale lembrar que segundo a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (Abit), o Brasil produziu, em 2019, 9 bilhões de peças de confecção, número maior que a quantidade de habitantes da Terra (7,7 bilhões), (CEARÁ; BUONO, 2021) e que mesmo assim sabemos que muitas vezes faltam roupas para as pessoas, o que leva a questionarmos o porquê desse descarte massivo de roupas.

Ailton Krenak em seu livro *“O futuro não está à venda”* (2020) fala sobre a nossa responsabilidade para com o planeta e sobre não esquecermos que nós não podemos nos separar da natureza, nós somos parte dela. Enquanto aqueles que têm autonomia de consumo ainda tiverem um olhar individualista, iremos continuar ferindo o futuro. Vale ressaltar que essa autonomia cabe a um recorte da sociedade. O potencial do coletivo é maior do que podemos imaginar tanto para estragar o planeta quanto para regenerá-lo. É preciso, no entanto, lembrar que uma mudança de tamanha proporção não se faz sozinho. É preciso mudar a estrutura, as indústrias têm que tomar novos rumos.

No livro *“Se quiser mudar o mundo: Um guia político para quem se importa”* de Sabrina Fernandes (FERNANDES, 2020a) é dito que não se pode mudar o mundo sozinho, mas mudanças individuais ajudam no caminho da mudança estrutural, mesmo que insuficientes, elas não são nulas. Retornando a André Carvalhal: “A expansão da consciência individual e as transformações estruturais precisam acontecer juntas. Se acreditamos que o problema é sistêmico, estrutural, não podemos excluir as pessoas.” (CARVALHAL, 2020, p. 208b).

É importante, no entanto, não cairmos na ideia de solução do “capitalismo verde”, um sistema que diz trazer como pauta a natureza, mas desde que não atrapalhe o lucro. Giovanna diz: a renúncia de parte do lucro seria necessária dentro desse sistema, visto que seria importante o fim do extrativismo, algo que é intrínseco a forma que esse sistema obtém lucro. (NADER, 2021, p. 57d)

4. *Upcycle*: peças que utilizam partes de objetos antigos, sem descaracterizá-los, para se transformar em algo novo. (DESCARTE, 2021)

Tendo dito tudo isso, ainda não pretendo propor um sistema revolucionário perante o capitalismo, mas visto sim mostrar como pequenas mudanças influenciam numa nova visão sobre os erros do sistema que estamos inseridos para assim irmos começando a trabalhar em ações que atingem a estrutura. Como diz Carvalhal (CARVALHAL, 2020, p.154c): “E do individual para o coletivo e depois para o sistema, vamos causando impacto”. Contudo é importante lembrar que nem todos tem a autonomia para mudar de hábitos de forma radical, visto que as grandes empresas têm uma forte influência no que consumimos, as opções que o mercado oferece que são mais sustentáveis muitas vezes são mais caras também, além de nem sempre ter as medidas para todos os corpos, e é por isso que mudanças de estruturas são necessárias para além de apenas mudanças individuais.

Analisando o que Augusto Boal diz quando fala em seu livro “*O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*” (BOAL, 1975, p.11): tendo em vista que todas as ações do ser humano são políticas, e o teatro é uma delas, então o teatro é um ato político, é preciso perceber que o teatro e suas decisões afetam o que está em volta. Optar por um teatro sustentável pode ser uma ótima escolha, mas não são todos que podem tomá-la. Algumas alternativas são mais baratas e algumas são mais caras, não cabe aqui julgar quem opta pelo menos sustentável por ser mais barato e sim cabe a mim indicar opções sustentáveis. Não farei um manual, mas darei dicas para melhores escolhas. Como diz Sabrina Fernandes “tudo é político” não pode ser uma frase que indica patrulha na vida dos outros, como se fosse uma questão de meras escolhas. (FERNANDES, 2020b)

Produções mais ecológicas podem variar de preço. Buscar por opções como acervo de figurinos, utilizar materiais de refugo ou optar por técnicas como o *upcycle*<sup>4</sup>, podem ser ótimas sugestões para quem procura um preço mais barato e, para quem busca sustentabilidade desde a escolha do material do tecido, é possível recorrer a opções mais caras. Ambas são opções a se pensar economicamente na produção do figurino. Vale lembrar que associar sustentabilidade a alto valor de mercado pode ser um equívoco, afinal como diz Giovanna Nader: “emprestar”, “alugar”, “compartilhar” e “trocar” substituem o “comprar”. (NADER, 2021, p. 38e)

Pensar em sustentabilidade reflete em pensar em consumo também e como estamos sendo direcionados pelo sistema e por inúmeras propagandas a cada dia mais a consumir. O consumismo é fruto da influência do consumo desenfreado, é uma espécie de venda da necessidade de ter cada vez mais coisas. É preciso lembrar que às vezes menos é mais. Para que gastarmos muito comprando sempre a nova geração se nem sempre o novo substitui o velho? Precisamos prolongar a vida útil dos objetos para assim necessitarmos cada vez menos de novas compras e diminuirmos o lixo acumulado do planeta.

A moda sustentável de acordo com Giovanna Nader “é aquela que respeita o meio ambiente e a sociedade” (2021, p.25f). Logo, pensar na sustentabilidade durante a produção de roupas implica também pensar em uma cadeia de pessoas que a produzem. Pensar no meio ambiente é apenas uma das coisas que falamos enquanto sustentabilidade, mas para além disso precisamos pensar no social, tendo em vista que o trabalho análogo a escravidão existe no mercado.

Algumas práticas como exemplo de trabalho justo e inclusivo são citadas no livro de Giovanna, como: inclusão social (tanto na produção quanto no público de venda), valorização de trabalhos artesanais, transparência, locais de trabalho salubres e remuneração justa. Quando falo de salários justos é preciso também averiguar se hoje em dia isso ocorre e para quem isso ocorre. É preciso analisar se pessoas negras e indígenas estão incluídas nisso, como Bárbara Poerner e a Equipe Fashion Revolution Brasil falam na Carta Capital em “É impossível sustentabilizar a moda sem superar o racismo”: “Mais que construir “roupas sustentáveis”, precisamos construir uma atuação ambientalista que seja intrinsecamente antirracista.” (POERNER; EQUIPE FASHION REVOLUTION BRASIL, 2019) Além das contratações, quando falamos de racismo na moda não podemos esquecer que o racismo ambiental<sup>5</sup> é uma realidade que atinge pessoas de todo o mundo. Ao realizar uma pesquisa é possível descobrir que os aterros ou lixões que citei anteriormente da quantidade imensa de roupas que jogamos fora e as indústrias que poluem tanto são em locais geralmente longe dos centros das cidades, perto de onde moram

5. Racismo ambiental é o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados. Negros, indígenas, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado um sacrifício em prol de um benefício para os demais. (HERCULANO apud FERNANDES, S.)



majoritariamente pessoas negras e indígenas e pobres e que convivem com essa poluição, mesmo que os causadores disso sejam por maioria pessoas brancas e ricas, em cargos de influência que pouco se importam em onde causam esse impacto ambiental.

Giovanna traz dados que falam que: 71% da força de trabalho na indústria têxtil é feminina e que grande parte do trabalho é análogo a escravidão e isso significa que o trabalho na moda tem impacto em gênero e raça. Estes fatores são importantes de sejam questionados e superados em uma moda sustentável. (NADER, 2020, p. 34g)

### **1.3 Juntando saberes**

Penso que, por ser ligado à indústria da moda, o figurino tem em parte responsabilidade desses dados. No entanto não há produção por tendência de figurinos assim como há de roupas, a confecção do figurino tem um hora marcada. O *fast fashion* ou moda rápida em português é o maior causador desses números. A moda por tendências faz com que o estrago seja cada vez maior, acaba existindo uma demanda de roupas a cada semana e as tendências do passado acabam sendo descartadas. Para que a área dos figurinos não seja uma produção apenas por filme ou temporada de peça, precisamos pensar em produzir *slow fashion*.

O *fast fashion* como o próprio nome já diz pensa numa moda rápida, de duração rápida, mudando a cada tendência e de consumo rápido também. Já o *slow fashion* ou moda lenta, dita o contrário, trabalha com uma moda mais devagar de maior duração, e pensar numa moda mais durável é pensar por um viés mais sustentável. Neste trabalho irei chamá-los pelo português, como moda rápida e moda lenta respectivamente. A moda lenta pode ser fácil de aderir, mas para isso é preciso pensar na sua produção desde o início, e o livro "*Com que roupa?*" (NADER, 2021 p. 27-29h) dá algumas dicas para uma produção sustentável como: uso de materiais sustentáveis, tingimento natural, reciclagem e reutilização de tecidos, redução de insumos, produtos circulares e produção local.

Atualmente podemos ajudar a diminuir o impacto ambiental com pequenas atitudes, e uma delas pode ser dentro do figurino. Há possibilidades de produção de figurinos apenas com roupas de brechó, materiais de refugo, reutilizando roupas, acervos, reciclando, fora a utilização técnicas que vem cada vez mais sendo exploradas como: *upcycle* e *patchwork*<sup>6</sup>.

**6.** *patchwork*: técnica de costura que consiste em usar retalhos para formar uma nova peça de roupa.

Na pesquisa “Figurino de teatro pelo design de moda: um cenário colaborativo e sustentável” de Mariane Costa e Cleuza Fornasier, ambas da Universidade Estadual de Londrina, elas afirmam que ao pesquisar e entrevistar grupos de teatro locais encontraram em suas falas formas de utilização de materiais sustentáveis:

Como alternativa à falta de investimentos financeiros, os profissionais relataram que reaproveitam roupas de brechós, como também reaproveitam trajes de cena de outras produções, por meio de adaptações e modificações. A utilização de sucatas também é muito frequente, pois, além de diminuir os custos com materiais, contribui com o meio ambiente e convida artistas e espectadores a darem um novo significado aos materiais ainda úteis descartados como lixos. (COSTA; FORNASIER, 2018)

Existe uma necessidade de o consumidor pensar em uma economia diferente da linear, que usa e descarta. Um exemplo disso é a economia circular que não tem o fim de seu ciclo no descarte. Depois dessa fase elas voltam para a cadeia de produção para ser transformado e poder ser reutilizado. Ou então é possível que seja usado material biodegradável, para seu “fim de ciclo” ser o retorno a natureza, de onde tudo começou. Outra opção pode ser a economia colaborativa ou compartilhada, em que ao invés de comprar, alugam-se roupas, e assim podemos pensar mais sustentavelmente. (NADER, 2021i)

Ao iniciar o processo de conscientização, temos de ficar atentos a enganações com rótulos sustentáveis. O *greenwashing*, ou também conhecido como “lavagem verde” em português, é uma das formas que empresas se utilizam da propaganda sustentável para vender mais com

esse título amigável sem se dedicar de todas as formas a sustentabilidade. Procurar por transparência é um dos passos importantes na adesão de sustentabilidade, como diz Giovanna: “A ética e a transparência, dois valores que até então não eram prioridade no mercado, agora andam mãos dadas com a estética.” (NADER, 2021, p. 72j). Essa pode ser uma das principais coisas a se observar quando iniciamos esse processo.

Observar de que tipo de material é feita sua roupa também é importante para sustentabilidade do seu guarda-roupa e da sua peça de teatro. Optar por tecidos de fibras naturais pode parecer muito melhor que os sintéticos por serem biodegradáveis. Tecidos de seda, lã, linho, de cânhamo, algodão ou sisal são opções diante ao poliéster e elastano por exemplo, mas entender que não é porque a fibra é natural quer dizer que ela é sustentável devido a forma de plantação dela é um debate muito mais longo, do qual não entrarei aqui.

Além disso, podemos aprender técnicas sustentáveis que vem ganhando fama ultimamente. Além dos clássicos 3R's (reduzir, reutilizar e reciclar) é possível reformar e fazer *upcycling* (prática do *upcycle*) e *patchwork*, que seria uma forma de reutilizar, mas de forma diferente. Isso já é um ganho enorme sustentável pois substitui o consumo de algo novo pelo reaproveitamento de algo que já existe e ainda está em estado de uso.

Cuidar da roupa para que ela dure mais parece óbvio, mas o simples ato de ler a etiqueta nem sempre acontece. Quando sabemos a forma adequada de lavar, secar e guardar a roupa ela tem muito mais durabilidade, e algo que parecia simples se torna muito mais singular e longo, visto que a cada tratamento é especial para cada tipo de roupa.

Novas formas de se relacionar com a roupa são uma maneira incrível de se entender nesse meio da moda e do figurino sustentável.

## 2 \ RECORTANDO MOLDES

O processo de criação de figurino pode requerer várias etapas dependendo do figurinista. É preciso muita criatividade na hora de criar, mas não podemos esquecer que no mundo atual podemos buscar referências em vários veículos, que nos instiguem criativamente e que nos ensinem com o que já foi construído.

A moda sustentável pode ser uma opção de várias pessoas, no documentário “DESCARTE”<sup>7</sup>, por exemplo, uma das pessoas citadas, que também trabalha com moda sustentável é a Vicenta Perrotta, estilista que trabalha com material de refugo, tecidos descartados de lojas do Brás, um bairro com grandes lojas em São Paulo. Vicenta optou por esse material justamente por ser descarte e não necessitar gastar dinheiro comprando tecidos.

Outro exemplo de moda sustentável é a Coleção Weá Terra Fértil<sup>8</sup>, que foi produzida por Dayana Molina e Sioduhi, estilistas do Coletivo Indígenas Moda BR, para a campanha “O que você faz importa”, promovida pela National Geographic Brasil como forma de conscientização das atuais mudanças climáticas na Amazônia. Esta coleção foi criada se utilizando de técnicas já citadas anteriormente da moda lenta para gerar pouquíssimos resíduos como o *upcycle* e a utilização algodão emborrachado, um material não encontrado no mercado, mas produzido na Amazônia por pessoas que respeitam o meio ambiente.

O figurino não fica de fora disso, no entanto é preciso lidar com uma criatividade que se restringe aos limites dados pelo diretor da peça. Lidar com criatividade é mais difícil do que parece, lidar com limites às vezes ajuda mais do que atrapalha.

“Mesmo as pessoas mais criativas, quando há possibilidades ilimitadas, criam coisas chatas e óbvias.” Essa é uma frase da série de documentário chamada “Explicando: A Mente”<sup>9</sup> em um episódio sobre criatividade. É preciso de um tema para que se instigue e crie envolta dele e a

7. DESCARTE. Direção: Leonardo Brant. Produção de Deusdará Filme. São Paulo: Deusdará Filme, 2021. Amazon Prime Vídeo.

8. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2Qo5Ca\\_RWC8](https://www.youtube.com/watch?v=2Qo5Ca_RWC8). Acesso em: 2 de abril de 2022.

9. Disponível na plataforma de streaming Netflix.

10. Disponível em: <https://www.modifica.com.br/duas-figurinistas-falam-sobre-moda-e-sustentabilidade-no-cinema-e-tv/#.YABNtNhKjiU> . Acesso em: 6 de março de 2022.

sustentabilidade pode ser esse tema, como Agamenon B. Abreu cita em sua dissertação “Gaveta de Ideias”: “O novo a ser criado não surge do “nada”, do vazio, do vácuo” (ABREU, 2017, p. 34).

Ao conceder uma entrevista a Sica Schmitz (figurinista), Cynthia Summers, figurinista de séries famosas de televisão, respondeu como leva a moda sustentável aos figurinos:

Há muitas maneiras de pensar de maneira mais sustentável na criação de figurinos. [...] Sempre que posso eu faço as perguntas. Onde foi feito isso? Podemos usar uma versão sintética? Podemos usar corantes de tecido sustentáveis? Etc, etc. No final do dia, geralmente é mais barato e melhor para todos, incluindo os atores que precisam vestir as roupas. (SUMMERS)<sup>10</sup>

Cynthia fala sobre as limitações criativas na hora de criar sustentavelmente, mas hoje em dia já há possibilidades maiores de substituições de materiais não recicláveis e isso é um fator positivo dentro da criação de figurino sustentável.

Há também a pesquisa do grupo “Missiva Cia de Teatro”, de Londrina, para a montagem “A missiva”, em que Mariane Costa e Cleuza Fornasier comentam em sua pesquisa sobre o figurino produzido que compunha trajes e adereços feitos de *upcycling* (processo de *upcycle*) de diversos materiais, desde papéis, lacres de latas a roupas com defeitos e outras sucatas.

“Atelier solidário”, um grupo do projeto de extensão universitária vinculado ao curso de Design de Moda da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em 2017 resolveu trabalhar com descartes. Incluindo a comunidade acadêmica e os moradores do entorno da faculdade, eles produziram o figurino do grupo musical “Morro do Boi” e do projeto “Oficinas culturais” com descartes têxtil de empresas locais. O Atelier

Solidário diagnostica o problema socioambiental local e apresenta uma proposta de solução por meio do trabalho em conjunto. Além de trabalhar com resíduos têxteis, o Atelier fez com que os descartes desses resíduos utilizados fossem passados para outro projeto de figurinos da Fundação Municipal de Cultura de Bombinhas, SC, fazendo assim que o ciclo sustentável não se encerrasse no seu próprio projeto.

Essas são algumas das referências encontradas de pessoas que já trabalham com figurino sustentável e que puderam me ajudar com ideias para aplicar na minha experimentação prática que irei em breve descrever. Além de auxiliar com referências de técnicas sustentáveis, esses exemplos podem também estimular a criatividade mostrando suas estéticas.

11. Disciplina do penúltimo semestre do bacharelado de Interpretação Teatral de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

### **3 \ PEÇA FINAL**

Ao começar a falar dos meus experimentos práticos preciso primeiro explicar o nosso processo como turma de Projeto em Interpretação Teatral<sup>11</sup>. Uma turma tem a ideia de falar sobre o fim do mundo. Várias perspectivas foram mostradas, fins do mundo em comum e outros mais pessoais, o fim dos mundos ou o fim do seu mundo, tanto faz todos cabiam, afinal estávamos em período pandêmico e qualquer fim do mundo parecia próximo de nós.

Tínhamos que criar um curta-metragem como resultado da disciplina e dentre todas as possibilidades de fins de mundo criadas, filosofei e optei por trazer duas visões, a de um mundo pós apocalíptico e de um mundo após a minha morte. Em uma ideia de apocalipse criei um texto póstumo para um solo chamado “Só sobraram as purpurinas”, e a ideia era falar do fim do mundo como se fosse algo recente, como se eu falasse dos escombros que sobraram e, como em uma tentativa de ser sobrevivente, saqueei os restos de coisas encontradas enquanto ainda viva. Foi daí que surgiu a ideia do figurino. O conceito era sobre restos e misturas do que se conseguia entre os lixos e descartes, por isso não combinavam as peças necessariamente.

Pensei que nada seria mais sustentável e barato do que utilizar o que já se tem. Escolhi umas roupas minhas e emprestadas de parentes, utilizei retalhos que tinha guardados e assim fiz o figurino. O sustentável disso tudo foi não recorrer ao mercado para o consumo de mais materiais, utilizei o que já tinha e criei aquilo que não tinha, com restos de roupas que possivelmente seriam descartes, se eu não tivesse um novo olhar sobre eles.

Cada peça de roupa tem o seu sentido. Escolhi usar dois casacos por uma fala do texto e achei que o fato de serem casacos grandes seria útil para caso estivesse frio no fim do mundo, mas como o fim é uma incógnita recorri a um biquíni caso fizesse calor também. A ideia era sobrepor várias peças como se não tivesse dado tempo de montar uma mala tendo então vestido tudo que me fazia sentido. Para mostrar marcas de sobrevivência, sujei e rasguei a blusa e remendei a saia.

\a relação da moda e figurino e as possibilidades de criações mais sustentáveis no teatro

**Figura 1: Figurino do curta-metragem “Só sobraram as purpurinas”**



Utilizar apenas o que você já tem como figurino pode ser uma ideia que a princípio restringe suas opções e que limite sua criatividade, mas fazer isso traz um novo olhar sobre o seu vestuário.



Partimos então para o último semestre e para a disciplina de Diplomação em Interpretação Teatral. Escolhemos um texto de Jô Bilac, “Alguém acaba de morrer lá fora”, que trata de quatro personagens desconhecidos entre si que se conhecem em um café-bar e, aos poucos, devido certas circunstâncias, vão se abrindo cada vez mais para quem era apenas um estranho no começo da peça. O texto fala sobre morte, de como lidar com ela e de como é possível receber de diferentes maneiras uma notícia sobre isso.

A turma teve a decisão de fazer a montagem com todos os atores e atrizes em cena dividindo personagens, com uma divisão de falas orgânica com apenas o personagem do Dodô sendo interpretada por apenas um único ator. Sendo uma peça com uma história meio absurda resolvemos fazer um figurino mais cotidiano.

A equipe do figurino, composta por Natalia Vídua e eu, construiu coletivamente o conceito. Tivemos experimentações levando diversas roupas e acessórios que nos remetiam aos personagens e aos poucos fomos tirando ideias dessas experimentações.

Os figurinos surgiram também de um texto introdutório a peça feito pelo autor que é rico em adjetivos para os personagens. O texto traz Laura como uma personagem bélica, que traz a tempestade e um furacão na cabeça; Dodô, o nome do garçom e de um pássaro também, é um proletário revoltado, jovem, mas amargo como um café; Cláudio é uma pessoa tímida e doce; Marcela é uma mulher jovem e felina.

Ao recebermos provocações, críticas e ideias dos nossos colegas sobre nossa criação inicial, mudamos os figurinos. Optamos por buscar e confeccionar essas roupas partindo de materiais de brechó e doações, além de algumas roupas usadas que também já eram dos alunos. Costuramos, reformamos e adaptamos roupas. Fizemos uma camisa social com manga de terno, um *corset* feito de gravatas e assim foi nascendo nosso figurino. O resultado dependia de que roupas acharíamos nos brechós, se faziam sentido com a nossa criação. Conseguimos costurar o que precisava e com isso surgiu esse figurino:

**Figura 2: Foto de Amanda Tominaga da peça apresentada dia 03/05/2022.**



Como os personagens tinham sido dobrados para abarcar todos os alunos da turma, a personagem Laura teve dois figurinos distintos junto ao personagem do Cláudio, que foram produzidos por meio do *upcycling*. O figurino do Dodô foi composto por um avental costurando do zero e o resto foi feito com peças de roupa já do ator. Por último, o figurino da Marcela foi feito de roupas usadas com customizações.

Desta maneira conseguimos produzir um figurino que era sustentável e que fazia sentido com a peça, que teve um ótimo resultado.

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acaba entendendo que a moda e o figurino se correlacionam por um viés expressivo da persona que interpretamos todos os dias ou só esporadicamente e que há um lugar estético que as une, pela influência de cada uma entre si. Percebo também a importância de nossas escolhas como produtores e consumidores de roupas e como isso também pode ser uma referência positiva tanto no figurino quanto na moda quando falamos de sustentabilidade.

Nesta pesquisa, a cada descoberta eram descritas novas técnicas e possibilidades de criações mais sustentáveis no teatro. Percorri o caminho da moda sustentável até chegar no teatro. Entender o figurino como algo cheio de significados faz com que seja ainda mais potente a escolha de sustentabilidade na sua criação.

Considerando que é preciso criatividade nesse tipo de processo, é possível, por meio de referências, ser influenciado e aprender sobre aquilo que já fizeram antes de nós. Trazendo nomes com diferentes técnicas é possível absorver mais conteúdos e se entender como um figurinista com sua própria estética. E assim consigo compreender então finalmente como sair da teoria para ir para a prática.

## \ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Agamenon. **Gaveta de ideias**: Um ponto de vista de processos criativos em figurino no teatro em Salvador. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliene Benício Amâncio Costa. 2021. 136. Dissertação (Mestrado) – Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CARVALHAL, André. **Como salvar o futuro**: Ações para o presente. São Paulo: Editora Paralela, 2020.

CARVALHO, Dianna; SCHIMIDT, Fernanda. **Racismo ambiental**: Por que algumas comunidades são mais afetadas por problemas ambientais? Futuro depende do fim da desigualdade. ECOA Uol. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/racismo-ambiental-comunidades-negras-e-pobres-sao-mais-afetadas-por-crise-climatica/#page1> . Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

CEARÁ, Lianne; BUONO, Renata. **O lixo da moda**. Piauí. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-lixo-da-moda/> . Acesso em: 4 de janeiro de 2022.

COSTA, Mariane; FORNASIER, Cleuza. Figurino de teatro pelo design de moda: um cenário colaborativo e sustentável. **Fórum Fashion Revolution**, Site Fashion Revolution, v.1, p. (102 – 105), outubro, 2018.

CUNHA, Luiza; SOUZA, Nívea. A materialização do figurino e o acervo de roupa: memória e sustentabilidade. **Coletânea de artigos apresentados na jornada de iniciação científica de 2020** Jornada Virtual, p. (108 – 120), 2020.

DESCARTE. Direção: Leonardo Brant. Produção de Deusdará Filme. São Paulo: Deusdará Filme, 2021. Amazon Prime Vídeo.

FERNANDES, Sabrina. **Consumismo x Socialismo | 036** 2018. (22m49s)

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b4driJ-lrBI&list=PLPZ4y7b7MwOtxQ2kr7haaO\\_F7skHkDNFF&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=b4driJ-lrBI&list=PLPZ4y7b7MwOtxQ2kr7haaO_F7skHkDNFF&index=3) . Acesso em: 06 de março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Ecofascismo | 086**. 2019. (14m45s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WcD70B63El4&t=135s> . Acesso em: 24 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Se quiser mudar o mundo: Um guia político para quem se importa**. São Paulo: Planeta, 2020.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo: um sistema de lixo | 081**. 2021. (15m54s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dxbd0pUzjP0> . Acesso em: 6 de março de 2022.

\_\_\_\_\_. **“R” de Racismo Ambiental | Glossário 014** 2022. (7m38s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iGJzgzgRQfQ&t=66s> . Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NADER, Giovanna. **Com que roupa? Guia prático de moda sustentável**. São Paulo: Editora Paralela, 2021.

PEREIRA, Sandra; BICALHO, Carolina. Slowfashion: perspectivas e desafios à luz da economia criativa. **Fórum Fashion Revolution**, Site Fashion Revolution, v.1, p. (47 – 49), outubro, 2018.

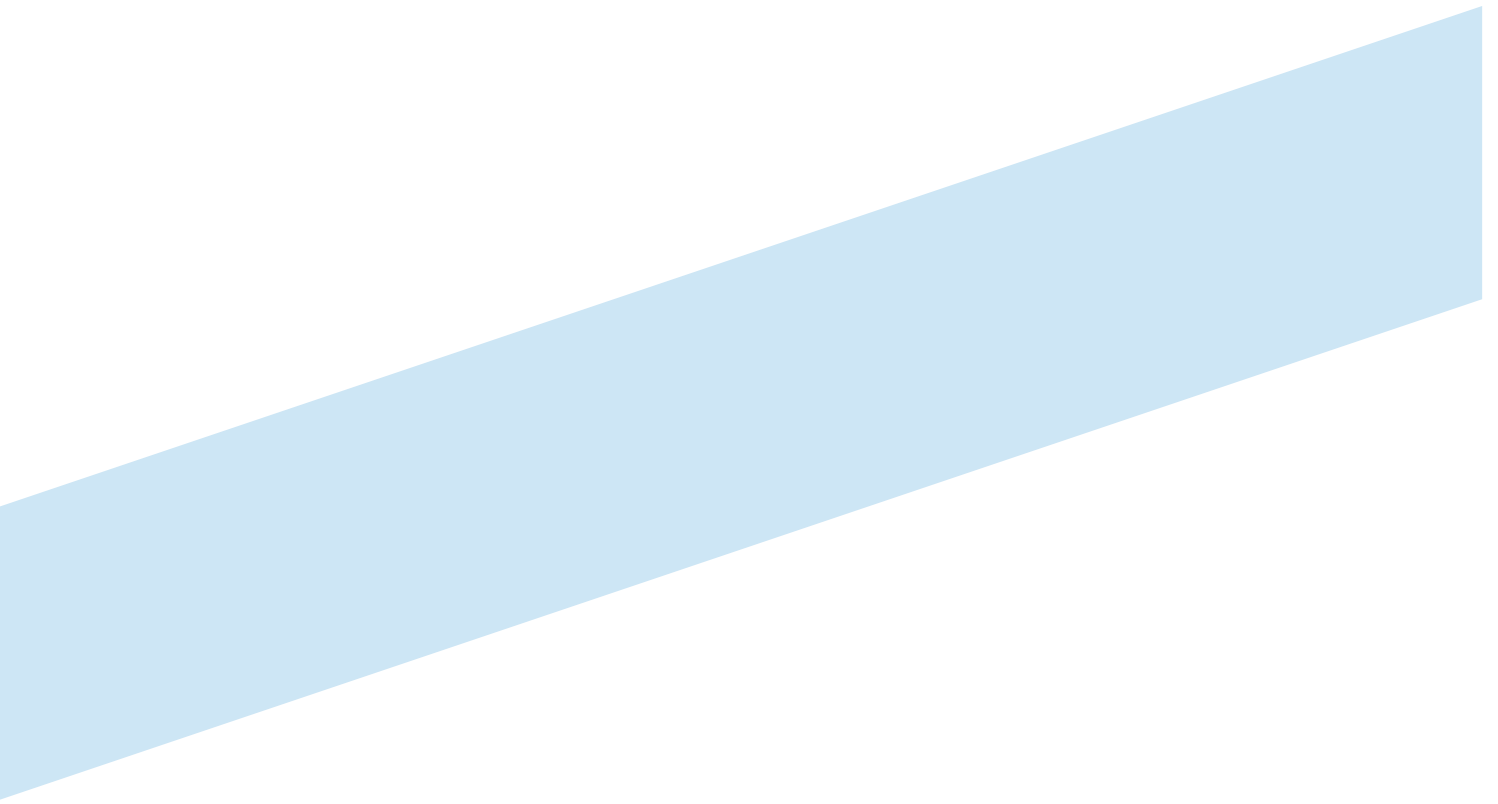
ROPELATTO, L., GISLON, M. M., & RIFFEL, R. (2020). **Moda, figurinos e sustentabilidade: relatos de uma gestão criativa através do projeto “Atelier Solidário”**. **Extensão Tecnológica: Revista De Extensão Do Instituto Federal Catarinense**, 7 (13), 191-206. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/rext.v7i13.1254>. Acessado em 22 de março de 2022.

\a relação da moda e figurino e as possibilidades de criações mais sustentáveis no teatro

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

SCHMITZ, Sica. Modefica. **Duas Figurinistas Falam Sobre Moda e Sustentabilidade no Cinema e TV**. Disponível em: <https://www.modefica.com.br/duas-figurinistas-falam-sobre-moda-e-sustentabilidade-no-cinema-e-tv/#.YABNtNhKjIU> . Acesso em: 6 de março de 2022.

SOUSA, Rafaela. **“Sustentabilidade”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sustentabilidade.htm> . Acesso em 15 de fevereiro de 2022.



# \caravanas: territórios de criação na montagem de um espetáculo intermediático<sup>1</sup>

## André Davi Rodrigues Sátiro<sup>2</sup>

André Davi Rodrigues Sátiro. É ator, diretor e pesquisador, graduado no curso de bacharelado em arte e mídia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem desenvolvido sua pesquisa em torno de investigações sobre a cena teatral contemporânea. Desde 2016 participa da Bodopitá Companhia de Teatro.

✉ [andreds@t@gmail.com](mailto:andreds@t@gmail.com)

1. Trabalho de conclusão de curso do bacharelado em arte e mídia, orientado pelo professor doutor Duílio Pereira da Cunha Lima.

2. Bacharel em arte e mídia pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal de Campina Grande**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Bacharelado em arte e mídia**

Período do curso **2017-2022**

Estado **Paraíba**

Título do trabalho **Caravanas: territórios de criação na montagem de um espetáculo intermediático**

Nome do autor **André Davi Rodrigues Sátiro**

Nome do orientador **Duílio Pereira da Cunha Lima**

Número de páginas **17**

## \ RESUMO

O trabalho investiga o processo de montagem de um espetáculo teatral que tem como ponto de partida o texto *A Caravana da Ilusão*, do dramaturgo Alcione Araújo. A pesquisa dialoga com os estudos voltados para a cena contemporânea, utilizando como suporte as leituras de Josette Féral (2015) e José da Costa Filho (2009), que apresentam um arcabouço teórico sobre *teatro performativo* e teatro contemporâneo no Brasil, respectivamente. Esse percurso resulta no sexto trabalho da Bodopitá Companhia de Teatro, de Campina Grande (PB), intitulado *Caravanas*, que busca através do diálogo com o teatro, performance, música e vídeo, refletir sobre o lugar do artista na sociedade, criando uma zona diluída entre o real e a ficção.

**Palavras-chave:** A Caravana da Ilusão; Teatro contemporâneo; Dramaturgia; Intermidialidade.

## \ ABSTRACT

The work investigates the process of assembling a theatrical show that has as its starting point the text *A Caravan of Illusion*, by the playwright Alcione Araújo. The research dialogues with studies focused on the contemporary scene, using as support the readings of Josette Féral (2015) and José da Costa Filho (2009), who present a theoretical framework on performative theater and contemporary theater in Brazil, respectively. This path results in the sixth work by Bodopitá Companhia de Teatro, from Campina Grande (PB), entitled *Caravans*, which seeks through dialogue with theater, performance, music and video, to reflect on the artist's place in society, creating a diluted between the real and the fiction.

**Keywords:** The Caravan of Illusion; Contemporary Theater; Dramaturgy; Intermediality.

## \ RESUMEN

El trabajo investiga el proceso de montaje de un espectáculo teatral que tiene como punto de partida el texto La Caravana de la Ilusión, del dramaturgo Alcione Araújo. La investigación dialoga con estudios centrados en la escena contemporánea, utilizando como soporte las lecturas de Josette Féral (2015) y José da Costa Filho (2009), quienes presentan un referencial teórico sobre el teatro performativo y el teatro contemporáneo en Brasil, respectivamente. Este camino resulta en la sexta obra de Bodopitá Companhia de Teatro, de Campina Grande (PB), titulada Caravanas, que busca a través del diálogo con el teatro, la performance, la música y el video, reflexionar sobre el lugar del artista en la sociedad, creando un diluido entre el real y la ficción.

**Contraseña:** La Caravana de la Ilusión; Teatro Contemporáneo; Dramaturgia; Intermedialidad

## 1 \ INTRODUÇÃO

Muito se conhece sobre um tipo de estrutura de criação que cerca o fazer teatral, baseada na ideia de que um grupo de pessoas se reúne para escolher um texto e, assim, transpor para o palco o trabalho que o dramaturgo realizou como obra no papel. Intrínseco a isto, podemos pontuar também uma relação de convívio, vivenciada em grupos que se firmaram com o tempo como estruturas responsáveis pela manutenção de boa parte do teatro no mundo: as companhias, os coletivos teatrais, os grupos.

Essas organizações permeiam boa parte da história do teatro, como vemos no filme de Ettore Scola, de 1990, *A Viagem do Capitão Tornado*. No qual vemos uma trupe de teatro lidando com o desafio da convivência de grupo que, em determinado momento, não consegue mais ser dissociada de uma estrutura familiar. No teatro, podemos trazer o exemplo do texto do dramaturgo mineiro, Alcione Araújo, *A Caravana da Ilusão*, escrito em 1981, que foi inspirado na obra do pintor Picasso, *Os saltimbancos*, de 1905. A história narra a jornada de uma família mambembe e revela, nas entrelinhas, as relações de três irmãos trazendo à tona seus anseios, dúvidas e desejos com a arte.

Além disso, no atual contexto, esse fazer teatral, anteriormente representado nestas obras, apoiado na manutenção de um grupo, pontua um movimento de resistência que age num antagonismo frente à própria condição de ser artista, especialmente, no nosso país. Um espaço marcado pelas faltas de políticas públicas, pela dificuldade de mercado de trabalho e pela escassez de oportunidades dignas e respeitadas para todos, o que vem se configurando numa gradativa deslegitimação da profissão do artista nos últimos tempos, entre outras problemáticas inerentes a nossa vivência.

Partindo dessas e de outras provocações pessoais em relação ao momento estagnado que a arte teatral tem passado na cidade de Campina Grande-PB, como também toda a conjuntura hostil para o campo das artes no

nosso país, dialogo com o texto de Alcione Araújo como uma tentativa de transformar esses questionamentos em obra viva, palpável.

## **2 \ DIÁLOGOS COM A CENA CONTEMPORÂNEA**

Desde os primeiros registros de experiências sobre a arte teatral no Ocidente é possível reconhecer um forte diálogo intermediário em sua estrutura. O teatro da Grécia Antiga, que ganha força e se consolida durante o século V a.C., em suas tragédias míticas-religiosas, já unia a representação, o texto, o canto, a música, a dança e as artes plásticas. Mesmo que organizados de forma homogênea e demarcada, essas práticas teatrais antigas executam um pensamento que pode ser entendido como um hibridismo entre linguagens. Esse hibridismo artístico agenciado em espetáculos teatrais são cambiantes dentro de toda a história, resultando em relações de intermídia e, de acordo com Fernando Villar (2015), produzindo também um processo de interdisciplinaridade. O autor vai elucidar ainda que estas linguagens que estão amalgamadas podem ser lidas de várias formas, tais como:

Hibridismos, mestiçagem, fusão, intertextualidade, interculturalidade interterritorialidade, intermedialidades, cross-over, internet, networks, mix, multimídias, trans-sexualidades, globalização e/ou intermídias são alguns dos termos que indicam relações de intercâmbios entre campos de conhecimento, culturas, mídias, disciplinas, identidades, artes e/ou performatividades (VILLAR, 2015, p. 6).

No entanto, o entendimento dessa junção de linguagens como um processo interdisciplinar e intermediário traça um denominador comum significativo entre quaisquer que seja o termo utilizado. A partir disso, o modo de produção e criação teatral que existe na metade do século XX vai se apropriar dessa ideia inicial de intermídia e provocar a pesquisa

de uma nova estrutura que vai entender as mídias num processo mais heterogêneo, plural, que dialoga com a integração das artes, dos territórios e fronteiras.

A partir dessas desconfianças ou imbricamentos, essa nova pesquisa traça uma aproximação forte com a *performance art* que já possuía uma noção de deslize de sentidos recorrente no seu fazer, deste modo, a diluição de manifestações artísticas diferentes passam a criar um diálogo mais forte dentro das artes da cena. A performance, sempre buscou criar uma zona de desarticulação com ordens tradicionais do cotidiano e das artes. É uma tentativa de acentuar a relação com o corpo, espaço, tempo e de des-mecanizar e politizar os meios sociais. A ideia de buscar maneiras para lidar com algo já estabelecido, como aponta Eleonora Fabião (2008), acaba criando dissonâncias em vários aspectos, tais como: emocional, econômico, ideológico, psicológico, identitário etc.

Outra característica inerente a essa manifestação que articula o desejo revolucionário, é a noção de presença. Na performance, Tânia Alice vai dizer que por vezes pode se apresentar como “algo misterioso para os espectadores acostumados com uma arte representativa e promovida pelos meios de comunicação tradicionais.” (ALICE, 2014, p. 38) Está voltada muito mais para uma produção de presença mais do que para uma produção de sentido. (ALICE, 2014, p. 38) Esse pensamento também reforça o desejo por afetar até mesmo energeticamente o espaço, que geralmente foge da lógica convencional, em que acontece a obra.

Muitas destas provocações contaminam ou se aproximam do campo teatral contribuindo para pensar numa reformulação da sua escritura cênica, especialmente, na sua relação com um corpo performer, motivando diálogos com o real, com o espaço e o tempo. Complementando esse pensamento, Josette Féral sinaliza que “seria mais justo chamar esse teatro de “performativo”, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento” (FÉRAL, 2015, p.113), tendo em vista isso, teremos um cenário de pesquisas e espetáculos que vão agenciar ideias intrínsecas da performance dentro da estrutura teatral.

O teatro performativo, como pontua Féral (2015), “se beneficiou das aquisições da performance”, isto é, a prática da performance instaurou sobre o teatro parâmetros que redefiniu esta arte e nos leva a questionar um fazer artístico inserido no hoje. Esses elementos que se instauram numa performatividade cênica ou que emergem no teatro performativo apresentam algumas características específicas, tais como:

[...] transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções própria da tecnologia (FÉRAL, 2015, p. 114).

O que se torna relevante neste teatro é a busca da ação em si, o “fazer” se torna primordial para a cena tal como na performance, isso vai ocasionar um choque na tentativa da busca por uma narrativa, uma ficção.

É impossível desconsiderar estas práticas dissociadas do processo de construção da obra, pois o seu fazer tem total influência sobre aquilo que vamos ver enquanto encenação. Nesse sentido, uma das principais características do denominado teatro performativo é que o processo tem maior importância do que a produção final (FÉRAL, 2015, p.130). Muitas vezes, a experiência da sala de ensaio é revelada na cena enquanto espetáculo. Existe um enfoque no real na qual a obra se inscreve e, tal qual na performance, “as obras performativas não são verdadeiras, nem falsas. Elas simplesmente sobrevivem” (FÉRAL, 2015, p. 121). Esse teatro vai estar em função dos impulsos criativos diversificados, oferecidos na sala de ensaio, pelos artistas envolvidos no espetáculo. Eles podem expressar seus anseios, desejos e vivências num ambiente que vai gerir obras numa dimensão interativa, capaz de criar uma mediação entre linguagens.

Antes de seguir com a discussão, é preciso entender que o conceito de *teatro performativo* não irá se restringir apenas ao que vemos na cena, essas provocações geram zonas de fricções na obra como um todo e, principalmente, no âmbito textual/dramatúrgico que pode revelar dinâmicas complexas e variadas de coexistir em cada processo.

Um primeiro ponto que pode ajudar a entender esses desdobramentos tem a ver com a quebra de uma linearidade sequencial na criação teatral e a fuga à uma noção de literatura dramática, aquela que vai articular a criação do drama. Agora o entendimento de leitura cênica como um dos procedimentos da escrita teatral vai existir como um formador de múltiplas derivações e proliferações discursivas em um mesmo espetáculo (Cf. COSTA FILHO, 2009, p.34). Ângela Materno entendendo a performance, de uma forma geral, como uma ênfase no *agora* e criando um cruzamento com a ideia de narrativa que está voltada para o âmbito textual, vai pontuar que esses processos que se formam na cena contemporânea configura “uma narratividade não mais pautada pela sucessão de instantes, mas pela temporalização de cada um deles, ou seja, pela constituição de vários *agoras*, desdobrados, cindidos, tensionados temporalmente.” (MATERNO apud COSTA FILHO, 2009, p. 16). Para tanto, José Da Costa Filho (2009) em seu livro *Teatro Contemporâneo no Brasil* vai utilizar o termo *escritura cênico-dramatúrgica conjugada* como forma de situar este diálogo que existe nas noções de uma escrita colaborativa entre o verbal e o cênico, o corporal e o imagético, vocal e sonoro. Práticas que surgem durante o próprio processo de montagem dos espetáculos. Ele entende que essas provocações que se contrapõem a uma noção tradicional dramática “diz respeito a um campo de mediações intertextuais, intertemporais, intersemióticas, interartísticas e/ou intermídias” (COSTA FILHO, 2009, p. 33), que vão ser priorizadas dentro deste território que localiza o teatro contemporâneo, ou narrativo-performativo, um território que é limítrofe e intersticial.

Por conta dessas operações, a ideia de uma representação mimética de personagens também se esvai nesses processos, o trabalho do ator dialoga com a possibilidade de assumir um caráter rapsodo, de jogral ou



de *performer*. Nessa estrutura, os campos do real e do imaginário assumem uma postura híbrida e os significados, bem como a identificação de quais territórios estão sendo manipulados, se tornam instáveis. Antônio Araújo (2008), um dos encenadores da companhia Teatro da Vertigem, vai pensar essa zona de diluição como a instauração da presença não mediada por instâncias ficcionais. Ele aponta que “a cisão entre “representação” – associada ao teatro – e “apresentação” – elemento-base da performance – será revista e rearticulada pela encenação contemporânea” (ARAÚJO, 2008, p. 253-254). Se por um lado o teatro dramático pensa o personagem como o único detentor do discurso, agora queremos usar as próprias histórias e leituras dos atores sobre uma obra ou tema, como material de manipulação para criação.

Para Costa Filho (2009) as obras contemporâneas não estão preocupadas em resolver as tensões, recorrendo a mecanismos como um contexto de modo totalizador e homogêneo, trata-se “de discursos cênicos-dramatúrgicos que dão preferência a operar cisões e rupturas, conjugando elementos heterogêneos e díspares, não vocacionados a uma harmonização tranquilizadora” (COSTA FILHO, 2009, p. 117). A simultaneidade com que as coisas emergem no mundo contemporâneo ganham força dramatúrgica nos processos que se desenham.

Pensando de forma ilustrativa é possível se apropriar da técnica de cortar e colar existente numa montagem cinematográfica, por exemplo. Logo aqui, o foco não estaria na unidade de temporalidade e continuidade que resulta nos filmes, mas, sim, numa ideia de colagem ocasionada pela descontinuidade gerada através dos cortes bruscos e a justaposição de situações heterogêneas.

Além disso, muitas dessas experiências reacendem uma estrutura marcada pelo fazer coletivo envolvido na criação, os processos buscam horizontalizar as funções resultando num caráter de criações colaborativas. Antônio Araújo (2018) pontua que esses trabalhos assumem uma noção de “dinâmicas coletivas de criação, cujos acentos e foco se encontram em um processo compartilhado, colaborativo e democrático do

fazer artístico”. (ARAÚJO, 2018, p. 13) Na maioria das vezes, esse estágio germinante dialoga fortemente com um caráter improvisacional em todas as partes que, posteriormente, se transformará num espetáculo.

### **3 \ A CARAVANA DE ALCIONE ARAÚJO**

Escrito em 1981 e publicado em livro somente em 2000, *A Caravana da Ilusão* é a nona peça do dramaturgo mineiro Alcione Araújo. Ela mostra a história de um grupo de quatro artistas que se veem perdidos em incertezas após a morte do pai que também era o líder da trupe mambembe. Esses personagens que passam a andar sem rumo se deparam com uma bifurcação no caminho e, a partir deste ponto, tem duas possibilidades de trajeto: o caminho do mar (que na simbologia do texto, representa o sucesso, a modernidade, a glória do artista, os grandes centros da cidade etc.) ou o caminho da montanha (que, por oposição, representa a continuidade da tradição já estabelecida pelo grupo).

Naquele instante de dúvida crucial sobre qual caminho seguir, eles se questionam sobre as consequências de cada uma daquelas alternativas que vão ser determinantes para o seu futuro, inclusive imaginando a possibilidade de sucesso e reconhecimento do trabalho ou o risco de desaparecimento daquele modelo de experiência, de coletividade e de artista em relação ao mundo atual. Esses personagens angustiados e melancólicos, que vagam numa paisagem em desertificação, fazem parte do universo onírico do autor. Suas individualidades e questionamentos caminham juntos com as características grotescas de suas imagens numa história onde o espaço-tempo se contrapõem entre as ações do presente com as memórias do passado.

Segundo o próprio dramaturgo, “o impulso de escrevê-la surgiu de uma longa contemplação - dias, meses, anos de deslumbramento - da série de quadros de Pablo Picasso sobre a temática circense” (ARAÚJO, 2000, p.10). A inspiração do texto parte do seu deleite melancólico ao admirar as obras do período rosa do pintor espanhol na arte francesa, especialmente a série

*Os Saltimbancos (1905)*, que apresenta em tela uma trupe mambembe em retirada num lugar totalmente deserto e terroso.

**Figura 1: La famille de saltimbanques, 1905.**



Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Family\\_of\\_Saltimbanques.JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Family_of_Saltimbanques.JPG)

Na obra de Picasso, é possível ver seis figuras num descampado, sendo cinco saltimbancos desolados vestidos com roupas circenses, na qual se distingue um rapaz com uma roupa de Arlequim com losangos em azul, preto e vermelho, uma menina com um vestido rosa com uma saia de tule caída segurando uma cesta de flor, um bufão vestindo vermelho carregando nas costas uma espécie de saco, um jovem acrobata que carrega uma espécie de mala sobre os ombros, um jovem com um figurino que me lembra a imagem de Don Juan. Os cinco componentes da trupe

ficam localizados ao lado esquerdo da imagem, o Arlequim e a menina estão de costas para o observador. Todos os integrantes da trupe não direcionam o olhar para o observador. Do lado direito é possível ver uma moça bem vestida e sentada, olhando para o observador, com um chapéu enfeitado de flores.

3. O termo cigana é utilizado por Alcione Araújo dentro do contexto no qual o autor escreve a obra.

Através dessa breve descrição da obra de Picasso é possível estabelecer ligações com a história de Alcione relacionando os seus personagens com aquilo que se vê na tela. Particularmente, consigo assimilar as características visuais dos personagens de Bufo, Lorde, Bela e Roto, segundo a rubrica do autor, com a mesma trupe que aparece na obra do pintor espanhol. O fundo pintado com tons terrosos e totalmente sem elementos me remete ao cenário descampado que Alcione descreve como cenário na sua obra logo no início: “Descampado absolutamente deserto. Esparsa vegetação ressequida pelo sol [...]” (ARAÚJO, 2000, p. 20) Para além disso, penso que a figura da mulher à direita da tela pode ser associada ao quinto personagem em *A Caravana da Ilusão*, a cigana<sup>3</sup> Ziga. O autor descreve a personagem em tom de boa presença e com muita beleza. Outra observação está relacionada ao fato que, na pintura, os olhares dos personagens da trupe não se cruzam. Eles são figuras solitárias que revelam um olhar perdido dentro do cenário deserto.

O dramaturgo se apoia nas personagens Bufo, Lorde, Bela e Roto para falar com o público sobre aquilo que permeia a vida e a arte: as incertezas que cruzam os nossos caminhos, a dúvida entre continuar a tradição artística do seu grupo, da família ou buscar outros horizontes no mundo. Estes personagens que movimentam a trama escrita por Alcione Araújo são apresentados ao leitor através das ações que eles realizam no espaço e, especialmente, através das rubricas muito poéticas, nas quais é possível perceber o lado cronista do autor:

São quatro figuras exauridas pelo cansaço das longas caminhadas, abatidas pela tristeza que a morte recente do velho Bufão lhes deixou no coração; melancólicas pela nobreza envelhecida,

envilecida e esfarrapada de suas roupas de cores, outrora fortes, mas agora pálidas e que, apesar disso, conservam a altivez nas atitudes e a intensidade nos sentimentos, movidos, quem sabe, pela fé e a esperança que lhes vêm no sangue desde tempos imemoriais. (ARAÚJO, p. 22, 2000)

O personagem Lorde, um dos irmãos, não se reconhece mais como pertencente à tradição em que foi criado, por isso transfere a carga da insatisfação por estar vivendo e seguir um sonho que não é mais o seu, mas o do seu pai. Em uma das passagens do texto, ele afirma: “Amei cegamente o pai, mas ele foi impiedoso em nos exigir tanto! O isolamento, o anonimato, as necessidades, tudo para manter vivo um sonho louco!” (ARAÚJO, 2000, p. 26). A sua escolha está na vontade de ir para os grandes centros mercadológicos artísticos e se desvencilhar dos modos de fazer e de sobreviver de uma arte antiga como pode ser contatado na sua fala: “[...] prefiro conhecer mundos novos e partir quando alguém pode ocupar o meu lugar no coração de todos.” (ARAÚJO, 2000, p. 42). O desejo pela liberdade, pelo novo é superior ao de seguir a tradição, porém o respeito pela estrutura familiar ainda ressoa. Essa decisão se configura como o mal presságio temido por sua irmã mais nova, Bela, que resulta no rompimento daquela Caravana.

Bufo, sendo o mais velho dos três irmãos, e como é de costume na estrutura familiar tradicional, espera-se que ele se torne o responsável pelos rumos da Caravana, em seguir os passos deixados pelo velho Bufão. No coletivo, ele é o irmão que sempre se posiciona a favor da manutenção da tradição e dos ensinamentos repassados de geração a geração. Sua postura gera um embate direto com o seu irmão Lorde que, em oposição, questiona a continuidade do legado familiar.

Bela é a filha mais nova do trio de irmãos, aparentemente frágil e submissa, é a única personagem mulher da peça até o aparecimento da cigana Ziga. Tem uma função apaziguadora perante o conflito dos irmãos e, embora demonstre estar mais próxima dos posicionamentos de Bufo,

para preservar os ensinamentos e propagar a história do pai, ela não se opõe totalmente ao pensamento de Lorde. Ao papel social da irmã também pode ser associada a figura da mãe que tenta conciliar e manter os ânimos do grupo. A figura triste carrega consigo a carga dos costumes e da história da família, não por acaso é ela que porta a única lembrança material do pai, uma camisa que, na trama, é apresentada como uma espécie de estandarte ou amuleto, assumindo um caráter forte na nova vivência do grupo sem líder e sem rumo como uma espécie de ausência-presença que contribui na elaboração do luto da personagem.

Roto é o quarto integrante da Caravana. Ele é o músico que, embora sempre tenha acompanhado a família de saltimbancos, não possui laços de sangue com ninguém da trupe. Este agregado da família, de acordo com a descrição do dramaturgo, é o personagem que usa uma máscara escondendo o seu rosto acompanhado de uma gaita em mãos que serve como ferramenta para se comunicar com todos, já que ele possui uma deficiência, de acordo com o autor: mudo. Roto é descrito como “um pobre diabo, deformado, carregando às costas um enorme saco.” (ARAÚJO, 2000, p. 21). O saltimbanco desempenha uma função importante na trupe e tem papel decisivo em alguns momentos da peça e, em outros momentos, assume o papel de musicista que constrói a trilha sonora que envolve toda ação. O autor se utiliza de uma forte carga de simbolismo para construir ao redor da mudez da personagem, esse seu desvelamento no ponto chave para o desfecho da história.

Ziga, o único personagem que não faz parte da trupe, é uma bela cigana que cruza o caminho dos saltimbancos e as suas características estão muito ligadas ao misticismo. A sua entrada em cena aponta para elementos que se associam a uma atmosfera de magia que ronda a personagem. O uso do disfarce descrito como um grande manto negro que esconde o seu rosto, e a sua fala de apresentação, destaca uma marginalização enfrentada pelo povo cigano.

Ziga assume um papel fundamental na trama no momento quando eles haviam decidido parar, descansar e esperar um sinal. A sua presença

reforça o clima de discórdia e assombra toda a trupe. Ela não estava interessada no envolvimento amoroso que os irmãos Bufo e Lorde buscavam e, por ser infértil, não poderia ser a genitora de uma prole que asseguraria a continuidade da família.

Dentro das diversas interpretações reveladas pelo texto, discordo do autor quando ele coloca um caminho em oposição ao outro, como se insinuasse que a tradição fosse uma coisa perdida no tempo e no espaço, uma lembrança do passado no presente. Pelo contrário, compreendo que não cabe essa leitura dualista porque a tradição não é algo guardado num espaço hermético ou imune ao novo. Ela é algo vivo que só faz sentido quando se reinstala no tempo, quando se presentifica em diálogo com o seu tempo.

### **3.1 Caravana Bodopitá**

A Bodopitá Companhia de Teatro, companhia na qual atualmente faço parte, é um grupo que surgiu em 2004, na cidade de São Paulo, do encontro entre Chico Oliveira e Andréa Macera. Em 2008, Chico já não se sente mais parte da grande metrópole e o seu desejo pelo retorno à sua terra natal, Campina Grande (PB), se instaura. Então, o grupo fundado no solo paulistano, junto com o seu primeiro espetáculo *Incelênça*, acompanha o ator e se firma na cidade do interior da Paraíba passando a desenvolver no decorrer do tempo outros trabalhos. Nessa volta, a necessidade de montar novos espetáculos corrobora com a chegada de outros atores e atrizes, ao longo dos últimos 14 anos. Neste tempo de existência, e a partir dessa colaboração, surgem outros espetáculos que compõem o repertório da companhia junto com o *Incelênça*, são eles: *O Príncipe Feliz*, *Concerto sem Concerto*, *As Rosarianas*, além das sessões de teatro improvisacional com o Teatro Playback.

Contudo, todas essas produções da companhia são marcadas pela ideia de pagar para fazer acontecer, visto que, a maioria dos recursos financeiros necessários para montar um espetáculo acaba saindo do bolso dos

próprios integrantes. Em Campina Grande, está apenas em leis o apoio aos artistas que deveria existir por parte do poder público, a exemplo do Fundo Municipal de Cultura que não lança novos editais desde 2006. Naturalmente os atores e atrizes são forçados a driblar essas questões que vão de encontro a uma manutenção do seu trabalho e existência artística. Um grande exemplo desse fato, se dá também, a busca da Companhia do Rosário por um apoio junto à Universidade Estadual da Paraíba, que cede uma sala no Centro Artístico Cultural da UEPB onde funciona a sede do grupo. Um espaço que serve tanto como galpão que guarda todos os materiais de espetáculos da companhia, quanto como local de ensaios, reuniões, encontros e apresentações.

Essas formas independentes de produção, fruto da falta de investimento cultural, são resquícios que reverberam num movimento de manutenção da arte do teatro a partir do fazer coletivo. Esse movimento também vai possibilitar que os grupos comecem a explorar uma ideia de pesquisa permanente e sistemática dentro dos seus espaços, que poderiam resultar ou não na criação de novos espetáculos. Esse reflexo da falta de políticas culturais sistemáticas no qual o teatro sofre constantemente, dá margem à estruturação de um grupo de teatro como um movimento de resistência, afinal muitos dos atores e atrizes que passam a se formar dentro de instituições de ensino acabam não tendo um espaço de continuidade da formação, pesquisa de linguagem cênica, montagem de obras e troca de experiências entre artistas. A existência desse movimento dos grupos amadores, lá nos anos 1980 até os dias de hoje, possibilita a constituição de uma espécie de casa que gera uma estrutura mais autônoma e acolhe a possibilidade criativa de projetos nessa pluralidade que forma um coletivo.

#### **4 \ CARAVANAS**

Esse processo de criação partiu de uma provocação comigo mesmo enquanto artista e aproveitou de uma série de pesquisas e experimentos que nasceram em outras disciplinas da universidade, em que o mote se deu na relação entre assuntos emergentes do cotidiano e os diálogos com



os indivíduos criadores. Esses disparadores, muita das vezes, criaram diálogos com os estudos que tensionam os limites entre ficção e real, trazendo à cena uma mescla de histórias e depoimentos que, num dado momento da pesquisa da diretora Janaína Leite, foram associados aos estudos sobre *Autoficção*. Segundo esta pesquisadora, nessa teia de articulação, os atores-criadores podem assumir a posição de revelar um conjunto de experiências por meio do reconhecimento e a exposição de memórias, episódios, histórias pessoais (Cf. LEITE, 2017, p. 125).

No ano de 2020 fomos atingidos pela pandemia de Coronavírus, agravando o quadro de incertezas e, por conta disso, tivemos que parar todos os nossos encontros e atividades da companhia. No ano seguinte, a companhia retorna a se encontrar virtualmente, assim como outros coletivos teatrais e, nesse novo contexto, o projeto de montagem que buscávamos há 2 anos não tinha mais condições, nem terreno para acontecer. Então era preciso recalcular a nossa rota. Nessa época, eu estava pagando o componente curricular Projeto 3, que funciona como uma preparação para o Trabalho de Conclusão do Curso de Arte e Mídia, e já sabia que queria montar um espetáculo. Por ter acompanhado a saga interna na busca por um novo espetáculo e também compartilhar desse desejo, propus que o meu Projeto Multimídia (TCC) fosse montado com o grupo. Em conversas com o orientador falei sobre o desejo de montar algo que falasse de relações contemporâneas e fosse algo que também tivesse a ver com a companhia, foi quando ele me apresentou, dentre várias peças, o texto de Alcione Araújo: *A Caravana da Ilusão*.

Ao ler o texto percebi que era uma história que se aproximava muito do momento em que a companhia se encontrava: cheios de incertezas, impossibilitados, com vontades e desejos em fazer arte. E de outro lado, tinha também a possibilidade de trabalhar ou incluir as coisas que eu estava querendo falar: a dificuldade de ser artista numa cidade que não tem uma política cultural definida e sistemática, sobre o ser artista, sobre as relações com os outros, entre outros questionamentos do homem/ artista contemporâneo. Mesmo com o texto escolhido em mãos, nunca tive a pretensão de traduzir em cenas o texto poético de Alcione, mas entender

onde estava ou em que encruzilhada os personagens da Caravana da Ilusão se encontravam ou chocavam com a caravana da Bodopitá.

A primeira parte do processo surgiu ainda em 2021 nos encontros online, via plataforma meet/zoom, em que provoqueei nos atores e atrizes uma série de exercícios que tinha como base a improvisação como criação. A fase no ambiente virtual ajudou o grupo a compreender a importância da experimentação como ponto de partida, mas os encontros na sala de ensaio precisavam de outras dinâmicas.

No fim do ano de 2021, com todo o elenco vacinado com pelo menos 2 doses, vimos um panorama favorável para retornarmos aos encontros presenciais e, dessa vez, com um foco voltado para a montagem do espetáculo, permanecendo até metade de 2022. O movimento existente na própria criação, ao migrar o virtual para o presencial, estabelecendo uma zona não fixa do que já se tinha conquistado, já foi lido como um lugar de mobilidade. Ao investigar o processo de criação como uma rede que vai interligando diferentes pontos, Cecília Salles aponta que “uma memória criadora em ação que também deve ser vista nessa perspectiva da mobilidade: não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo.” (SALLES, 2006 p.12) A continuidade do processo a partir desse primeiro dispositivo, inevitavelmente mudaria com o tempo, inserindo novas coisas que não teriam a ver apenas com o que foi conquistado, possibilitando reaproveitar e também descartar materiais ou compreensões sobre essa teia em processo de criação.

Nesse estágio da pesquisa me interessava mais que os atores e atrizes experimentassem as noções de presença e de performance do que ficarmos apenas lendo os teóricos que estavam nas discussões dos encontros anteriores. Aprender a fazer, fazendo. Aprender com a experiência. Como não queria montar o texto original de Alcione Araújo, o que entendemos como dramaturgia foi surgindo na medida que essas provocações foram ganhando forma. Eu estava dialogando nesse início, no âmbito da incerteza com as intervenções do acaso e das possibilidades

cênicas que poderiam surgir a partir dessas improvisações, sabendo onde queria chegar, mas estando poroso ao que poderia surgir a partir das provocações. No primeiro estágio de experimentação e montagem, a produção resultou em blocos cênicos-dramatúrgicos autônomos e aleatórios de cenas que nasceram a partir das improvisações, para, no segundo momento, realizar uma espécie de bricolagem ou estruturação destes blocos já existentes.

A dramaturgia do espetáculo se apoia numa sequência de quadros que mesclam monólogos dos integrantes da Bodopitá juntamente com o problema que se instaura e se repete: a ausência de um integrante e a busca por uma montagem. Toda a história acontece na sala de ensaio, onde o ponto de tração é a mesa que fica ao centro da sala, como uma mesa de reunião, para decidir, trazer ideias. Para se firmar como esse ponto de encontro dos atores e atrizes, a mesa se torna um bloco que sempre volta durante a estrutura, com um texto parecido, mas nunca igual. Eles suspeitam que só conseguirão chegar a um acordo se estiverem todos juntos, o fato é que, sempre tem uma cadeira vazia tornando inviável a resolução desse conflito. Quando a cadeira é finalmente ocupada, o grupo levanta novamente a questão, mas o conflito não se resolve por divergências pessoais, que acabam gerando um empate na votação. O que eles não percebem é que o desenrolar de todas essas ações resulta no espetáculo que eles estão buscando.

Penso o espetáculo em 3 grandes blocos, o primeiro bloco que vai do “Jogo” até o “Esse espetáculo”, tem a ver com os estágios de sala de ensaio, experimentações, ideias e situações que acontecem comumente durante uma montagem. O segundo bloco, de “Mesa 02” à “Comida”, vai tratar do futuro (Vinho), passado (Lembranças) e presente (Comida), como uma reflexão da trajetória do teatro nesses três tempos. O terceiro e último bloco: “Prêmio”, “Mesa 03” e “O que é um artista?”, são quadros que se apoiam numa ideia pessoal do *O que é que vem depois?* O que vem depois de um espetáculo? O que vem depois que a falta é preenchida? O que vem depois de se firmar como um artista ou sobre o que vem depois que eu assisto um espetáculo? Assim, o espetáculo se encerra com perguntas,

que não necessariamente estão buscando uma resposta imediata, mas elas existem para gerar o questionamento, o fim não é aqui. O fim do espetáculo pode ser um começo para companhia.

Um outro ponto que se revela nessa estruturação, diz respeito a um jogo que é apresentado no início do espetáculo e permanece ao longo da apresentação, colocando os atores num estado de atenção e instabilidade, pois, ao ouvirem um sinal sonoro, devem trocar de lugar com qualquer ator/atriz. Esse jogo não é marcado ou ensaiado previamente, de modo que eles não sabem quando e quantas vezes o sinal irá tocar ao longo do espetáculo. O sinal sonoro não é um som qualquer, ele remete a campainha usada no teatro para notificar os três toques que antecedem o espetáculo. O mesmo sinal sonoro também dá a possibilidade dos atores e atrizes assumirem a posição numa cena e entrarem no jogo proposto naquele instante.

Em alguns pontos do espetáculo os atores usam microfones, coloco esse elemento para causar tanto uma estranheza sonora, como para ampliar ou amplificar os discursos presentes no texto falado. Utilizo a projeção de imagens durante o espetáculo como um elemento de sobreposição, um agente de reforço para aquilo que está sendo apresentado nas cenas. Não surge como um artifício estético, mas como elemento funcional e poético.

Todos esses materiais descritos até aqui, utilizam das mais variadas linguagens como a dança, performance, vídeo, texto para construir um espetáculo intermidiático. A cena cria o cruzamento entre as caravanas, que podem ser lidas como tantas outras caravanas, companhias, coletivos espalhados pelo Brasil e revela esse enfrentamento de ser e se manter ativo.

## **\ CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*Caravanas* marca um ciclo de pesquisas pessoais dentro do curso de Arte e Mídia, especialmente, nas disciplinas da área de teatro que pude cursar, nas quais me dediquei a entender e estudar sobre os trabalhos, autores

e novos espetáculos que são agenciados dentro do que se convencionou chamar de teatro contemporâneo. Esse espetáculo/projeto se instaura como um desejo e, como diria o personagem Bufo, é movido pelos sonhos. Um sonho que é compartilhado com mais outros 6 artistas dividindo a mesma sala, lanches, cafés, conversas, inquietações, revoltas. Ao longo dessa pesquisa, pude compreender a potência da criação geminada na sala de ensaio, as leituras acadêmicas que foram surgindo ao longo do percurso puderam se alicerçar, instigar dúvidas e se confundir com aquilo que estava sendo criado no processo de estudo e experimentação.

É importante ressaltar que essa pesquisa também permitiu que atores e atrizes que vem de uma vivência totalmente marcada pelo teatro dramático, pudessem experienciar ou tentar trabalhar com dispositivos ligados a um novo estudo dentro da companhia. Ao vincular o trabalho de conclusão de curso ao repertório de uma companhia de teatro, é interessante pontuar que este trabalho extrapola os limites dos muros da Universidade e pretende ampliar o seu alcance ao público em geral, provocando novos debates e retroalimentando novas pesquisas, novos desejos... Talvez novas encruzilhadas.

## \ REFERÊNCIAS

ALICE, Tânia. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos. Reflexões sobre a linguagem da performance no Brasil. In: **Catálogo Nacional do SESC**, 2014. 2014. Disponível em <http://taniaalice.com/artigos/> Acesso em: 20 mai. 2022.

ARAÚJO, Alcione. **A Caravana da Ilusão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2000.

ARAÚJO, Antônio. A encenação performativa. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 253-258, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p253-258. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57375>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ARAÚJO, Antônio. Aproximações ao processo colaborativo. In: FERNANDES, Sílvia (org.) **Teatro da Vertigem**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018. p. 13-20.

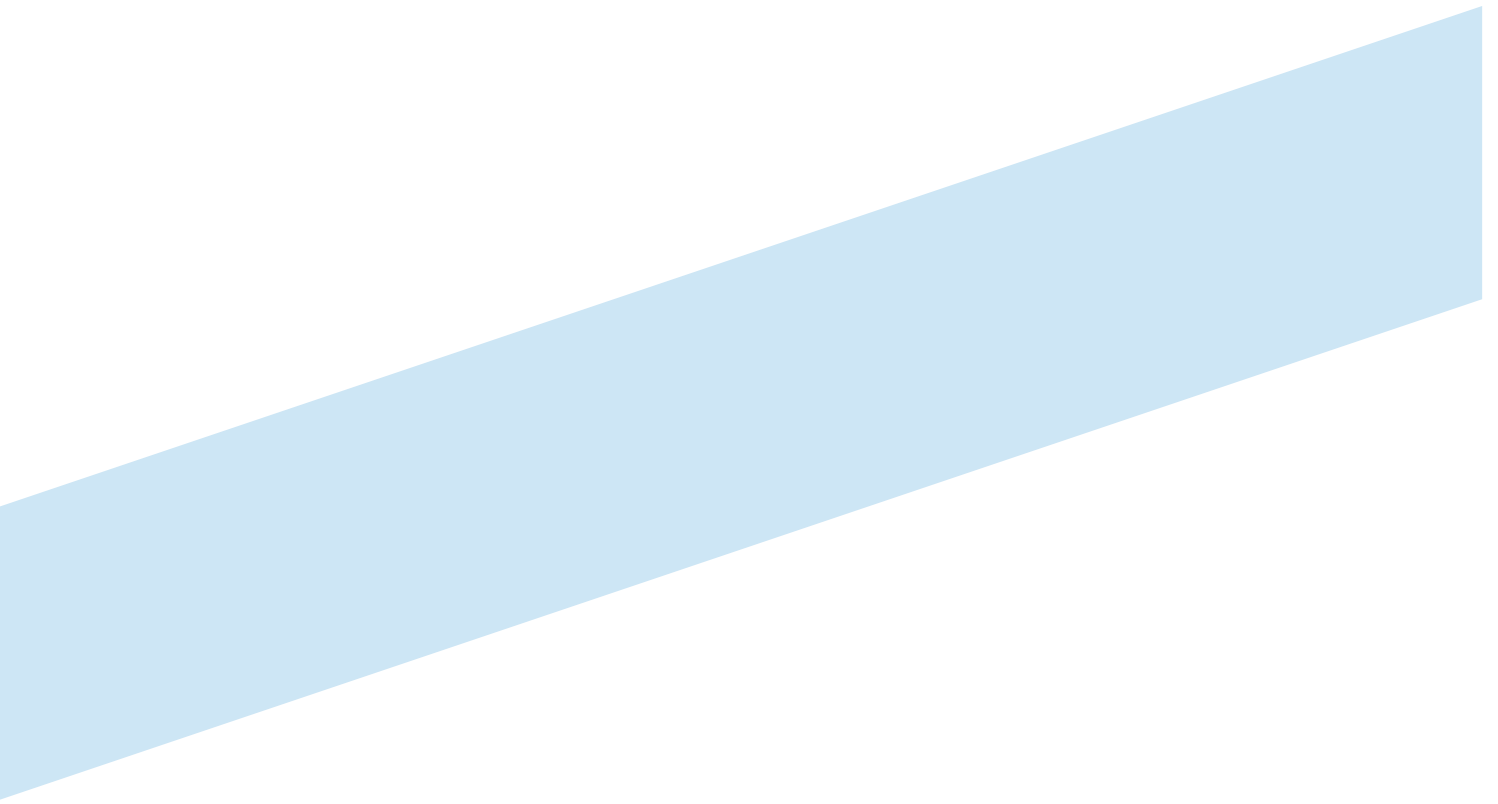
COSTA FILHO, José da. **Teatro contemporâneo no Brasil: criações partilhadas e presença diferida**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: \_\_\_\_\_. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 113-131.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2016.

VILLAR, Fernando. Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo. **Revista Conceição**. Campinas (SP) v. 4, n. 2, p. 5-19, dez. 2015. ISSN 2317-5737.



# pedagogia da palhaçaria e teatro em comunidades<sup>1</sup>

## Camila Barra de Almeida

Camila Barra de Almeida, Rio de Janeiro (RJ). É professora de teatro, palhaça e atriz, criadora da Minha Dupla Companhia Artística e do projeto Arteira Teatro. Pesquisa a pedagogia da palhaçaria. Atuou como professora no Programa Teatro em Comunidades, ministrando aulas no Centro de Artes da Maré (RJ).

✉ [camilabarra@edu.unirio.br](mailto:camilabarra@edu.unirio.br)

1. Trabalho apresentado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Escola de Teatro. Orientadora: professora doutora Marina Henriques Coutinho.



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2018-2023**

Estado **Rio de Janeiro**

Título do trabalho **Pedagogia da palhaçaria e teatro em comunidades**

Nome da autora **Camila Barra de Almeida**

Nome da orientadora **Marina Henriques Coutinho**

Número de páginas **20**

## **\ RESUMO**

A presente pesquisa é fruto de uma bolsa de iniciação científica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e propõe um diálogo entre dois campos de prática teatral, a Palhaçaria e o Teatro em Comunidades, a partir de uma vivência prática que envolveu um grupo de adolescentes moradores de favelas do Complexo da Maré e que integram a turma do Programa Teatro em Comunidades cujas aulas acontecem semanalmente no Centro de Artes da Maré, Rio de Janeiro, em 2022. Traz reflexões sobre os atravessamentos da pedagogia da palhaçada na experiência com os/as jovens favelados e questiona qual a potência desta prática de criar “fissuras” no espaço/tempo.

## **\ ABSTRACT**

The present research is the result of a scientific initiation grant from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), and it proposes a dialogue between two fields of theatrical practice, Clowning and Applied Theatre, from an experience practice that involved a group of teenagers living in the favelas of Complexo da Maré and who are part of a group of Theater in Communities Program whose classes take place weekly at Centro de Artes da Maré, Rio de Janeiro, in 2022. It brings reflections on the crossings of the pedagogy of clowning in the experience with young people and questions the power of this practice of creating “fissures” in space/time.

## **\ RESUMEN**

La presente investigación es resultado de una beca de iniciación científica de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), y propone un diálogo entre dos campos de la práctica teatral, Palhaçaria y Teatro em Comunidades, a partir de una práctica experiencial que involucró a un grupo de adolescentes que viven en las favelas del

Complexo da Maré y que forman parte de un grupo del Programa Teatro en las Comunidades cuyas clases se realizan semanalmente en el Centro de Artes da Maré, Río de Janeiro, en 2022. Trae reflexiones sobre los cruces de la pedagogía del clown en la experiencia con jóvenes habitantes de barrios marginales y cuestiona el poder de esta práctica de creación de “fisuras” en el espacio/tiempo.

**Palavras-chaves:** palhaçaria; favela; teatro em comunidades

## 1 \ QUE PALHAÇADA É ESSA?

A linguagem da palhaçaria é muito antiga. No Brasil, faz parte da história dos circos familiares, em que o palhaço é uma das figuras mais importantes, passando pelo surgimento das primeiras escolas de circo nos anos 80; também do teatro, principalmente pelas pedagogias teatrais vindas da Europa, que trabalham com o palhaço e a palhaça como uma máscara; além de ser encontrada nos palhaços e outras figuras cômicas das manifestações populares de diversas regiões do nosso país (CASTRO, 2019).

Nesta pesquisa, partimos do entendimento de que o palhaço/a é um reflexo da natureza mais verdadeira e profunda daquele/daquela que o/a vive em cena. Por isso, não existem dois palhaços ou duas palhaças iguais, pois não existem duas pessoas iguais! Sobre isso, nos escreve Jean Jacques Lecoq, grande pedagogo do teatro e cuja metodologia utiliza a máscara do palhaço (que ele chama de clown) no processo de formação de atores e atrizes:

Com o clown, eu lhes peço para que sejam eles mesmos, o mais profundamente possível, e que observem o efeito que produzem no mundo, a saber, no público. Fazem então, diante do público, a experiência da liberdade e da autenticidade. (LECOQ, 2010, p.219)

Lançando um olhar crítico para a palhaçaria, percebemos que este campo de atuação artística foi por muitos anos um espaço dominado por homens brancos. Foi apenas com o surgimento das escolas de circo, nos anos 80, que as mulheres começaram a assumir sua presença feminina na linguagem (NASCIMENTO, 2017). Da mesma maneira, homens pretos e mulheres pretas vêm levantando questões sobre a colonização desta linguagem, que sofreu grandes influências de referências europeias, e se colocam em busca de uma comicidade negra<sup>2</sup>. Assim, percebemos que é o momento de decolonizar<sup>3</sup> a palhaçaria, e potencializá-la nos espaços

2. Exemplo de pesquisadora-artista nesta área é Cibele Mateus ([https://www.instagram.com/cibele\\_mateus/](https://www.instagram.com/cibele_mateus/))

3. “De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. (...) A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQia+, etc.” (COLONIALIDADE e decolonialidade: você conhece esses conceitos?).

Politize!, 2021. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>>. Acesso em: 13/09/2021.)

**4. O Programa de Extensão Teatro em Comunidades** foi criado em 2011 no Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, coordenado pela profa. Dra. Marina Henriques Coutinho, integra ações nos três eixos de formação em nível superior: ensino acadêmico, extensão social e pesquisa institucional. O programa visa promover a produção de conhecimento em teatro, a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre a Escola de Teatro (UNIRIO) e moradores da Maré. Mais informações em: <https://teatroemcomunidades.com.br/>

**5. Aberto em 2009, num galpão de 1,2 mil metros quadrados próximo à Avenida Brasil, na Nova Holanda, o Centro de Artes da Maré - CAM é um espaço de referência em arte e cultura para moradores da região e bairros vizinhos, atraindo também um público de diferentes partes do Rio de Janeiro, do Estado e até de outros países. Mais informações em: <https://www.redesdamare.org.br/info/3/centro-de-artes-da-mare>**

periféricos, entendendo a verdadeira potência do riso em nossa sociedade. Destaco então o diálogo com o campo do Teatro em Comunidades, que tem o desejo de utilizar os processos de teatro em busca da mudança social e comunitária, com foco em uma sociedade mais igualitária. Na definição de Marcia Pompeo Nogueira:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. (NOGUEIRA, 2008, p.4 apud COUTINHO, 2012, p. 116)

Assim, esta pesquisa parte de conceitos como a ocupação de espaços não-formais, o trabalho coletivo e colaborativo, o entendimento de que todos os participantes são sujeitos da criação e o foco em processos voltados para a realidade da comunidade em que se está inserido.

A aproximação entre a Palhaçaria e o campo do Teatro em Comunidades faz parte da minha trajetória artística e universitária. Desde março de 2019, participo do Programa Teatro em Comunidades<sup>4</sup>, ação de extensão do Departamento de Ensino do Teatro da UNIRIO, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marina Henriques Coutinho. Neste projeto, ministrei aulas presenciais de teatro em uma turma de crianças durante todo o ano de 2019 no Centro de Artes da Maré<sup>5</sup>. Em 2020 e em 2021, participei da condução das aulas de maneira online. No ano corrente, facilito as aulas do grupo de adolescentes, junto com Aline Vargas, doutoranda da UNIRIO e voluntária participante do Programa.

Além disso, na palhaçaria tenho estudado com diferentes palhaças e palhaços, como Cris Muñoz, Lilian Moraes, Karla Concá, Lily Curcio, Ricardo Puccetti e Ésio Magalhães, e trabalhado profissionalmente com essa linguagem. Atualmente, dentro da UNIRIO, integro o Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa Enfermaria do Riso, coordenado por Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Achcar, projeto que visa a formação de palhaças e palhaços para a atuação no ambiente hospitalar.

O ponto de partida para colocar em diálogo os dois campos aqui estudados foi a percepção de que tanto a Palhaçaria quanto o Teatro em Comunidades propõem aberturas para a transformação, ou, utilizando das ideias de John Holloway, em seu livro “Fissurar o Capitalismo”, criam momentos de “fissuras”. Nas palavras de Holloway, as fissuras “são a encenação de um mundo que não existe, na esperança de que, através da encenação, possamos realmente fazê-lo respirar” (p. 39).

Os dois campos aqui citados são práticas teatrais que abrem um espaço de sensibilidade especial, rompendo com as dimensões comuns da vida e abrindo a possibilidade de vislumbrar e produzir um mundo novo.

A Palhaçaria sendo a busca pelo seu próprio ridículo, de celebração do erro enquanto potencializador e, assim, trazendo novas visões de mundo, um relaxamento para ser o que se é, e, ao mesmo tempo, abrindo para novas percepções sobre o cômico, e do que, e de quem, se ri. O Teatro em Comunidades propondo práticas que dialogam com os grupos, com as comunidades e suas vivências, com o desejo de mudança social, com foco numa sociedade mais igualitária.

Portanto, vislumbrava fissuras possíveis, e que não poderiam se dar se não em uma dimensão prática, na ação! Assim, parte essencial da pesquisa se inicia em Maio de 2022 junto a turmas de adolescentes do Programa Teatro em Comunidades, no Centro de Artes da Maré (Nova Holanda, Complexo da Maré, RJ) em que atuo facilitando aulas de teatro, junto com Aline Vargas, todos os sábados pela manhã.

A partir deste recorte, a pergunta-guia para esta pesquisa é: Qual o potencial da prática do teatro, baseada na Pedagogia da Palhaçaria, para provocar ‘fissuras’ junto às/aos jovens moradores do Complexo da Maré?

6. As aulas presenciais do Programa Teatro em Comunidades haviam sido interrompidas em Março de 2020 por conta da pandemia de COVID-19 que exigiu isolamento social. Neste e no ano seguinte (2021), as atividades do programa se deram de maneira remota, através de plataformas digitais. Após as etapas de vacinação e com os devidos cuidados preventivos, foi possível retomar as atividades em campo, no Complexo da Maré, em Maio de 2022, seguindo o calendário da UNIRIO.

7. Alguns cursos que participei: PerCurso de Palhaço, com Cris Muñoz (2014-2015); Jogo Cênico de Palhaço, com Roda de Palhaço, por Julia Schaeffer e Guilherme Miranda (2019); ESLIPA - Escola Livre de Palhaços, formação profissional, tendo como professores/as Lily Cursio, Lilian Moraes, Ricardo Puccetti, Ésio Magalhães, Fran Marinho, entre outros (2018 e 2020); Formação do Programa Enfermaria do Riso, com Ana Achcar (2022).

## 2 \ VAI COMEÇAR A PALHAÇADA!

As aulas presenciais do Programa Teatro em Comunidades no Complexo da Maré retornaram em Maio de 2022<sup>6</sup>. Meses antes, pensando em me preparar para que esta prática pudesse de fato refletir os caminhos da pesquisa, me debrucei sobre a preparação das aulas, buscando estruturar um material que ancorasse a prática. Nesta etapa, uma importante referência foi a tese de doutorado de Aramis David Correia (2020), intitulada *Brincar, atuar: a linguagem do palhaço no Ensino das Artes Cênicas*, em que ele disserta sobre como utilizou jogos de palhaçaria, que ele chama de “brincadeiras”, nas aulas de teatro para adolescente do Ensino Médio do IFRJ Campus Maracanã.

A partir desta tese, foi possível destacar considerações sobre o tempo necessário para amadurecimento da percepção sobre a linguagem entre os/as jovens, o cuidado ao introduzir a ideia de palhaço e palhaça sem cair em estereótipos e o uso (ou não uso) do nariz de palhaço durante as aulas. Nesta etapa, foi importante a organização de um Plano de Curso e uma estrutura para os planejamentos de aula, que também tiveram como influência a tese de Aramis. Nesta, o pesquisador traz para cada dia de trabalho a seguinte ordem de jogos (que ele chama de brincadeiras): brincadeiras de abertura (despertar e criar conexões); brincadeiras de preparação (apreensão da linguagem); brincadeiras de palco (improvisos, atuação) e roda de conversa (avaliação coletiva do encontro).

A partir desta divisão proposta por Aramis, que categoriza os tipos de jogos/brincadeiras para as aulas de teatro e palhaçaria, iniciei a construção de uma Lista de Jogos. A intenção era de preparar um repertório que ampliasse minhas possibilidades de propostas durante as aulas e, ao mesmo tempo, delimitasse um espaço dentro do qual eu poderia navegar, um espaço coeso de trabalho com a palhaçada no contexto teatral. A lista foi iniciada com os jogos trazidos na tese, e, posteriormente, acrescentados diversos outros que trouxe de minha experiência em oficinas e formações de palhaçaria<sup>7</sup> e que se encontravam registrados em cadernos pessoais.

A busca nestes cadernos me fez encontrar também ideias, insights, reflexões e considerações vindas destas experiências concretas, que se apresentavam em forma de frases, e puderam ser organizadas a fim de somar a pesquisa aqui realizada. Estas frases funcionaram como mediadores na comunicação com os adolescentes sobre esse universo da palhaçada. Dentre elas, destaco: *“O Riso não é Brincadeira!”*, retirada de relatos e discussões em oficina com o grupo Roda de Palhaços, a partir da provocação dada pela pergunta “do que eu rio hoje?”; *“Pensamento é Ação!”*, afirmação que transpassa diferentes cursos dos quais participei e ressalta que a palhaça é aquela que comunica o que sente fisicalizando, o que justifica nosso trabalho corporal intenso dentro da linguagem da palhaçaria; *“Ser o que se é, é suficiente!”*, uma reflexão pessoal vinda dos encontros na disciplina Jogo de Palhaço na UNIRIO; *“Celebre seu erro!”*, anotada na oficina de Ésio Magalhães, em que ele nos convidou a criar dramaturgias a partir de alguma dificuldade pessoal; *“Dessacralizar a Seriedade e Sacralizar a Bobagem”*, frase dita pela mestra Lily Curcio em oficina, introduzindo jogos e exercícios que propunham uma lógica absurda, fora do cotidiano.

Além disso, organizei o Plano de Curso, com o intuito de propor um caminho possível de trabalho junto às/aos jovens, sabendo que este precisaria estar aberto às interferências vindas da prática e da troca com os alunos e as alunas, somada às considerações trazidas pela Aline, com quem atuaria em parceria na função de facilitadora das aulas. O Plano de Curso foi organizado em três etapas.

Para a 1ª etapa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: preparar o grupo para que consigam se expressar mais livremente (liberar tensões); estabelecer um coletivo coeso e um ambiente de confiança mútua; abrir os afetos; estabelecer um ambiente em que a “bobagem” de cada um/uma seja bem-vinda. Já na 2ª etapa, os objetivos eram: proporcionar que as/os jovens acessem o que tem de mais particular e consigam utilizar isso em cena; introduzir princípios da palhaçaria, bem como jogos para apreensão da linguagem; estimular discussões sobre o cômico e o riso. Por fim, a 3ª etapa objetivava: produção de materiais cênicos em grupo, trazendo as figuras individuais descobertas à cena; trazer a linguagem da palhaçaria nas dramaturgias



8. O Jogo “Dança do Sério” entrou em meu repertório a partir do grupo de estudos sobre palhaçaria que mantive em 2018 juntamente com Nathalia Cantarino, Junior Melo e Cassio Duque

## 3 \ PALHAÇADA NA PRÁTICA

### 3.1 Primeira Etapa

O primeiro ponto que foi essencial desde o início das nossas práticas com as/os jovens, tanto para mim, que realizo esta pesquisa, quanto para Aline Vargas, integrante do Teatro em Comunidades com quem dividi a condução das aulas, foi pensar o nosso posicionamento como professoras, considerando que estávamos chegando no território do qual não fazemos parte para propor práticas dentro da linguagem da Palhaçaria, ou seja, com uma perspectiva de trabalhar com as/os participantes o riso, o erro, a bobagem, a expressão de si. Para que este encontro do universo da palhaçada com as alunas e os alunos fosse frutífero, era essencial pensar no ambiente que se queria criar, em que eles/elas sentissem que podiam ser quem são, se revelar sem serem criticadas, e isto passava inegavelmente por como nos colocaríamos enquanto facilitadoras do processo. Nosso lugar ali é de autoridade, embora jamais de autoritarismo, como nos ensinou Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2001).

Percebemos que para dar segurança e relaxamento às/aos jovens para que se abrissem ao processo, era importante sermos nós mesmas as “portavozes da bobagem”. Então, logo na primeira aula, combinamos algumas “bobeiras” para mostrar a que viemos. Um dos primeiros jogos que propus foi a “Dança do Sério”<sup>8</sup>, uma competição de dança em que ganha quem fizer os movimentos mais esquisitos, mas em que é proibido rir.

Ao final da aula, sugerimos perguntas para guiar uma apresentação de cada um/uma ao grupo, uma delas era: “feijão por cima ou por baixo do arroz?”. Todas e todos compraram a brincadeira e responderam a pergunta, que gerou muita mobilização entre a turma. Em pouco tempo, os alunos e as alunas se acostumaram com a personalidade “fora da caixinha” das professoras de teatro, o que foi muito positivo.

No decorrer do processo das aulas de teatro, conseguimos estabelecer um grupo de trabalho em que eles e elas colaboram de forma ativa e

exercem sua autonomia. Para isso, foi necessário um período inicial grande de práticas visando esse objetivos. Um dos mecanismos utilizados nas aulas que contribui para a criação deste espaço colaborativo é o “Mural da Experiência”, um grande papel em que os alunos e as alunas são convidados/as a registrarem suas impressões e aprendizados a cada aula, e discutir a partir destes.

**imagem 1: turma de adolescentes do Programa Teatro em Comunidades escrevendo no Mural da Experiência. Centro de Artes da Maré. Junho de 2022.**



Para esta pesquisa, era primordial que se estabelecesse o grupo desta forma, para que as propostas de palhaçaria que são levadas não chegassem destoando das necessidades do coletivo. Essa troca é essencial para que se possa “pescar” dos estudos da palhaçada o que é útil ao contexto dos jovens das favelas da Maré que fazem parte desta pesquisa. Com o avançar dos encontros, uma vez estabelecido o ambiente coletivo e de confiança, questões sensíveis começaram, de fato, a transbordar, vindas dos/das adolescentes. Neste contexto, descobrimos que a grande maioria deles/delas sofrem de ansiedade.

9. Jogo aprendido durante as aulas de Metodologia de Ensino do Teatro 1, ministrada por Marina Henriques no curso de Licenciatura em teatro (UNIRIO).

A experiência mostrou a importância de investir nesse momento inicial de criação do espaço do coletivo. Afinal, este grupo era formado por adolescentes com pouca ou nenhuma experiência com o fazer teatral, além de enfrentarem o contexto ao redor, de opressões, e o momento pós-pandemia, que ainda reflete as questões vindas do isolamento social. Dialogando com texto de Tim Prentki (2021), *Acabou a brincadeira: o Teatro pode salvar o planeta?*, em que ele fala sobre a “necessidade de oportunidades de prazer”, que se dá pelo jogo e pela brincadeira, questionei o que poderia ter acontecido com este “brincar” durante a pandemia e se as nossas aulas poderiam criar essas oportunidades de prazer.

Para responder a essa demanda que veio do grupo de jovens, busquei no repertório desta pesquisa conceitos e jogos do universo da Palhaçaria que poderiam contribuir para trazer um estado de relaxamento às/ aos participantes. A Palhaça é aquela que “dessacraliza a seriedade”, e que “celebra o erro”. Busquei então propostas de jogos/brincadeiras dialogando com estas ideias.

Assim, propus aulas com o objetivo de trabalhar a aceitação do erro, importante conceito da Palhaçaria, e de trazer para os/as jovens um espaço para curtirem ser quem são, caminho da descoberta do palhaço e da palhaça e, neste caso, importante contraponto para a ansiedade cotidiana que vários haviam relatado, pois esta, em geral, carrega por trás uma autocobrança muito forte! Em um encontro, jogamos “Seu Baltazar”<sup>9</sup>, em que o/a participante só pode fazer algo indicado pela instrutora quando ela diz antes “seu baltazar mandou”. O desafio é dado quando a pessoa que está guiando pede que façam algo sem dizer “seu baltazar mandou”, provocando o erro entre as jogadoras e os jogadores.

Mas, em nosso caso, este erro era celebrado: toda vez que alguém se “embananava” durante o jogo, a pessoa deveria gritar “erreii!” e todas as outras batiam palmas para ela, comemorando sua falha. Neste pequeno ato, uma lógica era quebrada nas cabeças e nos corpos de cada um/uma. Foi muito interessante ver a reação dos/das jovens ao encararem seus desacertos com palmas e sorrisos: essa era uma ação que por si só rompia

com o automatismo de seus corpos, visto que quando erramos nossas primeiras reações são de se esconder e se envergonhar.

Logo após, fizemos o jogo que chamo de “Palma no 7”<sup>10</sup>, em que em roda devem contar até 7, cada um dizendo um número por vez, sendo que o responsável pelo “7” deve bater uma palma em vez de falar. Este jogo é simples, mas não é fácil, e gerou alguns “embananamentos” divertidos. Quem errasse deveria correr em volta da roda, celebrando! As personalidades de cada um/uma começam a aparecer nesse jogo: tem aquela que sempre erra e passa o jogo correndo em volta da roda; tem aquele que sempre corrige o outro, mas depois erra também e “passa vergonha” em dobro; tem aquela que fica concentrada e não erra nunca; tem aquele que erra e não percebe que errou.

Na segunda parte deste dia, fizemos jogos de acolhimento e celebração de si. Primeiro, foi o “Abrir-se ao Elogio”<sup>11</sup>, em que uma pessoa deveria se colocar de braços abertos e caminhar em direção aos outros enquanto recebia destes muitos elogios. Ao chegar junto do grupo, recebia um abraço coletivo. Esta proposta foi mais difícil para alguns dos/das jovens. Houve dificuldade de permanecer com os braços abertos e de olhar para os amigos e as amigas que elogiavam. Alguns corriam em vez de andar, numa tentativa de passar mais rápido por aquilo. Com uma delas foi preciso que eu fosse de mãos dadas na caminhada. Todas essas reações são, a meu ver, esperadas, pois no dia-a-dia na sociedade é mais comum precisarmos nos fechar e nos proteger do que termos espaços para nos abrir ao outro. Especialmente considerando que ali eram jovens favelados e faveladas, negros e negras, cujas dissidências os colocam em situações de vulnerabilidade e afetam diretamente sua autoestima e seu direito de existir. A Palhaça e o Palhaço ocupam esse espaço de abertura para o outro, de desvelar o universo interno do/da atuante. Mas este espaço deve ser conquistado passo a passo, a partir de um ambiente de confiança que se abre junto ao grupo e, principalmente, a partir da escolha da própria pessoa que atua.

Logo após, tivemos uma atividade individual, baseada nas práticas de “Entradas no Picadeiro” comuns nas formações de Palhaçaria, em que

**10.** Aprendido durante as aulas de Jogo Cênico do Palhaço que participei (UNIRIO/2022).

**11.** Proposto por Letícia Lisboa (Palhaça Neca de Catibiriba) em um encontro de Palhaças do seu projeto de contrapartida durante sua formação profissional na Eslipa (2018).

**12.** Este é o jogo “O que eu sei fazer melhor” que integra a tese de doutorado de Ana Achcar citada nas referências bibliográficas, tendo sido praticado durante as aulas de Jogo Cênico do Palhaço (2022).

**13.** Improviso “Invenções Inúteis” foi trazido por Lily Curcio durante sua oficina na ESLIPA, em 2022.

a/o aprendiz entra no espaço cênico com alguma indicação para se mostrar à plateia. As “Entradas” se baseiam no universo circense, em que acontecem “pequenas intervenções cômicas entre os grandes números do circo que precisam da montagem de aparelhos” (CORREIA, 2020, p. 103). Nesta que propus, cada um/uma deveria entrar em cena e mostrar algo que sabia fazer melhor do que ninguém<sup>12</sup>! Todo tipo de esquisitisse e maravilhosidade apareceu. Descobrimos talentos, gostos e muito sobre a personalidade de cada integrante do grupo.

Neste dia, senti uma transformação se dando durante a aula na turma. Ao fim do encontro, havia muita abertura e relaxamento entre eles. Propus um improviso que brincava com situações absurdas, chamado “Invenções Inúteis”<sup>13</sup>, trazido da oficina de Lily Curcio, a partir da ideia de “dessacralizar a seriedade e sacralizar a bobagem”, tendo portanto como finalidade trabalhar fora da lógica cotidiana. Inventaram potes para guardar vento, abridores de garrafa para garrafas destampadas e produtos de cabelo para pessoas carecas.

**imagem 2: praticando afetos. Jogo do Abraço. Centro de Artes da Maré. Agosto de 2022**



### 3.2 Segunda Etapa

Com o avançar das aulas, era nítido o engajamento das/dos jovens. Foi mesmo a partir desta abertura que elas e eles nos trouxeram, que chegamos a discussões sobre a comédia e seus mecanismos de comicidade, como: o contraste, o exagero, a repetição, a quebra de expectativa. Esta discussão foi impulsionada pela apresentação de Palhaça que realizei, junto com a parceira palhaça Juliana Brisson (Palhaça Pastilha), para as alunas e os alunos do Teatro em Comunidades no Centro de Artes da Maré no dia 6 de Agosto de 2022. Ao conversarmos sobre a palhaçada que haviam assistido, as/os jovens trouxeram suas percepções sobre o porquê de cada cena ter sido engraçada. Charlie disse que riu em determinada cena, pois estava esperando que algo acontecesse e o que se deu foi muito diferente, foi inesperado, pontuação que abriu para conversarmos sobre “surpresa” ou “quebra de expectativa”. Leo pontuou sobre a diferença em determinada cena entre as figuras, que abriu brecha para discutirmos o “contraste”, mecanismo que a pesquisadora Elza de Andrade define, em sua tese de mestrado: “Por contraste, podemos pensar em vários níveis de oposição, como, por exemplo, na cena da *commedia dell’arte*, em que encontramos dois planos de ação: um “sério”, com a presença dos enamorados, e outro “ridículo”, dos criados e dos velhos” (2005, p. 46). Elza ainda afirma:

Chaplin confirma a tendência do público para gostar dos contrastes e das surpresas, e do conflito entre o bem e o mal, o rico e o pobre, o bobo e o esperto. Por isso, na maioria de seus filmes, quando seu personagem é perseguido por policiais, esses são pesados e desajeitados, enquanto ele, pequeno e ágil, escapa por entre as pernas de seu perseguidor. (2005, p.46)

Assim, os exemplos trazidos por eles foram abrindo as discussões sobre esses mecanismos de comédia.

**14.** Jogo ensinado por Carmen Frenzel, professora de interpretação cênica 3, com que estudei na Escola de Teatro Martins Penna (2014).

**15.** “Coro Corifeu”, “Pergunta e Pergunta” e “A Tradução” integram também a tese de doutorado de Ana Achcar citada nas referências bibliográficas, tendo sido praticados durante as já citadas aulas de Jogo Cênico do Palhaço (2022).

Posteriormente, trouxemos jogos para treinar estes mecanismos de modo que pudessem usá-los nas cenas que começaram a ser criadas! Um destes jogos foi “A Diagonal”<sup>14</sup>, em que propusemos que eles/elas se dividissem em duas filas, ficando uma em cada diagonal: uma das filas era a propositora do movimento e a outra respondia com um dos mecanismos de comédia que estudávamos - exagero, contraste e surpresa (ou quebra de expectativa). Com essa atividade, feita em algumas aulas, pudemos propor a experiência em busca do entendimento daqueles conceitos através da prática.

Além destes mecanismos, citaram também outros pontos importantes de Comicidade. Victoria admitiu rir quando Aline, a professora, foi chamada para participar da cena em que parecia que ela levaria um balde de água no rosto. Percebemos, então, como a fragilidade da figura de autoridade é risível, sendo este um importante mote para criações dramatúrgicas, como as que viriam mais para frente! Silas citou momentos que ele nomeou de “humor pateta” em que uma piada muito “boba” gerou o riso. Já Gabriely pontuou como a plateia foi convidada a rir de si mesma quando as Palhaças propuseram um desafio de rima que fez todos e todas se confundirem, e que encarar o seu próprio ridículo pode ser prazeroso. Esta é uma importante percepção para o trabalho com a pedagogia da Palhaçaria.

Além do trabalho com os mecanismos da comicidade, propusemos ainda nesta etapa de trabalho jogos para apreensão de demais conhecimentos sobre a palhaçada, a comédia e a máscara teatral (entre as quais está o nariz vermelho). Assim, exercitamos, por exemplo, os “Estados Emocionais” através de um jogo em que os/as participantes deveriam, em linha, expressar o estado no corpo (medo, raiva, nojo, alegria, tristeza, amor...), além de jogos de “Coro Corifeu”<sup>15</sup>, prática em que o grupo deve seguir os movimentos de um líder (o corifeu), trabalhando o corpo coletivo em cena.

Realizamos jogos para trazer a lógica da Palhaça e do Palhaço, como o “Pergunta-Pergunta”, em que os/as participante dialogam apenas com perguntas, exercitando a ideia de que “só se resolve um problema com outro problema”, central na Palhaçaria; e o improviso “A Tradução”, feito em dupla, em que uma pessoa é uma importante palestrante que fala uma língua desconhecida e, a outra é sua tradutora, devendo fazer sua tradução em tempo real para a plateia, objetivando trabalhar a relação que acontece “aqui e agora” entre as duas que estão em cena e a capacidade de dizer “sim” para o outro/a outra.

**imagem 3: trabalhando os Estados Emocionais. Agosto de 2022.**



### 3.3 Terceira Etapa

A entrada na terceira etapa de trabalho, que propunha a criação dramaturgica, se deu de forma fluida, partindo das cenas que as/os jovens trouxeram a partir das propostas de improviso que sempre eram sugeridas



**16. Jogo recorrente em diferentes oficinas de palhaçaria.**

na parte final das aulas. Em um encontro, as alunas e os alunos foram divididos em 4 grupos com o intuito de criar cenas improvisadas, sem ensaio prévio, na frente da plateia. Esta proposta de criar no momento, aceitando as ideias do outro/da outra, faz com que as/os adolescentes exercitem algo essencial para o jogo do palhaço e da palhaça: dizer “sim” ao outro.

O primeiro grupo propôs uma situação em que um tubarão comia a perna de uma banhista na praia. Os grupos seguintes se aproveitaram desse mote e criaram cenas que se passavam dentro dessa cidade que estava sendo atacada por tubarões. Assim, criaram uma dramaturgia, com começo, meio e fim, que se passava nesse universo absurdo de uma cidade em que tubarões organizam ataques contra a população, com possibilidades de abrir muitas metáforas para a vida cotidiana.

Decidimos então transformar essa criação em uma peça, que vai ser apresentada pelas/pelos jovens no Centro de Artes da Maré, marcando o encerramento das aulas, que será em Dezembro de 2022. Enquanto facilitadoras do processo, Aline e eu decidimos contribuir trazendo jogos teatrais e de palhaçaria que sirvam para que eles adquiram ferramentas e técnicas para usar em cena e, assim, possam recheiar a dramaturgia que eles criaram!

Nos últimos encontros realizamos o jogo “Foco - Interesse - Ação”<sup>16</sup>, para treinamento bem técnico da comunicação que se dá em cena, tanto com os objetos e colegas, quanto com a plateia. Com este jogo, trabalhamos o poder do foco dado pela atriz e pelo ator para guiar o olhar do público, além da ação de compartilhar com a plateia através da triangulação, quando se olha diretamente para alguém do público e comenta o que sente. Além disso, alguns jogos aplicados na 2ª etapa são retomados neste momento de trabalho com a peça, como as práticas de diagonais com os mecanismos de comédia, o “Coro Corifeu” e os Jogos de Dupla.

**imagem 4: ensaios de cenas. Centro de Artes da Maré. Setembro de 2022**



#### **4 \ NOSSAS FISSURAS**

Após este processo prático de aplicação dos jogos e conceitos, vejo que a pedagogia da Palhaçada pode ter um potente encontro com estes/ estas jovens e suas questões vindas de suas vivências de adolescentes favelados e faveladas, de suas dissidências, somadas ao agravante do momento pós-pandemia. O lugar da palhaça e do palhaço é o de abraçar o erro, o problema, o ridículo e transformar, através do riso, sem perder a dimensão crítica. E, neste processo, fortalece-se não só o indivíduo que assiste e ri, mas também aquele que produz o riso. Por isso, entendo a partir dessa pesquisa que não deixa de ser importante zelar pela técnica da palhaçaria, o estudo da comicidade, do corpo cênico etc. Mas, para além disso, foi essencial a abertura para que o processo fosse transpassado pelas angústias, demandas e histórias desses/dessas jovens. É neste ponto que se encontra a especificidade desta proposta de diálogo da Palhaçaria com a juventude favelada e o Teatro em Comunidades. Pude presenciar durante os encontros momentos de fissuras que se abriram, como ficou claro nas aulas sobre o erro e o acolhimento do outro, os afetos despertados no exercício

do abraço, jogos que colocam as/os adolescentes em um momento de abertura, felicidade e acolhimento muito diferente do que precisam encarar no dia-a-dia e, ao mesmo tempo, o ensaio de uma realidade possível, como nos falou John Holloway.

Além disso, potencializar que estes/estas jovens revelem algo de si, suas particularidades e seus ridículos, e proponham suas próprias dramaturgias, como viemos fazendo nos encontros nas aulas de teatro, abre também momentos de fissuras, pois é a valorização de um espaço, de individualidades e histórias que não encontram por vezes oportunidades de ser, dada a hegemonia de uma criação branca, europeia, machista, homofóbica, racista, elitista que envolve o teatro e a palhaçaria.

E é a partir destes pontos que podemos começar a entender a resposta da pergunta colocada nesta pesquisa: “Qual o potencial da prática do teatro, baseada na Pedagogia da Palhaçaria, para provocar ‘fissuras’ junto às/aos jovens do Complexo da Maré?”. Para além disso, vem agora a necessidade de inverter esta pergunta e questionar: “qual potencial das/dos jovens do Complexo da Maré de causar fissuras na Palhaçaria e no Teatro?”.

**imagem 5: turma de adolescentes de 2022 do Programa Teatro em Comunidades**



## \ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Ana (org.). **Palavra de Palhaço**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.

ANDRADE, Elza Maria F. de. **Mecanismos de comicidade na construção do personagem**: propostas metodológicas para o trabalho do ator. Tese (Doutorado). UNIRIO. Rio de Janeiro, 2005

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

CASTRO, Lili. **Palhaços: Multiplicidade, performance e hibridismo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

CORREIA, Aramis D. **Brincar, atuar: a linguagem do palhaço no Ensino das Artes Cênicas**. Tese (Doutorado). UNIRIO. Rio de Janeiro, 2020

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito**. Tese (Doutorado). UNIRIO, 2010

COUTINHO, Marina Henriques. **O Teatro Aplicado em questão** - abrangência, teoria e o uso do termo. In: Revista Ouvirouver. Uberlândia, p. 110-127, 2012.

COUTINHO, M. H.; SOTER, S. **Teatro e dança no Centro de Artes da Maré** – ações de contra-mundo. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 060-076, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019060>. Acesso em: 7 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FONSECA, Dagoberto Jose. **A Piada: discurso sutil da exclusão** - um estudo do risível no “racismo a brasileira”. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1994.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o capitalismo**. São Paulo: Publisher, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Jennifer J. **Palhaçaria Humanitária: uma perspectiva decolonial sobre a experiência da ONG Palhaços Sem Fronteiras**. Tese (Doutorado). UDESC, Florianópolis, 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

LECOQ, Jean-Jacques. **O Corpo Poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: Senac Sesc, 2010

NASCIMENTO, Maria Silvia. **Olha a palhaça no meio da praça**: Lily Curcio, Lilian Moraes, questões de gênero, comicidade e muito mais! Dissertação (Mestrado). UNESP. São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades**. In: Revista Urdimento 4/2002. p. 70-89.

PRENTKI, Tim. **Acabou a brincadeira: o Teatro pode salvar o planeta?**. Urdimento, nº 17, p. 187-195, 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação**. In: Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 262 - 289, Out/Dez 2019.

# \o solo que me nutre<sup>1</sup>

## Carlos Augusto Higuti Becker

Carlos Augusto Higuti Becker, Curitiba (PR). É ator, improvisador e produtor cultural. Sócio-fundador do Trio Elétrico de Teatro, grupo que desenvolve um estudo sobre as manifestações latino-americanas dentro da cena teatral, também faz parte da Trupe Ave Lola. Como artista solo, pesquisa os afetos que são gerados nos desdobramentos da autoficção.

✉ [carlosbecker.contato@gmail.com](mailto:carlosbecker.contato@gmail.com)

1. Memorial artístico de trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de bacharel em artes cênicas, em 2022, na Faculdade de Artes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). O trabalho teve como orientadora a professora doutora Luciana Barone.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Estadual do Paraná**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Bacharelado em artes cênicas**

Período do curso **2018-2021**

Estado **Paraná**

Título do trabalho **O solo que me nutre**

Nome do autor **Carlos Augusto Higuti Becker**

Nome da orientadora **Luciana Barone**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

A base deste trabalho é o solo-terra e seus componentes. Relaciono o solo teatral com o solo feito de matéria orgânica, escavando memórias pessoais e encontrando suas raízes, que configuram o tecido da criação cênica. Por meio de documentos pessoais, como fotos e vídeos, foi feita a construção da poética do espetáculo “O Solo que me Nutre” e criado um circuito de memórias da minha vida com meus pais (*in memoriam*). A pesquisa teórica frisa, além da memória, a autobiografia, resgatando o levantamento histórico do estudo autobiográfico no teatro feito pela artista-pesquisadora Janaína Leite. Desdobro então, para o estudo da autoficção, do universo lúdico e da cultura japonesa, trazendo referências que serviram de inspiração para a criação do espetáculo que resultou neste Memorial. O objetivo do trabalho é compartilhar pontos interessantes do processo artístico e de como a memória pode ser usada como dispositivo de criação.

**Palavras-chave:** memória - autobiografia - solo.

## \ ABSTRACT

This work is based on the soil-earth and its components. I relate the theatrical soil with the organic soil, excavating personal memories and finding their roots, which built the fabric of this scenic creation. Through personal documents, such as photos and videos, the poetic construction of the show “O Solo que me Nutre” was made and a circuit of memories of my life with my parents (*in memoriam*) was created. The theoretical research emphasizes, in addition to memory, autobiography, rescuing the autobiographical historical survey study in theater, by Janaína Leite, artist-researcher. I then unfold, for the study of autofiction, the playful universe and Japanese culture, bringing references that served as inspiration for the creation of the show that resulted in this Memorial. The objective of this work is to share interesting points of the artistic process and how memory can be used as a creative device.

**Keywords:** memory - autobiography - soil.



## \ RESUMEN

Este trabajo se basa en el suelo-tierra y sus componentes. Relaciono el suelo teatral con el suelo hecho de materia orgánica, excavando recuerdos personales y encontrando raíces, que configuran el tejido de la creación escénica. Con documentos personales, como fotos y videos, se hizo la construcción de la poética del espectáculo “O Solo que me Nutre” y se creó circuito de memorias de mi vida con mis padres (*in memoriam*). La investigación teórica enfatiza, además de la memoria, autobiografía, rescatando el recorrido histórico del estudio autobiográfico en el teatro, por Janaína Leite, artista-investigadora. Despliego luego, para el estudio de la autoficción, el universo lúdico y la cultura japonesa, trayendo referencias que sirvieron de inspiración para la creación del espectáculo que resultó en este Memorial. El objetivo del trabajo es compartir puntos interesantes del proceso artístico y cómo la memoria puede ser utilizada como dispositivo creativo.

**Palabras clave:** memoria - autobiografía - suelo.

## 1 \ O VOO DE UM TSURU

O *tsuru* é uma ave que representa longevidade para os japoneses. Dentre as lendas que o rodeiam, uma delas diz que, com o bater de suas asas, ele levava as almas ao destino final e as ajudava a encontrar a luz.

Este voo começou pelo desejo que partiu de um luto e de uma busca por eternizar momentos significativos para a realização de uma obra que fizesse uma homenagem a meus pais, Doroti e Donatilio, como forma de juntar memórias e transformá-las em algo maior, num circuito afetivo pela minha história com eles.

Eu tinha apenas um pequeno pedaço de papel 15x15 no canto da cabeceira. Os desdobramentos deste papel, que virou um lindo *tsuru*, além de estarem no espetáculo “O Solo que me Nutre” (solo teatral realizado como Montagem de Conclusão do Curso de Artes Cênicas, da UNESPAR, apresentado em 15/12/2021<sup>2</sup>), vocês também poderão ver aqui, nos parágrafos seguintes.

Para estar em processo com este Solo, foi necessário escavar minha história e chegar na parte mais profunda de um núcleo de memórias, registradas, também, em vídeos, fotos e cartas. Resgatei o máximo de material que consegui e caminhei por esses registros com um misto de sensações: momentos de amor; às vezes, triste e desconfortável por remexer lembranças difíceis de lidar; claro, tudo sempre banhado de saudade. Esteticamente, o projeto se baseia na cultura japonesa, que traz ancestralidade e lendas, ressaltando sua importância em minha vida. O solo foi o ponto de partida poético da pesquisa, no qual criei raízes que se difundiram pela terra e me ajudaram a entender como poderia adubá-la e semear as sementinhas que resultaram na montagem.

O voo do *tsuru* representa a trajetória para a construção do espetáculo e mostra o caminho migratório que fiz por cada etapa da vida registrada. O papel transformado em *tsuru*, a semente jogada no solo por ele resulta numa grande árvore que armazena lembranças, moradia e proporciona

2. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zhk3Glyltho&t=1139s>. Acesso em 20 out. 2022.

afeto. Tudo isso abre portas para um voo, partindo de definições sobre o solo e cuja primeira parada é um encontro entre público, Carlos (eu) e meus pais, que nos permite pisar, sem medo, num solo cultivado com carinho e nos oferece bons frutos durante o percurso. Sejam bem-vindos ao meu Solo.

## **2 \ O SOLO**

Do que precisamos para nos manter em pé num solo? 1. suporte; 2. disponibilidade de água; 3. disponibilidade de oxigênio; 4. ausência de fatores inibidores e 5. disponibilidade de nutrientes essenciais. Segundo o professor e engenheiro agrônomo Marcelo Ricardo de Lima, o solo é o “material mineral e/ou orgânico, inconsolidado na superfície da terra, que serve como um meio natural para crescimento e desenvolvimento de plantas terrestres” (2015, p. 3). No teatro, o solo é feito por um único artista em cena, com dramaturgia autoral ou não, numa troca direta de energia, nutrientes e experiências com o espectador.

“O Solo que me Nutre” resgata memórias preciosas que estavam guardadas em diferentes lugares em mim. Desenterra histórias reais e afetivas que, até então, apenas orbitavam pela cabeça e, agora, se concretizam de forma poética. A montagem relaciona o passado e o presente, o solo-teatro com o solo-terra, que é o solo que finca nossa raiz ao chão, que coloca nossa matéria orgânica em evidência, que nos dá suporte. A partir desta adubação, desenvolvi este solo teatral, tendo como ponto de partida a autobiografia.

Faço do projeto uma homenagem aos meus pais - Doroti Aiko Higuti Becker (17/08/1954 - 30/08/2020) e Donatilio Becker (30/07/1950 - 03/01/2019) -, como uma forma de me reconectar com as duas figuras mais importantes de minha vida e que não estão mais presentes neste plano. Entendendo minha ancestralidade por meio das memórias, identifiquei qual é a forma do meu solo, sua textura, seu cheiro, seus nutrientes e do que ele precisa para conseguir me sustentar em pé em sua superfície.

\o solo que me nutre

Meu solo é argiloso, tipo de solo que drena a água aos poucos por ser denso e consistente. Como foi adubado com muito afeto por meus amados pais, fiquei com o legado e objetivo de manter o solo cheio de nutrientes e entregar uma colheita farta a eles e todos que acompanharam esse circuito de memórias.

### Fotografias 01 e 02 - formatura do Jardim III; Banho de Lama UFPR



Fonte: registros próprios (2002 e 2014, respectivamente)

Meu interesse pelo solo é antigo: desde pequeno, por incentivo paterno, fui ligado à natureza, pelas idas e vindas à chácara da família, em Papanduva, interior de Santa Catarina, carinhosamente apelidada de “Floresta” e última morada de meus pais em vida. E cursei dois anos de graduação em Engenharia Florestal (UFPR, 2014-2016), o que me conectou fortemente ao estudo dos solos e, agora, nutre este Solo. Mais tarde, felizmente, optei pelo caminho do Teatro.

Cada tipo de solo tem característica, nutrientes, formação química, física e biológica, história, cor, estilo e composição próprios. O solo passa por transformações que podem alterar seus devidos constituintes, em torno de um perfil específico. É uma soma de componentes que resulta em algo orgânico, verdadeiro e que conversa com seu estado do momento. É assim que o solo se forma. E é assim que se formou a história do meu solo.

Meu Solo passou por transformações, devido à exploração de meu passado e às escolhas no presente. Em momentos, o Solo estava em perfeito estado; em outros, sofreu erosões, fator natural nas cadências da vida. A terra foi forte o suficiente para aguentar as questões envolvidas. Falar da morte dos pais não é fácil, porém, é no solo que deixamos certas coisas decantarem.

A estrutura é fundamental para o todo. O solo-espetáculo surge do afeto, da memória, do afeto da memória. Memórias e imaginação se entrelaçam neste solo, originando uma autoficção que enraíza a escrita, sendo minhas relações a fonte de adubo para a criação. “O Solo que me Nutre” nasce da terra, de um amor incondicional e da ancestralidade. É uma grande árvore que se inicia das raízes fincadas ao solo e vai até sua grande copa, que potencialmente alcança o céu.

### **Fotografia 03 - parte da vista da chácara, em Papanduva/SC**



Fonte: registro próprio (2013)

### **3 \ PRIMEIRA PARADA: NINHO**

Nossa casa vai além da junção de materiais de construção. Nela guardamos energia, depositamos sonhos e acumulamos memórias. Isso faz com que a casa tenha a cara de quem mora nela. Ou de quem já viveu nela. Para o espetáculo, optei por utilizar as duas casas que tenho, o apartamento em Curitiba/PR e a chácara em Papanduva/SC, ambas repletas de bagagem significativa, com solos, histórias e experiências próprios.

O apartamento C-34 foi o primeiro lar de meus pais depois de casados e sempre foi minha morada. O lugar tem histórias em cada cômodo. Alguns móveis e objetos, adquiridos em 1991, estão lá até hoje. Por isso, o entrelaçar entre passado e presente mostrado em cenas do Solo revela uma dramaturgia imagética por meio dos móveis, que aparecem tanto nos vídeos antigos quanto nas gravações atuais. A estante ajuda a compor a história do C-34 e a contar a história de uma parte da vida dos meus pais e da minha vida.

Quando a porta do apartamento se abre, ela convida o público a entrar e se aconchegar na sala, mostrando referências pessoais durante o percurso e adubando a história de uma vida toda. A partir do momento em que as pessoas pisam em meu solo, tenho a oportunidade de estar junto e acompanhá-las.

Abrir as portas do C-34 significa apresentar uma enxurrada de memórias às pessoas que conhecem e que não conhecem meu solo, um começo sorrateiro, porém, muito íntimo e conectivo. Foi minha primeira parada para começar a colecionar histórias com afeto. Um ninho já pronto e que, com o tempo, pude ajudar a construir, em comunhão.

## **4 \ AS RAÍZES**

As raízes são essenciais para o desenvolvimento das plantas. Elas as sustentam e nutrem. São fincadas na terra, crescem solo abaixo, tomando grandes proporções. Independente do tamanho, a função da raiz envolve sobrevivência e afeto. Tudo que ela absorve é filtrado, ficando o essencial, repassado à parte do ser que vive na superfície. As raízes nascem com a gente, crescem no decorrer da jornada e, por fim, quando morremos, elas morrem também. Porém, deixam uma herança que se reflete na caminhada.

Tudo que considero base de evolução na vida, até agora, são raízes. Meus pais são minha raiz primária. O começo de tudo. Para elaboração da dramaturgia, foram importantes para o todo produzido.

Meu pai, Donatilio, nascido em Papanduva/SC, sempre foi dócil, respeitoso e guerreiro. Veio para Curitiba/PR estudar e aqui fincou suas raízes. Muito estudioso, gostava de ler e consumir cultura. Ouvia música gaúcha, Queen e Creedence Clearwater Revival. Desde pequeno, eu era grudado nele. Tínhamos boa conexão. Chamava-o de paizão e o considerava um herói. Minha mãe, Doroti, nascida em Piraí do Sul, interior do Paraná, filha de imigrantes japoneses, sempre foi alegre, generosa e radiante. Veio com a família para Curitiba e aqui se estabeleceu. Adorava mergulhar no mundo dos artesanatos e criações, gostava de aprender. Éramos unha e carne. Desde a adolescência, era fã de Roberto Carlos e dançava ao som de Rita Lee.

Sem saber que se encontrariam, os dois criaram raízes no mesmo condomínio. Já estava escrito nas estrelas: se conheceram, namoraram e, em 12 de outubro de 1991, se casaram. Tiveram dois filhos: minha irmã, Ana, nascida em 1992 e eu, Carlos, em 1995. Fomos criados num solo de muito amor, respeito, arte e um companheirismo familiar enorme. É desse afeto que nasce esse projeto.

### Fotografias 04 e 05 - casamento de meus pais e viagem em família



Fonte: registros próprios (1991 e 1998, respectivamente)

### Fotografias 06 e 07 - família reunida na chácara, em Papanduva/SC; e foto do espetáculo “O Solo que me Nutre”, no apartamento C-34, em Curitiba/PR



Fonte: registros próprios (2017; e 2021, respectivamente).

## 5 \ A MATÉRIA ORGÂNICA

O solo também é composto por matéria orgânica, viva e morta. A matéria orgânica viva contém microrganismos (fungos, bactérias, vírus) e fauna (protozoários, ácaros, minhocas, etc). Já a matéria orgânica morta inclui a matéria macro-orgânica (não decomposta), substâncias não húmicas (compostos com baixo peso molecular) e substâncias húmicas (ácidos fúlvicos e húmicos). Os animais e vegetais proporcionam matéria orgânica fresca (excreções, cadáveres, folhas etc), que será decomposta, liberando



água, energia, CO2, húmus e outros nutrientes, que são absorvidos pelo solo e conseqüentemente, pelas raízes.

Ou seja, existe matéria orgânica bruta (nutrientes necessários), que passa pelo filtro (raíz) até o ser que está acima. Pela ótica do processo criativo teatral, a matéria orgânica é tudo que nutre o projeto: referências, métodos e mecanismos que constroem e fortalecem a cena. Considero as referências um forte adubo para a pesquisa, que preenche espaços e os recheia de matéria orgânica. Para alimentar o projeto, estudei três linguagens teatrais que ajudaram a fortalecer a pesquisa autobiográfica, mergulhei em ferramentas do audiovisual e revisei a cultura tradicional e folclórica japonesa.

### **Fotografia 08 - pai e mãe comemorando o Natal**



Fonte: registro próprio (2013)

### **5.1 A autobiografia do solo**

A partir da leitura do livro “Auto escrituras performativas - do diário à cena”, da artista-pesquisadora Janaína Fontes Leite (2017), pude extrair o percurso histórico da autobiografia e chegar na relação entre a ficção e o real.

Philippe Lejeune (*apud* LEITE, 2017, p. 6) afirma que autobiografia é o “relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, colocando ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade.” Esse registro pode vir por meio de um espaço biográfico, como diários, testemunhos e imagens. O compromisso firmado com a realidade, na autobiografia, deve ser respeitado: é um pacto entre criador e público. O passado trata “da imagem de algo ausente” (LEITE, 2017, p. 9). É a partir da lembrança que se forma a imagem potencialmente capaz de criar histórias. “Narramos também para não esquecer. Para não deixar que esqueçam” (LEITE, 2017, p. 9).

Meus pais guardaram desenhos que fiz no jardim de infância, álbuns de fotografias e fitas cassete, que foram disparadores de criação para cenas ou apareceram no espetáculo. O conteúdo das fitas foi o material mais impactante. Em uma delas, estava eu, no hospital, recém nascido, no colo de meu pai, quando minha mãe disse: “aqui vai uma recordação para o Carlos Augusto”. A matéria orgânica está na gente em nossas relações!

O caráter autobiográfico no teatro é caracterizado pela performatividade e pelo sujeito solo. Voltando à linha histórica, no século XX, o teatro do ocidente é marcado por uma forte desdramatização da cena: o ator é independente para assumir um discurso em que verdadeiramente acredita: Sobre isso, Leite discorre (2017, p. 30):

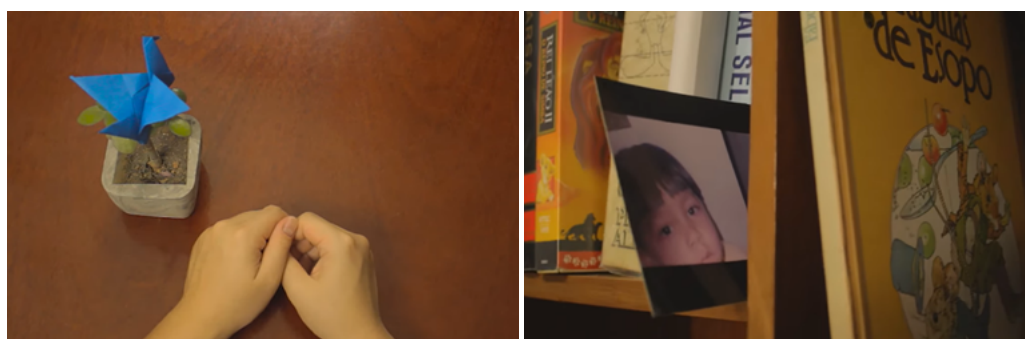
Ele assume sua obra, seu discurso, se despe das personagens e, em seu próprio nome, assume a cena para trazer sua visão de mundo, sua história, seu próprio corpo marcado por essa história e visão. (...) O que temos é um processo de desficcionalização da cena e um abandono da personagem em direção ao eu afirmado do artista, expresso de forma cada vez mais autônoma na composição global da cena.

As memórias existem a partir do momento que desenvolvemos um processo de cognição que nos torna aptos para lembrar de vivências,

amores, aventuras. A memória não é a origem, ela vem de algo que já aconteceu no passado. É criada a partir de nossas raízes, desenvolvendo lembranças capazes de nos nutrir com sentimentos. A memória é a matéria mais orgânica deste projeto, que saiu de mim e volta, constantemente, num ciclo que se retroalimenta.

As memórias e as sensações, como minha formatura do Jardim III e a alegria que vem com ela, ou quando recebi as notícias dos falecimentos, com toda sua carga de tristeza, são fundamentais para entender que absolutamente toda essa vivência contribuiu para que meu solo fosse devidamente adubado. Ao longo do tempo, nossa memória passa por transformações, sendo alterada pela própria mente, criando um espaço para a imaginação, porém, mantendo sempre sua essência de memória afetiva.

### **Fotografias 09 e 10 - cenas do espetáculo “O Solo que me Nutre”**



Fonte: registros próprios (2021)

Como foi pensado para o meio virtual, “O Solo que me Nutre” usou muitas ferramentas do meio audiovisual e se inspirou na forma de se contar história por meio do vídeo, como o documentário brasileiro “Elena” (2012), dirigido por Petra Costa. O filme apresenta a irmã mais velha de Petra, Elena, que se mudou para Nova Iorque para seguir carreira de atriz e lá faleceu. A diretora transformou o luto em um trabalho poético poderoso, que eternizou a memória com a irmã. Num trecho, Petra narra: “Será que minha raiz vai conseguir arrebentar asfaltos, canos e prédios, para

sobreviver e gerar frutos? Sim, se minha raiz fosse forte, grande, mas sinto que nesse ambiente nem chegou a brotar ainda” (ELENA, 2012).

Outra referência foi a performance virtual “Nica” (2021), da performer brasileira Elisa Band, que reuniu documentos, como coleção de mapas, e mostrou objetos de sua mãe (Nica). É uma história sincera, de uma filha para a mãe. Trabalhos que falam de questões tão pessoais, em sua maioria, são acolhedores com o espectador, por conta da intimidade e história pessoal exposta.

## **5.2 A memória do solo**

Ao trabalhar a memória como ponto principal de criação, percebi que somos seres com mais passado do que presente, e que o passado é um compilado de memórias que formam o meu solo.

Para compreender a lógica da memória, o livro “Matéria e Memória”, de Henri Bergson (1999), foi de grande ajuda. O percurso da história vivida percorre o sistema neural até ser colocada como lembrança e ficar retida no hipocampo (parte do cérebro que armazena memórias). Segundo Bergson, o “passado sobrevive sob duas formas distintas: 1) em mecanismos motores; 2) em lembranças independentes” (1999, p.84). A primeira refere-se a repetição de ações. A memória vira hábito, algo automático para o corpo, como caminhar e escrever. Sobre isso, Bergson salienta (1999, p. 127):

A repetição tem por verdadeiro efeito decompor em primeiro lugar, recompor em seguida, e deste modo falar à inteligência do corpo. Ela desenvolve, a cada nova tentativa, movimentos enredados; a cada vez chama a atenção do corpo para um novo detalhe que havia passado despercebido, faz com que ele separe e classifique; acentua-lhe o essencial; reconhece uma a uma, no movimento total, as linhas que fixam sua estrutura interior.

A segunda se refere a lembranças independentes, consideradas únicas, desvinculadas de hábitos, como um dia inesquecível. Bergson cita a memória pura, que é relacionada a uma lembrança independente. A memória pura não necessita de repetição e traz grande envolvimento emocional e valorização de um afeto pela lembrança desejada. “É do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida” (BERGSON, 1999, p.179).

Minha dramaturgia e meu processo criativo foram construídos a partir de lembranças independentes, de momentos marcantes em minha vida. As criações, do presente, remetem a outras lembranças independentes, histórias e raízes, fazendo o passado nutrir o presente e vice-versa. Um desafio foi procurar ferramentas que deixassem as memórias puras - orgânicas - em cena, mesmo que o espetáculo tenha sido gravado e editado com efeitos como sonoplastia, animação e vídeos. Embora isto não chegue perto da definição de mecanismos motores de Bergson, gravei muitos *takes* para cada cena, então repeti o estado afetivo para cada memória evocada. Na cena da leitura da carta, por exemplo, a emoção me tomou em todas as vezes que gravei. Imagino este projeto em uma sala de teatro, com sessões de quinta a domingo. Como manter as memórias vivas como se contadas pela primeira vez? Só levando o Solo ao palco, com as memórias puras, para saber e sentir.

### **5.3 A autoficção do solo**

Um trabalho pode começar de uma autobiografia, de um passado, e se transformar em autoficção. “Sem cair em hierarquias reducionistas entre o real e o ficcional, podemos pensar no potencial das ficções em abrir rasgos na trama simbólica e propiciar, via experiência estética, contatos vertiginosos com o real” (LEITE, p. 131). A ficção e o real podem caminhar juntos, explorando lugares e potencializando a criação para um imaginário que seja coerente e verdadeiro.

O interesse por pesquisar autoficção surgiu após meu encantamento com a linha dramaturgica adotada pelos artistas da Cia Hiato<sup>3</sup>, companhia teatral de São Paulo, para elaboração do espetáculo “Amadores” (2016). Eles selecionaram treze pessoas que nunca trabalharam com teatro ou atuação, que, com cinco atores da Cia, contaram uma história real e pessoal, sob o fio condutor da história do filme “Rocky Balboa” (2006), de Sylvester Stallone. Lembro de que chorei, gargalhei, aplaudi em cena aberta, levantei da cadeira, dancei.

Evidenciar em cena histórias reais foi o próximo passo. Em 2019, no projeto para a disciplina Laboratório de Montagem II<sup>4</sup>, pude trabalhar em cena a morte de meu pai, que ocorreu em janeiro daquele ano.

“Sabemos que a tensão entre realidade e ficção não é privilégio da ‘estética do performativo’, mas de todo evento ou espetáculo teatral”, afirma o diretor e dramaturgo da Cia Hiato, Leonardo Moreira, no trabalho “Escuro: Uma dramaturgia cúmplice” (2010, p.11). Pela ótica do teatro, a ficção e a realidade entram em fricção ao iniciarmos o processo de criação da cena. A forma como contamos uma lembrança pode conter elementos de autoficção, mergulhados em uma realidade de espaço, tempo e vida que nos conectam à poética da história.

No início, quis trabalhar a dramaturgia por narrativas enviesadas, forma contemporânea de contar histórias de modo não linear. Em outras palavras, no lugar do “começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém não necessariamente resolvem as próprias tramas” (CANTON *apud* LEITE, 2017, p.118). Mas, finalizando o processo de criação, percebi que o projeto tinha linearidade, um fio condutor cronológico. Dos pássaros sobrevoando o céu, no início, para o pouso final junto aos companheiros, após a trajetória pelas memórias. Ou do casamento de meus pais para a finalização do ciclo, colocando o último *tsuru* na árvore. Ou os vídeos antigos, que seguem meu nascimento, a chegada em casa e os primeiros passos. Essa linha temporal foi proposital, pensada no ciclo da vida, na transformação de um simples

**3.** Cia Hiato é uma companhia de teatro fundada em 2008 dentro da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Tem como pesquisa artística investigar novas dramaturgias e formas cênicas que instiguem questões sobre. Atualmente, a Hiato é formada por: Aline Filóco-mo, Aura Cunha, Fernanda Stefanski, Leonardo Moreira, Luciana Paes, Maria Amélia Farah, Paula Picarelli e Thiago Amaral.

**4.** Orientado pelo professor Márcio Mattana, do curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

papel em um belo *origami*. Afinal, o espetáculo fala de finalização de ciclos e começo de outros.

O solo “Olar Universo!” (2020), da atriz Luciana Paes, feito para ambiente virtual, também contribuiu para a pesquisa. A condução das cenas tinha fluidez orgânica, que parecia pegar o espectador pela mão e o levar pelos cômodos do apartamento da atriz (onde foi feita a produção). Percebi ser possível criar conexão no teatro a partir de experiências *online*.

As narrativas enviesadas permitem criar narrativa sem, necessariamente, começo nem fim, mas uma nova forma de se contar a lembrança, com trajetória que pode ser, sim, cronológica. O circuito da relação com meus pais passa por diversos estados afetivos que advém da memória e preenchem o espaço com sensações. Além disso, a pluralidade de materiais (fotos, cartas, vídeos, anotações antigas) foi essencial para a costura da dramaturgia, visto que o espetáculo foi construído para o ambiente virtual.

#### **5.4 O *origami*, as animações e o significado da dança *bon odori***

A cultura japonesa foi utilizada desde minha primeira proposta de projeto. Para construir as referências do Japão nas cenas, inicialmente utilizei a composição musical. Mas, ainda no começo do processo, conversando com a orientação, tivemos a ideia de fazer testes com o *origami* (que, em japonês, significa “dobrar papel”). Treinei bastante e propus uma primeira cena com o *origami*, que inclusive está no espetáculo “O Solo que me Nutre”. É a cena dos dedinhos, que traz autoficção dentro de um universo lúdico para o espetáculo. Essa cena me permitiu mergulhar no universo dos *origami* e pesquisar mais sobre a arte tão delicada de transformar papel em lindas criaturas.

**Fotografias 11 e 12 - Meus primeiros origamis; Maquete que parte do processo de criação do espetáculo “O Solo que me Nutre”**



Fonte: registros próprios (2021)

Existe um *origami* tradicional no Japão, considerado um símbolo cultural: o *tsuru*. É uma ave que tem muitos significados, como longevidade e prosperidade. Era um dos *origami* que minha mãe mais sabia fazer. Quando era pequeno, ela fazia vários *tsurus* para mim e eu adorava brincar e voar com eles. O tutorial do *tsuru*, no início do espetáculo, foi uma forma de mostrar o passo-a-passo da transformação e enfatizar caminhos que se abriam a partir dali.

Dessa tradicional ave tirei a lenda japonesa dos 1000 *tsuru*: se a pessoa fizer a dobradura de 1000 *tsuru*, com o pensamento voltado a um determinado desejo, ele poderá se realizar. Essa lenda inspirou a escrita de meu primeiro conto, dito em voz em off na última cena do “O Solo que me Nutre”. Além disso, na época em que meu pai adoeceu, seus amigos se reuniram e dobraram os mil *tsuru*, pedindo por sua cura.



**Fotografias 13 e 14 - os 1000 tsuru feitos por amigos de meu pai; e cena do espetáculo “o Solo que me Nutre”**



Fonte: registros próprios (2021)

A animação ampliou o universo lúdico que propus com os *origami*, além de ser mais uma ferramenta artística do meio audiovisual, sendo um ponto dramático essencial ao trabalho. A viagem no tempo com o *tsuru* e o ciclo de vida da árvore começam na animação, maravilhosamente feita pela artista Amanda Mello. A elaboração da animação foi inspirada no estilo *ukiyo-e*, um tipo de estampa tradicional japonesa, gênero da xilogravura e pintura, que fez sucesso nos séculos XIX e XIX. Todos os elementos presentes no desenho têm relação com a tradicional cultura japonesa, desde as cores de fundo (vermelha *-aka-* e branca *-shirô-*), cores da bandeira do Japão, até o estilo do desenho:

### Fotografia 15 - parte da animação feita para o espetáculo



Fonte: registros próprios (2021)

A dança folclórica *bon odori* é tradicional no Japão. Desde criança, tenho relação muito forte com ela. Eu dançava em algumas apresentações de final de ano da escola de japonês, onde estudei a língua por anos. Não sabia o que elas representavam, apenas tinha ideia que era algo significativo para a cultura local. No processo da busca por referências para o espetáculo, lembrei dessas danças tradicionais e as pesquisei. Para minha surpresa, o motivo da dança era o encaixe perfeito para o projeto. Segundo a tradição, a dança é uma forma de honrar e agradecer os espíritos de nossos ancestrais. Peguei uma música tradicional de *bon odori* e dancei com gratidão, em cima da terra onde meu pai nasceu, cresceu e morreu. A batida do pé sob solo nutrido com amor me energizou com a sensação de fazer o que era certo para o momento.

## **6 \ SEGUNDA PARADA: O SOLO DA “FLORESTA”**

A chácara é herança antiga da família. Meu pai nasceu ali, nos anos 50, e viveu tempo de sua vida lá, até se mudar para o Rio Grande do Sul. Antes de conhecer minha mãe, ele decidiu construir uma nova casa no terreno. Assim se iniciou um legado que dura até hoje. Com minha mãe, a chácara passou por reformas positivas, mas a essência continua a mesma: grande pomar com frutíferas, campo aberto e mata nativa preservada. Tudo que meu pai e minha mãe queriam era um lugar tranquilo, sossegado e sustentável. Eles conseguiram.

Gravar parte do espetáculo em solos catarinenses foi importante para o projeto. Durante toda a trajetória até aqui, foram inúmeras idas e vindas de carro, 170 quilômetros entre Curitiba e Papanduva. Viagens felizes, viagens tristes, sempre acompanhadas de afeto e de alguma lembrança.

A chácara também marca a única troca de figurino no espetáculo. As cenas no apartamento são feitas com figurino preto, sem estampa. Já as da chácara são com um *kimono* azul tradicional, há anos na família. Essa escolha foi feita para definir bem os dois lugares escolhidos. A chácara, carinhosamente chamada de “Floresta”, representa esse lugar ancestral, no meio do mato, com solo fértil e grandes árvores em volta, para proteção. A entrada representa uma nova fase do espetáculo, como se ramificações de um galho da árvore crescesse e virasse algo tão grande quanto.

As roseiras que aparecem nos arredores da casa, que eu rego em uma das cenas, foram plantadas por minha mãe após o falecimento de meu pai, em sua homenagem. Graças ao carinho de minha mãe, as roseiras ficaram gigantes e maravilhosas. Enquanto estava na “Floresta”, eu a ajudava a cuidar do jardim. Quando ela faleceu, continuei cuidando como pude, mas jamais como ela.

### Fotografia 16 - cena do espetáculo “O Solo que me Nutre”



Fonte: registros próprios (2021)

Uma lembrança emocionante foi a carta de meus pais para mim, escrita na chácara em janeiro de 2013, lida em uma das últimas cenas do Solo. Nada melhor que ser gravado, também, na chácara. O painel de fotografias ao fundo mostrava visualidade e efemeridade enquanto a carta era lida. Um trecho da carta sintetiza o porquê de ter feito este espetáculo: “Querido filho, nunca se esqueça que estaremos sempre ao seu lado, para o que der e vier”. Como toda relação de raiz e árvore, esse sentimento é recíproco.

## 7 \ A ÁRVORE: O POUSO FINAL

O *tsuru* fez um circuito, migrando pelas memórias, abrindo rupturas entre passado e presente, viajando pelo tempo. O pequeno *tsuru* se encontrou e viu que nunca esteve sozinho. Em seu destino final, a grande árvore, ele se juntou a companheiros com quem fortaleceu laços e reafirmou identidades. E, se antes estava com medo do que poderia vir, agora tem coragem de desbravar o mundo junto da família, onde quer que ela esteja. Nessa árvore, cabe todo mundo.

Um solo bem preparado, arejado e adubado é saudável. Quando tem minhocas, significa que está muito fértil. Quanto mais nutrido o solo, melhor o desenvolvimento de toda a vegetação, inclusive as grandes árvores que crescem em direção ao céu. O solo em que vivemos se reflete diretamente em nosso ser.

A árvore é o resultado final do processo de criação do espetáculo “O Solo que me Nutre”. Uma árvore com suas raízes fincadas ao chão, crescendo, com seus enormes galhos que se ramificam pelo espaço. Árvore que também é moradia, alimento e fonte de nutrientes. Todo o preparo do solo, com o carinho durante anos e a forma que foi semeado, pelos meus pais e ancestrais, gerou afetos, acolhida do público e conexões que vão além das redes de *wifi*. Essa é a grande árvore que se formou. As raízes crescem tão profundamente quanto os galhos são capazes de crescer pela superfície. Uma força que vem de baixo e é mandada para cima: uma potência de uma geradora de vida que é a árvore.

Toda matéria necessária para dar início à criação foi posta. A forma como a composição dessa matéria (raíz, matéria orgânica, solo) se deu resultou num teatro autobiográfico, virtual e lúdico, no qual a árvore que nasceu deste solo é grande e forte o suficiente para aguentar todo tipo de situação.

Quando uma história real é trazida ao palco, uma intimidade é compartilhada com o público, evidenciando a vulnerabilidade do ato, que ajudou a construir empatia com o artista, aumentando conforme a história é apresentada. Isso proporciona uma (re)conexão diferente entre artista e espectador, que já não é comum por conta das telas dos computadores. Pela resposta do público, sinto que o espetáculo conseguiu ultrapassar barreiras digitais e chegar no coração de quem assistiu. Como a árvore, que proporciona tanto aos seres vivos, espero que meu trabalho tenha inundado o espaço da casa de cada um, com muito afeto e que tenha banhado os solos de todos que assistiram, estabelecendo um vínculo afetivo e que eu tenha conseguido dividir o amor que sinto por meus pais. Que vibremos essa energia juntos.

Experimentar o ambiente virtual foi um desafio. Aprender as técnicas, descobrir ferramentas, me adaptar a uma linguagem que até então não tinha explorado tanto. Sorte a minha que tive uma orientadora que entende do assunto. Mas eu sei que o processo do Solo não termina por aqui. Tenho planos de colocar este projeto dentro de um teatro, com suas devidas adaptações, entendendo uma lógica com o público.

O espetáculo “O Solo que me Nutre”, foi um dos presentes mais valiosos que recebi na vida. O processo, apesar de suado, difícil e em certos momentos, caótico, também foi prazeroso, intenso e cheio de lágrimas de felicidade, por conta de não me deixar esquecer o quanto amo meus pais e o legado que eles deixaram. Por meio da arte, tive a possibilidade de cravar isso em mim e fechar o ciclo dentro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) com chave de ouro. Sou muito grato. Olhando para trás, nestes últimos quatro anos que passei na graduação, minha vida mudou completamente. Tive muitas perdas e encerrei muitos ciclos que demorei a entender que haviam encerrado. Por outro lado, ganhei amigos que quero levar para vida toda, professores maravilhosos que sempre estiveram ao meu lado e aprendizados que vão além do fazer teatral. Se esse é o começo de um novo jardim, tenho certeza que ele será belo e muito florido, pois tenho pessoas especiais me ajudando a adubá-lo. Agora o *tsuru* voa para outras aventuras. Ao infinito e além.

## 8 \ REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **O Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. 320 p.

CANTON, Katia. **Temas da Arte Contemporânea**. 1ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008. 394 p.

DAL FARRA, Alexandre; LEITE, Janaina Fontes. **Conversas com Meu Pai + Stabat Mater, uma trajetória de Janaina Leite**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora Javali, 2020. 144 p.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena**. 1ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017. 184 p.

LIMA, Marcelo Ricardo. **Guia didático da disciplina de formação e caracterização dos solos**. 1ª Ed. Curitiba: Departamento de Solos e Engenharia Agrícola - UFPR, 2015. 24 p.

MOREIRA, Leonardo Faria. **Escuro: uma dramaturgia cúmplice**. 2010. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-17022011-145632/pt-br.php>. Acesso em 20 out. 2022.

ELENA. Cinema. Direção: Petra Costa. Produção: Busca Vida Filmes. Local: Netflix, 2012.

NICA. Teatro. Direção: Elisa Band. Produção e Local: SESC, 2021.

OLAR UNIVERSO. Teatro. Direção: Luciana Paes. Produção e Local: SESC, 2020.

# \entre a cura e a curatela: intersecções e contradições entre a curadoria em artes cênicas e o pensamento decolonial<sup>1</sup>

## Daniel Vianna Godinho Peria

Daniel Vianna Godinho Peria, São Paulo (SP). Cursa licenciatura em artes cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Atua na confluência entre criação artística, pesquisa e pedagogia. Faz parte da Cia. Barco, participa do Grupo de Estudos em Curadoria das Artes Cênicas da USP e ajuda a construir o Cursinho Popular Ruth de Souza. Escreve para a *Capivara Crítica*.

✉ [periadaniel20@usp.br](mailto:periadaniel20@usp.br)

1. Este artigo é resultado da pesquisa de iniciação científica “Potencialidades decoloniais da curadoria em artes cênicas: suas intersecções e contradições no Fitei-2019, Panorama-2020 e MITsp-2016-2020”, que foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade de São Paulo**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em artes cênicas**

Período do curso **2020-2023**

Estado **São Paulo**

Título do trabalho **Entre a cura e a curatela: intersecções e contradições entre a curadoria em artes cênicas e o pensamento decolonial**

Nome do autor **Daniel Vianna Godinho Peria**

Nome do orientador **Professor doutor Antônio Carlos de Araújo Silva**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

O artigo pretende traçar as relações entre curadoria em Artes Cênicas e decolonização, pautando-se no conceito de cenário curatorial, de Beatrice Von Bismarck, e nas discussões sobre o processo colonial abordadas por Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Grada Kilomba e Jota Mombaça. Através da revisão bibliográfica de textos que interseccionam curadoria e decolonialidade, o artigo busca possíveis respostas para a pergunta: quais são as heranças e as rupturas com o passado colonial que a curadoria em Artes Cênicas pode criar? Com isso não se espera alcançar definições gerais do que poderia ser uma curadoria decolonial, mas sim investigar as possíveis contradições presentes na aproximação entre esses dois campos. Assim, a hipótese é de que não há situações homogêneas, mas sim casos em que aspectos decoloniais convivem com características coloniais.

**Palavras-chave:** Curadoria; Decolonialidade; Artes Cênicas.

## \ ABSTRACT

The article intends to trace the relationship between curatorship in Performing Arts and decolonization, based on the concept of curatorial scenario, by Beatrice Von Bismarck, and on the discussions about the colonial process by Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Grada Kilomba and Jota Mombaça. Through the bibliographic review of texts that intersect curatorship and decoloniality, the article seeks possible answers to the question: what are the inheritances and the ruptures with the colonial past that the curatorship in Performing Arts can create? It is not expected to reach general definitions of what a decolonial curatorship could be, but rather to investigate the possible contradictions present in the approximation between these two fields. Thus, the hypothesis is that there are no homogeneous situations, but cases in which decolonial aspects coexist with colonial characteristics.

**Keywords:** Curatorship; Decoloniality; Performing Arts.

## \ RESUMEN

El artículo pretende rastrear la relación entre curaduría en Artes Escénicas y descolonización, a partir del concepto de escenario curatorial, de Beatrice Von Bismarck, y de las discusiones sobre el proceso colonial abordadas por Boaventura de Sousa Santos, Walter D. Mignolo, Grada Kilomba y Jota Mombaça. Mediante la revisión bibliográfica de textos que cruzan curaduría y decolonialidad, el artículo busca posibles respuestas a la pregunta: ¿qué son las herencias y las rupturas con lo colonial pasado que la curaduría en Artes Escénicas puede crear? Con ello no se pretende llegar a definiciones generales de lo que podría ser una curaduría decolonial, sino indagar sobre las posibles contradicciones presentes en la aproximación entre estos dos campos. Así, la hipótesis es que no existen situaciones homogéneas, sino casos en los que coexisten aspectos decoloniales con características coloniales.

**Palabras clave:** Curaduría; Decolonialidad; Artes Escénicas.

## 1 \ INQUIETANDO-SE: SOBRE O ATO DE PESQUISAR

A inquietação inicial que me provocou a começar essa pesquisa se deu a partir do curso *Desafios de Internacionalização das Artes Cênicas Brasileiras*, realizado em janeiro de 2019 no Centro de Pesquisa e Formação do SESC-SP. A abordagem, um tanto quanto mercadológica, despertou em mim questionamentos na direção oposta: Quais são as heranças e as rupturas com o passado colonial que a curadoria em Artes Cênicas pode criar? Como a internacionalização do teatro brasileiro pode se dar de maneira transformadora e anti-imperialista? Como espaços de internacionalização, como mostras e festivais, podem tensionar e friccionar as desigualdades globais?

Um ano e meio depois esses questionamentos permaneceram latentes e não respondidos. Por isso comecei a participar do *Grupo de Estudos de Curadoria de Artes Cênicas*, coordenado pelo Prof. Antônio Araújo e composto por estudantes da Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, entre elas/eles: Carol Cax,, Gustavo Tomaz, Gabriel Pereira, Keila Maschio, Jessica Santoro, Mateus Menezes e Mireille Oliveira. A partir das discussões propostas e das metodologias utilizadas pelo grupo, um projeto de pesquisa começou a ser elaborado partindo do princípio de que: se pretendemos estabelecer maneiras descolonizadas das Artes Cênicas brasileiras lidarem com a cena global, e vice versa, as curadorias de festivais internacionais são espaços privilegiados para operar essa mudança de paradigma, uma vez que são capazes de pôr em conflito não só as obras entre si, mas sua relação como os contextos nos quais elas se inserem.

Mais do que uma mera seleção de obras, a curadoria é entendida aqui como uma forma de pensamento, no qual se privilegia o caráter inter-relacional dos espetáculos. Ou seja, é função da/do curadora/curador instituir mecanismos para que os diálogos e os conflitos entre diferentes ações cênicas emergjam ao longo de uma mostra ou festival. A curadora alemã Beatrice Von Bismarck (2010) sintetiza esse ponto de vista ao afirmar que a curadoria produz contextos, aproximando-se do pensamento da curadora brasileira Maria Fernanda Vomero, que afirma:

“A curadoria precisa ser situada, territorializada ou re-territorializada, e aí ela ativa potências, porque aí ela vai ativando essas potências dos espaços, das pessoas, pessoas-artistas, pessoas-participantes, espectadoras e espectadores, produtores, instituições. Alguma coisa sempre acontece quando você junta certas pessoas, em certos lugares, com certas propostas e algo imprevisível acontece ali. É como um acontecimento teatral, se instala qualquer coisa aí.” (Maria Fernanda Vomero, comunicação oral, 18 de agosto de 2022)

Portanto, há uma distinção em relação à programação, que privilegia as características das obras isoladamente com o objetivo de escolher “os melhores espetáculos” segundo parâmetros mercadológicos. Contudo, seria uma ilusão acreditar que a curadoria estaria imune às pressões do capitalismo especulativo do mundo artístico. É preciso reconhecer que a/o curadora/curador assumem uma figura de poder, exercendo a violência da escolha que inclui e exclui simultaneamente espetáculos dentro de um festival. Essa tensão entre o potencial questionador da curadoria e a sua vinculação aos sistemas financeiros da arte é o foco deste artigo e será explorada com mais profundidade na próxima seção.

Mas, tendo em vista que estamos dialogando a partir do Brasil, para que nossa crítica às tendências mercantis da curadoria sejam de fato efetivas, temos que levar em conta que capitalismo e colonialismo são processos simultâneos e que se retroalimentam. Assim, os estudos decoloniais surgem como campo privilegiado para analisarmos as heranças da colonização que estruturam as instituições de arte, mas também para detectarmos as possíveis rupturas e transformações que surgem a partir do momento em que outras vozes passam a conquistar espaços de enunciação. Dessa maneira,

“a única forma de pensar descolonização de uma maneira realmente poderosa é não pensá-la como metáfora. Ou seja, não pensá-la como significando

outra coisa que não objetivamente a transformação das relações materiais e políticas e de como a vida e sociedade são organizadas. Para que faça sentido a gente conversar sobre isso, e não seja só um termo - digamos assim - que tá na moda em certos ambientes, para que ele seja de fato uma ferramenta que pode levar a gente para algum lugar” (MOMBAÇA, QUEBRADA, DUART, 2021)

Partindo desse princípio, buscando associar a reflexão teórica à análise de casos concretos, a pesquisa se estruturou em três frentes: a revisão de textos que cruzam os estudos curatoriais aos estudos decoloniais; a leitura comparativa entre as obras de Jota Mombaça, Grada Kilomba, Boaventura de Souza Santos e Walter D. Mignolo; e por fim o estudo de casos em que a perspectiva decolonial aparece no discurso curatorial de festivais de Artes Cênicas. O presente artigo se debruça mais aprofundadamente sobre o primeiro momento, uma vez que pretendo focalizar o tensionamento entre dois campos do conhecimento.

O percurso traçado nesta introdução buscou revelar os processos materiais e interpessoais que compuseram a realização desta investigação. Nesse sentido, apesar deste artigo levar meu nome enquanto autoria, a trajetória descrita anteriormente evidencia as várias vozes participantes deste texto, explicitando que a pesquisa nunca pode ser entendida como um trabalho individual, mas sim como uma construção coletiva, da qual participam a/o própria/o investigadora/investigador, a/o orientadora/orientador, os grupos de estudo, etc. Portanto, a pesquisa representa um desejo coletivo de compreender o mundo que nos cerca, para então sermos capazes de agir coletivamente diante dele. Dessa forma, este texto é fruto da vontade de entender e de se posicionar em um campo em disputa: a curadoria em Artes Cênicas e sua relação com o pensamento decolonial. Um campo que começa a ser estudado nos últimos anos, colocando as posições de poder ocupadas pelas/os curadoras/es sob o escrutínio crítico das/dos pesquisadoras/es. Um campo cujas contradições e potencialidades queremos conhecer, para saber o que pode acontecer.

## **2 \ SITUANDO-SE NO CRUZAMENTO DE CAMPOS**

Dado que a pesquisa se situa em dois campos distintos, a partir dos quais são pautadas reflexões e ações diversas, é preciso localizar os pontos em que a perspectiva decolonial se cruza com o pensamento curatorial. Para isso, realizei uma revisão da literatura que aborda esse cruzamento a fim de entender a minha posição dentro do campo-tema da curadoria decolonial. Entendido por Peter Spink, o campo-tema é

“uma teia de efeitos em que o pesquisador está também arguindo que este é um tema importante e, simultaneamente, se posicionando dentro da temática” de forma que não estamos sozinhos no campo-tema; ao contrário, estamos juntos com muitos outros, inseridos e posicionados de maneiras diferentes” (SPINK, 2008, p. 73-74).

Pesquisar o que já foi elaborado sobre a curadoria decolonial permite que se analise criticamente quais são as principais referências citadas e quais casos foram estudados nesse cruzamento, bem como quem está produzindo e sustentando esta perspectiva. Ao mesmo tempo, o material bibliográfico oferece uma denúncia das heranças coloniais da curadoria e um anúncio de diferentes apontamentos para a descolonização dessa prática - os dois vetores analíticos centrais nos artigos levantados.

Para criar o corpo de textos dessa revisão, lancei mão da pesquisa em bases de publicações acadêmicas (Google Acadêmico e Scielo) a partir das palavras chaves “curadoria”, “decolonial” e “artes cênicas” e de suas traduções para o inglês e o espanhol. A pesquisa foi feita durante o mês de setembro de 2021, portanto há publicações mais recentes que não estão contempladas. É importante ressaltar que essa metodologia está limitada ao escopo das produções universitárias, de forma que ela não consegue acessar

“um método selvagem de construção bibliográfica, que coleciona rastros e teça redes de contrabando. Para que a teoria não se reduza aos circuitos acadêmicos com suas bibliotecas empoeiradas geridas por sistemas organizacionais mecanicistas” (MOMBAÇA, 2016, p. 347).

2. Todos textos se encontram disponíveis em: [https://drive.google.com/drive/folders/14manIPveTC1Qc2SJRfIQ0yAldst\\_9XdI?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/14manIPveTC1Qc2SJRfIQ0yAldst_9XdI?usp=sharing)

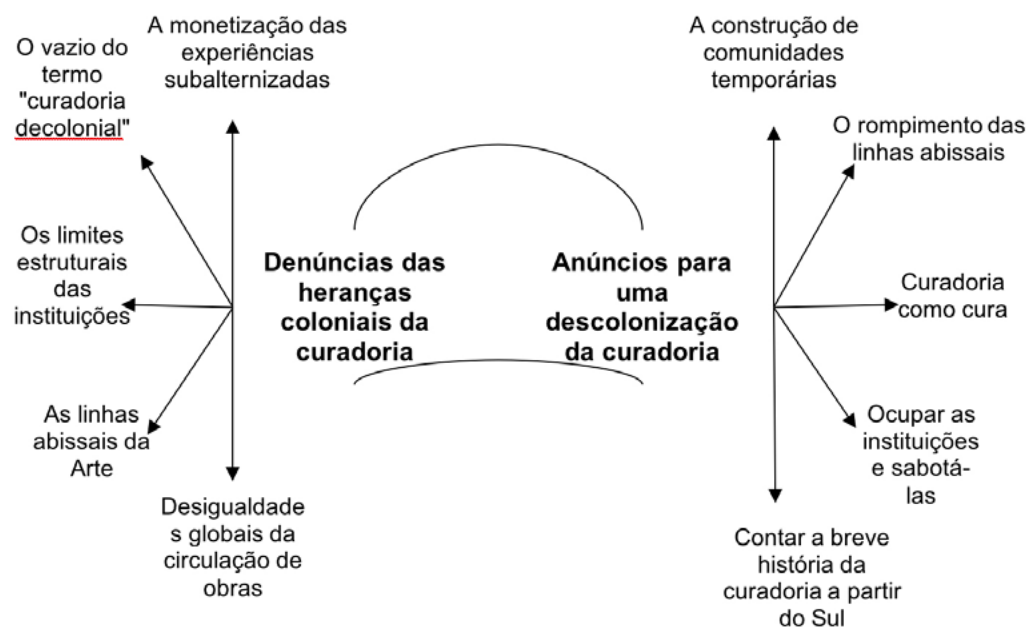
Estou trabalhando justamente a partir desses sistemas, na esperança de (quem sabe?) encontrar algo sob a poeira. Tendo isso em vista, considero que o corpus bibliográfico estudado - ao todo foram identificados quarenta e cinco textos, entre artigos, dissertações e teses<sup>2</sup> - representa apenas uma parcela dos agentes do campo-tema da curadoria decolonial. Além disso, como estamos trabalhando a partir de dois campos em cruzamento, também precisamos levar em consideração o processo de formação de cada um desses campos.

As práticas curatoriais remontam ao século XVIII, com os gabinetes de curiosidades europeus, nos quais eram exibidas peças roubadas de países colonizados. Mas, a curadoria só passa a se constituir enquanto um campo profissional no século XX, e durante as décadas do século XXI passam a formar uma linha de pesquisa e reflexão dentro das universidades. Já as práticas decoloniais se iniciam a partir do momento em que o processo de colonização se instaura, mas o pensamento decolonial enquanto perspectiva acadêmica se desenvolve da metade do século XX em diante, principalmente a partir de teóricas/os latinoamericanas/os. Portanto, esses dois campos de ação e reflexão possuem uma longa tradição. Contudo, os textos que propõe uma intersecção entre curadoria e decolonialidade são um fenômeno da segunda década do século XXI - 40% dos artigos foram publicados no ano de 2020 - e foram escritos para revistas da América Latina e da Europa.

Sabendo do *locus* em que esses discursos foram, podemos nos debruçar sobre seus argumentos e posicionamentos. Para isso, organizei as contribuições trazidas pelos textos analisados em dois vetores principais, que se subdividem em linhas de força específicas.



### Esquema: Vetores de força dos artigos revisados



Os dois vetores que rimam com as duas etimologias da palavra curadoria, que pode ter sua origem tanto na cura, quanto na curatela - regime jurídico em que os bens de uma pessoa são confiscados e passam a ser administrados por outra. Não pretendo estabelecer classificações estanques sobre as operações conceituais trazidas pelas/ os autoras/es, mas esboçar os direcionamentos que o pensamento sobre a descolonização da curadoria tem tomado. É preciso entender as subdivisões, não como categorias taxonômicas - apesar de este ser um risco constante às sistematizações - mas sim como partes integradas de um sistema de denúncia e anúncio proposto pelas publicações estudadas. Ele deve ser entendido como um movimento dialético em que cada denúncia aponta para um possível anúncio. Para isso é necessário retomar as concepções de Paulo Freire:

“Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam

e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante.” (FREIRE, 1976, p. 59)

Dessa forma, para o campo da descolonização da curadoria é essencial que se faça simultaneamente uma crítica ao mundo tal como o conhecemos e um apontamento para os outros mundos possíveis, e mais especificamente, outras formas de relacionar espetáculos, artistas e público, já que para Grada Kilomba (2019) “oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta” ( p. 28).

Tendo isso em vista, focaremos em cada um dos vetores trazidos pelo esquema, a começar pela denúncia da monetização das experiências subalternizadas, processo que pode ocorrer quando a curadoria pretende incluir artistas que foram sistematicamente excluídas/os dos circuitos artísticos centrais. A artista Castiel Vitorino Brasileira explicitou essa forma de cooptação durante palestra proferida na Associação Brasileira de Críticos de Arte, traçando um paralelo entre uma tradição mineira do século XVIII, de que toda casa senhorial deveria ter uma mulher escravizada da região da Costa de Mina para trazer sorte à mineração, e a sua presença no ciclo de debates da associação, perguntando: “Esse é o convite para estar com vocês hoje? Eu trago sorte? A minha presença é necessária pra quê? Porque a minha presença é necessária nesse evento?” (BRASILEIRO, LEAL, 2021, p. 9).

Propostas curatoriais baseadas no desejo multiculturalista de incluir e representar a diversidade de experiências humanas acabam por simplificar as obras através de classificações, a fim de favorecer a imagem do festival como inclusivo, diverso e socialmente responsável. Dessa forma, tal como ocorre em algumas abordagens museológicas, as pessoas tradicionalmente excluídas pelas instituições de arte “ganham voz

pelo outro e raras vezes por si mesmos; foram transformados em tema ou, no pior dos casos, objeto e fetiche museológico” (COCOTLE, 2019, p. 6). Agindo através desse paradigma, a curadoria opera um processo de descontextualização das obras, tornando-as em imagens estéticas de uma identidade imposta pela expografia ou pela programação. Isso permite que haja uma inclusão de grupos sistematicamente excluídos dentro das programações e galerias, sem que estes possam participar dos processos decisórios de como suas obras serão exibidas. Fica evidente os limites das estratégias multiculturais na curadoria, que “geralmente tendem a legitimar a marginalidade e, portanto, a manter as velhas relações coloniais” (FISCHER apud VEGA, 2018, p. 34-35, tradução minha).

Isso nos leva ao vetor que aponta para os limites estruturais das instituições com as quais a curadoria dialoga. Para a maioria das/os autoras/es do campo é essencial que reconheçamos que os processos curatoriais têm-se constituído como espaços de visibilidade, e simultaneamente, de exclusão. É preciso lembrar que as/os curadoras/es operam em estruturas herdeiras dos museus coloniais e das Feiras Mundiais, e portanto, baseadas em diagramas verticalizados de poder, de forma que “a estrutura palimpséstica do legado colonial, que permeia todos aspectos de sociedades coloniais e pós-coloniais, faz com que seja quase impossível desfazer essa herança” (OUKHZAME, 2020, p. 124-125, tradução minha). Enquanto no campo das Artes Visuais o exemplo mais gritante dessa continuidade é a Bienal de Veneza, ainda estruturada em pavilhões nacionais, no caso das Artes Cênicas podemos aproximá-la aos grandes festivais internacionais de teatro, “sendo possível chamá-los de máquinas hegemônicas, que conectam o local ao global em um campo de lutas simbólicas pela legitimação” (MARCHART, 2020, p. 22, tradução minha).

Essa característica globalizada dos processos curatoriais aponta para sua participação como agentes nas desigualdades globais da circulação de obras. As/os autoras/es do artigo “Reaching Sideways, Writing Our Ways: The Orientation of the Arts of Africa Discourse” denunciam que as disparidades socioeconômicas entre os países levam à uma dependência entre artistas do Sul Global e instituições culturais europeias, que em

muitos casos se tornam as únicas fontes para financiar a pesquisa e a difusão artística. É criada uma distinção entre quem está à frente dos processos curatoriais e quem está produzindo as obras que participam dessas curadorias, de forma que o discurso curatorial não é produzido por pessoas envolvidas direta e continuamente com o contexto de origem das obras. Cria-se uma febre internacionalizante que produz uma “fuga de cérebros” no plano cultural, como aponta Ruth Simbao (2017) ao perceber que a maioria das/dos autoras/es que publicam em revistas sobre arte em países africanos se encontram fora da África. Há, portanto, um movimento contraditório entre o interesse das instituições centrais pelas artes periféricas e as dificuldades das/dos artistas periféricas/os produzirem suas obras em seus próprios territórios de origem, de forma que “a/o artista tem que agir periféricamente nas plataformas centrais” (WYSS, 2020, p. 481, tradução minha).

Contudo, é preciso entender que as instituições e o público dos países centrais não são um bloco homogêneo, de forma que ao mesmo tempo em que vemos um desejo por expor e ver a arte produzida no Sul, há também uma repulsa em relação às essas obras. Isso fica evidente quando Oliver Marchart (2020) descreve a resposta negativa do público e da crítica à segunda Trienal do New Museum de Nova York, realizada em 2012 pela curadora Eungie Joo, que desenvolveu um cenário curatorial composto majoritariamente por artistas que trabalhavam fora dos Estados Unidos; ao contrário da Whitney Biennial, realizada no mesmo ano, mas que era centrada apenas em artistas americanas/os já reconhecidas/os. Para Marchart este é um exemplo do provincialismo dos centros, pensamento baseado na crença de que “o mundo fora de Nova York (ou dos Estados Unidos) não tem muito a oferecer, porque, afinal, as/os artistas interessantes moram todos no Brooklyn” (p.25, tradução minha). Esse processo faz com que as obras produzidas fora do Norte Global sejam aceitas apenas através de estatutos menores, classificadas como folclóricas e exóticas, reencenando as linhas abissais da Arte criadas no século XVIII, que distinguiam as “Belas Artes” dos “artesanatos”. Okwui Enwezor (2020) define a divisão colonial do sistema curatorial das artes a partir da distinção criada entre “culturas curadoras”, aquelas que detém

os meios financeiros e institucionais para produzir exposições e festivais, e “culturas curadas”, aquelas que produzem obras mas que dependem das primeiras para entrarem em circulação.

A partir disso, as iniciativas de descolonização dessas instituições precisam ser colocadas sob suspeita, dado que apenas incluir as/os sujeitas/os subalternizadas/os pelo processo histórico não produz por si só uma alteração nas estruturas coloniais. A maioria dos artigos aponta para o vazio do termo "curadoria decolonial", que passou a ser um adjetivo propagandístico ao invés de uma posição radicalmente crítica ao mundo artístico tal como ele foi desenhado pela modernidade/colonialidade europeia. Assim, o atual interesse das instituições de artes em questionar seu passado colonial transforma-se em mera imagem, dado que não há uma revisão e ruptura com as estruturas que sustentam essas heranças.

Em certos aspectos, esse museu do Sul, “descolonizado”, está mais preocupado em não perder sua agência e seu status como principal instância de legitimação dos discursos artísticos e da historiografia da arte. Assim, enquanto a política de exposições e programas públicos tende a proclamar sua colaboração com os sujeitos periféricos[...], as políticas de gestão e organização institucional são avaliadas segundo critérios mais afins aos da indústria cultural. É como se o “museu do Sul” quisesse desesperadamente ser qualificado como “museu do primeiro mundo”, nos termos que essa expressão implica: empresarial, eficiente, sucesso de bilheteria e de vendas. Como se assistíssemos à construção de um museu descolonizado em seu discurso curatorial e museográfico, mas ansioso por ser recolonizado no que se refere ao seu arcabouço institucional. (COCOTLE, 2019, p. 9-10)

Há, portanto, a necessidade de se fazer a pergunta: “Que curadoria decolonial é essa?” (BRASILEIRO; LEAL, 2021, p. 16). A partir dela, nos deslocamos para os vetores que anunciam as possibilidades de descolonização dos processos curatoriais, não em busca de respostas, dado que o problema se constitui enquanto um paradoxo, uma vez que aproxima uma institucionalidade marcadamente opressora a um compromisso de ação e reflexão com a liberação das amarras coloniais. Começarei seguindo a linha de força que aponta para as ações de ocupar as instituições e sabotá-las, uma vez que, segundo Suely Rolnik (2017), a distinção entre “o curador criativo” e “o curador que cria” não está nos espaços em que cada uma dessas figuras ideais ocupa, mas nas relações estabelecidas entre o projeto curatorial e a instituição que o materializa. O primeiro tipo, associado ao conceito neoliberal de economia criativa, é subserviente às estruturas e às ordens dos financiadores, alterando pontos chave das curadorias para atender às demandas publicitárias; já o segundo reconhece quais pontos são inegociáveis, sem os quais o projeto se descaracterizaria e perderia sua acutilância política. Nessa segunda linha de ação, as/os curadoras/curadores dialogam com as instituições através de um viés crítico, buscando provocar contágios que fissurem as estruturas, em um movimento de “apropriação da herança do colonizador (capturar o capturante) para romper com o círculo da cultura como prisão” (CHAVES, FLETCHER, SARRAF, 2017, p. 83).

Nesse sentido, a pergunta que esse vetor nos coloca é: o que muda na curadoria quando quem faz a curadoria muda? O que muda quando a/o “Outra/o” deixam de ser tema e objeto das mostras e festivais e se tornam as/os próprias/os sujeitas/os que constroem o discurso curatorial? Ao se deslocar as posições de quem cura e quem é curado, criam-se “ruídos nas estruturas convencionais dos mecanismos sociais no momento em que o oprimido ocupa os mesmos espaços comuns ao opressor” (BORGES apud CORREA et al, 2020, p. 125). Esse processo já vem se desenvolvendo nos museus desde a década de 1970 através da curadoria partilhada com as comunidades de origem das obras expostas (CURY, 2021). Contudo, a partilha da curadoria tem seus limites, dado que a qualquer momento a instituição que está financiando o projeto pode interferir, evidenciando

as relações de poder e dependência que ainda permanecem quando se pretende dialogar com a/o “Outra/o” para compor a curadoria. Nesse sentido, Jaimie Lyn Isaac (2016) aponta para a necessidade de romper com as instituições ocidentais e criar “espaços indígenas que honram e estão enraizados nas formas indígenas de conhecer e estar dentro de uma autodeterminação” (p. 6, tradução minha) .

O diálogo com comunidades salienta que o processo curatorial não pode estar centrado em uma figura individual que unifique os pontos de vista, de forma que o processo de transformação da/o “Outra/o” em sujeita/o curadora/curador não deve se dar no singular, mas no plural. É preciso fugir do esquema da “trava única”, termo criado por Dodi Leal (2021) para descrever o procedimento comum no qual as instituições convidam apenas uma travesti para compor as mesas de debates, mostras, festivais; ao que a curadora contrapõe com a sua experiência vivida durante a Encontro de Pedagogias da Teatra, “em que a mostra continha espetáculos de pessoas trans na sua programação, além de contar com uma tradutora-intérprete, uma crítica teatral, mestre e mestra de cerimônia e diretora trans” (p. 8). Mas nada disso adianta se o público que vai assistir às exposições e festivais permanece o mesmo, como aponta Lilia Moritz Schwarcz, ao refletir sobre a exposição Histórias Afro-atlânticas, que provocou “uma revolução institucional, que pensa para quem é o museu na avenida Paulista e como esse museu precisa se abrir para o público que circula na avenida Paulista?” (CARNEIRO, MESQUITA, 2019, p. 6).

Essa percepção de exposições e festivais enquanto fenômeno que congrega público, artistas e outros agentes da esfera cultural aponta para o vetor da curadoria como construção de comunidades temporárias, como um “convite que nos impele, ainda, a pensar espaços de respiros, uma ação de encontros estendidos, na cidade cujo lema é não parar, a forjar uma sesta em conjunto, colaborativa” (BRASIL, 2021, p. 3-4). Agindo dessa maneira, a curadoria rompe com a

“retórica do ‘maior’ ou do ‘líder’, que perpetua a ideia problemática de que exposições, projetos e

programas pequenos, modestos e menos formais [...] são menos valiosos, quando na verdade eles podem ser muito significantes e podem desempenhar um papel importante ao desafiar os modos dominantes de se produzir conhecimento no campo artístico.” (SIMBAO, 2017, p. 26, tradução minha)

Por mais que atrelada a instituições que exigem lucros, sucesso de público, planos de divulgação, a curadoria pode se constituir como espaço de suspensão da lógica capitalista. Uma vez que “para este projeto colonial a vida não produtiva não importa” (LEAL, 2021, p. 10), é preciso ir na direção oposta, assumindo a improdutividade e os inacabamentos. Através dessa perspectiva, a curadoria não lida com as obras como se fossem objetos definidos e previsíveis, mas como ações que podem mudar as estruturas estabelecidas a qualquer momento, como é o caso da performance (B)urra demanda de amor, da performer Pérola Preta, dentro do evento artístico acadêmico DESMONTE, na Universidade Federal da Bahia. A performer havia sofrido vários episódios de transfobia, e através da mobilização de suas denúncias foi criado o evento DESMONTE. Na primeira edição, Pérola realizou uma performance em que subia em cima da mesa da congregação da instituição e caía repetidas vezes, até que em um momento a própria mesa desmontou. Ian Habib e Lucas Rocha (2021), refletindo sobre a ação apontam a necessidade de “re-significar o desmonte da mesa e o que ela representa simbolicamente enquanto objeto que sustenta as principais decisões tomadas pelos representantes daquela unidade” (p.19). Para os autores, o desmonte gerou um processo coletivo e institucional de cura através da destruição de uma estrutura concreta de poder, a mesa da congregação.

Essa perspectiva se aproxima da curadoria como cura. Contudo é preciso especificar de qual tipo de cura estamos falando. Não àquela ocidental de mutilação de corpos e de medicamentos mercantilizados, mas dos procedimentos xamânicos ou das tecnologias curativas do candomblé, como aponta Aline Vila Real (2018). Se para o xamã “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido —



daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente” (CASTRO apud REAL, 2018, p. 2013); e para o babalorixá é um processo de inscrição na pele para que a/o sujeita/o possa ser reconhecida/o e identificada/o pelos seus e pelos outros; a/o curadora/curador não deve perder de vista que os espetáculos são ações intencionais que precisam ser entendidas dentro dos seus contextos de origem. Um exemplo que radicaliza essa aproximação é a iniciativa do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP em compartilhar a curadoria do seu acervo com os Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena, possibilitando que, de fato, xamãs e curadoras/es façam parte do processo de pensamento curatorial. Assim, retornamos à questão da comunidade, dado que, diferentemente da medicina ocidental centrada na solução de problemas individuais, as medicinas do Sul entendem que as doenças não são fruto de um mal funcionamento de um órgão específico, mas sim do sistema corporal e social no qual o doente está inserido. Nesse sentido, a curadoria não deve reformular apenas uma ou outra estrutura, uma vez que “antídotos históricos e a cura não virão para um se não vierem para todos, já que o racismo existe e se perpetua não sob o efeito de ações individuais, mas sim sob elementos estruturais que mantêm nossas instituições” (CORREA et al, 2020, p. 126).

Um primeiro passo a ser dado é o rompimento das linhas abissais que separam a “Arte” dos “artesanatos”, o “Teatro” das “danças populares”, dado que os festivais se constituem enquanto espaços de legitimação que criam definições do que pode ser considerado artístico. É preciso “um exercício curatorial que opere em caráter divergente das assimetrias historicamente construídas [...] que embaralhem a noção de centro-periferia, que ressaltem o poder das margens e das bordas, territórios de ação e de produção de saberes” (BRASIL, 2021, p.6), tal qual as edições de 2015 e 2016 das Semanas de Dança do Centro Cultural São Paulo, que traziam em seu cenário curatorial variadas formas de expressão, não como ilustração da diversidade mas como reconhecimento de danças até então excluídas das programações (BEREZIN, 2019). Isso implica em uma constante “problematização sobre o binarismo existente e separatista entre alta cultura e baixa cultura – e a atribuição corrente

de alta cultura para o que vinha de fora e baixa cultura para a produção local” (CHAVES, FLETCHER, SARRAF, 2017, p. 82) ou mais radicalmente uma “problematização do uso da categoria ocidental de “arte” e as possibilidades de usá-la para qualificar como “artístico” [...] as produções estéticas de populações não ocidentais.” (CANTERO, 2018, p. 9, tradução minha). Emanuel Cantero, analisando a exposição Gran Chaco Gualamba, realizada na Argentina em 2013, aponta que a curadoria, centrada na produção artística indígena, trouxe consigo outras definições possíveis de Arte, diferentes da acepção ocidental, que é pautada no autor individual, na autonomia da obra e no prazer estético que ela provoca. Nesse sentido, a mudança dos sujeitos históricos que compõem uma determinada curadoria pode provocar uma transformação radical no sistema artístico, uma vez que instauram outras lógicas para se definir o que seja Arte ou Teatro.

Termino esta seção com um vetor que é apenas esboçado pelos artigos, mas que indica pesquisas que ainda estão para serem feitas, que buscarão contar a breve história da curadoria a partir do Sul. Quando nos deparamos com o índice do livro Uma breve história da curadoria, do curador suíço Hans Ulrich Obrist, logo percebemos que a maioria dos entrevistados (no masculino) são curadores, críticos, leiloeiros que operam em instituições do Norte Global. Isso indica que algo não está sendo nomeado no título do livro: que a breve história que ali se conta é masculina e euro-americana. Isso faz com que esqueçamos de experiências radicais que aconteceram em outras partes do globo, levando-nos a crer que todas as inovações no campo curatorial vieram de Paris, Viena, Nova York. Isso fica evidente na historiografia oficial sobre a “virada discursiva” no campo das Artes Visuais, que tem como marco a documenta 10, de 1998, quando na verdade, já em 1989, a 3ª Bienal de Havana se estruturava em plataformas de debate, fugindo do modelo de apenas exibir obras. Se Oliver Marchart (2020) indica a necessidade de se construir uma “história contra-veneziana” das bienais, no campo das Artes Cênicas é preciso elaborar uma história “contra-Edimburgo” ou “contra-Avignon” dos festivais de teatro.

### **3 \ INQUIETANDO-SE NOVAMENTE**

A revisão bibliográfica mostrou o quanto a descolonização da curadoria não é um projeto unívoco, nem uma resposta certa para um problema geral, mas sim um campo polivocálico e conflituoso. Mesmo assim, é possível perceber uma posição radicalmente contestatária comum a todos os textos, não só em relação às narrativas estabelecidas, mas também em relação às maneiras que podemos contar outras histórias. Nesse sentido, a “desobediência poética” de Grada Kilomba (2019) pode ser pensada enquanto uma ferramenta criativa, que, ao desvincular-se da norma, é capaz de reestabelecer uma narrativa própria, até então impossibilitada de ser contada já que o ponto de vista narrativo estava restrito ao pensamento colonial.

Quando nos voltamos para o campo das Artes Cênicas, esse pensamento se concretiza tanto na tendência de contarmos a história da cena partindo do teatro grego, quanto nas classificações de dança, teatro, performance e circo, que estabelecem hierarquias e, conseqüentemente, desigualdades econômicas entre essas expressões artísticas. Nesse sentido, desobedecer seria negar a história de uma origem única das formas cênicas, buscando vincular-se a uma rede de origens variadas, situadas em locais do globo cujas formas artísticas são classificadas como “folclóricas” ou “populares”.

O que nos leva para o segundo movimento: romper com as classificações, ou seja, considerar como contemporâneas todas as expressões cênicas que são realizadas hoje em dia, e não só aquelas vistas como experimentais ou vanguardistas. Mas esse movimento é ambíguo: ao mesmo tempo que redistribui o valor cultural e econômico das expressões artísticas, ele pode ser uma forma de readaptação das ferramentas coloniais de apropriação e violência. Assim, como romper o “não-relacionamento” entre as diversas formas de Arte sem cair, novamente, em uma relação desigual entre elas? Cabe aqui questionar os critérios utilizados para incluir e excluir espetáculos, que muitas vezes são analisados dentro de parâmetros de qualidade e acabamento estético. Dentro desse diagrama avaliativo não há espaço para obras baseadas em processos continuados e mutantes,

tampouco para expressões estéticas que são refratárias à classificação de obra de arte. A partir disso, a tendência é que as obras incluídas sejam apenas aquelas compreensíveis para a curadoria dentro de seus próprios parâmetros analíticos, muitas vezes baseados em categorias europeias de análise, tal como o drama, o épico e o pós-dramático. Dessa maneira, os gestos curatoriais bambeiam entre a cura e a curatela; entre a efetiva descolonização e a recolonização mascarada.

Para dar conta dessas ambiguidades, elaborei o esquema conceitual de denúncia e anúncio. Contudo, ele não se apresenta como método universal para interpretação de casos curatoriais, mas sim como algo que parte de um campo de textos específicos. Assim, caso ele seja utilizado em outros contextos será preciso tensioná-lo e reformulá-lo de acordo com o material que será analisado. Baseando-se em um conceito cunhado por Paulo Freire, autor do campo da pedagogia crítica, o par denúncias das heranças coloniais da curadoria e anúncios para uma descolonização da curadoria se mostrou operativo para interseccionar e fazer ver as contradições entre o campo dos estudos curatoriais e o campo dos estudos decoloniais.

Dessa forma, por mais que a curadoria esteja associada a uma posição de poder, ao mundo das instituições e das transações econômicas, a imagem que emerge ao final desta pesquisa é de um pensamento curatorial que pode participar radicalmente das transformações do mundo tal qual ele foi construído pelo passado-presente colonial. Justamente por atuar no centro dos mecanismos de visibilidade e de circulação, bem como ser uma ferramenta enunciativa que instaura debates e discursos, a ação curatorial pode simultaneamente tensionar as estruturas materiais e elaborar outras formas de pensamento e percepção sobre o mundo.

Mas para isso, é preciso que as/os curadoras/es assumam sua posição no intrincado processo instaurado pela colonização; é preciso realizar uma decisão entre corroborar com os paradigmas europeus de arte ou se aliar as formas contra-hegemônicas que emergem ao Sul do mundo; é preciso tomar uma atitude radical perante as desigualdades territoriais e simbólicas

que permeiam um projeto curatorial; por fim, é preciso agir, rompendo com qualquer ilusão de imparcialidade e distanciamento que a curadoria poderia vir a almejar. E assim como a curadoria, a pesquisa também necessita assumir posições, realizar decisões, tomar atitudes e agir.

## \ REFERÊNCIAS

BEREZIN, Josie. Semanas de Dança: a Prática de uma Curadoria Descolonial. **Anais dos Seminários de Pesquisa do PPG Artes da Cena**, Campinas, 2019.

BRASIL, Galiana. a\_ponte: cena do teatro universitário: Fronteiras e movências de uma experiência em processo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino; LEAL, Dodi Tavares Borges. Crítica, cura e curadoria. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

CANTERO, Emanuel. Curar el pasado: teoría, curaduría y diálogo en una muestra de arte indígena contemporáneo del Gran Chaco Gualamba. **Memoria y Sociedad**, Bogotá, v. 22, nº 44, jan/jun. 2018.

CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. **Entre o visível e o não-dito: uma entrevista sobre histórias e curadoria com Lilia Moritz Schwarcz**. 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-itvQHku7C75b73oJSTIG.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2020.

CHAVES, Ernani; FLETCHER, John; SARRAF, Agenor. Visualidades Amazônicas e Interculturais nos Primeiros anos do Arte Pará 2017. **Ilha**, Florianópolis, vol. 19, nº 1, p. 71-102, jun. 2017.

COCOTLE, Brenda Caro. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. In: MASP AFTERALL. **Arte e descolonização**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

CORREA, Carolina Cerqueira; VERMELHO, Malando; GOUVÊA, Matheus Santana Cardoso; MENDES, Lorraine Pinheiro. Fragrante mostra de arte: de arte incômoda à cura simbólica. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 38, p. 123-137, mai. 2020.

CURY, Marília Xavier. As coleções Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena - Percurso documental, requalificação e colaboração. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, vol. 29, 2021.

ENWEZOR, Okwui. The Black Box. **On Curating**, Zurique, vol. 46, p. 432-438, jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

HABIB, Ian Guimarães; ROCHA, Lucas Valentim. Desmonte: Sobre (cura)dorias, feridas e modos de ser em Arte. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-29, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0113. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19438>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ISAAC, Jaimie Lyn. **Decolonizing curatorial practice : acknowledging Indigenous curatorial praxis, mapping its agency, recognizing it's aesthetic within contemporary Canadian art..** 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Interdisciplinary Indigenous And Creative Studies, Universty Of British Columbia, Vancouver, 2016.

LEAL, Dodi Tavares Borges. Fabulações travestis sobre o fim. **Conceição**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-19, jan. 2021.

LEUPIN, Rahel. Postcolonial Curating: Insights from the Connexion Kin Performing Arts Festival. **The Drama Review**, Baltimore, v. 63, n. 1, p. 100-124, maio 2019.

MARCHART, Oliver. The Globalization of Art and the "Biennials of Resistance": A History of the Biennials from the Periphery. **On Curating**, Zurique, vol. 46, p. 22-29, jun. 2020.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada.

**Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 28, p. 341-354, set. 2016.

MOMBAÇA, Jota; QUEBRADA, Linn da; DUART, Leandrinha. **Descolonização do Afeto**. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7hC2CezrhDsqsJrV1G0ig?si=QOgHu8YHRZ-BjgKkoyollw>. Acesso em: 3 dez. 2021.

REAL, Aline Vila. Da Curadoria à Cura: Notas sobre o Imperativo da Descolonização. In: **cartografias.MITsp\_05 2018 Revista de Artes Cênicas**. São Paulo: MITsp; Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, 2018.

ROLNIK, Suely. O saber-do-corpo nas práticas curatoriais: driblando o inconsciente colonial-capitalístico. In: MOTTA, Gabriela (org.); ALBUQUERQUE, Fernanda (org.). **Curadoria em Artes Visuais: um panorama histórico prospectivo**. São Paulo: Santander Cultural, 2017

OUKHZAME, Mehdi Ait. The Amsterdam Museum: Inclusivity and the (Im)possibility of Decoloniality? **Colonial Spheres, Decolonial Futures**, Amsterdam, 2020.

SIMBAO, Ruth et al. Reaching Sideways, Writing Our Ways: The Orientation of the Arts of Africa Discourse. **African Arts**, Cambridge, v. 50, n. 2, p. 10-29, jun. 2017.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicol. Soc.** [online], vol.20, n.spe, pp.70-77, 2008.

VEGA, Francisco Godoy. **La exposición como recolonización. Exposiciones de arte latinoamericano en el Estado español (1989-2010)**. Badajoz: Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste, 2018.



VON BISMARCK, Beatrice. Relations in Motion: The curatorial condition in visual art – and its possibilities for the neighboring disciplines. **Frackcija: Performing Arts Journal** No. 55. Zagreb: Centre for Drama Art; Academy of Drama Art, 2010

WYSS, Beat. Globalization of the Periphery: The Venice Biennale Project. **On Curating**, Zurique, vol. 46, p. 466-482, jun. 2020.

# **\danças furiosas, ou, só somos porque estamos sendo: a trajetória da Graco Cia. de Atores**

## **George Ritter Rocha Almeida**

George Ritter Rocha Almeida, São Gonçalo (RJ). É ator, dramaturgo e professor de teatro. Técnico em arte dramática pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena, pesquisou instrumentos avaliativos no ensino do teatro durante a licenciatura em teatro. Participa da Graco Cia. de Atores desde 2016 e leciona na Oficina Social de Teatro (OST) e no Projeto Oficina Nossa, ambos no município de Niterói.

✉ [george.ritter@hotmail.com](mailto:george.ritter@hotmail.com)

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2018-2023**

Estado **Rio de Janeiro**

Título do trabalho **Danças furiosas, ou, só somos porque estamos sendo:  
a trajetória da Graco Cia. de Atores**

Nome do autor **George Ritter Rocha Almeida**

Nome da orientadora **Marina Henriques Coutinho**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

O presente estudo aborda a trajetória da Graco Cia. de Atores, um grupo teatral originário do bairro de Fonseca, localizado na Zona Norte do município de Niterói, no Rio de Janeiro. A criação e consolidação desse grupo ocorreram nas dependências do Colégio Estadual José Bonifácio. Mediante a análise de depoimentos em vídeo, é possível compreender os vinte anos de existência do grupo, suas vicissitudes e conquistas, destacando-se o potencial transformador que o teatro nas periferias oferece, tanto para os estudantes envolvidos quanto para a própria comunidade onde a companhia se estabeleceu.

**Palavras-chave:** Teatro. Ensino do teatro. Ação cultural. Teatro e comunidade. Teatro em Niterói.

## \ ABSTRACT

The present study delves into the trajectory of Graco Cia. de Atores, a theater group originated in the Fonseca neighborhood, situated in the North Zone of Niterói municipality, Rio de Janeiro. The establishment and consolidation of this group took place within the premises of Colégio Estadual José Bonifácio. Through an analysis of testimonial videos, it becomes possible to comprehend the group's twenty-year existence, its adversities and achievements, with a particular emphasis on the transformative potential that theater in the peripheries offers, both for the students involved and for the community itself where the company has established its roots.

**Keywords:** Theater. Theater teaching. Cultural action. Theater and community. Theater in Niterói.

## \ RESUMEN

El presente estudio aborda la trayectoria de Graco Cia. de Atores, un grupo teatral originario del barrio de Fonseca, ubicado en la Zona Norte del municipio de Niterói, en Río de Janeiro. La creación y consolidación de este grupo tuvieron lugar en las instalaciones del Colégio Estadual José Bonifácio. Mediante el análisis de testimonios en videos, es posible comprender los veinte años de existencia del grupo, sus vicisitudes y logros, destacándose el potencial transformador que el teatro en las periferias ofrece, tanto para los estudiantes involucrados como para la propia comunidad donde la compañía se ha establecido.

**Palabras clave:** Teatro. Enseñanza del teatro. Acción cultural. Teatro y comunidad. Teatro en Niterói.

## \ PRÓLOGO

O que é especial? O que é importante? E quem define o que é especial ou importante? Sabemos que existem pesquisadores acadêmicos, filósofos e outros intelectuais que se debruçaram sobre esta questão e nos apontam para algumas respostas, contudo, não desmerecendo o trabalho e conhecimentos deles, de que vale uma busca hercúlea por coisas tão subjetivas, quando a resposta está dentro de mim - dentro de você que está lendo essa introdução?

Para mim, especial e importante são os ventos e eventos que nos atravessam e/ou nos impactam, rompendo com minhas mesmices tolas, onde enraizei achismos e preconceitos, são as coisas que me desconcertam e obrigam-me a ler o mundo por outras lentes.

Especial e importante, essas foram as palavras que destaco do caminho que fiz até decidir o quê escrever sobre a Graco Cia. de Atores, mas o que contar dos seus mais de vinte anos de jornada?

Contar sobre guerreiros não é tão simples. E não me importo de nomeá-los como guerreiros e amazonas, heroínas e heróis, ainda que perigue tornar esse texto piegas ou apelativo – dou aos membros desse grupo esses adjetivos porque é a verdade. Levar o teatro à uma escola pública na periferia de Niterói no final anos 90, enfrentando a resistência dos estudantes e dos professores a compreender que o que estava sendo feito ali não era uma banalidade, mas direito daqueles jovens foi, sem dúvida, uma jornada de derrotas e vitórias, que de fora só tenho a aplaudir. Não sei se eu teria o vigor que eles tiveram. Esse texto é sobre artistas que tinham como único combustível a arte inspirando os alunos, que estavam inseridos em um sistema que demorou a entender que o teatro veio para ficar dentro do Colégio Estadual José Bonifácio.

Tinha a academia para me amparar nas referências de autores e autoras que pesquisavam sobre teatro na escola, teatro na comunidade e ação cultural; no entanto, sobre o que contar ainda era uma enorme

1. A web-série *É sobre amizade, bolos e ofício* está disponível no canal do YouTube da Cia: <https://www.youtube.com/channel/UC8byYgJnOpwOeiwkNJ3ttKw>

2. NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução de Kenzo Paganelli. Texto original: *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984. V. 1 A República, p. XVII-XLII.

interrogação instalada na minha mente. Quando estava decidido a entrevistá-los e encontrar o quê recortar para o trabalho, descobro que durante a pandemia a companhia havia criado a web-série *É sobre amizade, bolos e ofício*<sup>1</sup>, onde em encontros com espaçamento e sem aglomeração, duplas ou trios conversavam sobre seus caminhos artísticos e como a Graco atravessou suas vidas. Ali estava a essência para o meu trabalho, pois o que era importante e especial vinha deles. Cabia a mim a sabedoria de ver os episódios e construir essa narrativa acadêmica/afetiva, pois ainda que conheça a companhia e seus membros há anos, busquei escrever sem especulações e tendo em mente que este trabalho, para além de uma produção acadêmica, era o meu chamamento na história deles. Há momentos na vida que o certo e justo precisam ser feitos, e essa será minha contribuição na heróica jornada da Graco Cia. de Atores.

Sendo assim, este trabalho busca criar um registro histórico da Graco, porque se a narrativa oral às vezes não é suficiente para que se compreenda a grandeza de alguém, talvez nas minhas humildes e sinceras palavras, num futuro esperançoso será possível contar e saudar os heróis e heroínas da arte que viveram na Zona Norte de Niterói.

## \ A JORNADA DO MESTRE

Minha primeira graduação foi em arquivologia, mas diferente da essência documentalista da profissão, sempre nutri mais afetividade pela memória. Como define Pierre Nora (1984,p.5), “a memória é vida. Grupos vivos. Evolução permanente. Elo do presente como único. Sensível as transferências, filtros, censuras ou projeções. O sagrado. Plural e individualizada.”<sup>2</sup>

Explico isto para que entendam como estudei a Graco Cia. de Atores para este trabalho, pois a companhia desenvolveu a web-série com o fim de registrar suas memórias a partir da fala de seus membros, não com a intenção de guardar, mas para saber pela voz deles como viram tudo acontecer.

Para entender a potência e afeto nas falas na web-série, pedi a Denilson Graco, que me contasse sua história. Nascido em 20 de julho de 1971 em São Miguel do Gostoso, no Rio Grande do Norte, ele, como muitos jovens de sua época, foi impactado pelas telenovelas. Tamanha era a pobreza de sua família e a ausência de luz elétrica, que quando podia assistir as tramas televisivas em outra cidade, não perdia a oportunidade. Na adolescência, quando pôde visitar a capital, inventava razões para estar diante do aparelho e contemplar as histórias que há muito o fascinavam.

Seu primeiro contato com o teatro foi à partir da família de um amigo da Igreja. Sem muito entender o que estava fazendo, mas intuindo a atuação pelo o que assistia das novelas, Denilson encenava as histórias bíblicas. Foi com Cristo e a Rede Globo que ironicamente nasceu o desejo nele de atuar

Eis que o jovem potiguar, imbuído de um desejo bruto por arte, encontrou na revista “Sétimo céu” a El Dourado dos seus sonhos: o Rio de Janeiro, onde uma pequena nota informava que era nessa cidade gravadas as telenovelas que flutuavam nos seus sonhos. Assim tramou seu plano: Retomou o contato com uma tia que morava no Rio de Janeiro, reaproximando ela novamente do irmão, o pai de Denilson. No depoimento que me enviou, ele adjectivou brincando como ‘sórdido’ seu plano infantil, pois havia generosidade de aproximá-los, mas principalmente o foco de abandonar aquela vida tão precária e ir ao encontro do seu sonho.

Chegando aos quinze anos, Denilson havia juntado seu salário para finalmente viajar. Durante sua narrativa, sua fala afetuosa quanto ao seu chefe me fez entender como ele no ofício de professor entende o quanto é precioso ser um incentivador na vida das pessoas, pois este chefe o fazia sonhar com um mundo além de São Miguel do Gostoso. Ele e sua esposa demonstravam uma maneira refinada e culta quando compartilhavam suas vivências com o adolescente, dele ficar pensando: *“Poxa... Então a gente precisa ir para esses lugares para ser chic, elegante, inteligente...”*.

Eis que movido por aquela engrenagem interna possante que comunicou aos pais que estava indo embora para morar com sua tia no Rio de Janeiro,



e que se não permitissem fugiria assim mesmo (Arroubos dramáticos de um adolescente!). E foi no clima de descontentamento em casa, que ele fugiu com quinze anos de idade.

Dia 27 de fevereiro de 1987 começa a aventura de Denilson Gomes da Silva nas terras cariocas. Foi morar com sua tia e seu esposo na favela da Prainha, em Duque de Caxias. Seus tios lhe deram o que estava ao alcance deles, mas o rapaz se sentia incomodado, pois percebia que havia atravessado a vida do casal, e não queria tornar sua estada ali um incômodo; além de ser tomado por uma profunda depressão que o acompanhou durante seus três primeiros anos na nova cidade, não apenas pelo choque de realidade que golpeava seu ingênuo sonho, mas a ausência de seus pais.

Àquela altura, empregado, pagando os próprios estudos e ajudando em casa que um pouco mais velho e ciente que interpretação tinha haver com teatro, Denilson descobriu a vida cultural intensa de Duque de Caxias à partir das aulas no curso de teatro ministradas pelo professor Paulo Rocha, que foi arte educador de CIEP e uma grande referência política para Denilson.

Também em cursos livres de teatros foi aluno de Ediélio Mendonça, Paulo Renato e José Antônio, artistas que promoviam o teatro tanto no Centro como nas comunidades de Duque de Caxias; com eles Denilson fez suas primeiras montagens teatrais, peças que de alguma maneira conversavam com as suas raízes, por trabalharem com textos de Ariano Suassuna e João Cabral de Melo Neto.

Passado esse período, Denilson já estava plenamente engajado com teatro e tendo este como a trajetória da sua vida. Abandonou seu emprego para dedicar-se ao vestibular. Uma decisão arriscada, ele sabia, mas pela idade e o vigor daquele sonho efervescente desde o Rio Grande do Norte, ele se preparou e foi aprovado na faculdade de Artes Cênicas, quando então começou sua nova luta.

Sua jornada não se distancia muito das dos demais colegas meus de UNIRIO. Mesmo a minha jornada, que tive de atravessar dois municípios e uma baía, de segunda à sexta, para me formar.

Acompanhando a narrativa de Denilson, entendi que há sortes que nos surgem inesperadas, como quando no desalento de não ter como se locomover até a faculdade, Denilson conseguiu uma vaga na residência universitária em Botafogo, o que o possibilitou estar mais perto dos seus estudos; além de anjos-amigos-companheiros de jornada que conhecendo sua história o ajudavam; um desses sujeitos foi sua ex-professora Tânia Brandão, a quem Denilson tem uma profunda gratidão por ter lhe oferecido uma bolsa de monitoria e ter lhe indicado a outras oportunidades de trabalho.

Ao fim da universidade, Denilson é aprovado como professor de educação artística em dois concursos, um para Nova Iguaçu e outro para Niterói, onde nunca havia posto os pés desde de que chegou ao Rio de Janeiro. Ficou um curto período lecionando no CIEP Charles Perrault, onde vivenciou um episódio violento e traumático.

Pouco antes do seu pedido de exoneração, Denilson estava encaminhado para assumir a vaga no Colégio Estadual José Bonifácio, situado no bairro Fonseca – Zona Norte de Niterói. O episódio de chegada para tomar posse é cômico, pois ao adentrar no departamento onde conheceria a instituição que iria trabalhar, o funcionário lhe diz: “Procura uma escola aqui... Como você não conhece...”. Ele estava recém traumatizado, numa cidade completamente estranha, e lhe empurram uma relação de escolas tal qual se dá uma lista de mercado escrita em papel de pão.

A descrição de Denilson da sua chegada é rica e detalhista, mas diametralmente oposta a como atualmente se encontra o C.E. José Bonifácio. Nas vezes em que tive a oportunidade de ensaiar ou acompanhar ensaios lá, percebi que a agitação não mudou, mas o zelo coletivo pelo lugar me surpreendeu. Não existe mais um “cadeião”, como chamavam a entrada da escola. Há grades externas – há grades entre os

andares, mas tudo aberto e disponível ao caminho e visão. Como se uma aura de confiança estivesse estabelecida. A maneira como os estudantes que foram, ou não, alunos de Denilson o cumprimenta é de um respeito a alguém que inspira confiança – a mesma confiança que a arte inspira.

Faço questão de apresentar a história de Denilson Graco, ainda que muito resumida, porque preciso falar sobre os mestres. Algo que aprendi com os anos atuando é que nunca entro em cena, ou em aula, sozinho. Obviamente que estou acompanhado de plateia ou alunos, mas principalmente eu sempre entro acompanhado dos meus mestres. Eles nunca me abandonam. Os mestres e mestras que me ensinaram, me ampararam, me educaram e me edificaram. Precisamos reconhecer quem foram nossos mestres.

E por que digo isso? Eu acompanhei a narrativa de Denilson pelos áudios e neles entendi que ele possui essa perspectiva; compreendi o respeito e afeto nos depoimentos da web-série de seus ex-alunos. Todos e todas o entendem como um grande e querido mestre. É fantástico sentar com Denilson para conversar ou vê-lo atuando, ou dirigindo, pois não sei se é sensibilidade minha, mas tenho a oportunidade de conhecer todos os seus mestres sem nunca tê-los conhecido, pois o mestre Denilson abriga dentro de si todos eles, da mesma maneira que seus alunos também o carregam para a vida.

## **\ UMA PEQUENA REVOLUÇÃO**

*Eu sou filho e o herdeiro de uma timidez que é  
criminosamente vulgar. Eu sou filho e herdeiro de nada  
particular. Você cale sua boca! Como pode dizer que eu levo  
as coisas para o lado errado? Eu sou humano e preciso ser  
amado assim como todo mundo precisa.*

Com essa livre tradução de “How soon is now”? do The Smiths, comento a chegada de Denilson Gomes da Silva ao Colégio Estadual José Bonifácio

e seus estudantes. Gostaria que você que me lê visse hoje como está o colégio. Muros baixos, ainda gradeados, mas dando visão da rua à escola; quadra e paredes pintadas; carteiras e quadros conservados na medida do possível, já que o único vandalismo que realmente sofre é do poder público, numa conjuntura nacional quando se trata de escolas públicas.

Quando digo que ali houve uma pequena revolução, não é uma hipérbole ou metáfora. A influência da arte na escola reverberou não apenas aos estudantes que participaram dos trabalhos do Núcleo de Artes, mas aos que assistiram as peças e também aos professores que mudaram suas leituras sobre a arte, de como ela veio a somar ao colégio. Contudo, estou me adiantando demais. Vamos por partes.

Em 1998 Denilson Graco entra no CEJB, ocupando a vaga de professor de teatro junto a Regina Marinho, que ocupou a de Educação Física no mesmo ano. Lá conheceram Luiza Helena Pereira, professora de Literatura. Pela natural afinidade que os três desenvolveram, criaram no mesmo ano o Núcleo de Artes do Colégio Estadual José Bonifácio, projeto pedagógico que buscava integrar as disciplinas, de modo que complementassem o conhecimento dos alunos, mas trabalhando seus tempos de aulas em horários diferentes.

Assim o trio trabalhou durante dois anos, dando suporte aos trabalhos desenvolvidos por cada área: Denilson aplicava suas influências de Paulo Freire, Augusto Boal, Jerzy Grotowski e Bertolt Brecht nas aulas de artes cênicas; Regina, indo na contramão do que equivocadamente resumem Educação Física como apenas esporte, desenvolveu uma pesquisa de trabalho corporal pela dança com os estudantes; e Luiza trabalhava à partir de livros e letras de música a maneira de ler e compreender um texto.

O divisor de águas do Núcleo de Artes foi em 2000, quando ocorreu o projeto interdisciplinar: *500 anos de Brasil*, pois o trio fez pela primeira vez um trabalho integrado chamado *Delicadas relações vulcânicas*, sob a direção de Denilson, coreografia de Regina e suporte teórico da Luiza; um trabalho cênico que se debruçou a falar sobre política e ditadura militar. Enquanto

a maiorias colégios trabalharam em projetos sobre a colonização, no CEJB houve um trabalho de conscientização, uma vez que o texto da peça era a costura de músicas do Cazusa e da Legião Urbana. Ali não havia um embrião de companhia, mas o embrião de um pensamento maior para a realidade tanto dos estudantes que participaram quanto os que assistiram a peça - ali estavam narrando não a história dos colonizadores, mas assumindo seus papéis narradores de suas próprias realidades.

O ponto chave é compreender o efeito que esse trabalho teve nos estudantes, pois ficaram tão empolgados e envolvidos pelo processo, que partir deles veio a iniciativa de fundar uma companhia. Entre eles a energia e fome de conhecimento era tão veemente, que o trio dos professores começou a acreditar que era possível criar uma companhia de atores/alunos dentro do CEJB. Assim a instituição foi ficando raízes fortes para a companhia, para os estudantes do colégio e demais professores do C.E. José Bonifácio. Promovendo alternativas narrativas de existir, como argumenta Tim Prentki (2008):

Uma narrativa na qual as relações são formadas na base da dignidade, e não do dinheiro. É a narrativa que tem como objetivo a criatividade e a imaginação; é, portanto, uma narrativa em que a arte tem um papel importante. Não me refiro, no entanto, à narrativa da satisfação pessoal através do afastamento das injustiças do mundo, mas de um processo de satisfação social através da autodeterminação de agrupamentos formados por relações horizontais, e não verticais. (PRENTKI, 2008, p. 20)

Se dispendo a descobrir o que aquele projeto viria se tornar, os estudantes estavam comprovando a célebre afirmação de Paulo Freire (1987): “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”, pois foi naquela ruptura do teatro-dançante-literário, que aqueles jovens puderam expulsar seus opressores de dentro si.

\danças furiosas, ou, só somos porque estamos sendo:  
a trajetória da Graco Cia. de Atores

Passaram-se três anos até que fosse consolidada a companhia, mas enquanto isso veio a montagem de *Vidas secas severinas*, onde pesquisaram os livros *Morte e vida severina*, *Vidas secas* e *O quinze* - de João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz respectivamente.

Na fala de Alex Amorim, membro da Graco e um dos ex-alunos do núcleo, há uma leitura de como foi esse momento pela visão dele, então criança<sup>3</sup>:

(...) e eu vi o portão da escola aberto, com os alunos saindo ali da calçada entrando por essa escola e o teatro itinerante acontecendo. (...) vendo aquele pessoal entrando portão a dentro e eu me perguntando 'o que é que tá acontecendo?!':  
Era teatro.

Em outra fala dele há a leitura de como os trabalhos se deram como companhia:

Uma companhia cuja base é feita com alunos da escola, professores da escola e pessoas da periferia que talvez nunca tivessem pensado ser oportunizados em fazer teatro. (...) e não ter a pretensão de formar atores e sim ofertar a eles uma oportunidade em saber ler muito bem, em ter conhecimento em textos talvez nunca lido por ele ou por ela e tornar essa pessoa com conhecimento amplo. (...) A ideia era juntar: juntar para estudar, juntar para formar, juntar para construir.

A iniciativa do Núcleo de Artes do CEJB ganhou proporções imensas na perspectiva pedagógica da instituição escolar, pois promoveu um novo entendimento de que não apenas é possível avaliar a arte, mas que todo o processo das demais disciplinas podem e mereciam uma nova leitura de como se adequar aos estudantes sem ser numa prática impositiva, mas como um momento de incentivo ao desenvolvimento das competências deles.

3. Os fragmentos das falas de Alex Amorim foram extraídos Episódio 1, Parte 1 e 2, da 1ª Temporada da web-série *É sobre amizade, bolos e ofício*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9NxFEHe6M&t=501s>

Após a insistência dos jovens, foi fundada a Casarão Companhia de Teatro, que viria a se tornar alguns anos depois a Graco Cia. de Atores. Em 2001, seguindo seu viés pedagógico em mais um trabalho itinerante que durou 3h:20min (obviamente com um intervalo!), montaram na sua integralidade o *Diário de Anne Frank*, que foi coreografado e musicado com as canções da Adriana Calcanhoto e do Rappa. Ainda que houvesse da parte dos professores o desenvolvimento da pesquisa de interpretação, dança e literatura, agora eles não eram estudantes estreadores, mas integrantes da Casarão. Tal como em *Delicadas relações vulcânicas*, o novo espetáculo impactou a escola e os visitantes, uma vez que a porta era aberta aos convidados, parentes dos estudantes e moradores do bairro onde o CEJB está situado.

Entre 1998 e 2001, o Núcleo de Artes e a Casarão Cia. de Teatro produziu pelo menos 6 trabalhos. A companhia teve uma sede numa residência externa à escola antes de fincar sede no CE José Bonifácio, mudou de nome, recebeu mais estudantes – que com o tempo começaram a integrar a equipe da Graco - e foi abrindo o horizonte de trabalho da Cia. não apenas aos discentes, mas aos moradores do entorno que teriam possibilidade de estudar teatro, como também jovens e adultos da cidade vizinha, São Gonçalo, que a Graco recebeu naquele espaço plural, artístico e público que é o CEJB.

Hoje, por iniciativa daqueles alunos que foram arrebatados pelo trabalho feito em 2000, há uma sala de ensaio e uma sala de espetáculo dentro da escola, construídos com recursos coletivos e apoio dos professores atuais sócios da Graco, mais o que puderam juntar com rifas. Um espaço humilde, em que nas vezes que pude visitar e ensaiar, pude sentir sobre meus pés não apenas a madeira do palco, mas a força de um grupo de estudantes que resiste todo o ano, de teimosia, fazendo arte – pois se dependessem de um apoio do poder público, o que tentaram durante anos, talvez eu nunca tivesse a razão de contar essa história. Ratifico a minha profunda admiração a todas, todos e todes que no suor levantaram cada espetáculo da Cia., trazendo nos mais diversos trabalhos leituras profundas de universos teatrais e sociais.

Com a aposentadoria da professora Luiza, Denilson e Regina seguem com o grupo, que tem o aval da direção da escola para uso do espaço como sede, e em troca continuam seus trabalhos artísticos com os estudantes, mas com um grupo fixo mais robusto, onde alguns dos ex-alunos compõem a Graco, mais membros que foram se juntando aos poucos por trabalhos e afetos, mas principalmente pela filosofia agregadora que a companhia propõe.

## **\ A VOZ DOS TEIMOSOS**

Ao assistir *É sobre amizade, bolos e ofício*, refleti muito sobre os membros antigos e atuais da Graco, mais seus colaboradores. Indivíduos que anseiam futuros mais justos, mas que mesmo compreendendo a estrutura injusta na qual sociedade nos impõe, não aceitam com passividade – buscam a todo custo bancar suas jornadas de sobrevivência pelos seus grupos, porque tiveram na iniciativa da companhia teatral a inspiração para serem modelos aos seus companheiros. Belo também é acompanhar a fala dos parceiros e membros da Graco que entraram no grupo sem nunca terem estudado no JB, pois a filosofia que ali era proposta fez com que eles fossem abastecidos pelo movimento em que “sou um com meu grupo”, pois é fácil ficar aos brados sobre a educação progressista, tanto na vida comum ou na academia, mas é na hora do “Vamo vê” que sabemos quem realmente está do nosso lado.

Tive uma escuta muito emocionada ao conhecer tantos pontos de vistas em duas temporadas de web-série. Alegria de poder conhecer a história da Graco Cia. de Atores pela voz de seus membros; no entanto, me atravessou também um dissabor ao pensar naquela antiga frase sobre a história dos vencedores serem as mais contadas. Ao meu entender todos os homens e mulheres que vi ali são vencedores, então porque suas jornadas estão ocultas? Quantos heróis pelo Brasil também tem suas jornadas esquecidas ou apagadas?

Conversando com Denilson, enquanto filmava o novo projeto da companhia, perguntei porque tanta foto, tanto registro, já que enquanto



havia uma filmagem ocorrendo, ele não parava de fotografar, e ele me respondeu: “Porque se a gente não registra, a gente não existe”.

A fala dele reverberou internamente como um tapa. Sua fala ia ao encontro de tudo o que aprendi na minha primeira graduação, Arquivologia, mas que só vendo a ação na prática que compreendi o cerne do problema. Pelas movimentações políticas atuais, é nítido o projeto de enfraquecimento da arte; e mesmo dentro da arte, as pessoas tendem a invisibilizar grupos pequenos; grupos grandes também praticam isso, pois os menores por serem de territórios distantes ou por não flertarem com partidos políticos, terminam por serem legados à sarjeta na calçada dos grandes palácios das companhias que tanto admiramos e insistimos em falar nas aulas de teatro na academia. Companhias que tiveram suas histórias registradas pela luta na ditadura militar, mas hoje faz peça para uma burguesia letrada que aplaude pensando no café da Colombo do CCBB ou tomar um chopp na praça São Salvador após o espetáculo, onde vão discorrer belas digressões sobre o que viram; enquanto quem de fato precisava assistir aquele produto para ter finalmente sua emancipação intelectual, nunca terá a oportunidade de ir àquela peça. Na Graco, esses heróis levaram seus trabalhos do Fonseca até a Rocinha, por exemplo, com poucos recursos, numa demonstração de que seu teatro de qualidade pode e deve ser libertador tanto aos periféricos de Niterói como os de outras localidades.

## **\ A JORNADA DO HERÓI**

Estudo uma companhia teatral que nasceu dentro de uma escola pública num município ao lado do Rio de Janeiro, situado num bairro cujas construções remetem a um passado opulente de Niterói, mais que agora se encontra em ruínas envoltas a prédios mais recentes, porém desvalorizados por durante décadas devido ao poder público ter olhos mais cobiçosos para a zona sul de Niterói, onde o fomento a cultura ainda é mais injetado.

Então neste contexto, lutar pelo teatro é um trabalho de teimosia, porque dizer “coragem” chega ser dolorido. O que os professores fizeram àqueles

estudantes, e estes que até hoje pulverizam tudo o que aprenderam, seja com arte ou afeto por onde passam, não foi alimentado por um olhar mais afetuoso do município em enxergar que naquela escola havia um trabalho transformador - não apenas aos discentes, mas a todo o bairro, vide que o C.E. José Bonifácio, à partir da Graco e parcerias com outros artistas da cidade, realizaram neste vinte anos de jornada ações sociais com os moradores do Fonseca, compreendendo que no entorno há pessoas em situações de muita pobreza.

Um marco comum a todos os que foram alunos e se mantiveram como membros da companhia foi a construção do teatro na escola, pois durante alguns anos dividiram seus ensaios e apresentações em espaços alternativos no JB e num centro cultural improvisado na casa de uma ex-professora da instituição. Havendo uma sala de apresentação, uma de ensaio e mais uma para armazenar seus figurinos e cenários, finalmente as raízes da Graco se aprofundavam no solo da escola, uma vez que muitos diretores e diretoras passaram pelo CEJB, mas a companhia fica.

Os trabalhos desenvolvidos pela Graco Cia. de Atores não seguem um didatismo realista habitual das formações em teatro. Eles seguem a máxima da dramaturga norte americana Alice Walker: "Tempos difíceis exigem danças furiosas". E tal qual os ventos de lansã, tudo o que fazem exige um movimento intenso para criar e realizar de tudo o que propõem. Flertam com as criações do teatro contemporâneo, sem as amarras teóricas que tanto estudamos na academia. Eles são livres no vento das suas produções.

O que muito me estranha é mais de uma vez escutar por terceiros que os espetáculos da Graco não são teatro - que é algo experimental demais, ou embrionário demais – ainda há aqueles que ousam afirmar que não há qualidade no trabalho, mais aplaudem de pé um trabalho semelhante feito pelo Teatro Oficina.

## **\ O CORPO DE DOIS BRAÇOS**

Desde a sua criação até o ano de 2012 a Graco Cia. de Atores se manteve numa jornada crescente, mais estável nas suas criações e dificuldades dentro do CEJB, até que neste ano uma expansão gerou uma fabulosa bifurcação.

Um dos membros da companhia foi fazer um curso no Centro Cultural na unidade Barreto da FAETEC, na Escola Técnica Estadual Henrique Lage – um local que promove cursos de teatro e música criado há anos e pouco divulgado pela cidade, onde nomes importantes do teatro começaram suas histórias na arte, como Jô Bilac e George Ritter (este mesmo que voz fala!).

O membro da companhia foi Alex Amorim, que mesmo já tendo sua jornada com a Graco, queria absorver novos conhecimentos para levar ao seu grupo. Ali ele conheceu os primeiros futuros membros da Graco que não seriam estudantes do CEJB.

Com a chegada deles, Denilson e Regina observaram que a companhia estava se estabelecendo para alçar caminhos ambiciosos. Assim, ela e Alex continuaram desenvolvendo o teatro com os alunos e alunas do C.E. José Bonifácio, enquanto Denilson abria o novo braço da Graco, oportunizando a experiência teatral para jovens e adultos que já haviam terminado a escola, que moravam em outros bairros periféricos de Niterói além do Fonseca; alguns inclusive vieram de São Gonçalo para estudar teatro.

Preciso deixar bastante evidente que tudo foi pensado, produzido e ensaiado dentro de uma escola pública, que teve sua história atravessada pela criação da companhia, levando a este espaço uma narrativa outra, que não a de muitos colégios estaduais pelo país, que sucumbem ao descaso do Estado. A Graco cuida e ensinou a cuidar do CEJB, se isso não é revolucionário e o real sentido de subversão, então sou pobre de vocabulário para definir o que pesquiso neste trabalho.

(...)descobrir um novo sentido para aquele lugar e cuidar dele como os verdadeiros donos, não poderia ser entendida como uma narrativa alternativa? Não seria uma espécie de fissura do capitalismo? Não seria a própria ideia de humanização dos indivíduos que não pretendem continuar imersos em uma realidade domesticadora e querem transformar o mundo se percebendo e agindo como sujeitos de suas próprias histórias? (BARBOSA, 2020).

## **\ UTOPIA PRATICADA**

Segundo Chauí (2008, p.3), quando cita Claude Gilbert Debois, o discurso utópico está no plano da potência e da hipótese, que a possibilidade não traz implícita a ideia da realização. A autora concorda com Debois, no entanto também acende uma luz quando aponta que “o discurso utópico pode inspirar ações ou uma utopia praticada, que assume o risco da história, mas com a finalidade de alcançar o fim da história ou do tempo e atingir a perenidade”.

Abro este tópico por três razões: 1º- Porque segundo minha orientadora eu enfatizo os feitos da Graco, mas não apresento em detalhes seu modo de produção (o que ela está corretíssima); 2º- O texto *Notas sobre a utopia* é incrível; e 3º- Porque acho chic citar Marilena Chauí. Assim, falemos sobre a utopia praticada pela Graco Cia. de Atores.

Os processos do grupo nascem com alguém chegando com uma proposta. Uma vez levada a ideia ao coletivo, todos vão remodelando. Ninguém chega com uma ideia 100% fechada - cada proponente vem com ideias amplas de texto, propostas dramáticas e estéticas. As funções são compartilhadas, nunca centralizando num único sujeito, pois são ideias fluidas entre e para todos.

É uma companhia baseada na experimentação. Lado bom: possibilidade de aprendizado e reciclagem do conhecimento - disposição para falar, errar e construir - as ideias são levadas ao grupo, ninguém constrói personagem em casa - os personagens são criados a partir das ideias agregadas e as relações construídas entre elenco, direção e cena. Lado ruim: processos longos, pois não sabem onde vai dar - muito maiores que o tempo que companhia e seus membros poderiam dispor, visto que aos sábados ao invés de descasarem da longa semana de trabalho estavam criando, mesmo sem a perspectiva de venda. No entanto, essa é a dinâmica do grupo, as coisas vão se construindo no caminho, num percurso.

Como artista da cidade, percebo os trabalhos da Graco muito na contramão do que é produzido em Niterói. Porque observando as chamadas dos espetáculos nos aparelhos culturais da cidade, salvo algumas exceções e os espetáculos de fora da cidade, tenho a impressão que a maioria se resume ou uma peça infantil, ou algum dramaturgo do século XVI. Raras ocasiões vi algum espetáculo da cidade que atravessasse teatro com outras linguagens artísticas; mais raro ainda vi trabalhos que dialogassem com temas sobre minorias político sociais. A Graco, pela sua essência, não consegue (e não quer) fugir destas temáticas, muito pelo contrário.

## **\ PONTO DE VIRADA**

Como a passagem de um Ato para outro de uma peça, entendo que os momentos de crescimento da companhia que se deram a partir do primeiro ponto de virada em 2012. Obviamente que como em toda narrativa podem haver impactos de maior ou menor proporção da história, mas optei pelo recorte a partir dos espetáculos como do primeiro Ponto de Virada.

*Sonhos partidos à Beira Mar* (2014/2015) foi o começo deste novo momento da companhia - um passo ambicioso para um grupo no cantinho de Niterói. A busca por recursos, parcerias ou sinalizações ao poder público que ali haviam artistas pulsantes desgastou-se num processo de dois anos

de pesquisa, onde nunca puderam apresentar o espetáculo completo, apenas fragmentos em espaços que recebiam a Graco, como a Biblioteca Parque da Rocinha.

Logo em seguida veio *Os amores de Dona Baratinha* (2013), quando após a experiência anterior frustrada puderam viver o que de fato era lucrar do seu ofício, pois puderam vender o espetáculo para escolas. Foi a primeira experiência da companhia no universo infantil. Neste trabalho conseguiram levar para o palco com sutileza temas como o afeto e a sexualidade.

Depois, *A revolta dos brinquedos* (2016). Neste período a companhia ganhava cada vez mais corpo em seus crescimentos, expandindo a pesquisa no universo infantil iniciado três anos antes. A companhia se profissionalizava, mas como gerir as novas demandas de produção quando se era até pouco tempo uma pequena companhia da Zona Norte sem grandes almejos?

Neste interim houve a parceria da companhia com o escritor Joilson Pinheiro, e nasceu *Amor e traição no Calabar*, que se tratava de um espetáculo que contava as histórias vividas pelos moradores na favela do Calabar, situada na Bahia. Com este trabalho a Graco pôde desenvolver um laboratório de vivência teatral e retornar à Biblioteca Parque da Rocinha para apresentar o novo espetáculo. Enquanto uma das temporadas ocorria no Teatro Princesa Isabel, que foi dado início ao embrião do *Auto de Eleanor Rigby*, um espetáculo escrito pelo Denilson Graco e por mim; contudo, os atravessamentos de temporada impediram que fosse finalizado. Nesta mesma época A Graco Cia. de Atores, junto a FB produções, tiveram oficialmente sua primeira experiência audiovisual com o curta metragem *Justiça para quem?*.

E então chega o segundo Ponto de Virada. O poder público da cidade durante anos tendeu a alocar os recursos públicos para a Zona Sul de Niterói. E mesmo sob um governo mais progressista, tal cultura ainda se manteve. Quem quer ver espetáculos vai para a Zona Sul ou o Centro, onde há o Teatro Municipal e o Teatro Popular Niemeyer (que de popular apenas o nome). Assim, a Graco Cia. de Atores encontrou outras companhias de

#### 4. Sigla para Movimento Organizado Teatral Independente de Niterói.

outras regiões que também se sentiam preteridas e criaram o MOTIN<sup>4</sup>, para juntos desenvolver um trabalho de visibilidade frente à Prefeitura, onde conseguiram verba para leituras dramatizadas que apresentaram pelas praças da cidade. Outra ação do coletivo foi estar cada vez mais participativos na ATACEN (Associação dos Trabalhadores das Artes Cênicas de Niterói) e a Câmara Setorial de Teatro e Circo de Niterói, que é a ponte da sociedade civil com o Conselho Municipal de Políticas Culturais da cidade, que indica a Secretaria Municipal das Culturas quais são as demandas da classe artística, e é onde a população tem espaço de diálogo e proposição de como as verbas para a cultura na cidade devem ser alocadas. O objetivo principal do MOTIN era conseguir recursos para trabalharem, mas principalmente serem vistos e reconhecidos pela classe artística da cidade. Mostrando que se o Fonseca é uma Zona de Especial Interesse Social do poder executivo da cidade, então há artistas produtores do local batalhando pela arte neste lugar há vinte anos.

Durante as ações do MOTIN, a Graco foi se corporificando novamente a partir destas parcerias, pois diversos artista não apenas do Fonseca se aproximaram da companhia pelo seu ideal. Dessa forma, em força conjunta, que a Graco foi contemplada pela primeira vez nos editais de leituras dramatizadas da ATACEN, e montaram o infantil *Rosa Bela no Mundo da Lua* (2018) e o adulto *Lisístrata em guerra – Sou porque nós somos!* (2019).

O trabalho em *Lisístrata em guerra – Sou porque nós somos!* valeria um capítulo a mais, ou uma monografia só para este projeto. A adaptação da peça do dramaturgo grego Aristófanes foi um acontecimento, uma vez que a leitura foi composta por um elenco majoritariamente negro e periférico, falando sobre representatividade, colorismo, gênero, militarismo e o assassinato da vereadora Marielle Franco. Logo, ainda que se tratasse de uma peça do gênero comédia, trouxeram diversos picos dramáticos à obra, mais a intervenções com canto e dança evocando a africanidade. Toda essa potência foi apresentada no Teatro Municipal de Niterói. Em diversas falas da web-série *É sobre amizade, bolos e ofício*, Lisístrata é contada com afeto e orgulho pelos entrevistados, em falas quase que constantes de que nunca se imaginaram pisando naquele palco - era algo até então impossível, se

não inimaginável, pois passavam todos os dias em frente ao teatro e não conseguiam se ver lá dentro assistindo algo, muito menos no palco. Talvez a você que lê este texto estar no palco seja algo comum, principalmente em lugares grandes; contudo, peço a generosidade para observar como esse momento foi especial para aqueles homens e mulheres, jovens e idosos, que sentiram ali o protagonismo que há tanto lhes foi negado.

Esse ponto de virada foi o reconhecimento público da companhia, mas também o reconhecimento dos artistas e de seus familiares que estes espaços pertencem também a eles, e não apenas a elite. Foi uma ruptura, uma cisão. Seria disso para mais, pois era declarada a guerra de Lisístrata e a revolução da Graco.

Eis que 2020 chegou com algumas surpresas. No começo do ano houve a votação para as leituras dramatizadas da ATACEN, e novamente a Graco foi contemplada para realizar duas peças. Contudo, a pandemia impossibilitou que ambas se concretizassem. O MOTIN já havia se desfeito por divergência e interesses pessoais de determinados grupos. Mas ainda na essência de reunir artistas que se interessavam em ocupar os espaços públicos da cidade e manter a visibilidade tanto buscada, foi criado o Coletivo Mangue Beat de Teatro, cuja função foi fortalecer estes artistas periféricos que haviam se reunido, ainda que numa pandemia em curso, para manter as conquistas conseguidas com o poder público.

É quando na metade de 2020, insatisfeitos com a então gestão da Câmara Setorial de Teatro e Circo, que o coletivo traçou um objetivo ambicioso. Percebendo que ali seria uma boa plataforma para juntar mais artistas que não se sentiam representados pelo então conselheiro, atento apenas as pautas da Zona Sul da cidade, que o Coletivo Mangue Beat lançou como candidato de oposição um membro da Graco Cia. de Atores. E foi num trabalho hercúleo de base, que mesmo no risco pandêmico muitos niteroienses foram às urnas para votar no novo conselheiro. Assim, com uma larga vantagem, o membro da Graco Asy Sanches se tornou Conselheiro da Câmara Setorial de Teatro e Circo, representando não apenas os seus, mas ampliando a voz de diversos artistas e civis que



5. Fragmento da música  
*Sereníssima*, da banda  
Legião Urbana.

não se viam representados naquele espaço. Agora o poder público era obrigado a ouvir e enxergar a Graco Cia. de Atores e os seus pares.

Durante a gestão de Asy Sanches como conselheiro pautas como inclusão racial e atenção a comunidade LGBTQIAPN+ foram cada vez mais difundidas naquele espaço interim entre o poder público e a sociedade civil. Fruto disso foram editais aos artistas da cidade no período pandêmico com cotas. Vale ressaltar que isso foi possível pelo empenho do Asy mediando os debates e a nova gestão da Secretaria Municipal das Culturas, que buscou desde seu início se atentar na descentralização dos recursos da cultura no município, na busca por finalmente iniciar o diálogo concreto com o grupo dos artistas periféricos de Niterói.

## \ AGORA E AINDA

E aqui estamos, você que lê e eu escrevendo enquanto ouço trilha sonora de filmes para me inspirar sobre jornadas, porque vivemos durante a pandemia da COVID 19 uma jornada mundial e pessoal, como na frase do Renato Russo: “Consegui meu equilíbrio cortejando a sanidade(...)”<sup>5</sup>; sendo que o resto da frase da canção me responde e em mim respira (e espero que a você leitor também): “(...) Tudo está perdido, mas existem possibilidades.”.

Seria diferente à Graco resistir durante a pandemia comparando com outros grupos teatrais? Mais que óbvio, principalmente pelo caminho de ascensão que viviam até março de 2020. A companhia adoeceu. A arte adoeceu e todos nós de alguma maneira; e não há teatro virtual que aplaque a sensação bíblica de que mil cairão ao teu lado e dez mil à sua direita - isso é Salmos, mas 2020/2021 está mais com cara de Apocalipse e um leve odor de Dante Alighieri.

E agora Graco? E agora você?

As leituras não aconteceram, mas da agonia veio a inspiração: Federido Garcia Lorca. Denilson Graco cortejou a insanidade em cima do poeta

espanhol e a cura veio. Como um artista educador, sujeito movido por afetos, compartilhou suas pesquisas e criou o projeto *Poesia da madrugada* (2020), onde convidou membros atuais e antigos da companhia, mais alguns parceiros e amigos na arte, para gravar os poemas do Lorca. Imbuídos pelo projeto e gratos pelos elos criados e mantidos em tantos anos de arte criada conjuntamente, seja no palco ou como público e amizade, que 47 artistas gravaram os poemas para o projeto. Para mim, que também gravei três poemas para o projeto, recebi uma pastilha de cura ali. Essa é a generosidade do Denilson, essa é generosidade da companhia Graco, que se estende não apenas para os membros, mas a todos que de alguma maneira participaram/participam da sua história.

Os primeiros passos dados no *Sonhos partidos a beira mar* hoje tem ainda mais frutos, pois o audiovisual talvez nunca se desvencilhe das pesquisas da companhia. Estreou em 2022 a web-série *Brutal*, escrita pelo Denilson, cuja atravessa os desdobramentos da pandemia com o tema “prazer” - de como reagimos quando nosso sexo é ceifado pelo medo da morte, ou o quanto ficamos insanos por causa dele. Inclusive participo de um dos episódios.

E o que nos aguarda no horizonte? Além do arco-íris ou no fim da estrada dos tijolos amarelos?! Eu vejo uma possibilidade de calçados, porque ninguém merece caminhar descalço. O que ampara meus pés, intermediando eles do áspero solo da realidade, é que não estarei caminhando sozinho. E mesmo que me falte, haverá sempre um companheiro ou companheira para me emprestar um chinelo e seguirmos. Essa é a beleza da Graco Cia. de Atores, que não apenas eu, mas todos que acompanham o trabalho feito com os alunos e alunas no C.E. José Bonifácio e na companhia concordam: Na jornada heróica do existir educacional e artístico, a Graco nos calça e nós calçamos a Graco, para então encontrarmos a Cidade das Esmeralda.

6. SILVA, Denilson Gomes da. *A importância do ensino de arte-teatro na alavancagem da aprendizagem do aluno na rede pública: estudo especial no Colégio Estadual José Bonifácio-Niterói. Juiz de Fora:MG. Monografia apresentada para conclusão de pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. p.49-52*

## \ O EXEMPLO E A INSPIRAÇÃO

Num arroubo arquivístico (provando que a primeira graduação valeu de alguma coisa!), que descobri mais informações para friccionar Colégio Estadual José Bonifácio, o bairro Fonseca e a Graco. Enquanto desenvolvia esta monografia, Denilson encontrou em sua biblioteca a sua monografia de pós-graduação<sup>6</sup>, onde reuniu depoimentos dos pais de alunos e ex-alunos do JB. Separei alguns para adicionar a este trabalho para entender a potência que esta companhia formou, e a gratidão que ela deixa:

A minha filha não tinha interesse por nada, por atividade nenhuma. Vivia dormindo. O teatro do professor do CEJB mudou a vida dela e conseqüentemente a minha também. Porque a partir daí ela começou a se interessar por muitas coisas além do teatro, não só na área de arte, pois até então ela não demonstrava entusiasmo por nada.

(...) mudei muito em casa, eu era muito individualista, hoje participo mais do coletivo. Espero mais responsabilidade de mim e dos outros. E se o teatro continuar assim, além de ser bom para o nosso bairro, ainda ajuda evitando a violência no entorno também.

Também comecei no CEJB, mas só entendi o que era teatro depois, fazendo. (...) Passei a fazer parte do grupo que trabalha na escola com prevenção ao uso de drogas, com isso vi que aumenta a responsabilidade, que a vontade vem com tempo, que existe necessidade de também crescer, de brilhar na luz e como pessoa.

Tomei gosto pelo teatro na escola, com o professor de teatro no CEJB. A partir daí procurei sempre melhorar, ou seja, traçar um objetivo - seguindo

uma meta. Para mim o teatro, as artes, são muito importantes porque permitem aos jovens ter alguma oportunidade na vida. É bom para a nossa comunidade também ter um contato com artes, pois muitas vezes não é possível por falta de recursos, ou qualquer outro motivo.

O chamamento para o magistério é uma convocação para uma luta diária, onde nas pequenas revoluções é que se consegue resultados, ainda que a longo prazo, porque entender o destino da educação como inexorável é a morte para quem nasceu para ser educador. Em especial para quem ensina teatro, onde a sensibilidade com o próximo é o principal combustível. Pierre Bourdieu (2007) pontua que a instituição de ensino não emancipatória, reproduz práticas e ideologias, que uma vez tidas como legítimas, instrumentalizam um processo de marginalização e silenciamento dos oprimidos. O ensino do teatro no Colégio José Bonifácio é um potente exemplo de ensino emancipatório, vide os depoimentos recolhidos.

As frases nos depoimentos: “(...) além de ser bom para o nosso bairro, ainda ajuda evitando a violência no entorno também.” e “É bom para a nossa comunidade também ter um contato com artes (...)” me remetem a Hugo Cruz (2015), quando afirma que

A arte inspira-se e revela o real e o objectivo de forma poética e a comunidade precisa da urgência do imaginário e do subjetivo que a arte transporta. (...) ao mesmo tempo sujeito e objecto se encontram nesta intersecção em busca de outras formas de se construir significados individuais e colectivos. (CRUZ, 2015, p.40)

Não devemos nunca perder de vista os direitos à cultura e educação que o poder público tem com os cidadãos, mas enquanto cidadão que teve a oportunidade de estudo posso fazer a minha parte compartilhando meu conhecimento. Obviamente que há as questões de não precarizar

nossa mão de obra, e que a Graco surgiu dentro de uma escola pública a partir da iniciativa de um professor concursado, mas penso bastante nos colaboradores nesses vinte anos que somaram com a Cia. em oportunizar aos estudantes as vivências que são descritas nos depoimentos, que por sua vez os próprios se tornam multiplicadores, seja do teatro em si, ou na experiência humana que ele proporciona.

A ação cultural baseia-se diretamente na produção simples de um grupo. Ou seja, mais que um repasse de técnicas ou um aproveitamento de bens culturais, é imprescindível que ela seja carregada de espírito questionador e libertário, capaz ainda de unir uma comunidade em torno de objetos comuns. (...) a ação sociocultural é aqui compreendida sob uma perspectiva educacional crítica e emancipatória. Ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico, ganha-se uma maneira especial de se ver o mundo, que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de criar novas alternativas e possibilidades de existência. Ao se praticar tais qualidades, a percepção, tanto de si e dos outros seres humanos quanto das questões sociais, torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar ante a realidade. Caminhamos assim na construção dos alicerces para um processo de emancipação, condição necessária para a participação na vida pública. (VIGANÓ, 2006,p. 29).

## **\ EPÍLOGO**

Para concluir achei coerente aqui contar o mais recente feito da Graco Cia. de Atores. Durante 2021 a Graco, mais a Companhia Arual e a F2 produções estiveram em diálogo com a Secretaria das Culturas de Niterói

num projeto audacioso, que no fim do ano pôde ter seu fruto, o curso *Épico em Nós*, que durante três meses ofereceu um curso gratuito de teatro épico brechtiniano para os moradores da periferia da cidade – e o principal do curso foi sua busca por ofertar este conhecimento aos homens e mulheres pretos, transexuais e travestis que nunca tiveram a oportunidade de fazer teatro. Estive no curso como monitor, e acompanhei todo o processo de aulas e ensaios. Este curso mexeu com os alicerces elitistas culturais da cidade, pois o que não faltaram foi boicotes; não do poder público, mas da parte de artistas que não aceitavam pacificamente que o pobre tivesse estudando teatro dentro do Museu de Arte Contemporânea, local propositalmente escolhido pelos diretores do projeto para ressignificar aquele espaço, pois muitos daqueles estudantes nunca haviam se quer entrado no MAC, pois não acreditavam que aquele espaço pertencia também a eles. E após três meses, foi apresentado no Teatro Popular Oscar Niemeyer o espetáculo produto curso: *Intentona Teatral*. Foram 35 pessoas em cena, utilizando de textos autorais e de Brecht para contar suas próprias histórias – se valendo da linguagem do funk e do coro/corifeu para fazer do palco sua arma de luta e resistência. A maioria estava pisando pela primeira vez no palco, e seus convidados ocupando quase todos os 400 lugares do teatro nos dias 9 e 10 de abril de 2022 – neste dia aquelas pessoas aplaudiram orgulhosos a revolução que ali acontecia. Não é exagero dizer que depois do *Intentona Teatral*, a cultura de teatro em Niterói (até então exageradamente provinciana), não será mais a mesma.

É só o começo.

## \ REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. da S. Teatro e ocupação: possíveis diálogos com as práticas de Teatro e Comunidade. **Revista NUPEART**, [S. l.], v. 23, p. 121-140, 2020. DOI: 10.5965/2358092521232020121. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/17492>> Acesso em: 31 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Notas sobre utopia**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 1 - Especial, p. 7- 12, 2008.

CRUZ, Hugo. **Arte e comunidade: As formas de uma intersecção**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

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

PRENTKI, Tim. Contranarrativa. Ser ou não ser: Esta não é a questão. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo (org.). **Teatro na comunidade, interações, dilemas e possibilidades**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009. p. 13-36.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação cultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

# \revisitando (trans)midiático autobiografia trans<sup>1</sup>

## Kai Henrique Silva Fernandes

Kai Henrique Silva Fernandes. É licenciado em teatro pela Universidade Federal do Amapá (Unifap), mestrando em educação pela mesma instituição, professor de teatro, ator e membro do grupo de pesquisa Laboratório Nômade. Desenvolve pesquisas abordando o corpo transgênero e a autorrepresentação.

✉ [kaifeh66@gmail.com](mailto:kaifeh66@gmail.com)

1. Memorial apresentado como trabalho de conclusão de curso da graduação em teatro na Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2022. Orientador: professor doutor José Flávio Gonçalves da Fonseca.



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Amapá**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2018-2022**

Estado **Amapá**

Título do trabalho **Revisitando (trans)midiático autobiografia trans**

Nome do autor **Kai Henrique Silva Fernandes**

Nome do orientador **José Flávio Gonçalves da Fonseca**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Esse trabalho consiste em um memorial que relata os processos de transição de gênero do autor e os meios encontrados no teatro e na vida acadêmica como estratégias de sobrevivência. A pesquisa revisitou o trabalho criado em 2019, intitulado (Trans)Midiático, realizado inicialmente como uma cena curta, onde foram utilizados para criação materiais autobiográficos e outros materiais de pesquisa acerca da cena expandida e intermedial, para com isso refletir, na prática, acerca desta temática.

**Palavras-chave:** Autobiografia, Transição de gênero, Cena expandida.

## \ ABSTRACT

This work consists of a memorial that reports the author's gender transition processes and the means found in theater and academic life as survival strategies. The research in this research arose from the need to revisit the work created in 2019, entitled (Trans)Media, initially carried out as a short scene, where autobiographical materials and other research materials about the expanded scene were used to create and intermedial, in order to reflect, in practice, on this theme.

**Keywords:** Autobiography, Gender Transition, Expanded Scene.

## **\ RESUMEN**

Este trabajo consiste en un memorial que relata los procesos de transición de género del autor y los medios que encuentra en el teatro y la vida académica como estrategias de sobrevivencia. La investigación retomó la obra creada en 2019, titulada (Trans)Media, inicialmente realizada como una escena corta, donde se utilizaron materiales autobiográficos del autor y otros materiales de investigación sobre la escena expandida para crear y intermedial, con el fin de reflexionar, en la práctica, sobre este tema.

**Palabras clave:** Autobiografía, Transición de género, Escena ampliada.

## \INTRODUÇÃO

Este memorial pretende revisitar de forma reflexivo-descritiva três perspectivas: a primeira, focando nas premissas antes do experimento cênico *(Trans)Midiático*, elaborado no ano de 2019, a segunda, a produção e releitura do do referido processo para ser apresentado como cena curta, levando em consideração elementos autobiográficos – que une arte e vida, percebidos durante meu processo de graduação e por último, uma terceira perspectiva sobre a aproximação do trabalho com as pesquisas realizadas na bolsa de Iniciação Científica promovida pelo curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Descrever o processo de criação e desenvolvimento do espetáculo *(Trans)Midiático* leva em consideração os fragmentos de minha infância e juventude, bem como os conflitos e acordos percebidos no meu corpo trans neste dinamismo do amadurecimento. Sendo assim, perceber e acolher a autoetnografia no desenvolvimento deste trabalho oportunizou a criação de meios possíveis desta pesquisa, a qual foi desenvolvida através da utilização de mídias digitais e analógicas, tais como registros de gravações de áudio, fotografias, cartas e diários.

A auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si (FORTIN, 2009, p. 83).

A observação e participação em locais onde circulavam transhomens também foi de extrema importância, dentre estes lugares estão os grupos nos quais participei em movimentos LGBTQIA+<sup>2</sup>, como a ONG CASVI<sup>3</sup> de Piracicaba - SP e a UNALGBT<sup>4</sup> de Macapá – AP e suas atividades de trabalho como encontros em eventos, apresentação em congressos e seminários acadêmicos.

A intenção de investigar estes registros e experiências é fortalecer discussões sobre a pesquisa sobre si e, principalmente, dar ênfase às

2. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgeneros/ Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, o + é o termo coringa que engloba todas as letras da sigla completa.

3. Centro de Apoio e Solidariedade a Vida

4. União Nacional LGBT

questões predominantes no processo de transição de gênero. Como homem trans, artista e pesquisador, me reconheço a extrema necessidade de causar interesse tanto de artistas quanto de produtores de arte que buscam visibilizar e/ou sensibilizar o corpo trans em suas criações, sem deixar de lado a complexidade de assuntos que são essencialmente vividos por essas pessoas, particularmente, sobre questões de identidade de gênero, transfobia e silenciamento político e social, que serão resgatadas na discussão dessa pesquisa e complexificadas ao pensá-la como obra artística.

### \ PERSPECTIVA I: DEGENERADO

Em meados de outubro de 1996, minha mãe, Jucimara, descobriu que estava grávida, não sabendo, ao certo, qual era o sexo do bebê. No começo do ano seguinte, em 1997, descobriu-se que a criança à espera seria do sexo feminino. Sendo assim, ela afirmou que seu bebê seria uma *linda menina*.

**Figura 1: Recordação de infância.**



Fonte: Arquivo pessoal

No dia 4 de julho de 1997, eu nasci e com o nascimento, havia grande expectativa sob a menina e primogênita dos meus pais, logo, vieram expectativas de que esta menina seguiria o curso da sua vida com padrões de uma sociedade reconhecida como hétero cis normativa. Sempre tive preferências por brinquedos e roupas ditas masculinas e, ainda na infância, imitava comportamentos de figuras masculinas presentes em minha casa. Todos esses gestos, para mim, eram completamente normais, não tendo noção dessa possível fuga de padrões.

Aos 5 anos, ingressei na educação básica na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Mariza Elvira Ell Faganello, na cidade de Piracicaba – SP. Durante esse período, pude conhecer outras crianças na sala que estudei, além do meu irmão e minha prima que conviviam comigo fora desta instituição de ensino. Foi nesse período que eu também pude aprender a ler, e posso dizer que foi uma grande conquista para mim, pois acreditava que, se soubesse ler, poderia identificar um possível erro em minha certidão de nascimento. Em determinado momento da minha infância, cheguei a acreditar que eu realmente era um menino (cisgênero) e que tivessem me registado com o sexo errado. Neste sentido, pode-se perceber que, desde este momento, minha angústia já se iniciava, visto que ao ter contato com outras crianças, além de parentes, percebi que era uma criança diferente, pois não seguia os padrões de usar roupas ditas femininas e de realizar brincadeiras que as professoras diziam que eram de meninas. Além disso, eu gostava de ficar perto dos meninos e brincar com eles, mas a escola vinha também impondo padrões a mim e às demais crianças, onde havia uma separação das meninas e dos meninos e dizer o que é ou não é de cada gênero por meio das cores, vestimentas, brinquedos e brincadeiras.

**Figura 2: Recordações de infância**



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante minha adolescência, esses comportamentos ditos masculinos ficaram mais aparentes, foram surgindo interesses por outras garotas e transformações corporais femininas começaram a me incomodar, me trazendo bastante sofrimento. Desconhecido da palavra *transexualidade* e suas vivências, acreditava que estava fadado a viver preso em um corpo no qual eu não me reconhecia. Ainda neste período, também sofri atos homofóbicos e machistas dentro da minha própria casa e do meu ambiente escolar, o que ocasionou diversos conflitos familiares, minha evasão escolar, por algum período, e comportamentos depressivos.

Ainda na minha adolescência, buscava suprir essa insatisfação com o meu corpo, que já estava tomado por características femininas. Busquei encontrar, em minhas vestes, maneiras de modificar os olhares das

pessoas quando direcionados a mim, utilizando roupas ditas masculinas e largas. E quanto a minha postura, buscava modificar, me posicionando de forma curvada para esconder a silhueta feminina, podendo me intitular um degenerado visto aos olhos cis heteronormativo, pois buscava perder ou ter as qualidades da minha *espécie/natureza modificadas*.

Desde a infância, percebo-me enquanto uma criança trans que se expressa aos poucos por meio de pequenos trejeitos, gostos e afinidades. Ao longo da minha vida, a busca e construção dessa identidade enquanto homem trans começa com um processo de transição que, inicialmente, é sem o uso de hormônios, apenas utilizando o nome social. Este momento é chamado pela comunidade trans de *Pré T*, ou seja, quando ainda não se faz uso da hormonioterapia. É importante frisar também que há homens trans e mulheres trans que não desejam ou não possuem recursos para tal procedimento.

Transicionar é como morrer e nascer novamente, é estar diante da solidão, é andar por lugares isolados, abandonar toda a história que se trilhou até aqui. Ao sair de casa, você expõe o seu corpo ao mundo que gera uma série de questionamentos e leituras que recaem sobre o indivíduo, mesmo que signifique sua desindividualização ou que ele seja reduzido/retirado de sua condição humana.

A expectativa de vida de uma pessoa trans no Brasil é de 35 anos, dados esses expostos no site da Agência Senado<sup>5</sup> no ano de 2017. Segundo a notícia do site Universa Uol<sup>6</sup> que traz dados da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) do dia 29 de janeiro de 2021, Dia Nacional da Visibilidade Trans, os dados apontam que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo e no ano de 2020 foram assassinadas 175 pessoas. O sistema de saúde, sistema educacional e a sociedade não são feitos para pensar em nós como seres existentes, e como o próprio significado da palavra transicionar se revela no dicionário, é a passagem de um lugar, de um estado das coisas, de uma condição a outra.

O meu corpo trans se vê presente em todos esses estados de definição, que se iniciou de forma gradativa. Primeiro, precisei encontrar uma

5. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>> Acesso em: 25 de agosto de 2021

6. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/29/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-175-foram-assassinadas-em-2020.htm>> Acesso em: 25 de agosto de 2021



7. Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer.

Fonte: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/necropolitica>>

maneira de sobreviver a todas as vulnerabilidades socioeconômicas e dificuldades das mais variadas possíveis como segurança, educação e falta de um lar.

## \ PERSPECTIVA 2: SOBREEXISTÊNCIA

Ser homem trans, para mim, é sobreviver através da própria existência. Muitas vezes deixamos de ser quem somos, o que gostamos e quem podemos nos relacionar para poder resistir, seja nas ruas, no mercado de trabalho ou no ensino. Nossa existência enquanto identidade nos é ceifada pela sociedade, que possuem padrões nos quais não nos encaixamos tentando escapar da necropolítica<sup>7</sup>, morte, o suicídio, a transfobia e a invisibilização. Por isso, acho necessário usar esse espaço para falar de como se inicia a minha percepção a respeito da transexualidade, visto que até completar a minha maioridade eu ainda não tinha conhecimento de tal palavra e seu significado ou quaisquer referências sobre ser um jovem transgênero.

Vi que era preciso me desfazer de tudo, mas eu percebi que meus familiares começaram antes de mim. Quando eu tinha 17 anos, faltando algumas semanas para fazer 18 anos, precisei sair de casa, fui expulso pela minha mãe. Então fui morar com a minha avó e meu tio, mas isso já tinha se iniciado de maneira muito complicada pois meu tio é uma pessoa agressiva. Naquela época eu ainda me via enquanto uma mulher lésbica e sofria homofobia por parte da minha família. Em decorrência disso, morei em diversos lugares. Saindo de Piracicaba – SP, fiquei um tempo com o meu pai em Botucatu – SP, que durou alguns meses e logo após fui para São Paulo - SP morar com uma tia distante à procura de emprego, mas não obtive êxito. Foi quando resolvi me mudar para Macapá – Amapá no ano de 2016, já que tinha amigos virtuais que se propuseram a me ajudar.

Após me estabelecer na cidade, pude então dar início a minha busca pela minha identidade, já que eu participava de grupos no *Facebook* como o *Transgêneros e os hormônios*, onde participavam pessoas trans

que debatiam e relatavam sobre o processo de transição. Um grupo de trocas de experiências e afeto onde percebi que o assunto já me trazia um conflito interno, em que me fazia perceber que a sociedade internaliza um preconceito no próprio indivíduo, causando em mim uma auto repressão sobre a minha verdadeira essência visto que eu era um indivíduo que mantinha os ideais da grande sociedade internamente para me encaixar e ser aceito. Posso dizer que foi no ano de 2017 que iniciei de fato a minha transição, embora ainda não usasse hormônios, pois para ter o acesso a esses recursos eram necessários investimentos financeiros que eu ainda não tinha.

Aos poucos comecei a abdicar de tudo que me remetia ao passado e, ao lutar por minha *sobreexistência*, precisei abandonar toda uma vida construída naquele momento para ir em busca de um lar que pudesse me acolher – entendendo que minha família não tinha condições de me suprir. Apeguei-me a ideia de que em qualquer lugar que eu fosse, desde que eu pudesse existir, eu continuaria em transição.

Assim como me mudava de casa, também estava naquele momento transitando da condição de mulher lésbica para então ir transicionando a minha condição de homem trans. Tive que me mudar de casa diversas vezes, fato esse que também ocorreu em Macapá – AP, visto que morei de favor com amigos e muitas vezes enfrentamos situações de vulnerabilidade socioeconômica. Percebo que vivenciei um sexílio, mas tanto em aspectos relacionados nestas mudanças frequentes de bairros, cidades e estado, como nas próprias características do termo:

O sexílio também pode dizer respeito ao conjunto de violências simbólicas despendidas àqueles que não se enquadram em modelos cisheteronormados, como defende Yolanda MartínezSan Miguel (2011), e é sobretudo desde essa dimensão simbólica e subjetiva que é analisada aqui a movência sexodissidente ou movência cuir – incluídos aí os processos de deslocamento subjetivo que conduzem

à produção de novos modos existenciais. Neste ponto, o cruzamento com a arte se dá pela sua capacidade de invenção de possíveis. Ou, como defende Sueli Rolnik (2018, p.93), de “dar corpo ao que a vida anuncia”, (OLIVEIRA, 2019, p.16).

Foi na região norte, que encontrei expectativas perante a condição do sexílio vivenciado. Boa parte disso através da busca de oportunidades. À medida que me aproximava de pessoas ligadas aos movimentos sociais como a UNALGBT de Macapá - AP, fiz diversos amigos que me concederam um lar temporário, o meu objetivo era buscar ingressar no ensino superior na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, a fim de viver como um homem trans resistindo e produzindo academicamente e artisticamente relatando e dando continuidade no teatro sobre meus processos de construção de identidade.

Tudo isso só foi possível graças ao fortalecimento junto com os movimentos sociais, dentre outras pessoas trans que ocupam este estado e o apoio do colegiado do curso de teatro, pois tive vários episódios de rupturas e mudanças por conta de violência, tanto física como social, produzida pelo *cistema* — irei utilizar desta nomenclatura para referir sobre o sistema que, para nós, pessoas trans, é operado por pessoas cis, ou seja, pessoas que se identificam com seu gênero designado ao nascer.

O fato de eu estar iniciando a minha transição de gênero, fez com que eu passasse por episódios de transfobia operada por um *cistema*, isso fez com que atrapalhasse meu processo de ensino, relações afetivas e também para conseguir trabalho que garantisse o meu sustento. Por isso, ao adentrar no curso de teatro da UNIFAP, busquei meios de obter algum auxílio para poder me manter estudando e sobrevivendo. Obtive, através de editais e entrevistas com assistentes sociais e psicólogos, a garantia de auxílios que permitissem a minha permanência na Universidade, auxílios esses destinados às pessoas de baixa renda que possuem um alto grau de vulnerabilidade.

A UNIFAP foi uma das primeiras Universidades Brasileiras a respeitar o direito de pessoas transexuais e travestis<sup>8</sup>, aderindo ao uso do nome social para inserir estes alunos no meio acadêmico, sendo esses direitos assegurados pela Resolução Nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017. A UNIFAP reserva ainda, em cada um de seus Cursos de Pós-Graduação, 1 (uma) vaga para pessoas transsexuais ou travestis.

No ano de 2018, comecei a cursar Licenciatura em Teatro na UNIFAP e pude começar a pensar e ter expectativas de vida, de crescimento intelectual. Por meio do teatro, pude, também, compreender melhor meus processos de autoaceitação e a trabalhar com minhas memórias em cena, construindo diálogos com o meu passado, criando ficcionalizações de mim, que irei chamar de *processo de memória transcrição*, trazendo um território da memória do sentir para reproduzir em cena tais materiais autobiográficos.

Plaza (1987), no âmbito das artes plásticas, definiu por transcrição, um dos três tipos de tradução intersemiótica, dentre os quais transposição e transcodificação completam a tríade. Para ele, transcriar é um tipo de tradução intersemiótica que opera pelo princípio da tradução icônica – ou princípio de similaridade da estrutura –, onde o produto derivado amplia a taxa de informação estética, de modo a desconectar-se do original que o representa, sem que este deixe de despertar sensações análogas (BATISTA, 2019, p. 03).

Tendo isto em vista, utilizei o fato de estar vivenciando o transitar de um gênero para outro, fiz destas memórias e emoções uma potência poética para além do fator psicofísico para seguir transcriando, ou seja, estive compreendendo e assimilando meu eixo original para ver potência na elaboração de experimentos cênicos, à medida que minhas características físicas e psicológicas iam sendo documentadas através de fotos e textos pessoais. Investigando o processo de outros artistas, estive percebendo

**8.** Pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado durante o nascimento. Desse modo, um homem transgênero é a pessoa que foi designada com o sexo feminino durante o nascimento, mas não se identifica como tal e reivindica a identidade e o gênero masculino. Além dos transexuais, também são incluídas no grupo de transgêneros as pessoas que são travestis ou que não se identificam com nenhum dos gêneros conhecidos

**9.** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) é um programa de bolsa que visa desenvolver nos estudantes de graduação o interesse pela pesquisa científica.

**10.** Festival de Solos cênicos (monólogos e números) idealizado através da parceria entre a Cia de Artes Tucuju, a Cortejo Produções Artísticas e a ACESSA CULT Produções que ocorreu no período de 08 a 16 de novembro de 2019.

**11.** Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas.

a falta de visibilidade de pessoas trans na cena, desta forma, vi diante da necessidade de criar e experimentar ainda mais o meu lugar no teatro.

Inicialmente, realizei os experimentos através de performances que produzi na disciplina de Prática pedagógica I, ministrada pelo Professor Dr. Emerson de Paula e, posteriormente, na elaboração de um experimento cênico que foi realizado graças às pesquisas desenvolvidas no (Laboratório) (No)made - Grupo de Pesquisa sobre Cena Expandida e Intermedial, no qual participei dos projetos de Iniciação Científica através da bolsa PROBIC<sup>9</sup> durante dois anos. Ainda neste grupo de pesquisa, no ano de 2019, iniciei meus estudos acerca da cena expandida e intermedial. Isto contribuiu fundamentalmente para a elaboração do experimento cênico (Trans)Midiático, dirigido pelo orientador de iniciação científica, Professor Dr. José Flávio Gonçalves da Fonseca, e apresentado no Festival Insolus Tucujus<sup>10</sup> de Macapá-AP no mesmo ano.

A princípio via-se a necessidade de produzir na pesquisa um experimento cênico que dialogasse com a cena expandida e intermedial, a fim de aprofundar os estudos teórico-práticos da pesquisa intitulada *experimentações acerca do ator na cena intermedial*. Assim, foi introduzido como poética a minha vivência de gênero para a elaboração dramaturgicamente de um texto autobiográfico, no qual relato trechos sobre minha identidade anterior, rompimento familiar, mudanças de lugares, lares, para a elaboração deste trabalho. Mostrou-se necessária a coleta de material autobiográfico para que se revisitasse o meu passado e presente.

Destaco a importância de mencionar o contato, através de vídeos gravados, com o experimento chamado Azul, que pude ter como referência para o meu trabalho. Trata-se de uma obra autobiográfica produzida em 2017 no Maranhão protagonizada pelo graduado em Teatro, mestrando em Artes Cênicas pelo PPGAC<sup>11</sup> da Universidade Federal do Maranhão, Antonio Bandeira e encenado por Antunes Neto, que utilizando do teatro performativo transpõe em cena a trajetória de Antônio enquanto transgênero, para expor um diálogo entre o real e o ficcional, mesclando elementos e linguagens da intermedialidade e da performance.

Segundo o autor, em sua monografia:

Um trans homem que narrando sua realidade através do dito e do não- dito, possibilita a sua afirmação e existência, problematizando e se configurando em um ato de resistência. A dramaturgia é a própria vida do ator, seu processo de descoberta, suas memórias a partir das dificuldades que teve durante o processo de sua transição, tal como suas expectativas, suas ansiedades e liberdade não encontradas e a pressão social imposta a qualquer *identidade desviante* existente na sociedade (BANDEIRA 2019, p. 26, grifo do autor).

Dar voz e oportunidade para relatar tais vivências de grupos que muitas vezes são marginalizados é importante para gerar visibilidade e promover políticas públicas. Além disso, ao problematizar questões sociais, debater e gerar uma proximidade do espectador com tais obras gera uma grande contribuição na produção de estudos e pesquisas por pessoas transgênero tendo em vista que os poucos trabalhos no teatro sobre pessoas trans que são encenados pelos mesmos. Ademais, muitos destes abordam temas que na maioria das vezes apresentam caráter sensacionalista, como os que vemos em reportagens nos jornais televisivos, que muitas vezes sequer respeitam o nome social, ou ainda em peças e novelas em que os atores que são vistos em cena são pessoas cis gênero interpretando transgêneros.

Essa falsa representatividade é denominada pela comunidade Trans de *transfake*<sup>12</sup>, nos quais os atores cis gêneros reproduzem em seus papéis o estereótipo de pessoas trans como profissionais do sexo ou pessoas com transtornos ou problemas com drogas e que quase sempre são mortas em seus enredos.

Devo citar a autora Conceição Evaristo (1946-), poeta, contista, romancista e ensaísta afro-brasileira que traz em seus trabalhos uma perspectiva de

**12.** Trans Fake é o termo criado pela comunidade trans para denunciar essa prática de representar a transexualidade por meio da cisgeneridade. A temática transsexual com suas vivências e desdobramentos é tratada e apresentada ao público pela lente, mãos, rostos, corpos e performances cisgêneras.

emancipação em suas obras, pois há um movimento de colocação de si na posição de narrador da própria história, por meio do qual se recobra o poder de produção da própria memória e subjetividade em seus trabalhos. Destaco sua importância, pois encontro um cruzamento em meu trabalho com a *escrevivência*, ainda que o trabalho de Evaristo tenha uma ótica para as questões afro-brasileiras e o trabalho que desenvolvo traga para a pesquisa recortes sobre vivência trans masculina, sendo assim uma *transescrevivência*. Há um diálogo com o se colocar na pesquisa e a escrita como uma forma de prosseguir adiante com minhas memórias.

Na Iniciação Científica foi onde tracei e explorei tais mecanismos para continuar a viver através dos estudos, contribuindo e ocupando o ambiente acadêmico. Para isto, coloquei em prática os saberes adquiridos através da pesquisa e fui dando forma nos experimentos cênicos, à essas vivências autobiográficas e a ficcionalização de si. Através da pesquisa prática, que trouxe elementos procedimentais de propostas como *Practice as research*, em português, Prática como pesquisa (PaR), apresentada por Robin Nelson (2013); *Recherche creation*, em português, Pesquisa-criação, discutido, dentre outros autores francófonos, por Mireille Losco Lena (2017) e a Pesquisa- performativa ou Pesquisa guiada-pela- prática, apresentada por Brad Haseman (2006).

No campo das Artes Cênicas, as metodologias de *Practice as research* (PaR) ou *recherche creation* inserem a prática no centro do processo e nesse sentido, aguçam o olhar dos pesquisadores para o desenvolvimento de procedimentos e protocolos entorno desta prática. Assim, estas metodologias de pesquisa em Arte, visam a criação de uma materialidade para a sua posterior análise, visto que são por natureza, pesquisas guiadas-pela-prática (FONSECA, 2020, p.19).

Com a reunião de todo o material biográfico que possuía, que se constituía de minhas cartas, gravações de áudio e vídeo e fotografias, foram

elaborados ensaios junto ao diretor nas salas da UNIFAP. Utilizando dos recursos da cena expandida e intermedial, iniciou-se a construção da dramaturgia, que através dos ensaios praticados e a coleta de matérias, iam compondo inicialmente o experimento que se remeteria a um relato através de uma leitura de uma carta para o espectador. Ela foi criada como uma forma de despedida da minha identidade anterior feminino/mulher, a qual possui muito orgulho de minha luta para ser o homem que me tornei.

**Figura 3: Ensaio (Trans)Midiático.**



Fonte: Arquivo pessoal

Foi utilizado um celular no qual continha uma carta a ser lida e a câmera do celular capturando o meu rosto, bem como realizando uma projeção que poderia ser vista ao meu lado na parede, que é denominada pela



13. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua no ensino da graduação e pós-graduação de Artes Cênicas

professora doutora Marta Isaacsson<sup>13</sup> como *imagem espelho* que permite o deslocamento da presença orgânica do ator para a realidade fílmica. De acordo com Monteiro:

Em espetáculos intermediais, a interação entre corpo virtual e corpo em carne e osso redimensiona o processo de criação do artista, que busca novas estratégias para se relacionar com imagens projetadas em tempo real e/ou pré-gravadas. Atravessado por imagens intermediais, o corpo do ator é expandido, não apresenta limites delineados; reinventa-se a todo momento, porque não fixa uma única forma. Em constante transformação, é corpo-imagem, multissensorial e fractal (MONTEIRO, 2018, p. 02).

O diálogo proporcionado pela cena intermedial produzia um efeito de reviver o passado e transmitir para o público tais memórias, fazendo um teatro que se constrói em tempo real em cena, expandindo o corpo do ator através das projeções. E neste sentido, fazer dele sua própria tela em cena com as palavras que lhe foram ditas ao longo de sua vida projetadas em seu corpo, proporcionando outras formas de olhar e se perceber a cena que estava sendo estabelecida no palco, traçando estratégias com um corpo biológico e suas virtualidades retratadas em áudio pré gravados e imagens fotográficas.

**Figura 4: Cena (Trans)Midiático.**



Foto: Flávio Gonçalves

### **\ PERSPECTIVA 3: TRANSCRIÇÃO**

Como mencionado no tópico anterior, nós utilizamos da *transcrição* e da *transescrivência* para pensar e elaborar as cenas que foram trabalhadas através de um olhar refinado dos relatos da minha história de vida. Tudo isso foi dirigido e estruturado em colaboração e direção de Flávio Gonçalves, também orientador dessa pesquisa. O processo de desenvolvimento do trabalho (Trans)Midiático ocorre a partir das práticas de ensaio decorrentes da bolsa de Iniciação Científica, e neste período de experimentações à medida que estava adquirindo conhecimentos sobre a cena expandida e intermedial e, a utilização das imagens técnicas, alguns materiais foram sendo produzidos e coletados desde a primeira apresentação do trabalho que ocorreu no Festival InSolos Tucujus em 2019.

14. Placa de prototipagem eletrônica de código aberto.

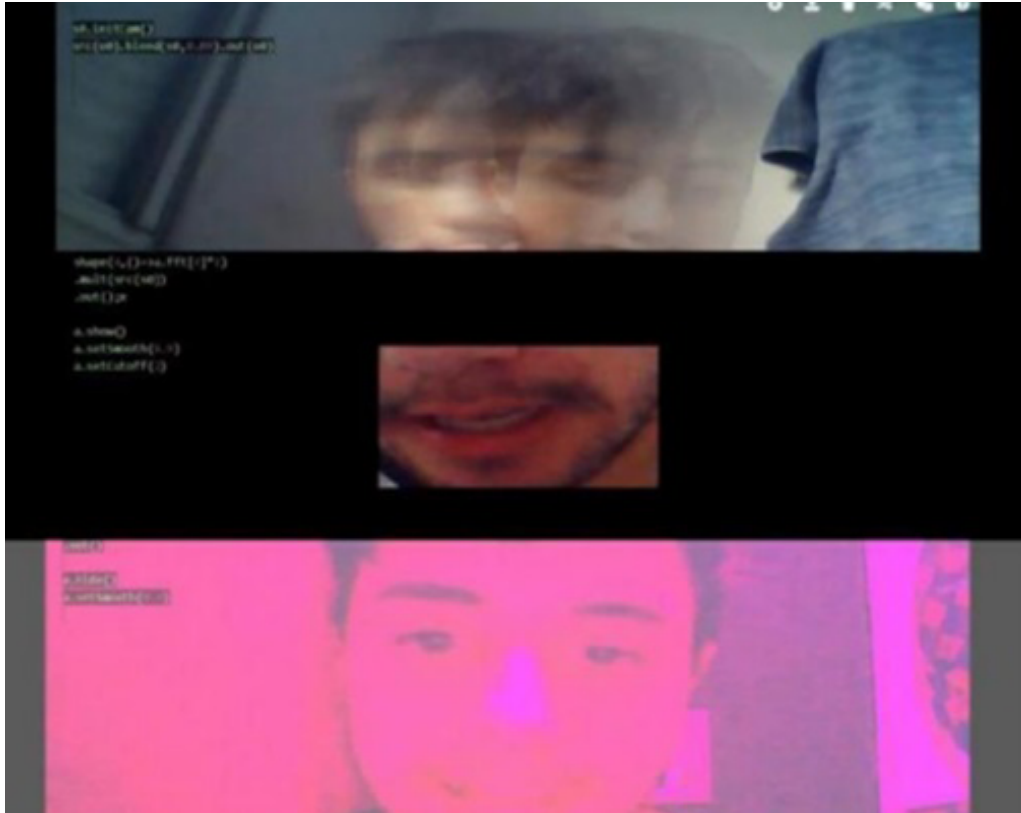
15. Festival permanente natural de Belo Horizonte – MG.

Em meu segundo ano na bolsa de iniciação científica, regida pelo nome de *Experimentando Dramaturgias Digitais* ocorrida no período de 2020 a 2021, fomos atravessados por um distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 que fechou muitos locais, como consequência disto, percebeu-se o crescente número de espetáculos que estavam utilizando do ambiente virtual para a elaboração de trabalhos artísticos. Esta pesquisa não foi diferente, então, executamos ensaios práticos e a criação de um diário de campo virtual que compartilhava estudos, ensaios, códigos e discussões de práticas para elaboração de uma dramaturgia virtual.

A partir disto, utilizamos a linguagem de programação *Hydra* da artista e programadora colombiana Olivia Jack. Participamos de cursos sobre arduino<sup>14</sup>, programação e da oficina de teatro digital ministrada pelo festival permanente Teatro Movimento<sup>15</sup>, tudo para se pensar na concepção de uma dramaturgia que pudesse ser executada mesmo em um momento pandêmico, de forma a também contribuir com o trabalho (Trans)Midiático já apresentado, pensando numa continuidade à cena curta iniciada em 2019.

Este novo processo expandiria de 15 minutos para um espetáculo de aproximadamente 30 minutos, pois resgataríamos as narrativas já relatadas desde a primeira apresentação que foi pensada para palco italiano, mas desta vez, trocando os palcos para um ambiente virtual, se utilizando de transmissões de vídeo com o uso da plataforma *Google Meet* para a apresentação ao vivo pelo dispositivo *webcam*.

**Figura 5: Experimentando Dramaturgias Digitais utilizando *live coding Hydra***



Fonte: Arquivo pessoal

Para que o leitor deste memorial tenha acesso a mais materiais das experimentações, será necessário acessar o link que se encontra no rodapé<sup>16</sup>. Códigos utilizados e algumas anotações do processo se encontram no *Diário de Campo Experimentando Dramaturgias Digitais* e foram fundamentais para compreensão do uso da linguagem *Hydra* para contribuir para a construção de uma dramaturgia digital. Experimentamos interações entre corpo e imagens manipuladas em tempo real, tudo por intermédio de *live code* (programação em tempo real) e *creative code* (programação criativa). Os ensaios começaram por volta de fevereiro de 2021, onde utilizou-se variações dos efeitos no *Hydra* gerando novas perspectivas que foram sendo observadas nos ensaios.

16. Diário de experimentações com dramaturgia digital e matérias coletadas: <https://drive.google.com/drive/folders/1aD7ufxV8L26jp4BIKbu-pzE3BQVPgkyO?usp=sharing>

17. Programa de streaming e gravação gratuito e de código aberto

À medida que fui tendo maior contato com o meio digital e o teatro, surgiram alguns questionamentos: Qual seria a gramática da dramaturgia digital? Os códigos se comportam enquanto dramaturgias digitais? Uma vez que estes códigos servem como disparadores de ações (dramáticas) tanto para a máquina quanto para o ator, quem está atuando naquele momento? Será que isso também significa transmitir um contato mesmo que de forma distante com o público?

Por isso, em dado momento surgiram algumas dificuldades, pois tudo era novo e estávamos tendo este primeiro contato com esses meios. Posteriormente, a falta de equipamentos que permitissem uma execução fluida do trabalho inviabilizou a execução utilizando da linguagem de programação do *Hydra*, que fez com que tivéssemos muitos problemas técnicos, pois como os ensaios estavam sendo feitos de forma remota e sem um local adequado para a prática, tivemos que adotar outros meios para a execução, tais como o uso somente de um celular e a câmera — sem a utilização de *live coding* ou *creative coding*, antes indispensáveis.

Ainda assim permanecemos criando e pensando uma nova perspectiva de dramaturgia sendo esta digital, que incorporaria a peça (Trans)Midiático à reprodução na plataforma do *Google Meet* e através da utilização do software *OBS Studio*<sup>17</sup>, utilizando apenas do dispositivo *webcam*.

Após alguma diminuição dos casos de COVID-19, retomamos aos ensaios no bloco do Curso de Teatro da UNIFAP, onde utilizamos da câmera do celular e do aplicativo *IriumCam* que foi uma nova descoberta de ferramenta. Ele pode ser usado no computador como *Webcam* nos sistemas operacionais *Android* e *iOS*, que permite a execução junto com o *OBS Studio*.

Com o uso destes programas observou-se uma maior fluidez no trabalho e desenvolvimento das cenas que sofreram algumas modificações visuais e na sequência das cenas já pensadas anteriormente. Estas narrativas que abordaram temáticas do luto vivenciado por mim e por amigos e familiares que me conheceram antes da transição, percebendo um olhar acerca da solidão, violência e das mudanças corporais visto que na primeira

apresentação de (Trans)Midiático ainda não havia realizado minha cirurgia de mastectomia, que é a retirada dos seios.

O espectador que irá assistir novamente terá um outro olhar e poderá ter mais detalhes destes acontecimentos e para a execução do trabalho e criação dramaturgica busquei visitar a metodologia da *transcrição* onde permitiu o desenvolvimento desta pesquisa perpassando pela arte e vida, também ressignificando o conceito de *transcrição*; que até então pode ser entendido como um processo de transposição de uma linguagem para outra, no entanto, no contexto do meu trabalho essa definição se expande para um entendimento de uma ressignificação da palavra *transcrição* para o termo *(trans)criação* como uma criação que opera por meio de uma poética de um corpo trans.

O trabalho também explora na sua dramaturgia estratégias de resistência através da arte e pesquisas acadêmicas com inclinações e aspirações, com o desejo de contribuir e fortalecer com material teórico/práticos para futuros trabalhos artísticos e pesquisas que sejam protagonizados por pessoas trans.

A transcrição não é apenas uma prática de tradução criativa. Trata-se de uma intensa experiência tradutória, fundamentada nas inúmeras possibilidades de exploração das línguas vivas e das culturas vividas. É num episódio pessoal que a transcrição enquanto estratégia tradutória de intersecção entre culturas se revela da mais intensa relevância (ALVES, 2012 p. 02).

O revisitar de (Trans)Midiático<sup>18</sup>, parte do olhar para este corpo que nasceu com um gênero preestabelecido pelo meio social que nele foi inserido, mas que grita e anseia por uma libertação de experienciar e viver de acordo com seus sentimentos, desejos e anseios. Esta vivência de transição de gênero, não pertencimento, seu aprisionamento de cerca de 19 anos, quando eu ainda vivia de acordo com o *cistema*.

18. Link para acesso da obra gravada disponível em nuvem: [https://drive.google.com/file/d/1aNMNOwTi8ixU7B2td65BKhaAbGFq\\_Xeg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1aNMNOwTi8ixU7B2td65BKhaAbGFq_Xeg/view?usp=sharing)

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse caminho percorrido serve para mim, como uma ponte que liga a dramaturgia e a vida para partir da utilização de mecanismos que dialogam e possibilitaram traduzir a construção de uma representação que alcance e permita a compreensão destes processos e vivências transculturadas, carregando consigo uma busca de resignificação do olhar social, das lutas e produções artísticas. resgatando memórias afetivas, estas que são fundamentais para um olhar menos estigmatizado sobre a existência trans, desenvolvendo um pensamento crítico, apropriando e criando a partir da transição de gênero e estabelecendo maneiras de se construir pilares para existir e criar redes de afeto e inspiração para outros corpos dissidentes adentrarem cada vez mais a estes espaços.

Para criar uma dramaturgia que mescla elementos de arte e vida mesmo que com cicatrizes dos preconceitos, discriminações vividas e das necessidades de um ser humano, necessitamos nos dispor a viver e nos colocar em cena, e irmos aprendendo e passando adiante experiências mais próprias da nossa transgeneridade.

Expor estes debates sobre gênero e sexualidade é muito importante para que possamos deixar de estar vivendo em um *cistema* que perpetua normatividade cis, uma vez que a existência e reprodução dessa normatividade demonstra como se nós, pessoas trans (como tantas outras identidades marginalizadas), não fossemos pessoas dignas de ter voz, nem visibilidade nas mídias e na vida pública.

Falando de um ponto de vista de um homem trans branco, tenho percebido e experienciado um mundo em que sempre estamos sendo expostos a obras e criações artísticas trans sendo tratadas no espectro cis, estes que nos retratam com um olhar laboratorial e fetichizado. Por serem cis só conseguem alcançar o limite do olhar, mas não o do sentir. Na carne, na pele de uma pessoa trans nada disso chega minimamente a representar quando se usa o *transfake*, pois por estarmos sempre

à margem de qualquer espaço, sejam eles reais ou mesmo virtuais, continuamos sendo invalidados, como se existisse um mundo paralelo em que aqueles que vão contra qualquer regra de gênero imposta vivem em um mundo não digno de afeto, de valorização e segurança.

Com esta força, vem surgindo diversos movimentos alternativos de produções audiovisuais e teatrais escritas e encenadas por pessoas trans que buscam ganhar visibilidade e quebrar o paradigma e o preconceito para com nossas histórias e corpos inventando outros métodos e formas de escritas e narrativas e possibilidades de resistência.

Se trazemos conosco a cicatriz que nos foi marcada na carne (identidade) ao entrarmos em cena e sempre entramos não apenas provamos o impasse, mas vivemos a única maneira que gênero pode ser vivida nas diferentes maneiras de lidar com este fracasso do que significa ser socialmente homem ou mulher. Daí o potencial político da performance transgênera: a exposição da fratura a experiência do antagonismo fundamental que constitui a situação simbólica do gênero na nossa sociedade (LEAL, 2018, p. 467).

Estar em cena vai além da vaidade dos palcos, pois ser estrela é propiciar um ato político contra o *cistema*, é pôr à mostra as mazelas da nossa sociedade e colocar o dedo na ferida daqueles que nos sangram e matam a nós - travestis, mulheres trans queimadas mortas, homens trans raptados e mortos com os mais variados requintes de crueldade - tudo sob as asas de um *cistema* opressor que o oculta. Criticar a transfobia que perpetua das mais diversas formas, seja nos ambientes familiares, educacionais, virtuais e de saúde é deixar em carne viva e transparente o que o mundo cis heteronormativo transfóbico tem nos sentenciado e nos silenciado à morte, não só fisicamente, mas a morte do respeito para com nossas vidas, pois não possuímos os mesmos direitos e seguranças de ir e vir como as outras pessoas que vão de acordo com o *cistema*.



É necessário trazer um repensar de formas de criação dramatúrgica seja no ambiente educacional como nos palcos do teatro, pois a grande maioria que ocupam cargos de prestígio e tem acesso a cultura e educação são pessoas cisgêneras que possuem validação e instrumentalização de fácil acesso e a única coisa que pedimos é respeito com nossas vidas e nossa identidade. A comunidade trans precisa de oportunidade para se mostrar e expressar suas vivências em sociedade, para que nossa existência seja efetivamente compreendida e acolhida com naturalidade.

A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada descolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgêneridade ou nomear homens- cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgêneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque essa posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades Trans, por exemplo (VERGUEIRO, 2014, p. 02).

As pessoas cisgêneras possuem um privilégio corporal desde a enunciação do sexo, construindo uma posição que pode ocupar um lugar de respeito, valor e status. Se no caso for homem, há uma linha e padrões a seguir que divergem do ser mulher, enquanto a enunciação transgênero do próprio sexo constitui em um lugar de engano, de profanação, de algo desviante da norma padrão do *cistema*.

Se formos considerar que tanto o sexo, como também o gênero são construções sociais a diferença entre cisgeneridade e transgeneridades não se dá na ordem de uma verdade interior das pessoas ou dos seus corpos mas de diferentes situações políticas frente aos mecanismos que constroem sexo e gênero.

Essa diferenciação não é simplesmente uma construção teórica, mas marca uma série de hierarquias sociais, a principal delas a violência cisgênera que se exerce: a transfobia. O cisgênero ocupa um lugar de considerada normalidade, onde é sempre o modelo imposto do qual os corpos trans devem se assemelhar e se ajustar para terem seu gênero respeitado.

Esse espelhamento que chamamos de passibilidade — quando uma pessoa trans possui características físicas quase se assemelhando a uma pessoa cis — é mais aceito em sociedade e tem sua identidade quase que totalmente respeitada.

As pessoas cis tem um poder estrutural para pensar sobre pessoas trans como também já patologizaram as pessoas transgênero como portadoras de transtorno mentais, por não se enquadrarem nas normas de sexo gênero. É importante mencionar que atualmente a transexualidade não é mais considerada transtorno mental, conforme constava a 10ª Classificação internacional de doenças (CID), vigente desde 1990.

(Trans)Midiático é um trabalho que buscará sempre explorar a transição de gênero, de vida, de localidade e relações sociais, propondo ao ser apreciado, contribuir para a luta contra repressões mencionadas no decorrer desse memorial. O meio artístico anseia por poéticas de criação trans, pois é também através da arte que podemos transformar a realidade e vislumbrar uma sociedade em que se tenha novas perspectivas que garantam o direito de viver socialmente e existir com nossas identidades.

## \ REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Antonio Alexandria Souza. **AZUL: Autobiografia e representatividade trans no teatro**; Universidade Federal do Maranhão, 2019.

BATISTA DOS SANTOS, Noeli et al. Transcrição: o pensamento poético na criação de interfaces culturais. **Journal of Digital Media & Interaction**, v. 1, n. 1, p. 23-36, 2019.

DA SILVA, Vagner Gonçalves. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro- brasileiras**. Edusp, 2000.

FONSECA, José Flávio Gonçalves da. Poéticas nômades: pesquisa-criação do espetáculo tentativa.doc 2.0 a partir de elementos da cena expandida e intermedial. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Artes – UFPA. Belém, 2020.

FORTIN, Sylvie; MELLO, Trad Helena. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, n. 7, p. 77, 2009.

LEAL, Dodi Tavares Borges. **Performatividade transgênera: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Corpo-imagem: o jogo do ator na cena intermedial. **Sala Preta**, v. 18, n. 1, p. 258-272, 2018.

OLIVEIRA, Ana Gabriela; VILAÇA, Ana Filipa; GONÇALVES, Daniel Torres. Da transexualidade à disforia de gênero: protocolo de abordagem e orientação nos cuidados de saúde primários. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 35, n. 3, p. 210-222, 2019.

OLIVEIRA, Cleber Rodrigo Braga de. Fantasmografias: sexílio, arte e ativismos cuirdecoloniais na transfronteira méxicobrasileira. 2019.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

VERGUEIRO, Viviane; GUZMÁN, Boris Ramírez. Colonialidade e Cis-normatividade. Conversando com Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales**, n. III, p. 15-21.



# A queda do céu: uma reflexão sobre a cosmologia yanomami e sua visão sobre o futuro ancestral de uma perspectiva artística<sup>1</sup>

## Laís Costa e Silva

Laís Costa e Silva, Florianópolis (SC). É atriz, professora e diretora de teatro. Desenvolve pesquisas sobre os povos originários, com ênfase nos lanomâmi e em seus ritos que atravessam os meios da atuação teatral.

✉ [llaiscosta@hotmail.com](mailto:llaiscosta@hotmail.com)

1. Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).  
Orientação: professora doutora Tereza Mara Franzoni.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade do Estado de Santa Catarina**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Teatro**

Período do curso **2017-2022**

Estado **Santa Catarina**

Título do trabalho **A queda do céu: uma reflexão sobre a cosmologia Yanomami e sua visão sobre o futuro ancestral de uma perspectiva artística**

Nome da autora **Laís Costa e Silva**

Nome da orientadora **Professora doutora Tereza Mara Franzoni**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Esta pesquisa parte da montagem de um vídeo-teatro inspirado no livro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, que retrata a história e a filosofia do povo Yanomami. O início da dramaturgia se constituiu na adaptação da primeira parte do livro. Como continuidade, o estudo aprofundou-se na narrativa do livro, trazendo elementos para refletir sobre a invasão das terras indígenas pelos brancos e o impacto do garimpo e do alastramento de doenças e pandemias, assim como da luta indígena em defesa de seus territórios, sua resistência cultural e ancestral. Estes estudos levaram a autora deste TCC a participar do projeto de extensão *Artes Indígenas em Diálogo: Ciclo de Intercâmbios Artísticos-pedagógicos*, o que contribuiu para ampliar a reflexão a partir do conhecimento de artistas indígenas, de diferentes etnias e de sua prática articulada com a causa indígena. Esta experiência é também relatada no TCC. O presente trabalho, espera contribuir para o conhecimento e a valorização dos povos originários, para o respeito as diferenças, para aquilo que temos chamado de natureza e para as comunidades tradicionais que tem seus territórios, sua cultura e seus corpos, invadidos e violados.

**Palavras-chave:** Yanomami; A Queda do Céu; Vídeo-teatro.

## \ SUMMARY

This research is based on the production of a video theater inspired by the book *A Queda do Céu*, by Davi Kopenawa and Bruce Albert, which portrays the history and philosophy of the Yanomami people. The beginning of the dramaturgy consisted in the adaptation of the first part of the book. As a continuation, the study delved into the book's narrative, bringing elements to reflect on the invasion of indigenous lands by whites and the impact of mining and the spread of diseases and pandemics, as well as the indigenous struggle in defense of their territories, their cultural and ancestral resistance. These studies led the author of this TCC to participate in the extension project *Artes Indígenas em Diálogo: Cycle*



of Artistic-Pedagogical Exchanges, which contributed to broadening the reflection based on the knowledge of indigenous artists, of different ethnicities and their practice articulated with the indigenous cause. This experience is also reported in the TCC. The present work hopes to contribute to the knowledge and appreciation of native peoples, to respect for differences, to what we have called nature and to traditional communities that have their territories, their culture and their bodies, invaded and violated.

**Keywords:** Yanomami; The Fall of Heaven; Video-theatre.

## **\ RESUMEN**

Esta investigación se basa en la producción de un videoteatro inspirado en el libro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa y Bruce Albert, que retrata la historia y la filosofía del pueblo yanomami. El comienzo de la dramaturgia consistió en la adaptación de la primera parte del libro. Como continuación, el estudio profundizó en la narrativa del libro, trayendo elementos para reflexionar sobre la invasión de tierras indígenas por parte de los blancos y el impacto de la minería y la propagación de enfermedades y pandemias, así como la lucha indígena en defensa de sus territorios, sus resistencia cultural y ancestral. Estos estudios llevaron a la autora de este TCC a participar del proyecto de extensión *Artes Indígenas em Diálogo: Ciclo de Intercambios Artístico-Pedagógicos*, que contribuyó a ampliar la reflexión a partir del saber de los artistas indígenas, de diferentes etnias y su práctica articulada con los pueblos indígenas. Esta experiencia también se reporta en el TCC. El presente trabajo pretende contribuir al conocimiento y valoración de los pueblos originarios, al respeto a las diferencias, a lo que hemos llamado naturaleza ya las comunidades tradicionales que tienen sus territorios, su cultura y sus cuerpos, invadidos y violentados.

**Palabras clave:** Yanomami; La caída del cielo; Videoteatro.

## \ INTRODUÇÃO

Esta pesquisa carrega algumas esperanças: contribuir para despertar nas pessoas a lembrança que Pindorama<sup>2</sup> é terra Indígena muito antes de nossa chegada, pessoas brancas; alertar para o fato de que quanto mais desrespeitarmos os indígenas e os tratarmos como párias de nossa sociedade, mais estaremos colaborando para sua exterminação e dessa forma eliminando os poucos que ainda zelam pela preservação da floresta amazônica; ressaltar a importância dos cuidados ancestrais com a saúde e a natureza, que vem da terra, é simples e a melhor forma de conexão com a espiritualidade, com a noção de irmandade e de coletividade. Deste ponto de partida, introduzir um pensamento que reverbere em uma prática que gere menos ódio e menos consumo e que possa gerar mais amor e autoconhecimento.

A pesquisa teve início na montagem de um vídeo-teatro inspirado no livro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015). O livro retrata a noção de humanidade vinda dos povos Yanomami, sendo o início da dramaturgia que realizei adaptada para a primeira parte do livro. Como continuidade, seguiu o estudo sobre a invasão das terras indígenas pelos brancos e a exploração com o garimpo e o alastramento de doenças e pandemias. Por fim, a luta indígena em defesa do território, com a resistência cultural e ancestral. Através das cosmologias, o livro narra a origem do mundo, passando pelos primeiros contatos com os brancos, até os dias de hoje. Nesta pesquisa procurei transitar entre autoras e autores que pesquisam os yanomami, expondo a importância de considerar os povos originários no respeito de suas diferenças, alertando a visível e danosa atitude do garimpo contra a natureza e contra as comunidades tradicionais, levando a extinção de comunidades inteiras com seu povo assassinado ou adoecido.

No texto do TCC espero conseguir descrever este processo e as reflexões que o envolveram, assim como minha participação no projeto *Artes indígenas em diálogo: Ciclo de intercâmbios artísticos pedagógicos*<sup>3</sup>, um projeto de extensão que possibilitou o aprofundamento do contato e da reflexão

2. Nome pelo qual os povos dos Andes peruanos e dos Pampas se referem ao Brasil. Pindorama é uma designação para o local mítico dos povos tupis-guaranis, que seria uma terra livre dos males. Vários grupos tupis-guaranis habitavam a região do litoral brasileiro até a “invasão de Pindorama”, mais conhecida como “descoberta do Brasil”.

3. Evento realizado de forma remota ao longo de 04 semanas visando ativar o intercâmbio entre artistas-pesquisadores indígenas brasileiros e artistas, professoras (es) e estudantes do Brasil, proporcionando discussões entre as linguagens artísticas de artes cênicas, artes visuais, design e moda.

com artistas indígenas de várias etnias e regiões do Brasil. Se por um lado o contato com o livro *A queda do céu* e a pesquisa para a formulação da dramaturgia me permitia entender um pouco mais sobre a chegada dos brancos às terras Yanomami, com suas formas de persuadir os indígenas com materiais para trabalhar na roça, roupas e alimentos, fazendo com que alguns deles quisessem se “tornar brancos”, explorando seu trabalho para roubar o ouro da terra, destruindo a fauna e flora, o contato com outras realidades indígenas me permitia perceber esse processo com outras etnias e, ao mesmo tempo, perceber como ele continua acontecendo no Brasil.

A pesquisa em torno da dramaturgia me possibilitou também perceber que há muito tempo os povos indígenas se deram conta de que estão sendo invadidos e que a história de suas lutas tem sido a história da defesa dos seus e de seus territórios contra o nosso modelo de sociedade. Um modelo de sociedade que, para existir, se estabeleceu contaminando seu povo com as doenças trazidas das cidades brancas. Doenças que os obrigaram a utilizar remédios desconhecidos, cujos princípios muitas vezes vem dos próprios conhecimentos que lhes foram roubados, já que as medicinas da floresta não estavam preparadas para combater esses vírus exteriores, essas doenças produzidas e induzidas em seu povo, essas pandemias tão avassaladoras que, sistematicamente, dão continuidade ao genocídio de sua gente iniciado no processo de colonização.

Considero esta pesquisa importante para contribuir no despertar das consciências, e no olhar atento para o tema do respeito ao outro, sendo esta a base da condição de sobrevivência de cada um. Me refiro aqui especialmente ao que precisamos aprender com os povos originários, em Pindorama eles são muitos (apesar de tudo e apesar de nós), são de diversos troncos linguísticos, criaram e recriam várias formas de sociedade e continuam nos ensinando sobre a vida e as relações que podemos estabelecer com o mundo. Mas me refiro também aquilo que nossa própria sociedade precisa ouvir, que também está ameaçada por suas próprias mãos, ou melhor dizendo, por sua própria forma de vida (ou de morte), seu próprio modelo socioeconômico, sua lógica de exploração de tudo e de todos, tanto daquilo que chamamos de natureza como daqueles

que chamamos (e muitas vezes sequer chamamos) de humanidade. Uma sociedade injusta e que cada vez menos mostra respeito para com outras sociedades e para com sua própria existência.

Deste modo, iniciarei expondo dados sobre os autores do livro *A Queda do Céu*, bem como a narrativa do surgimento da vida entre a comunidade Yanomami. A partir dessa leitura, abre-se o caminho para perceber como essa mitologia influenciou a escrita e criação do material dramatúrgico concebido por mim para o espetáculo, também denominado *A Queda do Céu*, detalhando o processo como um todo. Essa montagem, permitiu acessar diversas (os) outras (os) pesquisadores sobre os Yanomami, o que impulsionou o segundo ramo da pesquisa, conhecendo antropólogas (os) e etnólogas (os) relevantes. Conclui-se o trabalho apresentando toda a contribuição artística e política vinda das (dos) convidadas (dos) indígenas participantes do projeto *Artes indígenas em Diálogo*.

## **1 \A QUEDA DO CÉU: UM OLHAR YANOMAMI SOBRE O QUE NOS É COMUM**

*A Queda do Céu* é um livro sobre Pindorama, sobre a história de Davi Kopenawa, ativista político yanomami, que relata ao antropólogo francês Bruce Albert sobre a cultura ancestral de seu povo, a origem do mundo e todas as formas de invasão da civilização ocidental. Mas, para além da história que marca seu povo, o livro é também, sobre nós, brasileiros e estrangeiros que aqui vivem e que não se consideram, ou não são considerados, povos originários. Nós não nos reconhecemos como seres que compartilham esse lugar, que compartilham um mesmo mundo. Nesse sentido, o relato de Davi Kopenawa contribui para “devolver-nos uma imagem de nós mesmos na qual não nos reconheçamos”, expressão de Patrice Maniglier, citada por Eduardo Viveiros de Castro que faz o prefácio do livro. Não nos reconhecemos, pois todos somos os mesmos, todos responsáveis, uns pelos outros, e essa cautela não valorizada, paralela ao avanço de extração de minério, culminará no desabar do céu sobre todos nós, como já aconteceu, e acontecerá de novo.

O presente governo agravou ainda mais a situação dos povos indígenas e vem causando danos alarmantes à vida de todos os povos originários e suas comunidades tradicionais, bem como a todos os seres que habitam a floresta, e a ela própria. Uma política de monoculturas transgênicas, de disseminação de agrotóxicos, na qual toneladas de minérios são arrancados da terra e de tudo que havia nela; uma política onde a extração de petróleo e a poluição decorrente de seus usos são centrais; onde florestas e mares são comprometidos, tornam-se inabitáveis e os seres que proliferam são destinados ao abate, ao consumo (no caso do Brasil estima-se que os bovinos são mais numerosos que a população de humanos).

Manter pensamentos de esperança diante de realidades que violam tantas outras, é uma missão desafiadora, refletindo que tais crimes já vêm sendo praticados a tantos anos, e as perspectivas de uma vida mais igualitária para o planeta Terra e os seres que nela habitam estarem tão distantes de nossa visão, gera uma falta de compreensão perante os propósitos da existência. Resta-nos buscarmos a reintegração com nossas origens, com coisas que podem ser medidas e experimentadas vivendo, menos individuais e mais juntos, nos doando e nos permitindo receber, atitude presente nas veias dessa pesquisa.

Ao descrever sua trajetória, Davi Kopenawa, mostra como as relações entre indígenas e brancos vai se constituindo, como seus caminhos se entrecruzam. De forma semelhante, também sua narrativa é mediada para nós pelo antropólogo branco Bruce Albert, sendo também esta relação, objeto da narrativa. Bruce Albert compõe o relato de Davi Kopenawa com notas, nas quais encontramos explicações e referências em diálogo com o relato. Da trajetória ficamos sabendo como Davi Kopenawa recebeu de seu sogro a formação xamânica e é neste contexto que ele situa sua cosmologia nativa. Em seu percurso conta o desastroso encontro dos Yanomami com os brancos e como isso afetou toda sua vida, culminando em suas viagens às terras dos que vieram destruir a terra dos Yanomami. É desse percurso que a própria demarcação de terras passa a ter um sentido político na resistência Yanomami:

Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte. [...] Ficam sempre bebendo cachaça e cerveja, que lhes esquentam e esfumaçam o peito. É por isso que suas palavras ficam tão ruins e emaranhadas. Não queremos mais ouvi-las. Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de Omama e dos xapiri que ele nos deixou. São as palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos. (KOPENAWA, 2015, p. 390)

4. Centro Cultural em Florianópolis que fiz parte como atriz em dois cursos de montagem teatral, sendo aprofundado os estudos sobre este espaço no TCC de Paulo Thiago Ferrugem (2022), intitulado Centro Cultural Casa Vermelha: Experiências e História de Formação Artística com a Comunidade de Florianópolis.

A luta pela demarcação de terras indígenas no Brasil tem como um dos importantes marcos legais a Constituição de 1988, pois ela torna lei obrigatória e direito a demarcação das terras. Este foi um direito também conquistado pelos povos indígenas à medida que foi fruto de muita mobilização e denúncia sobre o que acontecia em suas terras. A demarcação, contudo, novamente dependeu da mobilização dos indígenas, de cada etnia e das associações e articulações que criaram para dar visibilidade a estas lutas. Foi neste processo que lideranças como Davi Kopenawa se tornam referências e representantes de seu povo, na relação com os brancos e com nossa forma de fazer política.

## 1.1 Origem do Mundo

O processo de concepção do espetáculo começou quando iniciei o curso de Licenciatura em Teatro na UDESC, em 2017. A origem propriamente deu-se no grupo teatral O Bando, do qual eu fazia parte, e que era sediado no Micro Centro Cultural Casa Vermelha<sup>4</sup>.

A leitura de diversos contos indígenas foi o impulso inicial para a criação de cenas utilizando diversos tecidos e instrumentos musicais de origem indígenas. Ao conhecer o livro *A Queda do Céu* de Davi Kopenawa, encontrei o que procurava e aquilo sobre o que gostaria de falar. Dividi a leitura do livro em três partes/atos, e parti desse lugar, a primeira parte foi escolhida para iniciar o processo de dramatização do texto, já que o livro não estava escrito em formato dramático, tornando necessário adaptá-lo, realocando trechos, concebendo início, meio e fim entre cada cena, organizando a narrativa a fim de ser encenada.

Dadas as condições, os condicionantes foram estabelecidos: continuar trabalhando com os tecidos, apresentar o projeto na forma de Vídeo-Teatro, com figuras e objetos, narrando e representando a origem do mundo inspirada no olhar dos Yanomami e tendo o livro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, como base da dramaturgia. A ideia era trabalhar com figuras e imagens do próprio livro, com tecidos, com animação, com sonoridades de instrumentos de origem indígena, cenário que se transformam conforme a natureza e com elementos dela.

O objetivo era transmitir a história da forma mais simples possível, sem complicar, acreditando que o chamado Indígena é muito direto e deixa explícito seus direitos e seus saberes ancestrais. A intenção era a de ouvir mais, interferindo o mínimo possível no texto, procurando evitar as distorções próprias de quem não vive a realidade retratada. Meu objetivo era, somente ser um canal transmissor das palavras de Davi Kopenawa, dos Yanomami.

Contudo, a tarefa não era simples, Davi Kopenawa havia contado sua história para Bruce Albert e este convivera com ele durante muitos anos, conhecia os Yanomami. Ainda assim sabia que não bastaria transcrever a narrativa, pois para que pudéssemos entendê-la era necessário termos mais informações. Seu trabalho, mais do que traduzir, era nos dar a dimensão do que estava sendo dito, pois ignoramos a maior parte dessa história, pois ignoramos o conhecimento deste povo.

Meu projeto, que inicialmente não parecia tão ambicioso, queria realizar um feito parecido, transmitir as palavras de Davi Kopenawa, mas transmiti-las com Teatro, mas um teatro que se fazia em vídeo, em um contexto completamente adverso.

O fator tecnológico foi uma parte bem desafiadora, e ao lembrar que em tese era para ser um trabalho presencial, e não virtual, tive que rever minhas expectativas, assumir que estava aprendendo e que o projeto inicial havia mudado, essa atitude me permitiu deixar tudo fluir. Assim, as cenas começaram a nascer e comecei a aceitar as coisas que me incomodavam, como por exemplo os cortes entre as cenas, a maneira abrupta com que aconteciam. Descobri que isto possibilitava o “ar teatral” do trabalho, seu aspecto realístico que, paradoxalmente, trazia o vídeo para perto do teatro. Era melhor sem muita edição.

## **2 \ OS YANOMAMI**

A partir dos dados obtidos no prólogo de *A Queda do Céu*, descobrimos que os Yanomami constituem uma sociedade de caçadores-coletores e agricultores de coivara que ocupam um espaço de floresta tropical de aproximadamente 230 mil quilômetros quadrados, nas duas vertentes da serra Parima, divisor de águas entre o alto Orinoco (no sul da Venezuela) e a margem esquerda do rio Negro (no norte do Brasil).

Os Yanomami tiveram seu território homologado no Brasil em 1992, garantindo um espaço de 96.650 quilômetros quadrados no extremo norte da Amazônia, fazendo fronteira com o sul da Venezuela. Entretanto, a integridade da Terra Indígena Yanomami vem sofrendo muitas ameaças pelas mineradoras e pelas atividades agropecuárias

Davi Kopenawa, xamã e porta-voz Yanomami, nasceu aproximadamente há seis décadas na aldeia Marakana, na floresta tropical de Piemonte, no alto rio Toototobi, extremo norte da Amazônia brasileira. Atualmente vive no sopé da “Montanha do Vento”, Watoriki, margem direita do rio Demini.



Davi Kopenawa transitou por várias dessas frentes de expansão, convivendo nas igrejas e depois no próprio posto da Funai, segundo ele, na tentativa de “virar branco”. Nestes encontros contraiu tuberculose e, quando internado em um hospital, aprendeu a falar português. Recuperou-se e, em 1976, foi contratado como intérprete da Funai após a abertura da Perimetral Norte, passando a conhecer toda a extensão e cultura da terra yanomami, bem como da obsessão predatória do “Povo da Mercadoria” e da assustadora ameaça para a floresta e sobrevivência de seu povo.

Seu retorno ao mundo Yanomami se dá com o casamento com a filha do xamã da comunidade. É nesse lugar que Kopenawa torna-se xamã, abraçando a vocação xamânica que havia sido interrompida com a chegada dos brancos.

Desde 2004, Davi Kopenawa é presidente fundador da associação Hutukara, que representa a maioria dos Yanomami no Brasil. Com Bruce Albert, Davi Kopenawa escreveu *A queda do Céu*. Albert é um etnólogo nascido em Marrocos em 1952, o início de seu trabalho com os Yanomami do Brasil se dá em 1975.

Bruce Albert e Davi Kopenawa se encontraram pela primeira vez em 1978, e se tornaram grandes amigos, foi nessa condição que Davi Kopenawa pediu-lhe que escrevesse *A Queda do Céu*, para divulgar suas palavras. O projeto iniciou em 1989, com as gravações que serviriam de base para os manuscritos. Entre as idas e vindas de Albert a Amazônia ocorriam as conversas para o livro que foram até o início da década de 2000. As falas foram gravadas em yanomami e posteriormente transcritas e organizadas ao longo de 10 anos.

### **3 \ ARTES INDÍGENAS EM DIÁLOGO: CONHECENDO ARTISTAS INDÍGENAS**

*Artes Indígenas em diálogo: Ciclo de intercâmbios artístico-pedagógicos* foi um evento composto por 6 atividades de caráter artístico-pedagógico,

contando com 02 palestras, a de abertura do evento com Casé Angatu Xukuru Tupinambá, e a de fechamento com a artista e pesquisadora em Artes Visuais Déba Tacana, e 04 ciclos de intercâmbios com artistas e pesquisadoras indígenas atuantes no território nacional: Artes Cênicas com Juma Pariri; Artes Visuais com Kiga Boe; Design com Auá Mendes e Moda com Dayana Molina.

O projeto (2021), com mesmo título, foi coordenado pela professora Tereza Mara Franzoni, e contou com a concepção e produção de Paloma Bianchi. Estavam também na produção e execução: Ligia de Almeida, Emanuele Mattiello e eu, Laís Costa e Silva. O projeto contou também com cartas de apoio de professoras e professores dos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Design e Moda da graduação e da pós-graduação do Centro de Artes/UDESC.

A seguir apresento as pessoas convidadas para ministrar as palestras e intercâmbios, um pouco de sua biografia e algumas das considerações que realizaram em suas exposições. Alerto aqui para dois aspectos sobre o texto que segue. Um primeiro aspecto é que as informações referentes a biografia do palestrante e das demais convidadas, foram extraídas do próprio material de divulgação que foi elaborado com informações disponíveis nas redes sociais dos (as) mesmos (as) em acordo com suas ponderações, no diálogo realizado durante o planejamento e preparação do evento. Um segundo aspecto refere-se aos comentários e conteúdos abordados sobre a exposição que realizaram durante o evento. Meu objetivo aqui não foi o de sintetizar suas exposições, mas trazer para este trabalho alguns comentários e reflexões que chamaram minha atenção, no contexto da pesquisa que apresento neste TCC.

### **3.1 Aprendendo com as pessoas indígenas**

A palestra de abertura com Casé Angatu Xukuru Tupinambá se chamou *Quando a decolonialidade ocupa a academia de forma autônoma... Ela luta e ramea conosco!*. Casé é indígena, morador do Território Indígena Tupinambá

de Olivença - Aldeia Gwarini Taba Atã, na região de Ilhéus, cidade onde atua como professor na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. O Porancy que Casé apresentou mostrou muito da sua luta por justiça social, pelos direitos indígenas e da natureza, contando sobre as encantarias da natureza, e sobre o tempo presente das coisas passadas e o tempo presente das coisas futuras. Trouxe uma frase de Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor...”, remetendo muito a realidade de hoje no Brasil.

Conforme nos contou Casé, atualmente existem 305 povos indígenas em Pindorama, falantes de mais de 274 línguas. Segundo Casé, já somos um mundo onde cabem vários mundos de lutas, (re)existências e resistências, e enquanto eles seguram o céu, alguns destroem. Existir é uma guerra de resistência.

O primeiro intercâmbio artístico-pedagógico foi com a Kiga Boe, Indígena do povo Boe (Bororo), artista e designer formada pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nasceu e foi criada na aldeia Meruri, município de General Carneiro, estado do Mato Grosso. Se considera imedu/aredu (homem/mulher), conforme o seu povo, podendo ser traduzido para trans/travesti. Faz parte do coletivo Tibira, grupo voltado para temática indígena e LGBTQIA+.

Kiga Boe utilizou como base de sua exposição a monografia que realizou em seu TCC, intitulada *Infográfico: pinturas faciais Boe Bororo* e sua dissertação intitulada *Pinturas faciais Boe: máscaras sociais da identidade e alteridade de um povo*, para apresentar o povo Boe (Bororo), seus grafismos e pinturas, principalmente faciais, além das pinturas de outros povos indígenas. Disse ela: “Cores podem ter inúmeros significados intrínsecos ligados a diversas emoções e humores”.

O segundo intercâmbio artístico-pedagógico foi com Auá Mendes, Indígena do Povo Mura, Manauara do Amazonas, formada em Tecnologia em Design Gráfico pela Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO,

atualmente Mestranda Profissional em Design pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Ela é designer gráfica, ilustradora, grafiteira, performer, maquiadora artística e fotógrafa experimental.

5. ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América.

Auá trouxe ideias como desconstruir para construir outras coisas, outras realidades, outros mundos, pensando que as sabedorias ancestrais foram usurpadas, e que quanto maior for o tronco, mais vamos tocar o céu. Falou sobre a luta e mostrou a importância em resgatar a energia “matriarcal” de construção social em nossas vidas, nos convidando a refletir sobre a responsabilidade das pessoas brancas no fortalecimento da luta indígena na arte, na luta, no espaço acadêmico e no dia-a-dia.

O terceiro intercâmbio artístico-pedagógico contou com Juma Pariri, indígena de retomada, parceira e participante do grupo Imagens Políticas, atualmente envolvida com sua pesquisa de pós-doutoramento em Artes Cênicas *ativAÇÕES performÁGICAS (in)díg(e)nas contra a farsa da representação colonial* no projeto Encontros Hemisféricos do Consórcio Canadense de Performance e Políticas nas Américas, na fricção entre artes do corpo, pedagogia indisciplinar e luta indígena por justiça ambiental.

Juma traz o sentido de desescolarizar para descolonizar, buscando uma união para a criação coletiva de outras formas simbólicas de autorrepresentação de pessoas pertencentes a povos originários de Abya Yala<sup>5</sup>.

O quarto e último intercâmbio artístico-pedagógico deu espaço à Dayana Molina, que se integra em dois grupos, o Fulni-ô, habitantes do nordeste, e o Aimará do Peru. É neta de uma das maiores costureiras do agreste pernambucano, artista e estilista indígena, colaborou com narrativas descoloniais na moda no Brasil e Abya Yala, levantando discussões emergentes na indústria e reflexões sobre visibilidade e protagonismo de pessoas indígenas na moda.

Trazendo um grande aprendizado, falou sobre democratizar o acesso aos projetos e a própria noção de sustentabilidade no Brasil, mudar o

comportamento do (a) produtor (a) e do (a) consumidor (a), pensando em uma moda mais humana, humanizando nosso modo de consumir, partindo de que o ser humano é insustentável para o planeta. Mostrou que indígena está relacionado a etnia, raça, não à estética, fenótipo, e que não devemos estudar os povos indígenas, e sim estudar o processo de colonização desses povos.

A palestra de encerramento com Déba Tacana se chamou *A temática Indígena no ensino das artes-visuais: desafios e perspectivas*. Déba é natural de Rondônia, artista visual, pesquisadora e educadora. Mestre em Artes Visuais pela UDESC/PPGAV e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco / Pernambuco – UNIVASF, pesquisa a formação de professores de artes visuais nas relações étnico-raciais, bem como a relação entre corpos cerâmicos e corpos ancestrais por meio de deslocamentos, coletas e análises, buscando entender territórios e etnicidades.

Déba acessou questões de sua pesquisa muito relevantes sobre educação, e como ela se manifesta diante das injustiças sociais, do preconceito e racismo frutos das violências coloniais no Brasil. Também mostrou que a inclusão de corpos indígenas e pretos nas universidades e em posições de poder é muito urgente e que devemos lutar muito por essa democratização, para que esses espaços deixem de ser oligarquias como tem sido por exemplo, a UDESC, onde ela fez seu mestrado e pode entender melhor as relações de poder de um ponto de vista de dentro.

Tanto as palestras, quanto as oficinas, foram muito enriquecedoras de conhecimentos sobre colonialismo e decolonialidade, e como esses processos são muito importantes de serem conhecidos para que se possa compreender como se manifestam hoje as urgências para tornar mais igualitárias as relações entre a sociedade indígenas e não indígenas. A luta indígena tem fome e sede por respeito e é dever de todos abriremos o coração para defender esse direito, que podemos dizer, é o mínimo que podemos fazer.

### 3.2 Outras experiências do Ativismo Indígena

Na minha percepção, tão terrível quanto a guerra e quanto a doença trazida do outro lado do oceano e quanto a escravização, foi para os povos indígenas, o teatro. Uma guerra acaba com os corpos, mas a alma continua. Uma doença provoca muitas vezes a dizimação de famílias, de tribos, mas o espírito continua. Mas o teatro que fizeram no passado não acabou com os corpos, acabou com muitas almas.

O teatro desestruturou cosmovisões ancestrais, valores ancestrais, valores sagrados. Ele desestruturou o modo de pensar e o modo dos indígenas se relacionarem com a realidade, em nome de uma suposta verdade maior. Isso foi chamado de catequização. Então, a guerra não foi pior que o teatro. (WERÁ, Kaká, 2011, p. 68)

Teatro e os povos indígenas é um projeto de publicação semanal com textos escritos por artistas indígenas, ou em colaboração entre parceiros indígenas e não indígenas, convidados de várias regiões do Brasil, Chile e Equador, pesquisando as relações entre o teatro e os povos originários. Lilly Baniwa, estudante de Artes Cênicas da UNICAMP, ingressante no primeiro vestibular indígena desta universidade, e Veronica Fabrini, professora do Departamento de Artes Cênicas, escrevem juntas o texto *Nós, entre ela e eu* (Baniwa, Lilly; Fabrini, 2019).

Desenvolve-se a publicação acerca dos primeiros contatos do teatro e os povos originários, e como ele foi a principal forma de catequização utilizada na tentativa de dominar o imaginário de um povo, desestruturando as suas cosmovisões. Veronica Fabrini (2019) apresenta uma tentativa de pensar o teatro como reparador dos valores e de cura, resgatando para isto a sua raiz ancestral, a lembrança de que corpo é território.

Lilly Baniwa (2019, p. 44) explica que “interagir em cena com um corpo diferente, com histórico ancestral colonizador, é abrir possibilidades entre as culturas brasileiras, é lutar juntos se colocando no lugar um do outro, é repensar o colonialismo”, ao passo que Veronica Fabrini (2019, p. 44) questiona “como seria um teatro no qual buscássemos compartilhar a alma, a essência das coisas?”, revelando uma cosmopoética ligada a uma cosmopolítica.

As palavras de Lilly Baniwa, assim como de vários artistas indígenas, carregam a noção de que *a floresta é ela própria uma entidade pensante e todos os seres são pessoas de fato*, assim como Ailton Krenak (2019, s/p) expõe a importância de estar aberto para estabelecer relação no teatro:

Diversa da experiência do sujeito no Ocidente, que é egoísta e doente, experiência de sujeito singular, fechado. Tem que ser uma perspectiva de sujeito aberto, porque ele só pode se ativar com a troca de campos, de lugar, com outros. E os outros não podem ser uma invenção sua. O outro tem densidade, eles têm potência própria.

Em suma, este estudo é um convite para pensar, praticar e fruir esse outro teatro possível a partir do *“txaismo, descristalizando a arte”* do, como diz Veronica Fabrini (2019, p. 48), “capital-imperial-colonial-materialista-antropocêntrico”, fazendo um projeto *psicomágico* “xamânico-poético-político”. Lilly Baniwa (2019, p. 49) finaliza dizendo “A humanidade precisa entender que os povos indígenas sempre lutarão pelo bem de todos, a Terra não depende da gente, nós é que dependemos dela, pois ela que nos dá tudo e dá para todos os povos da Terra”.

Jaider Esbell era artista, escritor e produtor cultural indígena da etnia Makuxi, e também contribuiu com um texto em Teatro e os Povos Indígenas, intitulado *Universos que se espelham nas artes* (ESBELL, 2019). O autor parte da ideia que não só o teatro, mas todas as áreas artísticas deveriam ter a

urgência ecológica como base de suas pesquisas, como um caminho para quando os mestres pensadores dizem que o futuro é ancestral.

O teatro é um e os povos indígenas vários, como contemplar sem generalidades? Quantas publicações temos sobre os assuntos com autorias indígenas? Existem grupos ou companhias de teatro que contemplam atrizes e atores indígenas em papéis maiores e também em cargos de direção? Há algum risco de a plateia, em vez de adentar em nossas urgências e somar conosco na luta antiecológica, perceber tudo como um espetáculo continuado de distanciamento de realidades? Pode a realidade representar-se em um lugar onde o que se espera é a fantasia? Esses são alguns questionamentos levantados ao longo do texto pelo autor (ESBELL, 2019).

Fica evidente o reflexo da colonização quando vimos a pouca ou quase nenhuma presença das pessoas indígenas, sempre nas periferias tratadas como minorias, fazendo um esforço tamanho para resistir a esse apagamento que a urbanização imprime em seus corpos e memórias. O teatro como manifestação artística também chega para os povos originários no conjunto do fardo colonial, compreendendo a possibilidade de idealizar outras narrativas que não a do colonizador.

O teatro anunciava o fim mais intenso da parte maior da humanidade, a dominante, mas para a outra parte, esta de onde eu venho, embora pequena, o antropoceno ainda não cabia. São exatamente as populações originárias que contrapõem o antropoceno, pois embora violadas severamente em suas essências, a vida para nós ainda se deixa ver no horizonte. (Esbell, 2019, p. 106)



## \ REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; LE TOURNEAU, François-Michel. O impacto sociogeográfico da corrida do ouro de Roraima (1987-1989) sobre os Yanomami do Alto Rio Mucajaí: o caso da região de Homoxi. In: **Desenvolvimento Sustentável e Sociedades na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2011.

ALBERT, Bruce. O massacre dos Yanomami de Haximu. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil**: 1991/1995. Instituto Socioambiental. São Paulo, 1996.

ALVES, Rafael. **Projeções da Terra-Floresta**: O Desenho-imagem Yanomami. 2014.

ALZUGARAY, Paula. **Demini na escuta: sobre o experimento Xapiri**. 2021.

ANDRADE, Karenina. Comunicação pessoal, 2010.

ARTES INDÍGENAS EM DIÁLOGO: CICLO DE INTERCÂMBIOS ARTÍSTICOS-PEDAGÓGICOS. Projeto contemplado pelo Edital Campus de Cultura UDESC / 2021-2022. Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade, Coordenação de Cultura: Florianópolis, 2021.

ARTISTAS YANOMAMI EXPÕEM OBRAS EM MOSTRA INTERNACIONAL, EM XANGAI, NA CHINA. Instituto Socioambiental (ISA), 2021.

A ÚLTIMA FLORESTA; Luiz Bolognesi; Caio Gullane, Fabiano Gullane, Lais Bodanzky, Luiz Bolognesi; Brasil; 2021.

BANIWA, Lilly; FABRINI, Veronica. **Nós, entre ela e eu**. N-1 Edições, 2019.

ESBELL, Jaider. **Universos que se espelham nas artes**. N-1 Edições, 2019.

\a queda do céu: uma reflexão sobre a cosmologia yanomami e sua visão sobre o futuro ancestral de uma perspectiva artística

GOMES; ana maria; KOPENAWA, davi. **O cosmo segundo os yanomami:** hutukara e urihi. Rev. UFMG, Belo Horizonte, v. 22, n. 1 e 2, p. 142-159, jan./dez. 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEITE, Tainah Víctor Silva. Imagens da humanidade: metamorfose e moralidade na mitologia Yanomami. **Mana** [online]. 2013, vol.19, n.1, pp.69-97. ISSN 0104-9313. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000100003>. **N-1 Edições**, 2020. Teatro e os povos indígenas.

NORONHA, Ana Clara. **XAPIRI:** Etnografia em documentário expandido. 2016.

O FUTURO É INDÍGENA NA TERRA-FLORESTA YANOMAMI. Instituto Socioambiental (ISA), 2022.

PIOTTO, Luana. “A Última Floresta” é um olhar de urgência pela proteção dos Yanomami, diz diretor. 2021.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Instituto Socioambiental (ISA), 1997.

RAMOS, Rita. A tale of gold and tears: The El Dorado of the Yanomami. **Indiana** vol. 27, 2010, Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz: Berlin, Alemanha.

RAMOS, Rita. Por falar em Paraíso Terrestre. **Série Antropologia**, n. 191, 1995.

SILVA, Laís Costa e. **A Queda do Céu.** Vídeo teatro realizado para a disciplina de Direção Teatral do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1WKa5Jp\\_ung](https://www.youtube.com/watch?v=1WKa5Jp_ung)

VERDUM, Julia. **Os Habitantes da Montanha do Vento.** Sobrescrita, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio: O recado da mata in: **A queda do Céu** 2015.

WERÁ, Kaká, **Teatralidade do Humano**, org. Ana Lúcia Prado, SESC/SP, São Paulo 2011.

XAPIRI; Leandro Lima, Gisela Motta, Laymert Garcia dos Santos, Stella Senra, Bruce Albert; Brasil; 2012.

YANOMAMI, Ehuana Yaira; MACHADO, Ana Maria. (org) **Yipimuwi thëã oni: palavras escritas sobre menstruação**. Boa Vista; São Paulo; Belo Horizonte: Hutukara Associação Yanomami; Instituto Socioambiental; FAE/UFMG; Fino Traço, 2017.

YANOMAMI SOB ATAQUE. Instituto Socioambiental (ISA), 2022.

# Rotas de fuga: as pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última década<sup>1</sup>

## Laís Jacques Marques

Laís Jacques Marques, Chapecó (SC). É atriz, arte-educadora e pesquisadora. Estuda arte em espaços de privação de liberdade de jovens. Participa, desde 2019, do Grupo de Pesquisa e Extensão Teatro e Prisão: Infiltrações das Artes Cênicas em Espaço de Vigilância. É bacharela em artes cênicas, licenciada e mestra em teatro e doutoranda em teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

✉ [laisjacquesm@gmail.com](mailto:laisjacquesm@gmail.com)

1. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
Orientadora: Marcia Berselli.

# 300

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal de Santa Maria**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2018-2022**

Estado **Rio Grande do Sul**

Título do trabalho **Rotas de fuga: as pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última década**

Nome da autora **Laís Jacques Marques**

Nome da orientadora **Marcia Berselli**

Número de páginas **20**

## \RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar práticas pedagógicas de teatro realizadas em centros de internação de jovens no Brasil pela última década. Assim, diferentes metodologias de trabalhos teatrais voltados para o sistema socioeducativo são colocadas em diálogo. Metodologicamente, o trabalho tratou-se de um levantamento bibliográfico (GIL, 2000) que entrecruzou e analisou os dados encontrados a partir de coleta feita em ferramentas de buscas acadêmicas. Como principais referências teóricas, Michel Foucault (1979; 2012), Ashley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) e Acácio Augusto (2008; 2013). Por fim, proposições práticas e teóricas que facilitam a efetivação do trabalho teatral em centros socioeducativos brasileiros são apresentadas.

**Palavras-chave:** Pedagogias do teatro; Teatro em centros socioeducativos; Metodologias do teatro.

## \ABSTRACT

The present paper is a part of a research project that aimed to analyze pedagogical practices carried out in juvenile detention centers in Brazil over the last decade. Thus, different methodologies of theatrical works aimed at the socio-educational system are put into dialogue. Methodologically, the work was a bibliographic survey (GIL, 2000) that crossed and analyzed the data found from the collection made in academic search tools. As main theoretical references, Michel Foucault (1979; 2012), Ashley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) and Acácio Augusto (2008; 2013). Finally, practical and theoretical propositions that facilitate the execution of theatrical work in Brazilian socio-educational centers are presented.

**Keywords:** Theater pedagogies; Theater in socio-educational centers; Theater methodologies.

## \ RESUMEN

El presente trabajo es un extracto de un proyecto de investigación que pretendía analizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los centros de detención de menores de Brasil durante la última década. Así, se ponen en diálogo diferentes metodologías de obras teatrales dirigidas al sistema socioeducativo. Metodológicamente, el trabajo fue un estudio bibliográfico (GIL, 2000) que cruzó y analizó los datos encontrados a partir de la recopilación realizada en herramientas de búsqueda académica. Como principales referencias teóricas, Michel Foucault (1979; 2012), Ashley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) y Acácio Augusto (2008; 2013). Finalmente, se presentan propuestas prácticas y teóricas que facilitan la eficacia del trabajo teatral en los centros socioeducativos brasileños.

**Palavras-chave:** Pedagogías del teatro; Teatro en centros socioeducativos; Metodologías del teatro.

## **\ AJUSTE DE BÚSSOLA: UMA BREVE HISTÓRIA DO REGIME SOCIOEDUCATIVO**

A ordem é dada pela cultura do medo, manda quem pode e obedece quem tem juízo... e se não obedece, é através da força bruta e violência policial que se é “aprendido”. Se desde cedo aprendemos que é através da violência que se consegue a ordem, como podemos cobrar dos nossos alunos serem pessoas menos violentas? (LIMA, 2017, p. 26).

A passagem acima é de autoria de Leandro Lima em seu material de Conclusão de Curso que foi realizado em uma prática teatral num centro socioeducativo do Distrito Federal. Escolhi, na etapa derradeira da graduação em Licenciatura em Teatro, analisar pesquisas acadêmicas no campo em que atuo desde 2018 comoicineira de Teatro. Realizei uma espécie de estado da arte de onde atuo e, aqui, compartilho partes do que descobri, a fim de ampliar repertório e debates sobre o Teatro realizado em prisões para jovens. Versaremos sobre a união da punição com a educação nessa pequena introdução sobre as medidas de internação da juventude em conflito com a lei. Sobre o surgimento da medida socioeducativa, realizei um mapeamento mais aprofundado em minha dissertação de mestrado (MARQUES, 2021). Aqui, serei breve.

Começamos em 1948. Até menos de cem anos o status de humanidade era negado a uma parte específica e significativa da população. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948<sup>2</sup>, nosso desafio enquanto nação passou a ser o de como reconhecer humanidade a todas as pessoas. E qual seria o meio pelo qual poderíamos, enquanto sociedade, elevar o padrão de todos os seres humanos? Como nos libertar, enquanto nação, do terror e da miséria, frutos em putrefação do período escravocrata?

A partir de 1948 se ensaia uma primeira resposta: os investimentos em educação passam a ser encarados, nacionalmente, como um excelente

2. Acesso em 27.10.2020 e disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>.



vetor para que a desigualdade social diminua e o Estado assume o controle sobre a educação. Conforme dito pelo professor da área da filosofia da educação, Sílvio Gallo: “Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central” (GALLO, 2012, p.170). Assim, a educação tornou-se o carro chefe do processo civilizatório brasileiro.

Voltando às origens do surgimento da instituição Escola, sabemos, segundo os cientistas sociais Edson Passetti e Acácio Augusto em *Anarquismos e Educação* (2008) que a implementação dela se dá juntamente às necessidades de se ampliar a carga horária fabril que acompanhava o acelerado movimento econômico nacional. Operárias/os precisavam executar suas tarefas, atingir suas metas, se não com suas crianças ao lado, seguras de que estas estavam sendo bem cuidadas (PASSETTI, AUGUSTO, 2008). E como pagariam por tais cuidados? A resposta do Estado é simples: com a criação de locais seguros, livres do “perigo das ruas”, onde aprenderiam ofícios que facilitariam suas habilidades motoras e intelectuais, de modo que absorvessem e/ou introjetassem a obediência necessária para seguirem fazendo a roda econômica girar. Ou seja, não somente elevar-se-iam os padrões “intelectuais” da sociedade, como também promulgariam maiores rendimentos fabris adiante, com o ingresso dessas crianças nas fábricas.

Com as escolas e fábricas, uma terceira instituição é fundada a fim de que compreendamos, enquanto sociedade, nossos direitos e deveres - principalmente o último, os deveres. A criação das cadeias - inicialmente suplícios espetaculares em que pessoas que cometiam delitos eram expostas em praças públicas para escárnio dos “cidadãos de bem” (FOUCAULT, 2012) -, serviam tanto para punir, quanto para evidenciar exemplos a não serem seguidos para a sociedade “livre”. O filósofo francês Michel Foucault trata com profundidade o assunto em *Vigiar e Punir* (2012) mas, o que desejo salientar aqui são as semelhanças entre essas instituições - escola, fábrica e prisão -, que o sociólogo Erving Goffman

(1961) chamará de instituições totais. Delas, sabemos serem locais em que “um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1961, p.11). Quer queira quer não, escolas, fábricas e prisões comungam diversas características. Aqui, me ative a entender as proximidades entre a primeira e a última, escola e prisão, visto que, de acordo com o que vivencio nas práticas que já somam quatro unidades socioeducativas diferentes (CASE/SM, CIF/SC, CASEF/POA, CASE/CIF de Chapecó - SC), a prerrogativa para o surgimento do regime socioeducativo é a de uní-las.

Na obra de Acácio Augusto, *Política e Polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens* (2013) o autor analisa o sistema socioeducativo paulistano através da historiografia e nos informa ter sido a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990<sup>3</sup>) que nosso país define ser os 18 anos a idade mínima para o ingresso nas prisões. Até então havia certa separação (surgida em 1923<sup>4</sup> com o primeiro Estatuto do Menor e reafirmada no segundo Estatuto, datado de 1979<sup>5</sup>) mas pouco rigor em sua execução<sup>6</sup>. A Constituição Federal de 1988 também frisa a maioria penal ser os 18 anos mas é somente com o ECA que a justiça se atém a fazer valer tal lei.

Aqui julgo ser necessário compreender as noções que separam os conceitos de “menor” e “jovem” para que saibamos a quem essas medidas estão direcionadas. Passeti em *O que é menor?* (1987) analisou os termos e defendeu que “menor” é a criança ou adolescente com famílias em situação de rua ou de vulnerabilidade social e, jovens, são as/os de classes mais abastadas, aquelas/es que merecem proteção, portanto. Augusto (2013) resumiu tal raciocínio quando disse que “pobres e miseráveis permanecem alvos e subsídios das políticas sociais e penais, sejam elas governamentais, privadas ou mistas como público-privada” (AUGUSTO, 2013, p. 121). Das medidas utilizadas, sabemos:

Se na sociedade disciplinar se fabrica um indivíduo a partir do que ele deve deixar de ser (criança) ou

3. 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 04.06.2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html).

4. BRASIL, Decreto no 16.272, de 20 de Dezembro de 1923. Acessado em 07.09.2020, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>.

5. BRASIL, Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de menores 1979. Acessado em 14.08.2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm).

6. Aprofundi o assunto no primeiro capítulo de minha dissertação.

do que ele não deve ser (louco ou delinquente) para moldá-lo nas instituições disciplinares como sujeito normal, na sociedade de controle as tecnologias de poder não esperam pela emergência do desvio, mas administram as várias possibilidades no sujeito (AUGUSTO, 2013, p. 112).

O ECA estabelece a obrigatoriedade da frequência escolar, portanto as/os jovens em internação recebem aulas dentro do sistema. Ou seja, são duplamente disciplinadas, punidas, vigiadas, docilizadas. Entretanto, como dito por Augusto (2013), é chamado nosso enquanto educadoras/es a tarefa de sensibilizar as várias possibilidades dos sujeitos, já que “Cabe ao analista estar atento à criança livre e ao jovem revoltado, que ao realizarem seu prazer no presente, anunciam resistências e experimentações de liberdade surpreendentes” (p. 116).

Com ele concordaria a pedagoga libertária brasileira Maria Lacerda de Moura que, em 1934, escreveu: “A juventude promete. A idade madura se acovarda na apostasia do caráter, no abastardamento do respeito a si mesmo” (MOURA, 1934, p. 20). É com essas premissas, de quem não se acovarda, que partimos para a análise.

## **1 \NAS PONTAS DOS FIOS: RECONHECER A PERIFERIA DA TEIA**

Quem faz teatro do lado de fora, no “mundo livre” tem muito a aprender com as pessoas que estão na prisão sobre o que o teatro é e pode ser — as maneiras com que ele conecta pessoas, nos torna seres humanos mais capazes, muda realidades estruturais e nos dá motivo para resistir, mesmo diante de grandes dificuldades. Também temos muito a aprender com as plateias de pessoas encarceradas e com as pessoas não presas que oferecem uma pequena parte da sua própria

liberdade para trabalhar com e testemunhar artistas em confinamento (LUCAS, 2021, p. 32).

No intuito de conhecer e aprender sobre o que o teatro é e pode ser (LUCAS, 2021) quando praticado junto a jovens privados de liberdade, analiso os trabalhos que encontrei e, nas pontas dos fios, reconheço a periferia da teia e a apresento aqui.

Iniciarei expondo as bases de dados acessadas, os descritores utilizados nas buscas, a quantidade de trabalhos analisados e suas naturezas. Na sequência, apontarei as localizações geográficas dos centros socioeducativos presentes nos trabalhos analisados. Aqui, foram referidos os seguintes dados (quando constarem): número de pessoas participantes das práticas; seus gêneros; dados referentes à lotação das unidades socioeducativas em questão; quantidade de instituições do tipo nos respectivos estados; raça e idade dos grupos.

A pesquisa nas bases de dados foi realizada no período da primeira quinzena de outubro à primeira quinzena de dezembro de 2021. Para ela utilizei-me primordialmente da plataforma Banco de Teses e Dissertações (BDTD<sup>7</sup>). Num segundo momento, após localizar poucos materiais, utilizei a plataforma da CAPES<sup>8</sup> e, como terceira ferramenta de busca, recorri ao Google Acadêmico<sup>9</sup>. As palavras-chave para efetuar a pesquisa foram: teatro e “socioeducativo”; teatro e “sistema socioeducativo”; teatro e internação de jovens; teatro e privação de liberdade de jovens; teatro e medida socioeducativa.

Ao todo, analisei 16 trabalhos, sendo eles: 10 artigos, 4 Trabalhos de Conclusão de Curso e 2 Dissertações de Mestrado. Fato que me chamou atenção foi que, dos 16 trabalhos localizados, participei da autoria de 5 deles. Há também, na coleta, quatro trabalhos que são da autoria de duas pesquisadoras (Caroline Souza e Fernanda Silva). Além disso, dois TCC's dos quatro que localizei foram realizados em atividades praticadas em conjunto, ou seja, os dois TCC's se referem a pesquisas realizadas, na prática, por uma dupla de estagiários que lecionou suas aulas em parceria.

7. A saber: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

8. A saber: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

9. A saber: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

10. Um fato curioso é que a teia das aranhas é gerada a partir de uma proteína que elas criam em seus organismos e, com elas, é possível produzir coletes a prova de balas, peles artificiais, curativos e novos ligamentos corporais. O processo se dá a partir da extração da fibra das teias misturadas em seda artificial. Aqui, tomo a liberdade de realizar uma metáfora quanto à resiliência das fibras que as compõem. Mais detalhes estão disponíveis em matéria de Lucas Karasinski de 2012 para o sítio eletrônico Tecmundo, acessado em 04.01.22 e disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/17894-5-tecnologias-baseadas-em-teia-de-aranha.htm>.

De acordo com minha análise, constateei haver 16 trabalhos mas, destes, somente 10 são de autorias distintas.

Notar a escassez de pesquisadoras/es de teatro no campo e/ou a dificuldade em relatarmos tais práticas de modo científico, acadêmico, me motiva a seguir buscando formas de ampliar o debate do encarceramento de jovens através da linguagem que melhor conheço, a teatral.

### 1.1 As fibras da teia<sup>10</sup>

Geograficamente, os trabalhos estão localizados entre: Centro-Oeste (DF, no Recanto das Emas) com três trabalhos; Sudeste (SP e RJ, ambos nas capitais, dois em São Paulo e um no Rio de Janeiro) com três trabalhos; Norte (PA, em Benevides), com um trabalho e Sul (RS, em Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria e SC, em Florianópolis), com 9 trabalhos.

Quanto aos gêneros das/os jovens em internação, sabemos que nove trabalhos foram realizados em alas masculinas e sete em alas femininas, sendo um deles realizado em ambas as alas (em Florianópolis - SC).

Tive certa dificuldade em identificar os gêneros entre as pessoas autoras e as condutoras das práticas, pois alguns escritos foram realizados em parceria e não somaram exatamente a quantidade de pessoas ministrantes dos encontros. Por exemplo, um artigo escrito por duas mulheres e um homem que relata ações teatrais realizadas na cidade de Pelotas - RS e que soube, a partir da leitura, terem sido quinze pessoas a compor o grupo de ministrantes da oficina. Por este motivo, tornou-se complexo identificar precisamente a quantidade de pessoas e os respectivos gêneros de quem conduziu as ações. Ainda assim, me movi nessa direção. De acordo com a leitura dos nomes das/os autoras/es, é possível afirmar que doze são mulheres e seis são homens. É necessário destacar que esse quantitativo diz respeito às autorias dos materiais analisados, sem que seja possível afirmar se todas e todos conduziram atividades teatrais em centros socioeducativos. Em se tratando do contexto acadêmico, sabemos que parcerias de escrita, sejam advindas

de orientação ou das trocas em grupos de estudos, atravessam as autorias de trabalhos.

No quesito raça e classe social, não foram todos os trabalhos que apresentaram tais dados. Entretanto, quase todos relataram, com pouco rigor, serem a maioria das/os socioeducandas/os negras/os e pobres. Como em artigo publicado por Fernanda Roberta Lemos Silva (2016): “Deparei-me como arte-educadora em Centros socioeducativos com jovens em sua maioria negros e pobres” (SILVA, p. 3467). Ou ainda este relato, presente na dissertação de mestrado de Visleine Reis Barbosa (2020), que sobre o público com que trabalhou, diz:

São jovens em sua maioria negros, que sofreram inúmeras violações em seus direitos, tais como a pobreza, a baixa escolarização, o uso de drogas e exposição ao tráfico, abuso e exploração sexual, privação do convívio familiar, falta de acesso à saúde, ao lazer, à cultura, dentre outros direitos tidos como garantias fundamentais em nossos documentos de proteção à infância e adolescência. Iniciaram a execução de suas sentenças ainda adolescentes e agora em sua juventude continuam vivenciando diversas violações (BARBOSA, 2020, p. 50)<sup>11</sup>.

Sobre este dado, acredito ser relevante destacar que realizei um levantamento para a elaboração de minha dissertação e, nele, relato que:

Quanto aos dados relacionados à raça de jovens em conflito com a lei, em levantamento feito em 2016 e publicado em 2017 [...], soubemos que: “59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens

**11.** Gostaria de salientar que não concordo com o que a autora afirma quando diz que a juventude em internação sofre carência de cultura e de lazer. Creio que tal afirmação nos conduza para discussões que, se lidas sem certo distanciamento, acabam por corroborar com os discursos preconceituosos advindos de classes dominantes, que ditam o que é ou o que deveria ser cultura e lazer. Acredito que a afirmação não corrobora para o abismo social e econômico que vivenciamos, enquanto nação.

12. SOUZA, C. V. de. A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 22, p. 101-116, 2019. Acessado em 23.11.21 e disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019101>

não tive registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria sem informação” (BRASIL, SINASE, 2017, p.18 apud MARQUES, 2021, p. 18).

Em minha dissertação, problematizo a quantidade de jovens que não declararam pertencimento racial em nenhum grupo, visto a quantidade grande destes (16,54%) para o cálculo feito pelo levantamento do SINASE (2017). Quanto à superlotação, somente três trabalhos apresentam informações. Neles e por ordem cronológica, iniciarei pelo realizado na FASE/ RS, que diz:

[...] atualmente a instituição conta com 23 unidades, sendo 13 de internação e 10 de semiliberdade, distribuídas entre a capital (6 unidades) e o interior do estado (7 unidades) nas cidades de Caxias do Sul, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Santa Maria, Santo Ângelo, e Uruguaiana. [...] atende em média 960 adolescentes por mês, sendo 55% na capital e 45% no interior (SILVEIRA, 2011, p. 18-19).

Ainda sobre a FASE/RS, agora, nas palavras de Caroline Vetori de Souza (2019) em artigo para a revista Nupeart<sup>12</sup> e, especificamente sobre a ala feminina, soube que: “O CASEF tem capacidade para 33 jovens, destinado apenas às jovens do sexo feminino [...]” (SOUZA, 2019, p. 103).

O terceiro é de Marcelo Castro (PA), que compartilhou que “de janeiro a dezembro de 2018, foram atendidos 2.459 adolescentes e jovens, sendo 555 na custódia, 975 na Internação Provisória, 807 na internação e 122 na semiliberdade (CASTRO, 2020, p.5)”. Dado alarmante pois, dos 2.459 jovens, apenas 122 estariam em semiliberdade, a medida mais “branda” em comparação com as demais.

Por não constarem todos os estados, sigo a partir de minha dissertação (2021):

[...] dos 26 estados nacionais e o Distrito Federal, 12 possuem a superlotação como realidade. São eles Acre (com a lotação superada em 192,99%), Bahia (com 121,72%), Distrito Federal (com 100,89%), Espírito Santo (com 137,90%), Maranhão (com 101,49%), Paraíba (com 131,18%), Pernambuco (com 209,25%), Paraná (com 110,80%), Rio de Janeiro (com 160,07%), Roraima (com 121,82%), Rio Grande do Sul (com 162,09%) e Sergipe (com 170,30%). (MARQUES, 2021, p.15).

Quanto à faixa etária das/os jovens em internação com quem trabalharam, poucos apontaram menores de 18 anos e/ou que ultrapassaram os 20, exceto três trabalhos. No TCC realizado por Lima (2017), o centro em que atuava (no DF), recebia jovens de 12 a 21 anos. No TCC de Ingreth da Silva Adriano (2017), (também DF), os jovens possuíam entre 18 e 21 anos (p.27) e em minha dissertação de Mestrado (em SC), em que relato que as jovens possuíam entre 16 e 19 anos. Já na dissertação de mestrado de Visleine Reis Barbosa, (DF), as idades das/os participantes das oficinas variavam entre 18 até 20 anos e 11 meses (2020, p.50).

Um dado confuso de identificar foi o número de participantes das oficinas, isto porque muitos relataram quantas/os jovens internas/os existiam na instituição, mas não as/os que compuseram o referido projeto. Como neste caso: “O CASEF conta com uma estrutura que tem capacidade para 33 jovens, destinando-se ao atendimento de jovens do sexo feminino” (SOUZA, 2017, p. 37), realizado em Porto Alegre - RS porém não informa quantas participaram das oficinas teatrais.

Outro trabalho dialoga sobre os resultados da oficina através de entrevistas com internos, como no realizado na instituição CASA, em São Paulo: “No decorrer do processo de entrevistas, consegui conversar com oito jovens, porém não estavam diretamente envolvidos na oficina de Teatro. Dos oito jovens entrevistados, somente três passaram pela oficina de teatro” (SILVA, 2014, p. 46). Dele, soube que contavam com “10 adolescentes até no máximo 15 adolescentes por oficina” (SILVA, 2014, p. 41).



**13.** A saber: LIMA, 2017; ADRIANO, 2017; SOUZA, 2017, 2019; VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016; BARBOSA, 2020; CASTRO, 2020; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, SILVEIRA, MACHADO, 2020; MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021; MARQUES, BERSELLI, 2020.

**14.** A saber: SILVEIRA, 2011; SILVA, 2014, 2016; CASTRO, 2020; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, SILVEIRA, MACHADO, 2020.

## 1.2 Cruzando fios: encontros de metodologias

Aqui será apresentado o que as metodologias possuíram em comum e no que divergiram ao longo da análise.

Quando se entrecruzam as metodologias de trabalho, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal é o nome mais citado. Dos 16 trabalhos analisados, 11 citaram exercícios e jogos de seu arsenal<sup>13</sup>. Boal é referenciado seja na obra *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (2009), seja em *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro terapia* (1969), no próprio *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas* (1970) e ainda em *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico* (2009). Das técnicas e conceitos desenvolvidos por ele e utilizados por mediadoras/es de teatro em centros socioeducativos brasileiros, mencionou-se jogos e exercícios de (des) alienação corporal, de dramaturgia simultânea, de teatro imagem, de teatro jornal e do teatro do oprimido (T.O.), num todo.

Já os trabalhos que citaram jogos relacionados aos propostos pela teatróloga estadunidense Viola Spolin somam 6 materiais<sup>14</sup>. Deles, foram descritos jogos como o Onde? O quê? Quem?, além de outros presentes em seu fichário. Em alguns casos apareceram a união das metodologias, de Spolin e de Boal, concomitantemente. Como no artigo de Castro (2020) que diz ter realizado: “[...] exercícios do treinamento psicofísico, improvisações de alguns jogos teatrais, como Cabo de guerra (SPOLIN, 2014, Ficha B34), Jogo Playground (SPOLIN, 2014, Ficha A23), esculturas humanas criadas nas sessões de Teatro Imagem [...]” (CASTRO, 2020, p. 23) e também no caso de Silveira (2011) que não menciona Boal, apesar de sabermos ser este tipo de improvisação pioneiramente pensado pelo teatrólogo ao conceituar o Teatro Jornal (BOAL, 1970): “Utilizávamos ainda notícias de jornal como material de apoio nas improvisações de cenas, além de jogos e exercícios improvisacionais com base nas noções de espaço, personagens e ação, como o conhecido jogo proposto por Spolin - ONDE? / QUEM? / O QUÊ?” (SILVEIRA, 2011, p. 31).

Dando sequência aos entrecruzamentos de metodologias de trabalho, também se destacaram os estudos do pesquisador brasileiro Flávio Desgranges e suas pesquisas referentes a Pedagogia do Espectador. Dos 16, 4 o citam nesta perspectiva: a de fomentar as pesquisas de formação de espectadoras/es<sup>15</sup>.

Outro estudo que se mostrou recorrente, também realizado por pesquisadora brasileira, é o de Ana Mae Barbosa e sua abordagem triangular. Somam-se a esta metodologia três trabalhos<sup>16</sup>. Há trabalhos, como o artigo que divido autoria com Concilio (2021) em que a abordagem triangular dialogou diretamente com os estudos de Pedagogia do/a espectador/a<sup>17</sup>. Notei que, assim como Boal e Spolin dialogam enquanto metodologias de jogos e exercícios no fazer teatral, Ana Mae Barbosa e Desgranges também conversam quando o assunto é avaliar a prática, analisar o que é criado e assistido com criticidade e certo distanciamento para promulgar o fazer e o assistir em consonância.

Ao longo das análises, outras metodologias ainda se fizeram presentes, como a bioescrita<sup>18</sup>, ou técnicas advindas das artes visuais<sup>19</sup> e das letras (exercícios de escrita), ou ainda os relativos ao trabalho com paisagens sonoras<sup>20</sup>.

Jogos isolados também foram descritos, como o jogo da entrevista, que me recordou o jogo da cadeira quente, uma estratégia dos processos de Drama mas, deste específico, chamado entrevista, relatado por Souza (2017; 2019), desconheço a origem. Outro exercício citado foi um que estimula a concentração, em que pessoas participantes devem contar até 20 sem interrupções ou combinações prévias e, toda a vez que dizem um mesmo número ao mesmo tempo, deve-se voltar a contagem ao 1. Soube ser de autoria de Peter Brook ao ler o material de Silva (2014; 2016). Ao destrinchar os processos metodológicos das pessoas condutoras de oficinas, encontrei ainda inspirações no teatro contemporâneo<sup>21</sup>, apesar de não ser descrito de que forma foram executados e, revisitando as abordagens metodológicas que embasaram as pesquisas, encontrei estudos de comunidade de Baz Kershaw (SOUZA, 2019) e de Marcia

**15.** São eles: SILVA, 2014; 2016; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, 2021.

**16.** saber: SOUZA, 2017; 2019; MARQUES, CONCILIO, 2021.

**17.** DESGRANGES, 2003, 2006, 2017a, 2017b, 2021.

**18.** CASTRO, 2020.

**19.** Como nos escritos de ADRIANO, 2017; SOUZA, 2017; 2019; MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021.

**20.** Escritos de SOUZA, em 2017 e 2019.

**21.** É o caso do artigo escrito por VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016.

**22.** VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016.

**23.** SILVA, 2014 e MARQUES, 2021.

**24.** Em: SILVEIRA, 2011; VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016; LIMA, 2017; SOUZA, 2017, 2019; BARBOSA, 2020; MARQUES, BERSELLI, 2020; MARQUES, 2021.

**25.** MARCELLO, 2011 (relatou apresentar 19 vezes a peça *Náufrago*, criada com inspiração nos poemas de Castro Alves); SILVEIRA, 2011 (agente socioeducativa na época em que montou a peça); CASTRO, 2020.

**26.** Como em SOUZA, 2017 e MARQUES, 2021.

Pompeu Nogueira (SOUZA, 2017).

Há referências das áreas da pedagogia como bell hooks e Paulo Freire (LIMA, 2017). Das referências pedagógicas, conheci também, durante a análise, a Pedagogia Amigoniana (BARBOSA, 2020) adotada pelo governo do DF como uma normativa pedagógica a ser desenvolvida pelos centros socioeducativos do estado.

Do campo do teatro, além das/os já citadas/os, Bárbara Santos (2019), aprendiz de Boal, é referenciada, bem como Joana Lopes (1989), Yamamoto (2009), Ingrid Koudela (2009) e Vicente Concilio (2004). Caderno de campo também foi adotado enquanto metodologia de pesquisa por dois trabalhos<sup>22</sup>. O método dos estudos de caso e, com a mesma referência (Yin, 2000), também apareceu em dois materiais<sup>23</sup>. Michel Foucault é citado em 7 dos 16 trabalhos<sup>24</sup>, o que me fez perceber que, apesar de distante geográfica e temporalmente e até mesmo dentro de área de concentração de campo de estudos (distinta, já que analisamos trabalhos que falam, basilarmente, em teatro), as colaborações do filósofo e historiador francês seguem atuais e pertinentes a quem se dedica a estudar sistemas punitivos, ainda que na juventude.

Quanto a montagens teatrais realizadas durante os processos, dos 16, apenas 3 mencionaram realizar apresentações<sup>25</sup>. Alguns mencionam o desejo de realizar<sup>26</sup>, mas explicaram que, devido ao fluxo intenso de saída e entrada das/os jovens, fez-se inviável realizar-se uma montagem. Das montagens realizadas, uma delas foi conduzida por uma pesquisadora que, na época, era também agente socioeducativa da unidade em questão (SILVEIRA, 2011), o que certamente facilitou o tempo de duração da oficina e demais aspectos relativos às saídas das jovens para apresentações. No segundo caso, a montagem foi realizada durante quatro meses de ensaio, e a autora (MARCELLO, 2021) é, também, agente socioeducativa. A outra montagem foi realizada durante nove meses de ensaios (CASTRO, 2020) entretanto, o autor relatou já ter sido voluntário no mesmo centro em período anterior ao em que realizou a montagem em questão. Consegui observar em minhas práticas enquanto condutora de atividades

teatrais em centros socioeducativos, que realizar montagens nestes contextos é tarefa complexa se comparado a outros espaços, como em escolas e outras comunidades. Concluo isto tendo em vista o fluxo de entrada e de saída das/os internas/os, a vigilância constante de agentes socioeducativas/os (o que de certa forma inibe e restringe a abertura das pessoas participantes para com o que é proposto nos encontros), as limitações de assuntos a serem tratados e de materiais que podem ou não entrar no centro, a liberação judicial das/os jovens para saídas em apresentações, entre outras, que se apresentam de acordo com as especificidades de cada centro. Ao observar analiticamente, com base em outras/os pesquisadoras/es, percebi que a realidade é comum, além de quê, se confirmou o fluxo de entrada e saída de jovens em internação, o que dificulta não só a criação cênica mas a criação de vínculos com a juventude privada de liberdade.

## **\ A VASSOURA NA TEIA: LONGE DE QUERER SALTAR, ME DESPEÇO**

Há, portanto, esses acontecimentos que cresceram, que cresceram - como se diz de uma árvore que ela cresce ou das paredes da casa que elas sobem; há redes que se tecem e se tramam, como tantas teias de aranha na bifurcação dos galhos ou nos recantos; ainda que passem os pássaros e a vassoura da dona da casa (DELIGNY, 2015, p. 16).

Com a imagem da teia me apresentada pelo pedagogo francês Fernand Deligny (1913 - 1996), objetivei, neste trabalho, construir uma teia própria, que desse conta de saudar quem veio antes e de deixar alguns fios soltos, para que mais pessoas se sentissem convidadas a participar da trama. Ao dialogar com quem praticou ou pratica teatro em espaços de privação de liberdade de jovens, visei retomar fatores que colaboraram ou que prejudicaram tais práticas e, assim, apresentar elementos que considere relevantes a quem deseja adentrar no sistema socioeducativo com o teatro.

Nestes dez anos que visitei o Brasil como quem viaja em uma cápsula do tempo, ou como o avatar do Google Maps, que passeia por becos e vielas, busquei encontrar distâncias e aproximações em nosso mapa. Com a elaboração do trabalho, posso dizer que tomei conhecimento do que viveram pessoas que praticaram teatro em centros socioeducativos em 6 estados brasileiros. Conheci seus dilemas, descobertas, frustrações e alegrias. Aqui trouxe apenas dados geográficos e metodológicos do que analisei. Maiores informações podem ser encontradas no trabalho completo de mesmo título (MARQUES, 2022).

Durante as leituras dos materiais analisados, senti-me como se estivesse em uma longa conversa com uma amizade nova. Era como se cada trabalho tivesse sido redigido por uma pessoa que possui o mesmo interesse e amor que eu pelo que faço.

Desde que ingressei no sistema socioeducativo através do teatro, percebi que a cada passagem por uma ala, por um detector de metais, a cada encontro finalizado, aumento minha potência de ação enquanto profissional de teatro. Agora, findado o trabalho em que pretendi recolher outras/novas histórias de pessoas que, como eu, mobilizaram suas energias para centros de internação de jovens, não seria diferente. Me sinto, agora, voltando de viagem. Posso dizer que volto com novidades, não só boas, não só ruins... Primeiramente, percebi que o caminho trilhado geralmente é tortuoso mas é também repleto de aprendizados e de alegrias. O TCC de Silveira (2011) traduz tal sensação:

Ver em cada menina sua satisfação após uma aula, seus olhos brilhando, seu sorriso, seu nervosismo antes de uma apresentação e o abraço apertado ao final são recompensadores. Com a oficina de teatro pude conhecê-las melhor, verdadeiramente. Saber de suas vidas, problemas, aflições. Os vínculos tornaram-se mais fortes, intensos (SILVEIRA, 2011, p. 29).

E se fôssemos seguir falando em flores, continuaria com as palavras da autora sobre o que ela percebeu, no convívio diário com as jovens e com seus colegas de trabalho (a autora era, no período da escrita, agente socioeducativa do CASEF/POA) a partir da premissa das aulas de teatro na rotina do centro:

Com o passar das aulas de teatro era possível já perceber um melhor convívio social e institucional entre as adolescentes e funcionários; um crescente espírito de grupo; auto-estima elevada; autoconfiança; melhora na maneira de se expressarem, um olhar já diferenciado, crítico; consciência e reflexão de suas histórias e problemas; resignificação de valores. [...] a adolescente T. A. 17 anos que ao ser questionada pela psicóloga da Unidade o que havia acontecido que ela estava mais falante, extrovertida, conseguindo pensar e expor seus problemas, respondeu: “É que eu faço teatro” (SILVEIRA, 2011, p. 34).

E se ainda não tiver trazido motivos suficientes que revelassem a importância de nosso trabalho, traria ainda o depoimento presente no TCC de Lima (2017) que, sobre os encontros que ministrou, disse:

[...] naquela sala de aula é o espaço dentro de todo o sistema de encarceramento, onde podemos exercer nossas liberdades - expressando todas as indignações que estão engasgadas, através de cenas e de rodas de debates ideológicos, aproveitando os materiais estéticos que estão no campo de conhecimento dos mesmos [...] (LIMA, 2017, p. 24).

Poderia ainda seguir em um depoimento retirado do diário de campo da jovem M. E., presente em minha dissertação que, sobre nossas oficinas, disse:

Oi, Eu nunca tinha ido em alguma peça de teatro ou até mesmo feito uma. Quando fui pra Florianópolis conheci a Laís, a Flávia e o Vicente. Pessoas maravilhosas que eu tive o prazer de conhecer e trabalhar junto. Eles me ensinaram bastante coisas que eu não sabia que conseguia. Me ensinaram a ter contato visual pois eu não conseguia falar com alguém olhando diretamente nos olhos das pessoas e o teatro me ajudou muito nisso! Depois veio as peças de teatro que foi muito da hora, as pessoas muito bem concentradas no trabalho delas, fiquei impressionada com a capacidade deles de gravar todas as frases da peça, achei muito engraçado... O teatro fez bem pra mim pois ali eu pude me expressar, pude agir como eu realmente sou sem medo de me julgarem por fazer errado, etc. Acredito que o teatro ainda vai mudar a vida de muita gente! (MARQUES, 2021, p. 123).

Ou ainda poderia retomar as palavras de Paul, presentes na obra de Ashley Lucas (2021) que, apesar de se referir ao teatro feito em prisões, muito nos contempla dadas as semelhanças que eu considero possuírem as prisões com o sistema socioeducativo.

Uma noite, durante a sessão [da peça], conheci Paul [um ator encarcerado] depois de uma apresentação e ele me disse que a peça mudou sua vida: “Estou aqui há anos e ninguém nunca me perguntou como eu estava, mas ontem, no meu pátio, o agente me perguntou como eu estava me saindo e disse: ‘Você é brilhante naquela peça’. Ninguém nunca me disse que eu era brilhante antes. E outro oficial me perguntou: ‘Posso fazer alguma coisa por você?’. Jesus, ninguém nunca me perguntou antes se eles poderiam fazer algo por mim” (LUCAS, 2021, p. 87).

Ao analisar os trabalhos e até mesmo em minhas práticas, notei que quem tem poder de decisão sobre nossa entrada ou não dentro do sistema reconhece bem a relevância das ações que desenvolvemos. O que constatei é que o problema circula sob o papel da pedagogia das artes cênicas no que diz respeito a sensibilizar pessoas que passam por medidas de internação. Me parece que o teatro feito em sistemas de privação de liberdade é “inútil” para o sistema pois inviabiliza, ou, ao menos dificulta, a doutrinação psicológica e física de quem está em privação de liberdade. O pensamento de Silveira (2011) me contempla. A autora diz que:

Não se trata de pensar o teatro através de uma visão assistencialista ou utópica de transformação, mas sim, a partir de um olhar crítico-reflexivo capaz de despertar novas visões, consciências a respeito de conhecimentos do seu próprio eu e das relações com o outro e com o mundo (SILVEIRA, 2011, p. 35).

O “despertar de novas visões, consciências a respeito de conhecimentos do seu próprio eu” não se mostra interessante ou útil para sistemas de internação e, talvez por isso, as ações teatrais encontrem tamanha resistência para se efetivarem em locais de privação de liberdade e em algumas escolas, por exemplo. Ao promulgar a discussão sobre a pertinência de ações teatrais não acho justo ignorar o caráter marginal que o teatro ocupa em nossa sociedade. Ainda que a arte teatral represente, contraditoriamente, certo elitismo, considerando as dificuldades em acessá-lo por parte das/os jovens em internação, relatadas em alguns trabalhos, com o teatrólogo Gilberto Icle, a partir de leitura do TCC de Souza (2017), podemos afirmar que:

[...] por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de



transgressor, uma alternativa à disciplina (ICLE, 2011, p. 72-73 apud SOUZA, 2017, p. 40).

É esse caráter alternativo à disciplina a que se refere Icle (2011) que julgo ser destoante e polo de resistência se considerarmos o teatro praticado em centros de privação de liberdade de jovens, já que os centros, de acordo com meus estudos, mostraram-se disciplinantes. Durante a pesquisa, me deparei com trabalhos que precisaram comprovar sua relevância para simplesmente poderem entrar no sistema socioeducativo. Como nos casos de Lima (2017) e Adriano (2017) que tiveram três negativas de sistemas penitenciários diferentes até receberem o aval de execução de seu projeto em um centro de internação de jovens e, ainda assim, tiveram de aguardar quase cinco meses para realizarem suas práticas. O que me remeteu a passagem de Lucas (2021), que diz:

Apesar da grande maioria das prisões serem públicas, e, conseqüentemente, pagas (com um custo alto) pela população e, supostamente, operadas de acordo com seu desejo, essa mesma população é impedida de entrar na prisão para ver como ela está sendo administrada e como os presos em seu interior estão vivendo (LUCAS, 2021, p. 23).

E a quem questionar sobre a dificuldade de acesso aos centros de internação de pessoas em conflito com a lei, se a lei, de acordo com o que os materiais apresentaram, aparenta não facilitar em nada nosso acesso?

Apesar de parecer tarefa hercúlea, a de se fazer teatro em espaços de restrição de liberdade de jovens, descobri, com a pesquisa, que além de possível, é extremamente necessário que o façamos. Deparei-me com trabalhos que, ao receberem as portas do centro fechadas para o teatro, voltaram no dia ou na semana, até mesmo no ano seguinte e realizaram oficinas que renderam muito assunto. Só o fato de terem sido registradas em artigos, TCCs ou dissertações, possibilitaram a produção de parcerias.

Este foi, também, o intuito do meu trabalho: conectar pessoas que levam teatro para o sistema socioeducativo.

Almejei enaltecer tais pesquisas, reconhecê-las em sua importância e, ao mesmo tempo, uni-las a outras, colocá-las em diálogo. O intuito: que se amplie o debate do encarceramento de jovens no Brasil e que, com o ensino e a prática do teatro, se criem algumas possibilidades de tornar a privação de liberdade da juventude em período menos massacrante, mais propositivo e crítico.

Sei que enquanto houver prisões de jovens, pouco ou nada adiantarão nossas investidas. O máximo que podemos fazer é levar grama fresca para as gaiolas, mas isso nunca será carne de primeira (DELIGNY, 2020). Mas, como me ensinou o pedagogo Deligny em aforismo que leio como um mantra: “Poupe suas raivas para os momentos de solidão e, depois, cuidadosamente, as transforme em energia” (2020, p. 58).

E é com ele e com a poetisa amiga, operária de minha cidade, Gravataí - RS, Golondrina Ferreira, em *Poemas para não perder* (2020) que me despeço, com a certeza de que nos encontraremos em breve pois meu compromisso é também o de divulgar as produções teatrais realizadas nestes espaços - já que estou inserida neles e bastante disposta, cheia de energia para ao menos apregoar este estado de coisas.

Que nossos caminhos se cruzem em breve!

PÉS ROTOS  
“...machucado nos pés  
é sinal de mal caminho”  
Olho meus pés  
e os vejo rotos de andar.  
Calos e cortes, barro e poeira,  
marcas desse estradar.  
Só se machuca quem anda,

eu respondo.  
Só segue caminhando  
quem sabe onde quer chegar.  
Não troco as pedras da estrada  
pelo mofo dos carpetes,  
não troco  
nenhum dos meus calos  
pela paz de pés inertes.  
Não troco dores e cortes  
pelo conforto cúmplice  
de pés intactos.  
Se o tempo  
é de duro caminhar,  
quem não se machuca  
é porque está parado.  
E andando  
não há de faltar  
um camarada  
em quem se possa apoiar  
para firmar o passo.  
Ao cobrir seus ombros  
com meu braço,  
posso ver seus pés:  
também estão rotos.  
O caminho endurece nossos pés.  
Os pés rotos amaciam o caminho.  
Tiram pedras, abrem brechas, pisam pastos,  
tornam menos bruto o trecho para os passos que virão.  
(FERREIRA, 2020, p. 76-77)

## \ REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia**: Cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

ADRIANO, Ingreth da Silva. **Teatro do Oprimido e o sistema socioeducativo no DF**: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade. 2017. 49 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Cênicas - Interpretação Teatral) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 17.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24822>.

BARBOSA, Visleine R. **Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de internação do Recanto das Emas)** 2020. 99 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Acessado em 14.12.21 e disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40276>.

BRASIL, **Decreto nº 16.272, de 20 de Dezembro de 1923**. Acessado em setembro de 2020, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de menores 1979**. Acessado em agosto de 2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm).

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 junho de 2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

CASTRO, M. Bioescritas como dispositivo de construção dramática com adolescentes privados de liberdade. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-31, 2020. Acessado em

17.12.21 e disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18879>.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**, operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo - SP: n-1 edições, 2018.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo - SP: n-1 edições, 2020.

FERREIRA, G. **Poemas para não perder**. Trunca poemas. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro - RJ, Paze Terra, 15. ed. 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis - RJ: Vozes, 40. ed. 2014.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo - SP: Guanabara Koogan, 2. ed. 1963.

LIMA, Leonardo Paiva de. **Corpos que falam**: reflexões sobre o sistema socioeducativo do DF a partir de uma perspectiva do Teatro do Oprimido. 2017. 39 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 16.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19429>.

LUCAS, Ashley E. **Teatro em prisões e a crise global do encarceramento**. São Paulo: Hucitec, 2021.

MARCELLO, D. O Teatro Socioeducativo: A Companhia Mim Enrola e Nós do CAI - **Revista NEAB** - Núcleo de estudos afro-brasileiros do DEGASE. Revista Aú, 4(04), 232- 253. 2021. Acessado em 20.11.21 e recuperado de: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/182>.

MARQUES, Laís J. **Entre cenas e grades**: o teatro no regime socioeducativo. 2021. (146 p.) Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Pós Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0f.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARQUES, L. J.; CONCILIO, V. Os primeiros contatos de jovens em privação de liberdade com o ato de assistir teatro. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 132-139, nov. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1266>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F. O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARQUES, L. J.; KUNZLER, B. L.; BERSELLI, M. Cartilha Insurgente: por uma pedagogia que atravesse grades. **Revista Cena**. Porto Alegre, nº 35, p. 43-51 jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

MARQUES, L. J.; BERSELLI, M. ENTRE A CELA E A CENA - Desafios de uma Pedagogia Teatral e Carcerária. **A MARGem**: revista eletrônica de ciências humanas, letras e artes. v. 17. p.1-14. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/56341/29511>.

MOURA, Maria L. **A mulher é uma degenerada**. 1924. Tenda de livros, Ed. 2018.

PASSETTI, Edson. **O que é Menor?** São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção 152 primeiros passos, 3a ed. 1987.

PASSETTI, E., AUGUSTO, A. **Anarquismos e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Fernanda R. L. Sentidos atribuídos à oficina de teatro em Centros Socioeducativos. **Revista de Ciências Humanas UFSC.** 2014. Acessado em 13.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2014v48n1p35>.

SILVEIRA, Izabel Cristina da. **O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37310>.

SOUZA, Caroline Vetori de. **Teatro com jovens em situação de cárcere:** a construção de um espaço de escuta. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Acessado em 15.12.21 e disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172475>.

SOUZA, C. V. de. A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere. **Revista NUPEART.** Florianópolis, v. 22, p. 101- 116, 2019. Acessado em 23.11.21 e disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019101>.

VELASQUES, Bibiana, NERY, Raysha, RANIERE, Édio. SOCIOEDUCAÇÃO (EN) CENA: AGENCIAMENTOS ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E TEATRO. **Revista expressa extensão,** Psicologia social. 2016. Acessado em 12.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/9817>.

# \poesia do movimento: a beleza do que se move<sup>1</sup>

## Lilian Barbosa de Sousa Gomes

Lilian Barbosa de Sousa Gomes, São Paulo (SP). É atriz, dançarina, cantora, poeta e educadora. Leciona teatro na rede privada de ensino e artes na rede pública estadual de São Paulo. É praticante de cavalomarinho (com o grupo Boi da Garoa) e de capoeira. Integra, desde 2018, o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Theatralidades (Lapett), orientado pela professora doutora Sayonara Pereira.

✉ [lilian@usp.br](mailto:lilian@usp.br)

1. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em artes cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Orientação: professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Coorientação: professora doutora Sayonara Sousa Pereira.



## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade de São Paulo**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em artes cênicas**

Período do curso **2017-2021**

Estado **São Paulo**

Título do trabalho **Poesia do movimento: a beleza do que se move**

Nome da autora **Lilian Barbosa de Sousa Gomes**

Nome da orientadora **Professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros**

Nome da coorientadora **Professora doutora Sayonara Sousa Pereira**

Número de páginas **20**

## 1 \ RESUMO

Realizada em meio à pandemia de Covid-19, a pesquisa sintetizada neste artigo visa investigar o que uma exploração do movimento corporal, com base na dança teatral oferecida para adultos, pode proporcionar às suas relações com seus corpos e espaços de isolamento social. Para isso, foi elaborada a oficina online “Poesia do movimento”, tendo como fundamentos: princípios da dança moderna de Sayonara Pereira; o uso da gestualidade cotidiana na dança teatral e a busca por uma poética da interação virtual entre corpo, casa e telas. Através da análise das gravações de aula, dos protocolos feitos pelos educandos e das entrevistas realizadas, é possível concluir que a experiência da oficina sensibilizou poeticamente a percepção de seus participantes, especialmente como espectadores – da arte e do próprio cotidiano.

**Palavras-chave:** Dança teatral; educação; plataforma digital.

## \ ABSTRACT

Conducted in the midst of the Covid-19 pandemic, the research synthesized in this article aims to investigate what an exploration of body movement, based on theatrical dance offered for adults, can provide to their relationships with their own bodies and spaces of social isolation. For this purpose, the online workshop “Poesia do movimento” (Movement poetry) was created, based on: principles of modern dance by Sayonara Pereira; the use of everyday gestures in theatrical dance and the search for a poetics of the virtual interaction between body, house and screens. Through the analysis of the class recordings, the protocols made by the students and the interviews carried out, it is possible to conclude that the workshop experience poetically sensitized the perception of its participants, especially as spectators – of art and of everyday life itself.

**Keywords:** Theatrical dance; education; Digital platform.

## **\ RESUMEN**

Realizada durante la pandemia de Covid-19, la pesquisa sintetizada en este artículo tiene por objetivo investigar los efectos de la exploración del movimiento corporal, sobre la base de la danza teatral ofrecida para adultos, en las relaciones con sus cuerpos y espacios de aislamiento social. Para tanto, fue desarrollado el taller online “Poesia do movimento” (Poesía del movimiento), que tiene como bases: los principios de la danza moderna de Sayonara Pereira; el uso de la gestualidad cotidiana en la danza teatral y la búsqueda por una poética de la interacción virtual entre el cuerpo, la casa y las pantallas. Por medio del análisis de clases grabadas, de los protocolos hechos por los educandos y las entrevistas realizadas, es posible concluir que la experiencia del taller ha sensibilizado poéticamente la percepción de los participantes, sobre todo como espectadores - del arte y del propio cotidiano.

**Palabras clave:** danza teatral; educación; plataforma digital.

## 2 \ INTRODUÇÃO: CONCEDE-ME ESTA DANÇA?

Nascida em meio à pandemia de Covid-19, essa pesquisa teve seus protótipos entre as paredes de casa, através de experimentos corporais que investigaram a poeticidade emergente do cotidiano de um confinamento. Na solidão do quarto fui ganhando intimidade com as paredes, portas, móveis e, aos poucos, descobrindo, em todas as coisas que me rodeavam, escondido atrás das suas funcionalidades cotidianas, um convite à dança. Concomitantemente, o movimento de objetos da rotina parecia dança aos meus olhos e me fazia espectadora. Pulverizados pelo dia, manifestavam-se experimentos a partir da abertura de uma porta, do deslizar de uma gaveta, da ação de vestir um casaco. Em duo, combinei meus movimentos com os do armário da cozinha, dancei a subida e descida das escadas. Fui descobrindo e construindo uma poética do meu isolamento em casa, no intercâmbio entre percepção e criação. O quarto, a rotina e o corpo isolado ganharam novos sentidos.

Instigou-me, então, tendo vivido essa experiência, a possibilidade de sua multiplicação e de seus respectivos efeitos para outras pessoas. Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar o que uma exploração do movimento baseada na dança teatral<sup>2</sup>, oferecida para adultos através de encontros virtuais, poderia proporcionar às suas relações com seus corpos e espaços de isolamento social. Para isso, foi elaborada a oficina online “Poesia do movimento”, que, em seus 12 encontros semanais de duração foi realizada inteiramente online, através da plataforma virtual Zoom<sup>3</sup> tendo como público-alvo adultos, preferencialmente, sem experiência profissional em artes cênicas. Para esta pesquisa, os registros em vídeo da oficina<sup>4</sup>, o diário de bordo que mantive, os protocolos<sup>5</sup> de aula dos participantes e as entrevistas<sup>6</sup> realizadas com eles depois do encerramento foram revisitados e analisados com auxílio de referências teóricas e práticas da dança e do teatro.

2. Sayonara Pereira, especialista em Dança Moderna, acredita que a palavra *Tanztheater* não necessita de tradução literal, assim como acontece com a expressão *Commedia dell'arte*. O termo em alemão seria mais apropriado para remeter à corrente de Pina Bausch e seus discípulos, enquanto, para quem trabalha a partir dessas referências, deva-se falar em “dança teatral”. Para Pereira, esta seria uma tradução mais apropriada do termo, por aproximar melhor as duas disciplinas. Neste texto opto por usar ambas as expressões de acordo com este pensamento, embora “dança-teatro” possa aparecer em citações de outros autores.

3. Houve apenas um encontro em que foi necessário usar a plataforma Google Meet. Há muitos aspectos técnicos que tornam o Zoom um dos melhores programas de videochamada para este tipo de investigação artística, entretanto, não abordarei o tema em detalhes.

4. Destes vídeos haverá depoimentos de educandos.

5. O protocolo, como instrumento pedagógico em aulas de teatro, tem como uma de suas funções a síntese da aprendizagem de cada

encontro. Trazido ao Brasil por Ingrid Koudela, é conhecido como um procedimento do pedagogo e dramaturgo alemão Bertolt Brecht.

6. Para me referir aos educandos, todos os nomes usados neste trabalho são fictícios.

### 3 \ A OFICINA

A oficina “Poesia do movimento” se fundamentou sobre três pilares referenciais principais. O primeiro, e talvez o mais inevitável, foi minha experiência com a Prof<sup>a</sup> Sayonara Pereira, em especial, seu olhar atento para o movimento e os princípios que atravessam suas aulas e peças:

Inicialmente, quatro elementos nos chamam muita atenção em seu trabalho: o redondo, os pés, a suspensão e, como em toda aula de dança, a relação entre o tempo e o espaço. [...] Os gestos elaborados raramente são rebuscados, em sua maior parte, a simplicidade toma conta do material a ser lapidado, mas com clareza e precisão. (BANOV, 2020, p. 66)

Com Sayonara, aprendi, também, a pesquisar o movimento por valores que não priorizam hierarquicamente a forma e técnica: “Um dos aspectos que considero como mais importantes no processo de aprendizagem é a sensibilização para a qualidade dos movimentos que vai sendo gerada e suas diferentes dinâmicas.” (PEREIRA, 2020, p. 75).

O segundo pilar é a investigação da gestualidade a partir de ações cotidianas, baseada especialmente na poética de Pina Bausch. Para isso, trabalhos como o de Ciane Fernandes (2017) e Marina Milito e Sayonara Pereira (2017) foram bases sobre as quais me inspirei livremente para elaborar exercícios criativos de aula. O terceiro e último pilar foi Rudolf Von Laban (1978), em especial, os fatores de movimento, peso, tempo e espaço e as ações básicas de esforço — flutuar, socar, pressionar, torcer, chacoalhar, deslizar, sacudir, pontuar — trabalhadas através de diferentes imagens disparadoras. A imagem da “fumaça”, por exemplo, serviu para acionar a ação básica “flutuar”.

As questões que orientavam a construção das sequências didáticas eram: como “estilizar” gestos da vida diária tendo em vista a construção coreográfica? Como orientar as investigações e criações de modo que,

naquela curta experiência da oficina, todos os participantes pudessem elaborar pequenas sequências autorais?<sup>7</sup> Alguns dos recursos usados nos exercícios foram: repetição, aceleração, desaceleração, inserção de pausas, uso de palavras disparadoras de qualidades — como “euforia”, “arrogância”, “fumaça”, “moleza” — exploração de ações cotidianas e relações físicas com objetos, entre outros.

#### 4 \ “PARA VOCÊ, O QUE É?”

“Poesia do movimento é quando você muda o olhar sobre as coisas. Você muda seu olhar sobre o que você faz e como se move....”<sup>8</sup>. Provoquei algumas vezes os participantes a pensarem o que seria, então, essa tal poesia do movimento. Paralelamente, buscava minha resposta. Marta me respondeu em entrevista:

[...] é difícil de explicar, mas é simples de perceber, né? E o quanto que isso está muito próximo da gente, de forma até cotidiana, sabe? [...] É como um despertar [do olhar]. [...] Acho que tem uma coisa do maravilhamento, de perceber que não precisa ser no extraordinário que isso acontece, sabe?<sup>9</sup>

A ideia de que “poesia do movimento” estaria relacionada com um aguçamento da percepção sobre o que é ordinário se repetiu em outras respostas: “Eu acho que é quando você vê alguma coisa e aquilo te toca. Igual uma poesia mesmo, só que visual. Uma poesia visual. Uma poesia em movimento. Eu acho que... Poesia do movimento é a beleza das coisas e das pessoas que se movem, num todo”<sup>10</sup>.

Assim como aprendemos o sentido “real” das coisas, um sentido poético também precisa ser instigado para que seja possível – o que pode ser percebido como um dos efeitos da participação na oficina para Flávia:

7. A palavra “sequência” é usada na dança em referência a uma sequência de movimentos ou passos. Geralmente são curtas e independentes de música específica.

8. Resposta de Flávia em entrevista concedida a mim via plataforma Google Meet no dia 08/09/2021.

9. Entrevista concedida pela educanda Marta a mim via plataforma Google Meet no dia 12/09/2021.

10. Entrevista concedida pela educanda Laura a mim via plataforma Google Meet no dia 10/09/2021.

11. Entrevista concedida pela educanda Flávia a mim via plataforma Google Meet no dia 08/09/2021.

“Outra coisa que aconteceu, pontual, é que eu fui ao horto florestal [...] E aí eu deitei no chão... E aí o vento... As árvores, gigantes, assim [ela ergue os braços, levando-os como onda de um lado ao outro], elas dançavam... Quer mais poesia do movimento do que isso?”<sup>11</sup>.

Essa percepção, em semelhança à “poética do efêmero” proposta por Carmela Soares, na qual propõe o seguinte:

[...] toda e qualquer imagem confeccionada, seja em sala de aula ou percebida no dia a dia do aluno, possa ser apreciada através de um olhar consciente, transformando-se em motivo para o aprendizado cênico e a elaboração da linguagem teatral.  
(SOARES, 2010, p. 101)

Se uma das facetas da poesia do movimento é podermos percebê-la potencialmente em tudo, outra é que, ao nos apoiarmos nela para a construção de uma cena, é importante trazermos consciência às nossas escolhas, pois “A qualidade consciente do olhar confere à ação uma intenção, um sentido estético.” (SOARES, 2010, p. 98). A afirmação de Carmela Soares diz respeito não apenas à ação que se vê, mas também à ação que se executa com o próprio corpo.

Da percepção à intenção, podemos transformar quaisquer movimentos, nossos e de outros, humanos ou não, em material para criações próprias. Trata-se de fruir as pequenas coincidências e os detalhes da natureza pela sua beleza, que, entretanto, não serão captadas por qualquer disposição de olhar. É preciso despertar essa percepção e descobrir maneiras de se “trançar” com ela. Trata-se, também, de um pensamento sobre o movimento no qual é irrelevante perguntar se podemos chamar “isso” ou “aquilo” de dança ou de teatro. Ora dança, ora teatro, ora dança teatral, ora a simples existência, é o potencial estético do mover. Daí em diante, podem ser dados múltiplos saltos perceptivos, reflexivos e artísticos.

## 5 \ CORPO-CASA-TELA

Jean-Pierre Ryngaert (2009) preconiza a consideração do espaço como indutor de jogo na pedagogia teatral. A natureza do jogo teatral “pressupõe sua capacidade de invenção e reinvenção a partir do vazio, dos jogos de corpos, do uso do espaço nas condições em que se apresenta”, diz-nos Soares (2010, p. 27), amparada por Ryngaert e Viola Spolin. Influenciada por esses princípios, decidi olhar para o espaço físico da casa e o espaço virtual de uma videochamada como pontos de partida para criação e aprendizado artístico. No contexto pandêmico, não tinha muito como contorná-los, mas foi uma escolha não vê-los pela perspectiva do “apesar de”. Quis, inclusive, pensar o que talvez só este contexto podia oferecer.

Do ponto de vista artístico, temos à disposição um espaço com uma série de formas e objetos que geralmente não podemos levar facilmente à sala de ensaio; há os sentidos que este espaço carrega consigo, como ambiente caseiro e privado, que podem ser bem utilizados e há um intimismo singular, que não é incontornável, mas que também pode ser aproveitado. Do ponto de vista pedagógico (que abrange também o artístico e vice-versa), ter seu quarto ou sala como ambiente de criação pode impulsionar o aprendizado, porque se vive diariamente o ambiente da aula. Na perspectiva do desenvolvimento pessoal, pode transformar a relação íntima com estes espaços, como afirma uma das entrevistadas: “Porque eu odiava minha casa e hoje eu até gosto dela (risos). Eu não vivia em casa porque eu não gostava. [...] E hoje em dia ela tem um lugar dentro da minha cabeça de... Seguro, né? Nossa, aqui eu sei que eu estou segura e aconchegante. Antes era fria.”<sup>12</sup>.

Explorar as especificidades deste corpo em casa e na tela acompanhou, então, o raciocínio de construção das práticas de aula. Somam-se às referências que me ajudaram a pensar este aspecto do trabalho vídeos — como “Exquisite Corps” e “Invitation to dance” — e outras obras — como “Gestos Transitantes em Campo Expandido”, versão virtual de um espetáculo do Núcleo Dédalus.

12. Entrevista concedida pela educanda Sara a mim via plataforma Google Meet no dia 10/09/2021.



Para isso, desenvolvi exercícios de reconhecimento da própria imagem digital investigando o perímetro do espaço virtual dentro do espaço físico e de exploração das possibilidades criativas nessa plataforma. Em um jogo, por exemplo, propus aos participantes pequenas tarefas que mobilizaram corpos e câmeras, de modo que se viram desafiados a brincar com profundidade, ângulo, relação entre luz e corpos e enquadramento. Isso serviu tanto para liberar um fluxo criativo quanto para multiplicar o repertório de possibilidades. Deste aquecimento, eram desenvolvidos exercícios criativos, que mesclavam a tarefa de criar uma sequência de movimentos — por vezes em parceria com algum objeto ou estrutura da casa, como tapete, mesa, cortina, cadeira, parede, etc. — com a de posicionar sua câmera e colocar-se diante dela intencionalmente. Às vezes apenas a última tarefa era solicitada, utilizando uma sequência já trabalhada. Isto sempre era feito em dois grupos, para que todos tivessem a experiência de fazer, ver o trabalho do outro e comentar suas impressões. Era importante que todos se entendessem como produtores e espectadores de sentidos.

Fazia parte da proposta pedagógica também chamar atenção aos acidentes e acasos, fossem da tecnologia ou de outra ordem. Inclusive os “erros” eram enfatizados pelas suas potências. Em uma aula, construindo uma imagem para o tema “amar”, um dos participantes passou boa parte do seu tempo movendo a câmera, o que dava uma sensação de confusão e caos. Só depois descobri que ele estava apenas ajustando o celular que havia caído, mas aproveitei para pensarmos em como o movimento da câmera pode ser incluído e que sentidos ele pode gerar. Isso foi contaminando os participantes, de modo que eles mesmos foram reparando e apontando os acasos que os surpreendiam e os sentidos derivados.

Em um exercício criativo, propus aos participantes que se relacionassem com as coisas que tinham nos seus espaços físicos: “Onde dá para entrar? Em que dá para subir, sentar, deitar? No que dá para se apoiar, se escorar? Do que eu tenho que desviar? O que eu consigo carregar, empurrar?”.

Propus que pensassem o objeto como parceiro de cena e elaborassem seus movimentos envolvendo-o. Depois dessa experimentação, os participantes sintetizaram o que mais gostaram em uma pequena sequência coreográfica a ser compartilhada com o grupo.

Ao final do encontro em questão, Julio comentou que havia sentido uma provocação da criatividade, tanto na criação quanto na observação, em especial por conta do modo que foram explorados os espaços. No mundo em pandemia, as salas virtuais, as redes sociais e os aplicativos de mensagens são também espaços de convivência marcantes, envolvendo do trabalho ao lazer. Estava embutida na ideia de reinvenção a relação dos participantes também com a existência digital e seus meios. Na continuação da discussão final em aula, Sara acrescentou:

[...] porque a gente está não só no cotidiano maçante de casa, mas num cotidiano na frente do computador e do celular. E eu nunca pensei em contracenar com meu celular, sabe? (risos). Tipo, ele se tornou um outro ente, porque a gente lidou com ele, numa relação teatral, mesmo, e de dança.

Os celulares e computadores fazem parte da dança entre corpo e câmera, de modo que também podem ganhar novas camadas de sentidos a partir da investigação solicitada na oficina.

Sobre minha experiência – como proponente da oficina “Poesia do Movimento” e integrante do Lapett<sup>13</sup> durante a construção de uma versão online do espetáculo “1º de Abril” –, quero trazer à tona algumas especificidades do trabalho virtual síncrono. Há duas tendências que tenho reparado: a priorização dos membros superiores em detrimento dos inferiores e certa recusa às torções e às movimentações tridimensionais. As torções de tronco, ou movimentos cruzados em geral, são mais difíceis de serem compreendidos na bidimensionalidade da tela, o que pode levar à preferência pela frontalidade e lateralidade, assim como ao excesso de trabalho com braços e cabeça. Não é surpresa, já que essas características

**13.** Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tantz Theatralidades, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Sayonara Pereira na Escola de Comunicação e Artes da USP.

condizem com o modo rotineiro de estarmos diante do computador. Desse modo, é preciso ter isso em mente se há o objetivo de expansão das possibilidades criativas do movimento. Uma das estratégias que contornou com bastante naturalidade essa tendência foi a combinação da mobilização da câmera com a exploração do espaço e seus objetos.

Presentes em videochamadas, aulas ou ensaios, somos um corpo diante da câmera, sem necessariamente sermos técnicos do aparelho. Câmera e tela se tornam uma extensão do corpo. No Lapett, falamos muitas vezes sobre o desafio que é a coreografia dos botões que cabe a cada intérprete: ligar a câmera, desligar o microfone, mover o computador, transmitir um vídeo, etc. Nesta circunstância, não haverá alguém para manusear a câmera na casa de cada envolvido; é trabalho do intérprete, que se move com relação ao seu celular ou computador e, por isso, precisa se familiarizar com os limites que a imagem digital lhe dispõe, para criar junto com eles.

Também não adianta pensar só em como nosso corpo está e o que ele faz porque, na tela, viramos parte de uma imagem, com outras coisas ao nosso redor. Evidentemente, não é o mesmo que estar em qualquer espaço físico com outras pessoas. Na tela, cada um tem a sua própria “constelação” espacial.

As plataformas de videochamadas tornaram-se espaço diário de convivência durante os meses de quarentena. Nós nos tornamos um “corpo-casa-tela”, que tem seu centro aglutinador e de irradiação de vida no corpo, mas que só pode marcar presença se estiver acompanhado da respectiva estrutura tecnológica — sintetizado em tela — e de um ambiente que aparece ao fundo — sintetizado em casa. É tudo isso que é compartilhado, portanto, tudo isso pode ser material para o jogo.

## **6 \ TECER SENTIDOS: IMAGEM-ENIGMA E DANÇA TEATRAL**

Uma das coisas que mais me encantou nas obras de Pina Bausch foi o modo como os significados são construídos em cena. Este foi um dos temas que me mobilizou ao propor a oficina “Poesia do movimento”. Já há algum tempo que passei a ver cenas de peças como as do Tanztheater Wuppertal me perguntando: de que é feito isso que gera essa sensação? Sensação de que os corpos nos dizem tanto sem precisar de palavras e de que há certa narrativa dos acontecimentos que é inseparável das emoções que os atravessam. O que me interessava não era achar respostas certas, mas investigar possíveis caminhos criativos, experimentá-los e colocá-los sob o jogo de um olhar espectador. A oficina foi uma espécie de laboratório artístico-pedagógico sobre a produção e interpretação dos sentidos através do movimento dos corpos sem ignorar outros elementos da cena, como figurino, cenário e palavras.

Rafael Sertori (2020) discute a produção de imagens-enigmas na dança e a decorrente reflexão estética possível tendo como objeto de análise a Dança Moderna alemã, em especial, o Tanztheater de Pina Bausch. Para isso lança mão, principalmente, do texto “Imagem e Enigma”, de Ricardo Fabbrini (2016). Fabbrini evoca a reflexão estética de Jean Baudrillard para examinar o conflito da imagem na “sociedade da hipervisibilidade”, tendo como cerne do problema o “processo de neutralização da arte (entendida como imagem-enigma) decorrente da multiplicação ‘metastásica’ ou ‘viral’ dos simulacros”<sup>14</sup> (FABBRINI, 2016, p. 247).

O esvaziamento característico dessas “imagens planas (ainda que HD ou 3D); chapadas; lisas; superficiais; [...] sem enigma, sem mistério; sem face oculta” (FABBRINI, 2016, p. 245)., ocorre, não por uma falta, mas “porque, entre outros motivos, a ‘inflação ou excesso de signos’ teria produzido, em aparente paradoxo, uma ‘deflação de sentido.’” (FABBRINI, 2016, p. 245). Começando a introduzir o conceito de “imagem-enigma” para a dança, Sertori (2020) afirma que, dentre as artes cênicas:

**14.** Simulacros [...] são as imagens hegemônicas na sociedade da hipervisibilidade, como as que circulam na “tela total”: computador, vídeo, televisão ou celular. São “imagens obscenas”, segundo Baudrillard, no sentido de que elas nada escondem, ou tudo dão a ver, e não “imagens sedutoras”, porque nessas algo ainda restaria fora de cena, ou mesmo em oposição à cena. (FABBRINI, 2016, p. 245)

[...] a linguagem da dança é uma das que mais efetivamente opera a força não comunicativa das artes [...] Ou seja, enquanto arte da presença, a dança “reagiria, assim, ao baralhamento, senão indistinção, entre arte e comunicação”, provocando zonas de indiscernibilidade na fruição a partir da experiência estética com essa linguagem, de onde “resultaria a distância, o mistério, o enigma” das imagens produzidas pela dança. (SERTORI, 2020, p. 149)

A Dança Moderna alemã, como movimento que se contrapôs à “mimetização de temas sentimentais e fábulas até então representadas pelo balé clássico” (SERTORI, 2020, p. 151), resgatou a força expressiva da dança:

[...] Ela estruturou-se contra uma certa configuração reificante e uniformizante da vida social, do corpo e dos processos de subjetivação, produzindo, dessa maneira, a consciência de um tempo em ruptura, evidenciando “a emergência de processos de desconstituição semântica capazes de nos implicar na abertura de transformações estruturais da sensibilidade”. Tal aspecto relaciona-se diretamente com a produção de imagens na dança, as quais podem deter “algum enigma, que indicie algum segredo, mistério ou recuo”, lançando-nos em zonas de indeterminação, de desconforto, de angústia e revolta frente ao inominável, ao irreduzível, ao não-sentido. (SERTORI, 2020, p. 151)

A “valorização do aspecto expressivo do corpo em oposição à significação, à mimetização e à representação [...]” (SERTORI, 2020, p. 152) é ressaltada como característica da Dança Moderna alemã. Na linguagem poética de Bausch, Sertori identifica “um corpo que buscava expressar aquilo que não é possível nominar; aquilo que causa inquietude, perplexidade, dor, revolta e interrogação; aquilo que não encontra uma gramática de fácil acesso,

significação e apreensão” (SERTORI, 2020, p. 156). Chama minha atenção a oposição à significação. O reconhecimento do Tanztheater como produtor de imagens-enigma foi uma grande contribuição para pensar o modo como percebo os sentidos em obras de Bausch e como busquei trabalhá-los em aula. Porém, não poderia falar em oposição à significação, já que a possibilidade dos movimentos dançados terem significados foi aspecto fundamental do meu encantamento com o Tanztheater. Aspecto que intuo ser justamente parte das razões pelas quais concordo que o conceito de “imagem-enigma” possa ser transposto para a dança teatral.

Os espetáculos de dança que conheci e dos quais participei na infância e adolescência tinham sua dramaturgia pautada principalmente em diálogos que entremeavam os números de dança. Os movimentos dançados, em si — fossem característicos do balé clássico, do jazz, sapateado ou outra modalidade —, eram pouco ou nada relevantes para sua construção. Para Renata Tavares (2018): “Na dança clássica, por exemplo, a dramaturgia é quase acessória, na medida em que elementos internos à dança, como a virtuosidade ou o próprio sentido de elevar-se do chão, sustentam-se por si mesmos, seja qual for a história principal.” (p. 526).

No teatro musical, por exemplo, a dança também pode cair num papel semelhante. São casos em que a alteração dos movimentos dançados tem pouco efeito sobre a dramaturgia do espetáculo, sustentada, especialmente, pelos outros elementos de cena — texto, músicas, figurino, cenário. Enquanto “O sentido que Jooss<sup>15</sup> dá à dança como expressão significa uma dramaturgia que se expressa através dos próprios movimentos, um transpor de uma história em linguagem corporal.” (TAVARES, 2018, p. 526).

Não que seja uma gramática de fácil apreensão, mas, em peças de Bausch, há uma possibilidade de interpretação em comum que me interessa. Uma das cenas que levei em aula para assistirmos e discutirmos foi um trecho de Café Müller<sup>16</sup>, no qual havia a famosa cena em que um abraço entre um homem e uma mulher é manipulado por outro homem. Antes de mostrar o vídeo, pedi aos educandos: “Vejam pensando em que

**15.** Kurt Jooss (1901-1979), bailarino, coreógrafo e pedagogo alemão tido como precursor do Tanztheater, foi aluno de Rudolf Von Laban e mestre de Pina Bausch

**16.** O vídeo mostrado está disponível em: [https://ubu.com/dance/bausch\\_muller.html](https://ubu.com/dance/bausch_muller.html). Acesso em 15 nov. 2021.

**17.** Resposta da participante Laura à minha provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**18.** Resposta do participante Julio à minha provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**19.** Resposta do participante Bruno à minha provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**20.** Resposta da participante Renata à minha provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**21.** Resposta da participante Flavia à minha provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**22.** Comentário realizado por Julio a partir das respostas dadas a provocação em relação ao vídeo de Café Müller.

**23.** “Qualquer coisa de muito especial acontece na dança: o facto paradoxal daquele que olha compreender imediatamente “o sentido” do movimento dançado. Tratar-se-á de uma significação precisa? Suponhamos que não, suponhamos pelo contrário que os gestos que vê são “abstractos”, quer dizer desprovidos de sentido definido, traduzível na linguagem articulada: nem por isso são menos percebidos como se possuíssem um sentido.” (GIL, 2001 p. 104).

momentos têm gestos que vocês reconhecem e que momentos parecem mais ‘abstractos’.”

Depois, pedi que elaborassem perguntas para as quais a cena poderia ser uma resposta. Vejamos a seguir: “Quando que a gente aprende a fazer o que a gente faz e por que fazemos isso?”<sup>17</sup>; “Como são as relações humanas hoje em dia?”<sup>18</sup>; “Como chegamos até aqui?”<sup>19</sup>; “Por que aprender é mais difícil do que ficar no modo automático?”<sup>20</sup> e “É possível controlar o outro?”<sup>21</sup>. A discussão se estendeu: “Nossa! Legal essa pergunta do ‘controlar o outro’ porque ainda tem essa questão de gênero, que a gente olha e não deixa de ler, né? Que é um homem moldando a postura da mulher com um outro homem”<sup>22</sup>. Flávia, então, relacionou a cena a experimentos de comportamento com ratos de laboratório.

Algumas falas externaram parte do raciocínio por trás das interpretações. Laura disse que no início estava feliz, porque o casal parecia resistir, mas com o passar da cena, com a aceleração e repetição, foi ficando angustiada. Julio, complementando, reparou “[...] como vai sendo progressivo o barulho deles e como vai virando uma sonoplastia, a respiração e os grunhidos”. Apesar de algumas variações, as interpretações remetem a um tema em comum: relações humanas e aprendizados condicionantes. Não são apenas os movimentos que contribuem com essa leitura, embora possamos entender que eles são os principais.

Os gestos conhecidos, codificados (como abraçar, beijar, carregar uma mulher nos braços) — “gestos realistas” (MILITO; PEREIRA, 2017) — parecem contaminar, com seus significados, os “gestos estilizados” (MILITO; PEREIRA, 2017). Estes, por sua vez, também possuem seus próprios sentidos<sup>23</sup>, de modo que contaminam aqueles com cargas especialmente da ordem dos sentimentos e sensações. Tudo vira um mesmo texto, sem que necessariamente vejamos separação entre os tipos de gestos. Há um enredo que pode ser compartilhado e discutido entre espectadores, uma mobilização de um tema comum, que ultrapassa a interpretação exclusivamente subjetiva. A costura e sobreposição entre os tipos de gestos me parece um caminho para tecer malhas de sentidos que

operem na qualidade de enigma, sendo a parte mais “abstrata” análoga à “face oculta” (FABBRINI, 2016).

A graça dos enigmas é que eles pressupõem alguma interpretação. Se carecem da qualidade de enigma quando a resposta é óbvia demais, também podem perder em estímulo se parecerem signos reunidos aleatoriamente, sem jogo algum, sem intenção alguma. Eles pressupõem ação de seu interlocutor porque foram feitos para tal e o interlocutor sabe disso. Ou seja, há a ação do artista na criação de uma arte como enigma, porém, independente dela, é preciso que haja uma disposição ao enigma por parte de quem observa.

Então, como sensibilizar esse olhar? Na minha prática, solicitei aos participantes da oficina que identificassem os referenciais, procurassem os significados, não como condicionantes totais da leitura de cena, mas como componentes. Se o que significava era importante, igualmente era o que se mantinha oculto, “abstrato” ou desconhecido. O objetivo implícito era frisar o “vai e vem” entre modos distintos de falar com o movimento, de maneira semelhante à qual se constitui a “zona de indiscernibilidade” da imagem:

Não se pode afirmar, portanto, que face às imagens de Bavcar, Mariani, Goldin e do próprio Baudrillard, o observador descarte plenamente toda a referência que se configura como objeto de conhecimento [...] mas que nessas imagens a dimensão referencial é desestabilizada, instaurando uma tensão entre modos distintos de figuração como o representativo e o indicial. Ou seja: a imagem pensativa desencadeia uma paixão escópica, enquanto “loucura do olhar”, na expressão de Barthes: uma circularidade, ou um vai e vem que não cessa, entre distintos modos de enunciação, entre o saber de um objeto representado e o não-saber da intratável realidade, que força o pensamento. É dessa “zona de indiscernibilidade”, que é o próprio imponderável



que resultaria “a distância, o mistério, o enigma”  
dessas imagens. (FABBRINI, 2016, p. 239)

Acredito que a fruição de artes da cena se dá no trânsito constante entre sensível e inteligível, imaginação e raciocínio, sentimento e cognição, subjetividade e objetividade. Entendo-a como uma ação simultânea do sentir e pensar e ação passível de desenvolvimento.

## **7 \ VER: O PAPEL DOS OBSERVADORES**

Em muitas práticas pedagógicas do teatro (Spolin e Ryngaert, são 2 exemplos), é importante que sempre haja um grupo em cena e outro assistindo (ambas posições ativas), e que essas funções sejam alternadas entre os jogadores. De modo semelhante — embora fazendo as adaptações necessárias às especificidades da dança teatral — a noção de que observar é um papel fundamental da aula acompanhou a oficina “Poesia do movimento” desde seu princípio. A provocação para “ler cenas” desde o início da oficina foi construindo uma predisposição do olhar dos participantes, instigando-os à curiosidade e ao maravilhamento, sem medo de se encantar com as coisas mais simples e banais. Um enigma nada nos diz se não acreditarmos que ele exista. Dispor-se ao enigma é crer que o que temos diante de nós extrapola sua primeira impressão. É não restringir-se a qualquer superfície e sim assumir uma postura de arregaçar as mangas para se aprofundar.

Os últimos três encontros foram destinados a uma criação contínua. Os disparadores dessa criação foram os exercícios de duas aulas anteriores (que estavam disponíveis em vídeo) e os protocolos. No primeiro desses encontros, cada um deveria escolher um dos materiais selecionados e trazer para o corpo uma das sequências — sua ou de outro educando —, com liberdade para transformá-la nesse processo.

Disponibilizo abaixo uma sequência de comentários feita sobre uma dessas cenas criadas em aula. Nela, a autora começava de frente para

a câmera, trazendo lentamente um dedo até a alça do seu macacão, afastando-a do corpo e trazendo-a de volta em seguida, como se fosse um elástico. Isso era bem lento e era interrompido por uma movimentação rápida em que sua cabeça virava de lado e uma das mãos fazia uma trajetória em diagonal, da altura da nuca para cima, sem chegar a tocar os cabelos. Ela repetia isso algumas vezes para ambos os lados; levantava-se, de modo que não víamos mais sua cabeça, e caminhava em círculos, atritando as mãos. Isso tudo se repetia três vezes, aumentando gradativamente a velocidade e inserindo pausas:

Marta: “Achei muito massa a releitura que você fez [da sequência original] e essa brincadeira dos tempos também. Além disso, gosto quando você brinca com o espaço, com o recorte do corpo”

Sara: “[...] essa coisa de ir mudando a velocidade foi criando outra intenção, então, tipo, tem um discurso. Quando começou achei que era “nossa! Estou indo para um *date*, sou *sexy* e aí, de repente começou a virar “mano, caos!”

Bruno: “Então, eu achei bem sensual no começo, mas isso depois virou, tipo... Virou um negócio de preocupação em se higienizar, em lavar a mão ou tomar banho e isso me lembrou pandemia. Porque quando você aumentou a velocidade ficou parecendo muito a gente tendo que passar álcool em gel toda hora ou tendo que lavar a mão toda hora ou, sei lá, estar sempre se preocupando em se livrar de bactérias (risos), fazendo coisas do tipo. Então foi uma escalada de sensualidade até uma crise pandêmica.”

Sara: “O nome podia ser “1ª dose”, tipo, “tomei, estou feliz, mas como ainda não estou completamente ‘suave’, ainda tenho que me preocupar”.

Os comentários dos observadores revelam elementos em comum que todos apreenderam: a aceleração e uma conseqüente mudança de sentido, da sensualidade do “arrumar-se” à preocupação caótica. Nada da cena fazia referência à vacinação. Seus movimentos eram menos específicos do que isso. No máximo, sugeriam ações que rapidamente foram relacionadas com o contexto do momento, pandêmico. Verbalizando suas impressões, os participantes vão acumulando os comentários, complementando-os, até chegar a uma hipótese temática sobre a qual essa cena poderia discutir: “1ª dose da vacina”.

No nosso caso, especialmente, a observação das cenas precisava seguir por um caminho bastante intuitivo. É preciso não ter medo disso – de não ter certeza, apenas uma sensação. Afinal, as interpretações também podiam variar demais, o que é absolutamente esperado. Os observadores precisavam ter a coragem de confiar em suas sensações; assim como caberia, depois, aos autores das cenas, deixar sua intuição agir no trabalho de reelaboração. Os comentários sobre as cenas eram pessoais, mas também falavam de elementos concretos que geravam as interpretações: uma alternância de velocidade, o enquadramento da imagem, determinado movimento ou objeto, etc. Essa união entre ambos os aspectos — subjetivos e objetivos — era o objetivo primordial das avaliações de cena na oficina “Poesia do movimento”.

Vejamos, a seguir, um comentário feito sobre outra cena, na qual o educando dançava atrás de uma cortina branca evidenciando os contornos do seu rosto por trás do pano.

Bruno: “Me lembrou muito “Os Amantes” do René Magritte. Mas para mim não foi um beijo, foi um amasso, e muito intenso. Mas depois eu não sabia se esse relacionamento era tóxico ou não, porque vieram as “facadas” [referência a um dos movimentos da sequência]. E parecia que isso fazia mal para você, não sei, mas depois eu vi que talvez não fazia, porque você veio correndo, feliz, deslizando.”

Esse olhar, que convida outras imagens para a apreciação de uma, conclama memórias e referências distintas para o que vê em sua frente e acolhe todas as sensações e acontecimentos — inclusive as coincidências e o inesperado —, creio, é o olhar que inventa mundos. Com ele, o espectador frui como quem cria junto. Ao mesmo tempo que recepciona, mistura-se. Não tenta satisfazer um desejo “fast food” pelos significados porque não resolve em definitivo o enigma. Sabe que não está extraíndo uma suposta essência finita das cenas, mas sim, brincando de tecer relações entre elas e seu mundo, interno e externo. Ao fazer isso coletivamente, depara-se com diferentes perspectivas, lida com as convergências e divergências, percebe que é um exercício que nunca se encerra.

24. Entrevista concedida pela educanda Marta a mim via plataforma Google Meet no dia 12/09/2021.

## 8 \ FINALMENTE: DE ENSEADA A VIDRO MOLE

Assim como intencionava, a experiência da oficina “Poesia do movimento” despertou o olhar dos participantes, de modo que atravessou tanto a vivência mais estrita da oficina quanto o estímulo de uma atitude lúdica na percepção do próprio mundo. Em sua entrevista, Marta questionou a dança, como espectadora:

[...] é uma questão que me toca de vez em quando e voltou esses dias. Eu tenho uma pergunta, minha para a dança, que é dela enquanto linguagem... Como eu sinto que, às vezes, dentre as linguagens artísticas, ela é uma que tem algum tipo de dificuldade nessa chegada com o público de uma forma ampliada [...] <sup>24</sup>

Há um trabalho sobre o olhar dos possíveis espectadores que pode ser feito. Quero falar sobre este papel do educador que é também um formador de público, mas antes, reconheço que o tema pode se relacionar também com os criadores: “Da mesma maneira como o público se pergunta ‘por que ir ao teatro hoje em dia?’, talvez seja imprescindível

25. E da dança —  
acrescento ao raciocínio  
acima.

26. Entrevista concedida  
pela educanda Marta  
a mim via plataforma  
Google Meet no dia  
12/09/2021.

que os artistas de teatro<sup>25</sup> levantem questões semelhantes: ‘Por que ir ao público hoje? Para fazer o quê? Dizer o quê? Para quem? Qual a necessidade disso, afinal?’ (DESGRANGES, 2015, p. 26). De volta ao espectador, a fala de Marta acima tem uma continuação:

E ao mesmo tempo, fazendo a oficina e pensando sobre o que é a poesia do movimento me parece... “putz”, é isso! É difícil de explicar, mas é simples de perceber, né? E o quanto que isso está muito próximo da gente de forma até cotidiana, sabe? Me marcou muito o protocolo da Sara, nesse sentido, de ser uma coisa que de repente está no nosso olhar.<sup>26</sup>

“É difícil de explicar, mas é simples de perceber” porque é algo que atravessa corpo, sensação, sentimento e intuição. É uma coisa que “de repente, está no nosso olhar” porque, como espectadores, é preciso querer morder as iscas que os artistas nos deixam no palco, de modo semelhante ao qual podemos passar a perceber a beleza de árvores dançantes ao vento, do trajeto cotidiano dos pés ou das paredes da sala de casa. É a disposição na qual, diante de um espetáculo, o que não vejo, o que não sei ou o que não entendo, não me faz indiferente, pelo contrário, eleva-me alguns centímetros da cadeira. Essa atitude exige despertar simultâneo de aptidões inteligíveis e sensíveis: corpo-mente pensante-movente.

Em outras palavras, esse despertar envolve um desenvolvimento da percepção, tal qual Fabbrini (2016) preconiza para a apreciação de imagens como forma de resistência à “fascinação fatal da ciranda aleatória de signos da realidade virtual” (FABBRINI, 2016, p. 253). Problema semelhante pode ser detectado nas artes cênicas, em especial, com relação à televisão:

A indigestão de signos empurrados goela abaixo, o abuso e banalização da ficcionalidade, o estilhaçamento visual, a hiper-fragmentação narrativa modificam ainda o campo de percepção do espectador, influenciando seu modo de relação com

a espetacularidade e seu horizonte de expectativa.  
(DESGRANGES, 2015, p. 38)

Envolver-se com uma obra de arte dá trabalho. Não é talento ou um botão que se aperta e, então, tudo se torna poesia. “Ser espectador requer esforço, não há saída, um esforço criativo.” (DESGRANGES, 2015, p. 30). Exige prática: “Assim como o corpo físico, [a imaginação] é um músculo que também deve ser exercitado e treinado [...]” (SOUZA, 2014, p. 31). E é um conhecimento passível de desenvolvimento: “A leitura do teatro,” — da dança e do que mais há entre ambos —, “passeio interpretativo pelos signos que constituem uma encenação, como afirmava Brecht, não é atitude evidente, mas adquirida. A capacitação estética não é somente aptidão natural, mas conquista cultural.” (DESGRANGES, 2015, p. 43).

Envolver-se com uma obra também exige arriscar-se, exige coragem, especialmente quando vamos apreciar cenas em grupo, compartilhar o que pensamos, sentimos e percebemos com outras pessoas. Discutir sobre o que se detecta da malha de signos de uma cena é uma prática que adquiri especialmente no teatro e tenho buscado implementar nas minhas experiências com dança.

Questionei aos participantes “O que é dança teatral?” antes do início e após o término das aulas. A experiência da oficina pareceu ter expandido as possibilidades de respostas mais do que afunilado, o que condiz com minhas intenções e com pensamentos fundantes para a própria concepção do que vem a ser esta linguagem. Uma das respostas à pergunta mencionada acima ilustra bem esse efeito e remete a certo embaralhamento das fronteiras entre dança e teatro, próprio da dança teatral:

Eu lembro do que eu te respondi no formulário.  
[...] e agora acho que sei menos e eu não acho  
que isso é ruim, sabe? [...] Acho que até é como se  
os conceitos tivessem ampliado mais. Acho que

**27.** Entrevista concedida pela educanda Marta a mim via plataforma Google Meet no dia 12/09/2021.

**28.** Entrevista concedida pelo educando Julio a mim via plataforma Google Meet no dia 18/09/2021.

**29.** Entrevista concedida pela educanda Sara a mim via plataforma Google Meet no dia 10/09/2021.

**30.** Sara fala em “continuar na oficina” porque uma das perguntas feitas antes foi “o que te fez ficar na oficina?”

**31.** Entrevista concedida pela educanda Sara a mim via plataforma Google Meet no dia 10/09/2021.

sei menos do que é teatro, porque acho que eu tinha uma coisa mais limitada, restrita à cena, e a cena muito pensada no contexto ainda do palco, sabe? Sobretudo do palco italiano. Então me dá a sensação de que jogou uma “bombinha”, assim, e os conceitos estão mais ampliados. Eu acho ruim dizer que pode ser tudo porque também acho que é uma cilada, sabe? Não é isso, mas... É isso, Li, estou saindo sabendo menos (risos) [...], me dá a sensação de que dança e teatro estão até bem fundidas depois dessa experiência contigo, sabe? Eu não sei nem como é que a gente pensa diferente, como é que elas estão em caixinhas separadas, porque tem tudo a ver uma coisa com a outra.<sup>27</sup>

Por fim, retomo minha pergunta de origem da pesquisa: o que essa exploração do movimento baseada em dança teatral, oferecida para adultos, pode proporcionar às suas relações com seus corpos e espaços de isolamento social? Já vimos que ela pode transformá-las: “meu deus, é só um corpo, e ele é capaz de tanta coisa!”<sup>28</sup>; “eu odiava minha casa e hoje em dia eu até gosto dela”<sup>29</sup>. Contudo, por que essa experiência da oficina tem a ver com essas transformações? Perguntei a Sara e obtive a seguinte resposta:

[...] a gente fez muitas, muitas experimentações que tinham a ver com espaço. E... É uma coisa, assim... Num dia que você está muito bitolada você não vai pensar “bom, eu vou fazer um experimento com o chão e vou me rastejar e ver qual é a sensação”. Você não vai fazer isso, vai continuar bitolada no mundo, porque esse é o caos que a gente escolhe aceitar, né? Ou não... [...] Continuar na oficina<sup>30</sup> é sair da zona de conforto, de conformidade, de que as coisas são o que elas são, e que o espaço é o que ele é, a função que exerce, ali, no cotidiano.<sup>31</sup>

É como se apenas um momento de pausa do modo automático — a experiência da oficina pode ser esse tipo de interrupção — plantasse o desejo e o ímpeto pela proliferação de pausas, vida afora. Pausa essa que é acompanhada de uma acuidade da percepção e inconformidade com sentidos cerrados das coisas. Amparo-me no poema de Manoel de Barros para tecer essa reflexão:

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro  
mole que fazia uma volta atrás de casa  
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua  
casa se chama enseada...  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de  
casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.

**(Uma didática da invenção, Manoel de Barros)**<sup>32</sup>

Muito do que pretendi com essa pesquisa se sintetiza na crença de que o caminho inverso está sempre aberto. A enseada sempre pode voltar a se tornar vidro mole, cobra de vidro e muito mais. Ademais, muitos sem dúvida só conhecem a palavra “enseada” e provariam novas sensações diante de outros nomes possíveis. Ou seja, a imagem também pode ser enriquecida. No entanto, por vezes, esse caminho precisa ser sugerido para ser reconhecido e trilhado. Do mesmo modo, o movimento — matéria de vida — pode ser percebido pela sua capacidade de maravilhar, de falar, de provocar sensações novas, de proliferar, transtornar e renovar sentidos. Para isso, enfatizo a importância de um caminho duplo: a descoberta da delícia do mover poético e o encantamento com a beleza do que se move.

**32.** BARROS, M. Uma didática da invenção. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2011.



## \ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANOV, Luiza Romani Ferreira. **Grafias da dança em deslocamento - experiência, memória e transmissibilidade**. 2020. 306 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec Editora, 3ª edição, 2015.

FABBRINI, Ricardo. Imagem e enigma. In: **Revista Viso**: Cadernos de estética aplicada – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFF, v. 10, n. 19, jul.-dez., 2016.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro**: repetição e transformação. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

GIL, José. O gesto e o sentido. In: **Movimento Total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001. p. 103-130.

GOMES, Lilian Barbosa de Sousa. **Poesia do movimento**: a beleza do que se move. Trabalho de conclusão de curso – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MEDEIROS, Marina Milito; PEREIRA, Sayonara. A utilização do gestual cotidiano e alguns de seus desdobramentos no espetáculo Kontakthof (1978) de Pina Bausch para o Wuppertal Thantztheater. **Rev. Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 142-157, jul./out. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, Sayonara. **ENSAIOS**: das experiências com o LAPETT e outros rastros... Tese (Livre docência) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2020.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

SERTORI, R. H. V. **O Tanztheater e suas imagens**. Rapsódia, [S. l.], n. 14, p. 146-164, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-9772.i14p146-164. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/178874>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral**: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

SOUZA, Kalisy Cabeda de. **O Sentido se Sente com o Corpo**: Reflexões sobre a criação poética a partir do corpo cênico. 164 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008

TAVARES, Renata. O Sentido da Verdade e da Linguagem em Pina: um estudo criacional. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 522-538, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

### Vídeos:

**CAFÉ MÜLLER**. Alemanha. 1978. 49 min. Disponível em: <[https://ubu.com/dance/bausch\\_muller.html](https://ubu.com/dance/bausch_muller.html)>. Acesso em: 17 nov. 2021.

KRONES. Steffen. **Invitation to dance**. 2020. 8 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t1s4LI-bBEc>> . Acesso em: 17 nov. 2021.

ROSE, Mitchell. **Exquisite Corps (42 choreographers, 1 dance)**. 2016. 6 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B3pFxsYPLgU>> . Acesso em: 17 nov. 2021.



# **\entre eus: o teatro de animação e a saúde mental – contribuições do processo criativo com adultos em tratamento na clínica das psicoses<sup>1</sup>**

## **Maria Cristina Ferreira**

Maria Cristina Ferreira, Curitiba (PR). É psicóloga clínica, psicanalista, atriz e arte-educadora com ênfase em teatro de formas animadas e psicose em um Centro de Atenção Psicossocial (Caps) da cidade de Curitiba. É licenciada em teatro pela Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Estadual do Paraná (FAP/Unespar), bacharela em psicologia e especialista em psicologia clínica, abordagem psicanalítica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

✉ [chrismaraf@gmail.com](mailto:chrismaraf@gmail.com)

1. Trabalho apresentado na licenciatura em teatro da Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Estadual do Paraná (FAP/Unespar).

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Estadual do Paraná**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2013-2024**

Estado **Paraná**

Título do trabalho **Entre eus: o teatro de animação e a saúde mental – contribuições do processo criativo com adultos em tratamento na clínica das psicoses**

Nome da autora **Maria Cristina Ferreira**

Nome do orientador **Professor doutor Fabio Henrique Nunes Medeiros**

Nome do coorientador **Professor mestre Célio Luiz Pinheiro**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições de uma oficina de teatro de animação para a saúde mental, aplicada em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), e que teve como objetivo proporcionar, por meio de técnicas de construção e manipulação de bonecos e objetos, um espaço de promoção do lúdico, da alteridade e de fomentar uma experiência estética. A metodologia da abordagem é a Pesquisa de Participação, por se caracterizar pela interação direta do pesquisador como proponente de ações aos agentes relacionados, com a perspectiva nos atravessamentos entre o pensamento poético de adultos, em tratamento na clínica das psicoses, e o nexa da representação do pensamento concreto no processo criativo. O estudo tem como referencial teórico: AMARAL (2004), FREUD (2010), WINNICOTT (2019). Para essa etapa, a pesquisa considera que a oficina permitiu ao sujeito, o lugar de fala, de si e de outros “Eus”, pelo qual o boneco se torna uma ponte.

**Palavras-chave:** Teatro de Animação; Saúde Mental; Psicose.

## \ ABSTRACT

This work analyzes the contributions of an animation theater workshop for mental health, applied in a Psychosocial Care Center, which aimed to provide, through techniques of construction and manipulation of puppets and objects, a space to promote playfulness, otherness and to promote an aesthetic experience. The methodology used was the participatory research approach, as it is characterized by the direct interaction of the researcher as a proponent of actions to the related agents, with the perspective on the crossings between the poetic thinking of adults, undergoing treatment in the psychosis clinic, and the nexus of representation of concrete thinking in the creative process. The study has as theoretical reference: AMARAL (2004), FREUD (2010), WINNICOTT (2019). For this stage, the research considers that the workshop provided

to the subject the place of speech, of the other selves, through which the puppet becomes a bridge.

**Keywords:** Animation Theater; Mental Health; Psychosis

## **\ RESUMEN**

Este trabajo analiza las contribuciones de un taller del Teatro de Animación para la salud mental, aplicado en un Centro de Atención Psicosocial, que tuvo como objetivo brindar, a través de técnicas de construcción y manipulación de títeres y objetos, un espacio para promover la lúdica, la alteridad y fomentar la una experiencia estética. La metodología del abordaje es la Investigación Participativa, ya que se caracteriza por la interacción directa del investigador como proponente de acciones a los agentes relacionados, con la perspectiva de los cruces entre el pensamiento poético de adultos en tratamiento en la clínica de psicosis, y el nexo de representación del pensamiento concreto en el proceso creativo. El estudio tiene como referente teórico: AMARAL (2004), FREUD (2010), WINNICOTT (2019). Para esta etapa, la investigación considera que el taller permitió al sujeto, el lugar del discurso, de sí mismo y de los otros “Yos”, a través del cual el títere se convierte en una puente.

**Palabras-clave:** Teatro de Animación; Salud Mental; Psicosis

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver”.*  
(Bertolt Brecht)

## 1 \ INTRODUÇÃO

Tendo como premissa a práxis como psicóloga clínica e o processo acadêmico como discente do curso de Licenciatura em Teatro, traço relações entre os atravessamentos do Teatro de Animação, o nexos com o pensamento poético e as argumentações teóricas, conceitos aqui relacionados, tomados como guias de autores que tecem bordas, fundamentos para reflexões acerca dos fenômenos observados, durante o processo criativo, em uma oficina de Teatro de Animação, aplicada em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), na cidade de Curitiba, para adultos em tratamento na clínica das psicoses.

Como espaço de experimentação e vivência do processo de confecção e manipulação de bonecos, com formas e objetos, o Teatro de Animação se apresenta como uma ponte, um portal para um colóquio entre mundos. Refiro-me aos mundos percebidos e vivenciados como *dentro* e *fora*. A singularidade e peculiaridade de um corpo biológico, que captura estímulos externos a ele, pelos canais de conexão com a realidade que o permeia. Pelas bordas porosas do corpo, as vias sensoriais percebem, decodificam, e respondem aos estímulos, estabelecendo um diálogo entre esses mundos. As respostas perpassam pelas mais diferentes linguagens, inclusive a falada, mediada por códigos implícitos e explícitos, em ressonância com os significantes, que imprimem marcas subjetivas, oriundas das experiências sensoriais. Uma forma imagética e simbólica, de expressão dos significados capturados por significantes, que dão contorno a pensamentos e emoções. Sentimentos que se apresentam em ações, que podem ou não, transformar a realidade com que se relaciona. Realidade esta constituída de corpo e materialidade, imbuídos de simbolismos que denotam, entre outros, afetos e desafetos, prazer e desprazer.



A psicanálise nos dá notícias, de que parece não haver modo de se desvencilhar das marcas subjetivas capturadas em uma rede de significantes. Como entes abstratos de signos, herdados de nossa ancestralidade, e resignificados a todo instante por novos signos tomados como referência, refletem as relações estabelecidas e vivenciadas com o outro e com o entorno. No tempo e no espaço em que a realidade é percebida e nos conflitos internos refletidos. Tudo isso permeado pelas dinâmicas multifatoriais como família, meio social, cultural, econômico, político, o contexto sensível, formando camadas de experiências, que podem ser concretizados nas mais diferentes formas com que a arte, em suas nuances de representação suscita o inconsciente, naquilo que escapa na palavra, na sonoridade, na ação.

**Fig. 1 – Bonecos na Oficina de Teatro de Animação.**



Fonte: Autora

No processo criativo do Teatro de Animação, o imaginário infantil e o pensamento poético dos adultos traçam correspondências. As energias que se desprendem do movimento, se apresentam como restauradores do “brincar”. A arte do irreal é tomada como real, a magia surge da imitação e da repetição ao manipular bonecos, formas e objetos. O impossível de ser dito se pronuncia como possível, o invisível se revela visível.

Para o psicanalista e pediatra Donald Woods Winnicott “[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto têm liberdade para serem criativos”. (WINNICOTT, 2019, p.91). E, para além do ser criativo, de ser quem é, ou quem suporta ser, a brincadeira é uma das formas mais ingênuas e mais sofisticadas da linguagem, porque opera na intersecção entre a razão e a emoção de forma muito dinâmica. De modo a relevar subjetividades profundas, inclusive desconhecidas por nós mesmos.

O médico neurologista, pesquisador austríaco, considerado o pai da psicanálise, Sigmund Freud, no texto: “*Além do Princípio do Prazer*”, publicado em 1920, descreve, sempre partindo de sua prática diária e intensa, sobre como tentamos, a todo custo, evitar a sensação de desprazer, já desde os primeiros anos de vida.

Observando o neto brincar, Freud [1917-1920] (2010) descreve a relação que se estabeleceu entre uma criança, com idade de um ano seis meses, e um carretel de madeira preso a um cordão. Ao atirar o carretel para longe, segurando a ponta do cordão, a criança, quando o objeto se ausenta do seu campo de visão, balbucia um som forte e prolongado: “o-o-o-o” [“foi embora”]. O carretel desaparece, o objeto falta. Ao puxar o cordão para si, e com reaparecimento do carretel, expressa satisfação, com um alegre “dá” [“tá aqui”], o carretel reaparece, o objeto está presente novamente.

Freud questiona sobre o porquê das crianças brincam, e descreve a experiência do sentimento da falta, da perda, que se apresenta durante a ausência e presença de um objeto materializado, onde são projetados afetos. Simbolicamente, o objeto representa uma presença e uma ausência. O brincar, e pode ser conferido em vasta literatura sobre essa questão além de Freud, em qualquer fase da vida, não se trata apenas de um modo de expressão, mas de uma experiência criativa, de um modo de elaboração das perdas.

O sentimento de medo da perda é frequentemente fonte instauradora de sofrimento. O *mal estar* experimentado, já nos primeiros momentos de vida, com as primeiras experiências relacionais de presença (prazer)

e ausência (desprazer) da mãe ou de quem exerce a função de cuidar da criança, marcam o corpo. Uma estética que promova o brincar provoca a socialização por meio do encontro com o outro, estabelecendo relações, interações que podem provocar sensação de prazer.

(...) o jogo e a imitação artísticos dos adultos, que, diferentemente do que fazem as crianças, dirigem-se à pessoa do espectador, não poupam a estes as mais dolorosas impressões – na tragédia, por exemplo -, e, no entanto, são por ele percebidos como elevada fruição. Assim nos convencemos de que também sob o domínio do princípio do prazer há meios e caminhos para tornar objeto de recordação e elaboração psíquica o que é em si desprazeroso. Uma estética que considere a economia [psíquica] pode lidar com esses casos e situações que terminam com a obtenção final de prazer (...).  
(FREUD [1917-1920], 2010, p. 175; 176).

Considerando que um dos pontos sensíveis da clínica das psicoses é o estabelecimento de relações dentro e fora do seu ambiente familiar. E ressalto a complexidade desta questão. Tratando-se de relações, tocamos uma das questões mais complexas e sensíveis que nos provoca sensações de prazer e desprazer, comumente causa de sofrimentos, que se apresentam nos sintomas. Proporcionar a possibilidade de interações sociais, pelo jogo de imitação com o outro e para o outro, foi um dos fatores, considerado primordial, para a proposição estética de trabalhar com Teatro de Animação em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

## 2 \ APRESENTANDO O CONTEXTO

A oficina de Teatro de Animação, como proposta de atividade para grupo, em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), tem o objetivo de proporcionar espaço de vivência do Teatro de Animação, por meio da prática de técnicas de construção e manipulação de bonecos e com objetos, promovendo, pelo lúdico, a alteridade e a experiência estética e, neste contexto, traçar as contribuições para o tratamento na clínica das psicoses.

Visto que se trata de uma construção, com a convocação constante de reflexões e ajustes e, como orienta Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 79), para dizer deste percurso, a metodologia escolhida foi a pesquisa de participação, por se caracterizar pela interação direta do pesquisador como proponente de ações ao objeto analisado.

As atividades, adaptadas ao contexto, são aplicadas semanalmente, no período de tempo de três horas. Com limite de quinze participantes, considerando o espaço físico disponível e ainda seguindo os protocolos de segurança e prevenção à COVID-19, indicados pelas autoridades sanitárias, por tratar-se de um serviço de saúde pública, tem como público, usuários do serviço em tratamento na clínica das psicoses. Adultos, maiores de 18 anos de idade, com CID<sup>2</sup> do F.20 ao F.29<sup>3</sup>, convidados pela equipe multiprofissional.

**Os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS)** são serviços substitutivos aos modelos de tratamento manicomial. As discussões sobre os espaços observados naquele contexto, como segregadores e com poucos resultados efetivos culminaram na *Lei nº 10.216 de 6 de abril de 2001*, que dispõe sobre os direitos e proteção das pessoas em sofrimento mental, e o tratamento em liberdade, evitando internamentos desnecessários.

A reforma psiquiátrica no Brasil tomou como modelo a reforma que aconteceu na Itália, e é resultado dos debates e ações iniciados por Franco

2. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. O CID 10 é padrão universal e tem a função de monitorar a incidência e prevalência de doenças. (N.A.)

3. F20-F29 - Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes. Este agrupamento reúne a esquizofrenia, a categoria mais importante deste grupo de transtornos, o transtorno esquizotípico e os transtornos delirantes persistentes e um grupo maior de transtornos psicóticos agudos e transitórios (O.M.S., 1997).

4. No dia 13 de maio de 1978, o Parlamento italiano aprovou a lei 180 (conhecida como Lei Basaglia), que decretou o encerramento definitivo dos hospitais psiquiátricos italianos, principal alvo da longa e incansável luta de Franco Basaglia. Nessa data, na Itália existiam 98 manicômios, nos quais estavam internadas quase cem mil pessoas. Os pacientes com problemas de saúde mental voltaram a ser pessoas com direitos (SERAPIONE, 2019, p. 1170).

Basaglia<sup>4</sup>. No Brasil as Conferências resultaram em políticas públicas com propostas de tratamento em espaços terapêuticos que deem vazão à diversas maneiras de livre expressão em atividades, sempre que possível, em grupo.

Atualmente, na cidade de Curitiba, são doze serviços em funcionamento, com expertises voltadas para a especificidade da criança, do adolescente e do adulto. Sete deles disponibiliza atendimento vinte e quatro horas. Os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) são parte integrante da Rede de Atenção Psicossocial – RAPS, rede territorial de saúde, conjuntamente com as unidades básicas de saúde (US), unidades de urgência e emergência (UPAS), Centros de Referência e Especializada da Assistência Social (CRAS e CREAS), entre outros pontos de apoio da rede.

A favor do desenvolvimento da aplicação do projeto, aprovado pela equipe multiprofissional, a oficina de Teatro de Animação, como parte do rol de ofertas terapêuticas e está prevista nas **diretrizes institucionais dos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) de Curitiba**, de acordo com documento revisado e atualizado em maio de 2021, pela Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba, “Oficinas de Expressão - Teatro, Teatro de bonecos, como práticas corporais, expressivas e comunicativas” (RASERA et al, 2021, p. 21). O que nos resguarda, institucionalmente, bem como sinaliza para outras práticas nessa direção. Desde que ofertado pela equipe multiprofissional e com propostas para tratamento em liberdade, humanizado, digno e singular, considerando os princípios que norteiam o atendimento no Sistema Único de Saúde - SUS, que prevê como premissas éticas: a *universalidade, equidade e integralidade*.

**Por que a clínica das psicoses?** Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso e, considerando a complexidade e amplitude de que se trata a saúde mental, a clínica das psicoses foi o recorte escolhido para esta pesquisa.

Na psicose, entre outras características, se observa o pensamento concreto. Oposto ao pensamento abstrato. Concomitantemente a uma espécie de desconexão acentuada da realidade. Esse princípio de

ordenação diz respeito a fantasias e desejos, que são percebidos como uma realidade, pelo modo como os sentidos captam o mundo a sua volta. Já o corpo é percebido como que “craquelado”, como que separado.

Este estilo, sua grande força de afirmação, característica do discurso delirante, não pode deixar de nos impressionar por sua convergência com a noção de que a identidade imaginária do outro está profundamente em relação com a possibilidade de uma fragmentação, de um espedaçamento. (LACAN, 1988, p. 119;120).

A percepção corporal na psicose, portanto, se difere do corpo percebido por um sujeito, cuja constituição psíquica se deu pela marca simbólica da neurose. Lembrando aqui a questão colocada anteriormente, que diz da presença e ausência do objeto, e que faz encadeamento com o sentimento da perda. Na neurose a perda é relativa ao mundo interno. Já na psicose, a perda é percebida no mundo externo, ou seja, na dimensão simbólica, experimentada no meio social. Aqui temos notícias da dificuldade em estabelecer relações sociais.

Tomando como referência a narrativa linguística, o pensamento concreto perpassa a linguagem literal, revelando um pensamento que apresenta dificuldade de abstração na sua interpretação. Essa pouca funcionalidade da metáfora é uma característica de fundamental importância para nossa sobrevivência nos primeiros anos de vida. É da natureza da criança o “brincar”, o se relacionar com os objetos a sua volta.

No adulto, quando este aspecto do pensamento concreto permanece, fornece uma delimitação outra para a interpretação do mundo em que está inserido. A reflexão dos fatos se dá no aqui e agora e se apropria apenas do momento presente, apresentando dificuldade no planejamento futuro. Uma das adversidades, importante de ser destacada, é com relação à inabilidade de lidar com sentimentos e emoções, que podem se apresentar em desordenamento, e desencadear comportamentos expressos

observados como “*estranhos*”, o que pode provocar um sentimento inquietante no observador.

É preciso considerar ainda que, muito antes de ser uma patologia, a psicose é uma das formas possíveis de organização dos registros do **Real**, dado como o impossível de ser simbolizado; do **Imaginário**, que envolve os sentidos; E DO **Simbólico**, representado pela linguagem. Característica também observada no Teatro de Animação, como descreve Medeiros (2014):

Se nos ativermos a observar a própria estrutura da linguagem, poderíamos chegar a dizer que na sua estrutura existem características da animação, especialmente pela ideia de que ela dá sentido para coisas, corporificação a ideias, e com isso as movimentam. (MEDEIROS, 2014, p. 44).

Quando esse arranjo da linguagem não encontra lugar para a expressão de sua subjetividade, essa falta de endereçamento para seus pensamentos e sentimentos no âmbito social, produz, pela via do corpo, sintomas que se apresentam como sofrimentos, traduzidos em comportamentos, que se mostram não adequados à métrica definida pela sociedade. A mesma sociedade que, conta na sua história, com um “*não saber fazer*” com esse sofrimento o que levou a consequências, como a marginalização de pessoas, cujos direitos são violados, por ações resultantes da falta de respeito à singularidade, como a segregação, que expulsa e aprisiona o diferente em um estigma de seres tomados pela “*loucura*”.

**Por que o Teatro de Animação?** Pela não simbolização, pela dificuldade de abstrair, de um pensamento voltado ao sensório, ao concreto, a expressão por meio do objeto materializado – especialmente fora do corpo – pode facilitar um espaço para que esse sujeito fale, se expresse. Falando, possa desnudar o modo como percebe seu mundo interno em relação aos estímulos que recebe do meio em que está inserido. Não só pela via da palavra falada, mas de outras maneiras de expressão, oportunizando a observação de si e sua localização no mundo.

A experiência estética com a arte do Teatro de Animação parece possibilitar o acesso a realidades percebidas como internas e externas em um diálogo entre “**Eus**”. O “eu” e o “outro”, que estabelece relação com corpos e signos, em interação com formas e objetos, abrindo possibilidades à expressão de pensamentos e sentimentos.

O Teatro de Animação é uma denominação nova que contempla várias outras modalidades e técnicas dessa linguagem, que vai desde a animação com máscaras, sombras, bonecos e objetos do cotidiano até formas mais abstratas. **É uma linguagem artística**, enquanto sistema, que tem como célula primordial a *anima*, num sentido de um jogo de representação no qual o ator-animador simula dar vida e/ou alma a um objeto-ser inanimado, atribuindo-lhe a qualidade de animado. (MEDEIROS, 2014, p.41)

Como pontuado por Medeiros, o Teatro de Animação é uma linguagem, que inclui bonecos, máscaras, objetos, formas ou sombras, representando o homem, o animal ou ideias abstratas e tem como particularidade, **animar objetos inanimados**, que podem estar externos, próximos ou como parte do próprio corpo.

Inanimado é tudo aquilo que convive com o homem, mas é destituído de volição e de movimento racional. Ao receber energia do ator, através de movimentos, cria-se na matéria a ilusão de vida, e, aparentemente, passa-se a ter a impressão de ter ela adquirido vontade própria, raciocínio. (AMARAL, 2007, p. 21)

Freud [1917-1920] (2010) descreve a concepção do animismo na idade em que a criança começa a brincar, sem distinguir claramente entre objetos vivos e inanimados e refere sobre o inquietante, o que causa angústia:



(...) o inquietante é a aquela espécie de coisa assustadora que remonta o que é há muito conhecido, ao bastante familiar (FREUD [1917-1920], (2010), p. 331).

Também Winnicott (2019), ao vislumbrar o animismo na sua práxis, faz relação com a expressão de algumas experiências subjetivas no bebê e na criança. Essa peculiaridade com que algumas pessoas estabelecem relações com formas e objetos a sua volta, pode ser observada em outros momentos da vida, podendo também ser observada na fase adulta, como observa Philippe Genty, artista plástico considerado mestre do ilusionismo, criador de espetáculos teatrais contemporâneos, baseados em marionetes, e trazendo o onírico para suas produções:

Nem por um segundo o espectador adulto acreditaria na vida própria do objeto. No entanto, todos nós recalamos no mais recôndito de nós mesmos um velho fundo de animismo que nos vem dos confins dos tempos, daquela época em que as árvores, os astros, os animais tinham alma, em que espíritos viviam sob as águas de um lago. Esse animismo mora em nós no início da infância; depois o rejeitamos em parte, desde a adolescência. É nesse território recalcado que a marionete vai encontrar uma ressonância, aí onde estão igualmente recalçadas as nossas angústias, os nossos desejos e os nossos sonhos mais loucos (GENTY, 2018, p. 135).

A relação do animismo, observado por Freud, Winnicott, e Genty é destacado por Medeiros:

Jacqueline Held se refere ao animismo dizendo que é uma etapa do desenvolvimento psíquico humano. (...) É da natureza da criança o animismo, atribuindo vida às coisas que as rodeiam. Transforma objetos

e se relaciona com a natureza, cria uma realidade imaginária sem estabelecer fronteira com o real. (MEDEIROS, 2014, p.43).

Nessa perspectiva, há uma convergência entre os autores, ao considerar que ao animar bonecos e objetos, em qualquer momento da vida, podem-se elaborar questões do dia a dia, como uma realidade insuportável, que não encontra caminho de expressão de outra maneira, podendo amenizar, ou até evitar, sofrimento, **no “brincar”**.

### **3 \ BRINCANDO COM BONECOS: A RELAÇÃO DE TÉCNICAS E GÊNEROS E SUAS IMPLICAÇÕES**

Para Winnicott (2019), o ato e efeito de brincar se baseia no interjogo “(...) entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 2019, p. 83), culminando numa espécie de precariedade “(...) da própria magia, a magia advinda da intimidade, de um relacionamento que mostra ser confiável” (Idem).

Com a condução do trabalho, a orientação da brincadeira, pode-se proporcionar a construção de bordas, limites e, assim, dar sentido a experiência sensível. Portanto não se trata de um brincar por brincar, mas de estabelecer espaços para relações de confiança, onde a criança e o adulto possam “brincar” livremente. É desse modo que a oficina de Teatro de Animação se revela e se constitui. Brincando surgem seres tomados de vida.

A técnica de **bonecos de luva** foi a primeira forma de expressão trazida como atividade. Essas primeiras experiências se deram com a confecção e manipulação dos bonecos<sup>5</sup> de luva<sup>6</sup>. Chamados assim devido à sustentação que se dá por uma espécie de camisola, que é vestida na mão do manipulador, como uma luva. Os bonecos de luva<sup>7</sup> foram construídos com meias, doação da equipe multiprofissional e materiais diversos como fios de lã, lantejoulas, miçangas, botões, entre outros, escolhidos livremente. Quando surgem os bonecos, causam encantamento e curiosidade.

5. Boneco é um termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público. (AMARAL, 2004, p. 71).

6. Bonecos de luva, também chamados fantoches, são aqueles que o bonequeiro veste como uma luva. (AMARAL, 2004, p.87).

7. Um boneco de luva, ou fantoche, recebe os seus movimentos diretamente das mãos do manipulador. (AMARAL, 2004, p.97).

**Fig. 2 – bonecos de luva.**



Fonte: Autora

**Fig. 3 – bonecos de luva.**



Fonte: Autora

**Fig. 4 – bonecos de luva.**



Fonte: Autora

- Como pode? *Meias* agora são fantoches? – diz um participante, olhando para criação. Esta indagação que emergiu do grupo, desencadeada pelo simples gesto de trazer *meias* adaptadas a formas humanóides, pode

revelar exatamente o dispositivo de uma realidade simbólica. De um jogo de linguagem.

Apresentados alguns princípios para a manipulação dos bonecos. Estes passaram a ser animados pelos seus criadores exercitando o *foco*<sup>8</sup>, o *olhar*<sup>9</sup>, o *eixo* e a *manutenção*<sup>10</sup> do boneco. O silêncio estabelecido durante o processo de criação é rompido. Protagonistas, os bonecos estabelecem diálogos. Os corpos dos manipuladores, em sua maioria, permanecem estáticos, já os bonecos apresentam movimentos, expressões e uma narrativa improvisada sobre assuntos triviais do dia-a-dia, como dizer o nome e adjetivos sobre si. O silêncio é restabelecido no momento que o boneco de luva é desvestido da mão.

Um dos participantes verbaliza: - A voz me diz que você está me enganando. Eu estou acostumado a falar com a minha voz e ela comigo. Ele também fala! Olha! – e manipula o boneco - É de verdade! Sinto medo! Uma solução frente a este fenômeno a proposta foi a desconstrução do boneco. Como atividade, os bonecos foram desmontados e reduzidos à sua materialidade primeira. Não por completo, apenas desmontados, para que pudesse haver uma espécie de rito entre o real e o fantástico (jogo). O assustador, o angustiante, o inquietante se transformou em uma meia, cortada onde seria os dedos, um punhado de pedaços disformes de papelão, cartolina e materiais diversos.

- Que alívio! É uma meia e um monte de papelão!

Aparece o sujeito que fala do boneco, expressando o sentimento de medo. Diante do mal estar provocado pelo imaginário tomado como real, algo no boneco foi simbolizado e algo não, o que provoca o inquietante.

Freud [1917-1920] (2010) percorre um caminho pelos estudos arqueológicos da palavra *Heimlich*, como sendo o que nos parece familiar, conhecido, não estranho, e a palavra antônima: *Unheimlich*, como o “(...) que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu (FREUD [1917-1920], (2010), p. 338)”. Nessas condições o familiar pode tornar-se

**8.** É a definição do centro das atenções de cada ação. (BELTRAME, 2008, p.25).

**9.** Como indicador da ação. (...) O olhar pode ser diferenciado conforme a velocidade e a intensidade do movimento do boneco, e apresenta qualidades diferentes para cada situação. (BELTRAME, 2008, p.25).

**10.** Consiste em respeitar a estrutura corporal e sua coerência com a coluna vertebral do ser humano, ou obedecer à postura animal quando a personagem é dessa origem. É importante aproximar o boneco da forma “natural” da personagem que representa. (BELTRAME, 2008, p.25).

11. Ernest Jentsch, psiquiatra alemão que, em seu texto de 1906, descreve seus estudos sobre o infamiliar pela análise do conto “O Homem da Areia” de E.T.A. Hoffmann. (N.A).

assustador, inquietante. Para ilustrar essas observações, Freud (1917-1920) cita Hoffmann. Sobre o conto: “O Homem da Areia”:

Um dos mais seguros artifícios para criar efeitos inquietantes ao contar uma história, escreve Jentsch<sup>11</sup>, consiste em deixar o leitor na incerteza de que determinada figura seja uma pessoa ou um autômato, e isso de modo que tal incerteza não ocupe o centro de sua atenção, para que ele não seja induzido a investigar a questão e esclarecê-la, pois assim desapareceria o peculiar efeito emocional, como foi dito. Em seus contos fantásticos, E.T.A Hoffmann valeu-se desta manobra psicológica repetidamente e com sucesso. (FREUD (1917-1920), 2021, p. 341).

No conto, Natahael em seu estado de percepção alterada da realidade, uma desconexão que teve como gatilho a experiência de atualização de memórias da infância, passa a se relacionar com Olímpia. Um autômato de madeira, por quem Natahael se apaixona e julga se relacionar como um ser vivente. O boneco é tomado por sujeito. No encontro com o real, ocorreu o desencadeamento da psicose. No encontro com o impossível de dizer, surge o sintoma delirante. Para Lacan (1988) é o delírio que dá sentido ao registro do imaginário pelo real. Um engodo necessário para abordar o real em causa. O real está no registro do impossível de ser simbolizado pela linguagem. “Assim como todo discurso, um delírio deve ser julgado em primeiro lugar como um campo de significação que organizou um certo significante (LACAN, 1988, p. 144)”.

A observação da formação de parcerias é o destaque do **boneco de nó**. Alguns nós em pedaços de tecidos são movimentados utilizando-se das técnicas de manipulação, que requer uma sincronia de ações em conjunto. Rapidamente, formam-se duplas para manipular a cabeça e os braços do boneco que surge e se apresenta, inicialmente com uma narrativa improvisada, mas que é aprimorada com um roteiro.

**Fig. 5 – bonecos de nó.**



Fonte: Autora

**Fig. 6 – bonecos de nó.**



Fonte: Autora

- É um pano amarrado nas pontas. Eu sei que é um pano!

Da leitura do conto de Fabio Lisboa, que tem como enredo a história de um leopardo que encontra uma tartaruga: “Era uma vez uma tartaruga que gostava muito de ouvir histórias e ver a luz do dia, de sair por aí”. (LISBOA, 2015, p.139). Uma leitura respeitando o tempo e a limitação de cada um, nesse quesito, e a experimentação das possibilidades descobertas nos bonecos de nós, observa-se a mobilidade dos corpos tentando sincronizar os movimentos e articulações, com o diálogo, estabelecendo um jogo entre os personagens. Ao final, os nós foram desfeitos, restando pedaços de tecidos. Nesse caso, em nenhum momento, a percepção foi alterada, não houve notícias do inquietante, nesta experimentação.

12. O teatro de objetos – como o teatro de bonecos – é um teatro cujos protagonistas são objetos inanimados. A diferença entre um e outro é que os bonecos, realística ou abstratamente, representam a figura humana, enquanto o teatro de objetos não é (nem um pouco) realista. (AMARAL, 2004, p. 121).

O **boneco de nó**, mesmo com formas humanas, se apresenta em forma abstrata em termos de representação, o que pode indicar, com um exercício inicial ou transitório, para o uso do Teatro de Animação para este público.

No **Teatro de objetos**<sup>12</sup>, a terceira proposta feita na oficina, utensílios de cozinha, única categoria disponibilizada, os objetos foram escolhidos livremente e de imediato a percepção da funcionalidade do objeto é observada. Imbuídos de movimento, pela manipulação, foram percebidos na sua materialidade, não ocorrendo estranhamento ou distanciamento do objeto e sua funcionalidade.

Os objetos são importantes por seu poder de criar metáforas. Eles têm essa capacidade de apresentar situações de maneira direta, peculiar e simbólica. Quando apropriadamente escolhidos, são um discurso em si. E o que formal e fisicamente sugerem, torna-se mais evidente no desenrolar da ação, na animação, somando-se ainda os significados que os objetos despertam no tipo de relações que podem manter entre si. (AMARAL, 2004, p. 121).

O processo mais longo aconteceu com os **Bonecos de Vara**. Esta proposição precisou seguir etapas, cada etapa em um dia. Com papel e fita adesiva, aparecem os primeiros movimentos que contribuíram para trabalhar questões corporais, como a psicomotricidade. As observações revelam que o movimento de apertar o papel para chegar ao formato da cabeça e cobri-lo com fita colante, permite trabalhar a força e o movimento de pinça. Na segunda etapa, a experimentação do contato com sensações táteis diferentes, causados pelo manuseio de materiais como papel molhado, cola e tinta, também se mostrou eficiente para este movimento que, neste contexto se apresenta deficitário e comprometido pelos efeitos piramidais, colaterais das medicações, possível causa dos tremores nas mãos.

**Fig. 7 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora

**Fig. 8 – construção de bonecos de vara.**



Nas etapas seguintes **surgem as mais diferentes figuras, com a peculiaridade de expressão notória e ressonante do momento de vida e do tratamento.** A criatividade se apresenta nos detalhes da fisionomia, figurino e adereços numa composição singular e coletiva, revelando formas e movimentos, distanciados do imaginário infantil, revelando o pensamento poético e concreto do adulto psicótico.

**Fig. 9 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora



Na figura 9 os bonecos de vara em processo, cuja construção se deu no mesmo período de tempo cronológico, mas em ritmos diferentes, observa-se que para cada construção existem estados de organização e desorganização psíquicas diferentes. Quanto mais afrouxado, desagregado o pensamento, ou seja, quanto mais perda de contato com a realidade, mais a figura se mostra com bordas afrouxadas e disformes, um dos sintomas do sofrimento na psicose.

**Fig. 10 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora

**Fig. 11 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora

Na figura do boneco delineado por bordas mais contidas e formas mais claras e simétricas, como se apresenta a construção do boneco de vara na figura 10 e 11, observa-se, concomitantemente, uma melhora na organização psíquica.

**Fig. 12 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora

**Fig. 13 – construção de bonecos de vara.**



Fonte: Autora

Com relação à técnica, esta pode ser observada por vários ângulos, mas é importante enfatizar as questões de manuseios plásticos, elemento sintático do Teatro de Animação, que se aproxima mais das artes plásticas (escultura e pintura) do que do próprio jogo teatral com atores. A relação com a materialidade desencadeia um movimento de expressão subjetiva, já que a relação com o material é singular. Esse campo das artes plásticas como recurso terapêutico já é bastante estudado e com boas respostas terapêuticas.

Portanto os quatro gêneros/técnicas apresentados: bonecos de luvas/meias, bonecos de nós, teatro de objetos e bonecos de varas, apresentam movimentos diferentes, cuja análise não se esgota aqui. Trago algumas observações, como destaque:

As **relações sociais** foram se estabelecendo durante o processo, esse é um dos pontos sensíveis, especialmente nas psicoses, já que é comum o afastamento social.

A **atenuação dos tremores** nas extremidades dos membros superiores, que frequentemente se apresenta como efeito colateral das medicações.

Manter a **atenção focada** por mais tempo, contribui para o desenvolvimento e conclusão de atividades e permite a percepção e respeito ao seu próprio tempo para desenvolver atividades diárias.

O **trabalho em equipe** para organização dos materiais e limpeza do espaço, ao final da atividade, gera senso colaborativo e estabelece laços sociais.

Os jogos que acessam o imaginário abstrato, como fechar os olhos e imaginar, devem ser evitados para este público, pois podem provocar processos delirantes e até alucinatórios.

Estratégias de planejamento com delimitação pelo tempo cronológico e etapas, mesmo que não conclusivas, apresentaram efeitos de **minimação de sintomas de ansiedade**. Sintomas estes que aparecem, neste contexto, quando ocorre uma percepção de que a tarefa proposta não tem fim.

Com a animação dos bonecos, surgem sujeitos que falam. A via de acesso, o **portal de comunicação** entre mundos se abre. Pelo boneco se escuta a voz, a expressão de pensamentos, sentimentos e emoções em um ambiente de saúde e não de doença. O sorriso aparece fácil. E onde há espaço para o “brincar”, um sujeito fala de si e os sintomas se abreviam.

## 4 \ CONSIDERAÇÕES

No dicionário etimológico, Cunha (2011) apresenta a palavra **terapêutica** como sendo a “parte da medicina que estuda e põe em prática os meios adequados para aliviar ou curar os doentes” (CUNHA, 2011, p. 630); e a palavra **efeito** como “resultado, eficácia, consequência” (CUNHA, 2011, p. 235). O Teatro possui a potencialidade de provocar um **efeito terapêutico** tanto nos atores e atrizes, que vivenciam o processo de criação, como nos expectadores, como foi observado por Philippe Genty:

Permaneço fiel a que os nossos espetáculos continuem a ser um divertimento. Falar dos nossos conflitos e dos nossos monstros com humor e derrisão é um meio de tomar distância deles e de readquirir certa paz em nós mesmos, para descobrir que esses monstros criados na nossa infância a partir de culpas recalçadas são muitas vezes monstros de papel. Se esses divertimentos puderem pelo menos iniciar a descoberta de que muitos conflitos que nos opõem aos outros são muitas vezes as projeções dos nossos próprios medos, das nossas próprias angústias, das nossas próprias vergonhas, recalçadas em nossa infância, ou até se apenas perturbarem ou interrogarem, então eles me terão ajudado a romper não só o meu isolamento, mas talvez o de alguns dos nossos espectadores. (GENTY, 2018, p. 141)

O Teatro, como lugar para olhar - do Latim *theatrum*, do Grego *theatron* – “(...) é tão velho como a humanidade”, diz Berthold (2014). Desde as cenas de caça pintadas na rocha do período paleolítico, perpassando pelos rituais de sacrifício, dança e culto da Grécia, os rituais egípcios, com seus deuses tomados de sentimentos e emoções e os rituais às grandes dionisíacas, encontramos Téspis de Icaria, o primeiro ator que deu notícias de um lugar onde é possível “*ser*” quem quiser ser.

A experiência da palavra ao ser falante, da letra escrita em seu corpo, em um espaço de expressão, dando ao sujeito um lugar de onde possa dizer, enunciando a letra escrita em cada um, permite a experiência da palavra e pela palavra, dando lugar ao sujeito, de quem muito se tem falado neste trabalho, mas também o lugar de pessoa.

Para Mauss (2017), sociólogo e antropólogo francês, em suas análises das relações sociais, por meio de percursos múltiplos, entre eles a etnografia, análises filológicas, resgates históricos e linguísticos, a pessoa reflete das construções sociais e interpretações psíquicas ressoantes.

Os espaços de integração limitados pelos parâmetros e crivos coletivos, se apresentam como construtos culturais e sociais que resultam em ações. Considerando as dimensões históricas, psicológicas e sociais, aspectos políticos jurídicos econômicos, religiosos, históricos, linguísticos, educação, gênero idade, uso do corpo, sentimentos, expressões, momento de vida, entre muitas outras modalidades que configuram a noção de pessoa como uma construção multifatorial e não uma noção inerente e diz respeito aos direitos e costumes.

É graças à sociedade que há uma intervenção da consciência. Não é graças à inconsciência que há uma intervenção na sociedade. É graças a sociedade que há segurança e presteza nos movimentos domínio do consciente sobre a emoção e o inconsciente (MAUSS, 2017, p. 443).

Mediado pelo boneco, que toma emprestado a condição do sujeito e de pessoa. A oficina de Teatro de Animação abre espaço aos “**Eus**”. O sujeito que diz de si e das experiências vivenciadas que marcam o corpo e refletem na relação de percepção do mundo vivido internamente e o mundo fora do corpo. Historicamente, no contexto do adoecimento mental, é frequente que não se respeite a pessoa de direito, e ainda se vê situações de interdição, não raras vezes, por parte da própria família, por ser considerado como incapaz de exercer sua cidadania. Com frequência é tutelado e oprimido na sua condição de sujeito.

Este projeto foi tecido com base nestas e outras inquietações que me transpassam. Muitas questões estão aqui relacionadas, mas não acabou ao término da escrita desse artigo. Outros desdobramentos e observações gerarão novos textos. A luta antimanicomial segue na promoção da saúde e dignidade para a vida daquele que busca trato para as dores que, mesmo com todo o esforço e tecnologia, não aparecem de maneira clara, em exames laboratoriais ou de imagem, onde o que se pode observar são traços e sinais de que algo não está bem. Mas o que mesmo não está bem?

Concluo, trazendo a frase de um participante, na ocasião de um evento ofertado como parte da oficina de Teatro de Animação, aonde, pela primeira vez, vai ao teatro para ver um drama musical com Teatro de Animação:

- Como faz pra pegar? Eu quero pegar o que vi pra levar pra mãe ver. Eu tirei foto, mas não tá na foto. Eu filmei com o celular, mas não tá também. Queria mostrar pra mãe. Nunca vou esquecer o teatro.

## \ REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **O Ator e Seus Duplos: Máscaras, Bonecos, Objetos.** 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação.** 3ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BELTRAME, Valmor Nini (org). **Teatro de Bonecos: Distintos Olhares sobre Teoria e Prática.** Florianópolis: UDESC, 2008. p. 25.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas** Volume 14. História de uma Neurose Infantil [“O Homem dos Lobos”], Além do Princípio do Prazer e Outros Textos (1917-1920). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia Das Letras, 2010. p. 161-239 e 328-376.

GENTY, P. Uma Viagem Entre Percepção, Forte Impressão e Interpretação. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 05, p. 128-142, 2018. DOI: 10.5965/2595034701052008128. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701052008128>. Acesso em: 12 jun. 2022.

HOFFMANN, E.T.A. **As Tramas o Fantástico. Contos e Novelas.** Tradução Fernando R. de Moraes Barros e Lavínia Abranches Viotti . São Paulo: Perspectiva, 2021. p. 181-220.

LACAN, Jacques. **O Seminário Livro 3. As psicoses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LISBOA, Fábio. Empatia e cultura de paz na arte de contar histórias. In: MEDEIROS, Fábio H. N; VEIGA, Maurício B.; MORAES, Taíza Mara R. (Orgs.). **Contar histórias: uns passarão e outros passarinhos**. 1ª ed. Joinville: Editora Univille, 2015. p.138 – 149.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2017. p. 387-417.

MEDEIROS, F. H. N. **O Animador, Aquele que não esqueceu a Infância: uma perspectiva sobre animismo e ludens no Teatro de Animação**. Revista Aspas, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 39-49, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85760>. Acesso em: 5 set. 2021.

O.M.S. - Organização Mundial da Saúde. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

RASERA. Cristiane Sinhoca (org.) et al. **Diretrizes Institucionais dos Centros de Atenção Psicossocial - CAPS de Curitiba**. Curitiba, [s.n] 2021.

SERAPIONI, Mauro. **Franco Basaglia: biografia de um revolucionário**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, n.4, out.-dez. 2019, p.1169-1187. Disponível em <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xyFt7t59w8czHWXY3TSgLVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 dez 2021.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Tradução Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.





# **\experimentos de uma atriz iluminadora (iluminatriz) com recursos de iluminação alternativa no ambiente de casa no período de pandemia**

**Nathalia Mendes de Aguiar<sup>1</sup>**

Nathalia Mendes de Aguiar, São Luiz (MA). É atriz, iluminadora e iluminatriz. Participa, desde 2018, do Coletivo 171.

✉ [nathaliaaguiae@gmail.com](mailto:nathaliaaguiae@gmail.com)

1. Graduanda da licenciatura em teatro da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Orientador: Abel Lopes Pereira.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Maranhão**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2017-2022**

Estado **Maranhão**

Título do trabalho **Experimentos de uma atriz iluminadora (iluminatriz) com recursos de iluminação alternativa no ambiente de casa no período de pandemia**

Nome da autora **Nathalia Mendes de Aguiar**

Nome do orientador **Abel Lopes Pereira**

Número de páginas **21**

## \ RESUMO

O presente artigo decorre da pesquisa sobre meus experimentos cênicos, realizados no período do isolamento social da pandemia de COVID-19, com a utilização de materiais alternativos para a criação de iluminação, vivenciados durante o período de 2020 a 2022, do qual foram realizados experimentos com a luz, na construção de cenas com materiais luminotécnicos alternativos. O trabalho trata de um estudo de caso, buscando estabelecer um diálogo com o objeto luz, a atriz iluminadora (iluminatriz<sup>2</sup>) e a câmera. Busca criar um diálogo com os estudos de Roberto Gil Camargo, Eduardo Tudella e Fernanda Souza.

**Palavra chave:** Iluminação teatral; Iluminatriz; Pandemia; Experimentos cênicos.

## \ ABSTRACT

The present article of the research on my scenic experiments, presented in the period of the social isolation of the COVID-19 pandemic, with the use of alternative materials for the creation of lighting, experienced during the period from 2020 to 2022. From which experiments were conducted with light, in the construction of scenes with alternative illuminotechnical materials. The work is a case study, seeking to establish a dialogue with the object light, the actress illuminator (illuminatriz) and the camera. Seeks to create a dialogue with Roberto Gil Camargo, Eduardo Tudella and Fernanda Souza's styles.

**Keywords:** Theater Lighting; Iluminatriz; Pandemic; Scenic experiments.

2. A palavra iluminatriz/ iluminator é usada para definir a função na cena quando a atriz manipula a iluminação na cena, utilizando da luz dos materiais alternativos. Essa palavra busca apropriar desse jogo de iluminar e atuar ao mesmo tempo dentro da cena, referente a esse espaço de autonomia de criação na pandemia.

## \ RESUMEN

El presente artículo surge de la investigación de mis experimentos escénicos, realizados durante el periodo de aislamiento social de la pandemia del COVID-19, con el uso de materiales alternativos para la creación de la iluminación, vivido durante el periodo de 2020 a 2022, en el que se realizaron experimentos con la luz, en la construcción de escenas con materiales luminotécnicos alternativos. La obra es un estudio de caso, que busca establecer un diálogo con el objeto luminoso, la actriz iluminadora (illuminatrix) y la cámara. Pretende crear un diálogo con los estudios de Roberto Gil Camargo, Eduardo Tudella y Fernanda Souza.

**Palabras clave:** Iluminación teatral; Iluminatriz; Pandemia; Experimentos escénicos.

## \INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de experimentos sobre a iluminação cênica, utilizando materiais alternativos, no período de 2020 a 2022 com objetivo de exercitar o fazer prático do teatro, durante o isolamento social provocado pela COVID 19. Reflete sobre a luz desses objetos como fonte de criação poética, na vivência de uma atriz iluminadora dentro de processos de iluminação no Coletivo 171<sup>3</sup> e no estágio do ensino técnico, desenvolvido durante o isolamento social.

Ao propor esta pesquisa sobre luz com materiais alternativos, vislumbro o debate sobre os meus processos de experimentação de luz como atriz e iluminadora, assimilando a luz como fonte de criação e como essa materialidade dos objetos dialoga com a cena.

Optando pelo uso da palavra experimento, entendo todo meu processo como testes, que não possuíam ainda nenhum objetivo a se tornar um produto finalizado, mais de compreensão sobre a luz que comunica algo, ao local que habito durante o isolamento social, como um laboratório de testes.

O principal objetivo é o de compreender como materiais alternativos colaboram para o processo de criação para uma iluminação de cenas experimentais, que ao testar e adaptar esses objetos, acabam adquirindo funcionalidade no campo da iluminação teatral. Dessa forma, entendo como a luz desses objetos experimentados propõe a autonomia para pensar e elaborar, de maneira criativa, a utilização da luz nos cômodos da casa.

O primeiro passo para construir esta pesquisa foi a elaboração de testes com os materiais que tinham possibilidade de luz que se encontravam disponíveis em casa, a fim de que pudessem efetuar um diálogo entre a luz, a atriz e a câmera. Por se tratar de um período remoto, os experimentos realizados foram todos em casa, sendo pensados para câmera, pois nenhum dos experimentos deixou de ser testado através dela. O segundo passo foi a realização de experimentos no ensino do estágio remoto, por onde pude mostrar técnicas com materiais não

3. O coletivo 171 é um grupo teatral formado por estudantes universitários do curso de Licenciatura em Teatro no ano de 2018, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Que pesquisam nas vertentes da performance, dramaturgia e iluminação.

convencionais para fornecer uma iluminação e pensar como podemos, com esta luz, compor o processo de criação. O terceiro passo foi reunir materiais fotográficos, vídeos destes experimentos, refletindo por meio dos escritos de Roberto Gil Camargo (2012), Eduardo Tudella (2013) e com os estudos de Fernanda Souza (2018), sobre Gambiarra de luz.

A primeira seção desta pesquisa faz uma abordagem sobre a minha experiência com a iluminação com materiais alternativos e a de como me apropriar deles. Ao propor um novo olhar sobre esses objetos, podendo propiciar criatividade e autonomia para pensamentos de iluminação. A segunda seção propõe a compreensão do significado de gambiarra para as experimentações e da visualidade de Tudella (2013), a partir desses objetos de luz na concepção da criação. Na terceira seção discuto sobre o objeto de luz com a atriz e a câmera, na cena *Distúrbio de Conduta*, compreendendo sobre o lugar da criação da *iluminatriz/iluminator*.

Ao pesquisar sobre iluminação com esses objetos de luz, apresento uma forma de criar autonomia e possibilidades ao utilizar materiais não convencionais de iluminação, bem como de pensar poeticamente como essa cena pode ser criada em um lugar que não seja o palco convencional, podendo ser até mesmo os espaços de nossas casas. Trabalhar com objetos alternativos em casa é pensar formas de fomentar a criatividade, dando assim, possibilidade à criação teatral de formas diversas de propor luz.

## **1 \ RELATOS DE UMA VIVÊNCIA**

Durante o isolamento social da pandemia da *COVID - 19*, comecei a experimentar formas de iluminação alternativa com objetos que estavam disponíveis em casa. Algumas dessas técnicas que comecei a experimentar foram aprendidas no ano 2019, nas aulas da disciplina de iluminação teatral do currículo obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, do qual uma das proposta era realizar a iluminação de uma cena com objetos alternativos sem recurso de refletores convencionais.

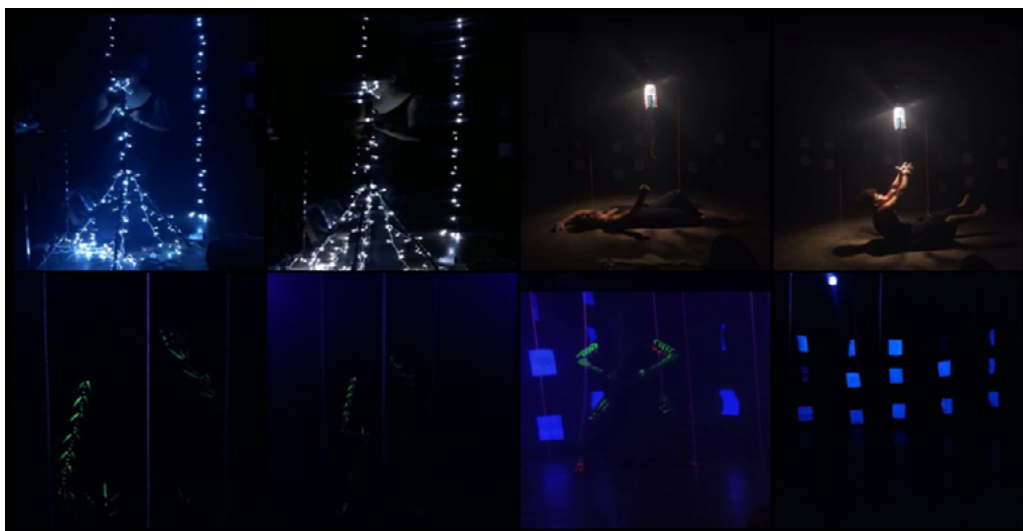
A cena que executamos foi *Indivísivel*, que fala sobre pensamentos turvos da ansiedade em um diálogo sobre o corpo ansioso no espaço, em meio a ruídos, à falta de sono, entre o estar acordado e sonhando, dramaturgia e atuação de Ronaldy Matheus, operação de som Emanuelle Paz e desenho e execução da luz Nathalia Menguiar. Para compor a cena utilizamos pisca-pisca, luz neon, efeito de fumaça, vela em um copo de vidro e uma luminária confeccionada nas aulas. O experimento foi realizado no Teatro de Bolso CCH/ UFMA, onde foram colocadas cortinas escuras nas janelas para que o espaço cênico ficasse completamente escuro, de maneira que o efeito da luz pudesse alcançar o seu devido objetivo. Queríamos um ambiente que evocasse uma atmosfera tensa, através do efeito da fumaça, tendo assim um espaço turvo e nebuloso. (Tudella, 2013) aponta que para além de ser um efeito de visibilidade, a luz na cena tem um aspecto que articula o discurso estético. Assim, gerando uma visualidade que comunica a quem assiste as escolhas imagéticas que comungam com a proposta do espetáculo.

Desse modo, projetar luz sobre a cena promoverá visibilidade. A avaliação de cada um dos aspectos técnicos, estéticos e poéticos de tal ação, identifica a visualidade de um espetáculo, ou a qualidade das imagens [cênicas] que suscitam a articulação do seu discurso poético-visual (TUDELLA, 2013, p.52 e 53).

Quando optamos por utilizar tais objetos pensamos nos seus significados cênicos, pois trariam o espectador para uma nova possibilidade de pensamento com o texto. O posicionamento do pisca-pisca na boca de cena, com o qual fizemos um portal com os fios luminosos que se ligavam ao suporte do microfone, conforme as luzes iam piscando. Caracterizava a mente turbulenta da personagem, com os efeitos de som do microfone, criando um ambiente caótico e cheio de sons. Quando o personagem entra em seu mundo (casa), todas as luzes se apagam e o som some de maneira brusca.



### Figura 1 – Experimento Indivisível



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2019.

Para criar um lugar de intimidade do personagem presente na dramaturgia, utilizamos a luminária e seu botão de acender e desligar, pois quando se acende essa luz, é como se o estado do personagem estivesse acordado. Ao ligarmos a luz neon era como se estivéssemos num lugar de sonho, tudo que era escuro se tornava mais escuro ainda. Para potencializar o efeito desejado o ator usava um macacão preto para camuflar a sua pele, deixando apenas as partes do corpo que queríamos evidenciar exposta. Essas partes foram pintadas com tinta verde e laranja fluorescente, que são reagentes a luz neon, no cenário deixamos folhas de papel chamex brancas que também proporcionavam essa reflexão, criando dessa forma outro significado para aquele espaço.

Participando de oficinas online durante o período de 2021, que tinham como objetivo a criação de cenas em espaços disponíveis em nossas casas, utilizando equipamentos que proporcionassem uma certa luminosidade, tais como vela, lanterna do celular, fita de led, luz natural, etc. Assim, discutíamos sobre como aquela luz comunicava nas nossas propostas cênicas e depois reelaborávamos, criando novas composições com essas luzes. A partir disso, comecei a pensar de como poderia criar iluminação

por meio de materiais presentes em casa, o que fiz no meu quarto, testando frascos de perfume com a lanterna do celular em contato com o meu corpo. Com o isolamento social continuei a realizar experimentos no Coletivo 171 do qual faço parte, elaborando e participando de trabalhos online com experimentos cênicos, leitura dramática e fotografias.

### **Figura 2 – Teste com frasco de perfume e lanterna do celular**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, na modalidade de nível médio/técnico, desenvolvido em modo remoto, tive a oportunidade de ensinar e testar com as atrizes a criação e a manipulação de iluminação com objetos de luz que estavam disponíveis em suas casas, colaborando para uma compreensão da luz, experimentando ângulos dentro dos espaços diversos, a exemplo de quarto, cozinha, sala, entre outras, proporcionando, dessa maneira, uma experiência prática às envolvidas.

No processo de criação em casa e na minha formação como iluminadora, assim como a maioria dos estudantes de teatro, principiantes na vivência com a iluminação, tenho pouco ou nenhum acesso a recursos luminotécnicos convencionais utilizados nos edifícios teatrais, recorrendo a elementos alternativos.

[...] me debruçando sobre a construção artesanal e a ressignificação de materiais luminotécnicos hospitalares, que se transformam em refletores. Em cena, dialogam com o personagem, mas não deixavam de fazer seu papel de refletor cênico (BONFANTI, 2015, p. 13).

Guilherme Bonfanti traz no artigo *A luz no Teatro da Vertigem: processos de criação e pedagogia* (2015) a experiência com os espetáculos “A Trilogia Bíblica”, quando no processo de criação destes trabalhos – realizados em espaços não convencionais – tratou de um processo de criação de iluminação, utilizando materiais presentes no ambiente, que são agregados ao espetáculo, construindo um discurso estético.

Nas observações para testar e reelaborar experimentos me apropriei de materiais em casa que proporcionam algum tipo de iluminação ou reflexo, pude perceber como o lugar da casa nos fornece novas formas de “fazer” luz e iluminar algo. Utilizando recursos como a vela, o isqueiro, a lanterna do celular, copo de vidro ou recipiente de vidro com água, pedaço de vidro, espelhos, luz do sol ou a própria lâmpada do quarto, com objetivo de experimentar novas possibilidades com esses elementos e de fomentar um diálogo que criasse uma narrativa por meio da ressignificação desses materiais, criando dessa maneira um jogo homogêneo por meio dos elementos do teatro e potencializado pela luz, nuances de cores que estes materiais oferecem ao criar uma atmosfera neste espaço, pude perceber o quanto a luz tem a capacidade de comunicar algo pelos seus raios luminosos.

A cor é a luz decomposta. Os raios de luz, decompostos pelas vibrações, tocam um determinado objeto e essa decomposição, que nosso olho fotografa, é sempre quimicamente o resultado das diferentes mudanças da matéria e dos raios de luz. Cada um desses efeitos é designado sob o nome de cor (FULLER, 2020, p. 63).

Loie Fuller (2020) faz uma reflexão sobre a luz quando é refletida em um objeto que pode ser alterado, tendo um resultado de cor. Pensando nisso, durante esses processos comecei a testar a utilização de tecidos, plásticos, para modificar as cores utilizando a lanterna do celular ou luminária de escritório, apenas colocando uma folha de papel branca para tirar o aspecto endurecido que a luz tinha, deixando-a mais difusa (suave). Notei que, quando essa luz ia para a câmera, seja do celular ou computador, era outro mecanismo de olhar. Em alguns testes coloquei materiais na frente da câmera, que eram tecidos, plásticos ou objetos, alterando a forma da filmagem. Ao usar esse recurso, percebi que, quando a luz incidia neles fazia com que adquirissem outras formas, pois eles refletiam a luz, criando um efeito e textura para quem assistia.

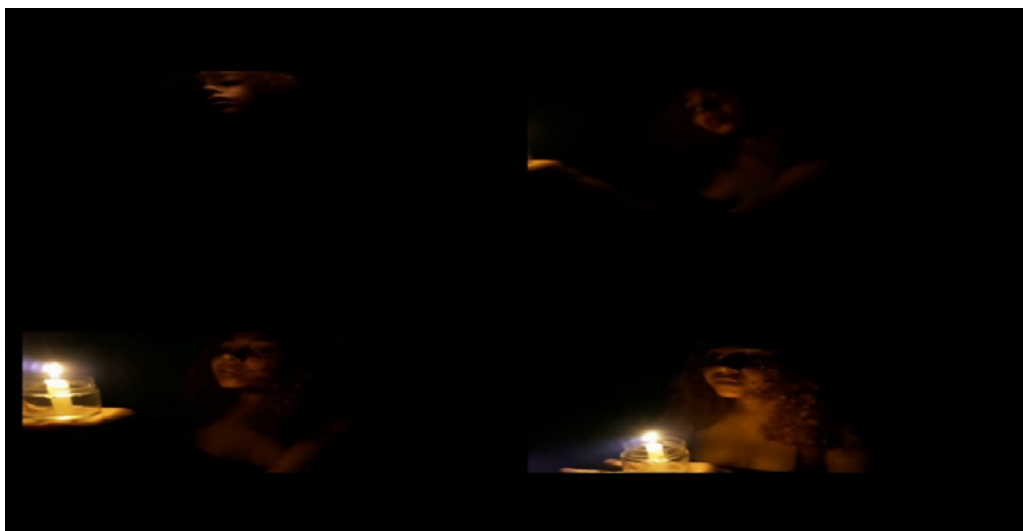
Nos testes com a luz de vela em um copo de vidro, percebi as nuances da luz no corpo, no ambiente e nos objetos presentes que eram iluminados com a luz trêmula e de baixa intensidade. Conforme se distanciava da luminosidade, a proposta da cena ganhava outros significados estéticos, pois a luz da vela conforme se afasta da atriz, acaba perdendo sua nitidez. **(Figura 3)**. Segundo Camargo (2012, p. 98) “as pessoas, os objetos e principalmente os lugares são vistos de modo diferente, dependendo do tipo de luz que recebem”. Ao elaborar um experimento sobre a luz e como ela age na percepção de quem assiste, foi possível entender que ao dispor o copo com a vela, no meu quarto, o local me induziu a uma nova imersão de cena, pois a luz bruxuleante da vela era como um véu que precisava chegar bem próximo à pele ou a objetos para que pudessem ser vistos, tornado o diálogo com aquela luz um jogo que esconde e revela. Optei por conduzir o copo com mão, no decorrer do desenvolvimento da cena, ora o rosto era iluminado de um lado, proporcionando sombra no outro. Então, assim que se afastava a vela, criava-se um ambiente com uma atmosfera enevoadada.

4. A captação da câmera.

5. Experimento realizado no Coletivo171. Disponível no *Youtube* do Coletivo 171.

6. Distúrbio de Conduta conta a história de uma mulher jovem que foi presa a força em um “manicômio”, a pedido de sua família, passando anos sendo submetida a remédios sedativos e seções de eletrochoque. A lucidez é referente a sua perda de juventude e discernimento devido ao métodos empregados a ela.

**Figura 3 – Testes com a luz da vela**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2021

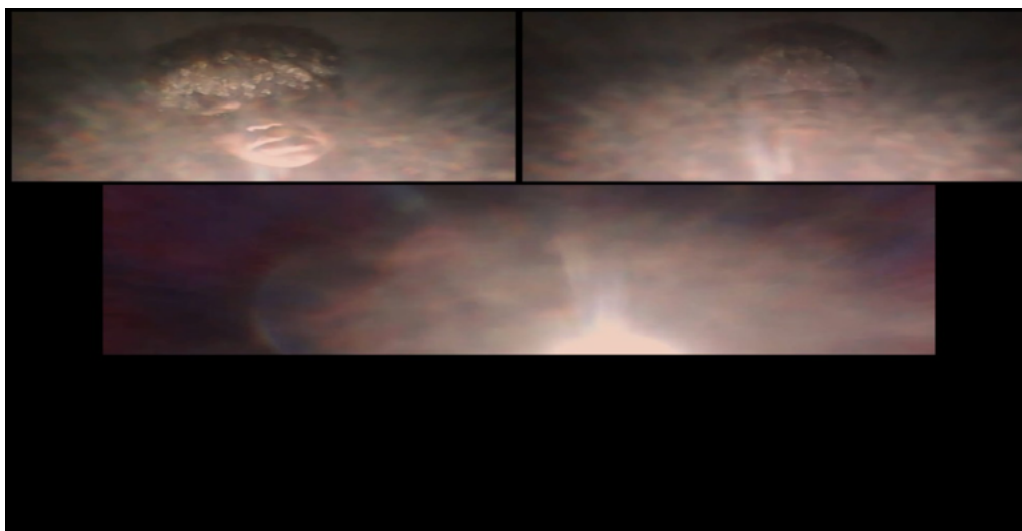
Camargo (2012) salienta que:

Ainda que fontes específicas possam sugerir determinados estados atmosféricos, é a maneira como se lida com a luz, isto é, a sua elaboração estética, que realmente determina tais resultados (CAMARGO, 2012, p. 101).

Um ambiente pode se tornar mais denso ou leve, claro ou escuro, pela tonalidade e intensidade da luz projetada. Ao experimentar a luz da lanterna do celular, optei por deixar a luz mais suave, colocando uma folha de papel sulfite na frente da mesma. Assim, a luz se tornou mais difusa e não ficou com aspecto estourado<sup>4</sup>, pois o objetivo era um aspecto mais suave no rosto da atriz. Em outra possibilidade, com a lanterna sem o papel, na cena de *Distúrbio de Conduta*<sup>5</sup>, quando o ator estava manipulando a luz e colocava-a abaixo do seu rosto, fazendo com que o seu rosto tivesse aspecto de deformação, conforme o decorrer da cena ele conduziu a luz até a câmera. Notei então que os raios luminosos começavam a ofuscar a imagem e, para quem assistia, era como se o ator estivesse desaparecendo. O objetivo era passar para quem assistisse o processo de perda de consciência da personagem<sup>6</sup> (**Figura 4**).

**Figura 4 – *Distúrbio de conduta***

7. O vídeo desta cena está disponível no Youtube do Coletivo 171.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Em outros estudos de cena no Coletivo 171, pesquisamos como estabeleceríamos o jogo cênico no modo virtual e como o corpo se comunicaria com a câmera. Construímos a partir de nossas pesquisas individuais, sobre luz, performance e dramaturgia o experimento cênico: O que um coletivo pode fazer em tempos de pandemia<sup>7</sup> (2021). Dessa forma, para Camargo (2012, p. 63) “a luz reinventa o objeto, como se ele estivesse sendo visto pela primeira vez. [...] O espectador mesmo sem sair do lugar, pode ter uma impressão visual completa dos objetos, como se estivesse vendo sob todos os ângulos. [...]”. Com base nisso, criando cenas, diálogos que foram feitos através de efeitos visuais com luz e a materialidade na frente da câmera, que seria para distorcer a imagem captada pela câmera, quando a usamos dependo da iluminação em contato com ela, chegamos a outras imagens.

Pensando em como a luz cria um contribuinte imagético ao colocarmos esta em contato com os materiais, transformamos a imagem nítida em que era vista, em angulações borradas, turvas. Quando estávamos em um momento de experimentação, desliguei a luz do quarto e coloquei um tecido preto transparente na câmera, criando assim uma visão distorcida sobre mim.

8. Devido ao COVID – 19, nossas aulas eram todas no remoto, com 7 alunas que acompanharam as aulas.

Ao acender a vela, essa visão distorcida foi acentuada, pois com a luz em baixa intensidade, mesmo que tão perto do meu rosto, assim criando um texto sobre as minhas descobertas como mulher negra na sociedade, a iluminação criada era com o medo, que ia sendo revelado **(Figura 5)**.

**Figura 5 – Experimento O que um coletivo pode fazer em tempos de pandemia – Lado esquerdo Usando de um prato de vidro, tule e plástico e iluminação. Lado direito a minha criação com o tecido preto e a luz da vela.**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2021.

Testando, reelaborando, fui aprendendo com a iluminação alternativa em casa e experienciando com ela na criação, nas propostas de ensino com o estágio obrigatório do Curso de *Licenciatura em Teatro, com o Grupo de Teatro Jovens Fazendo Arte*<sup>8</sup>, antigo *Colun Vox*, pude relacionar a prática e a teoria, colaborando com a didática para propor experimentações.

Na dissertação de Fernanda Souza (2018) ela traz em entrevistas 3 iluminadores cariocas que aprenderam sobre a luz de modo não formal, sendo pessoas que se interessaram pela iluminação cênica, observando outros iluminadores e sendo orientados pelos mesmos. Ao tratar formas de ensinar, recorro ao pensamento de Paulo Freire que o processo de

ensino aprendizagem trata de uma via de mão dupla que ao momento que ensino também aprendo, dessa forma ao ensinar alguém nós passamos pelo processo de reaprendizagem.

Dito isso, observa-se que os processos criativos de cada iluminador aqui analisado estão indiretamente ligados às trocas vivenciais desenvolvidas entre eles através do convívio e do tempo de aprendizagem. Independente das metodologias e técnicas empregadas no ensino da iluminação de um para o outro[...] (SOUZA, 2018, p.56).

Na elaboração dos planos de aulas optamos por utilizar o conceito de noções<sup>9</sup>, tendo em vista que, segundo Gilberto Icle (2011, p. 63), “uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria”. Concordamos que trabalharíamos em *noções* da iluminação, dramaturgia e encenação, tendo assim uma mobilidade, para que o desenvolvimento do ensino fosse profícuo. Bachega Junior e Concílio (2021) no artigo Pedagogia da iluminação também indica o conceito de noção quando trabalhamos o ensino da iluminação.

Compreendemos que no caso de artistas não especializados em luz cênica, podemos valorizar a aquisição de noções sobre noções sobre Iluminação Cênica. A noções seriam os saberes fundamentais para uma relação satisfatória com a luz na criação cênica. Cabe aos/às docentes o exercício de sinalizar quais noções e conseqüentemente quais conteúdos são fundamentais para cada contexto de ensino e aprendizagem. (BACHEGA JUNIOR; CONCILIO, 2021, p. 8).

Os experimentos que realizamos foram com atrizes que não tinham a experiência de elaboração de montagem e manipulação da luz, pois seus trabalhos se realizavam no campo da atuação e performance. Mas elas compreendiam a iluminação como instrumento de criação. Então ao

9. As noções atravessam o trabalho criativo da cena teatral. Isso significa dizer que se trata de um coletivo (de alunos atores e professor-diretor, mesmo que essas funções possam variar) empenhado em criar uma performance. Muitas vezes necessitamos realizar tarefas em sala de aula que não estão diretamente relacionadas com o cerne da atividade teatral, mas são preparatórias ou requisitos para que o objetivo principal possa se desenvolver. Assim, um aquecimento, como forma de iniciar uma oficina, pode ou não introduzir aos participantes uma noção teatral.



trabalhar o observar, manipular, pensar a luz, tínhamos um laboratório de cenas, para que elas não se limitassem apenas a executar, mas elaborar experiência artística com os recursos que traziam, como disparadores na construções de narrativas. Ao apresentar textos, músicas ou imagens queriam fornecer disparadores aos seus anseios criativos, fomentando diálogos com os espaços de suas casas.

## **2 \ DIÁLOGOS DE CRIAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO COM A GAMBIARRA**

A palavra diálogo, no dicionário, vem do latim *dialōgus* para epistemologia grega é o objetivo que passamos para adquirir conhecimento com processos. Entendo que, dialogando com meus experimentos cênicos, por meio da luz que é emitida por determinado objeto e de referências visuais que acumulei na trajetória acadêmica, forneceram suporte para elaboração com a gambiarra de uma iluminação cênica. Compreendendo como a iluminação é pensada com os objetos de luz alternativos, corroborando para uma visualidade, na manipulação da atriz com esse objeto de luz e também de como essa iluminação é colocada na câmera nestes tempos de virtualidade. Com base nisso, compreendo então que, nos termos de Souza (2018):

[...] a gambiarra não é apenas um recurso empregado para sanar problemas, mas também é um meio de alcançar determinado resultado estético a partir de um recurso que foi criado combinando elementos originalmente não concebidos para aqueles fins. Para tanto, devendo-se recorrer à criatividade assim como à intuição (SOUZA, 2018, p.48).

A gambiarra se faz necessária aos meios com os quais se pretende produzir, quando entendo ao meu redor com as qualidades precárias e de difícil acesso, potencializadas no isolamento social provocada pela COVID-19, pois essas materialidades com luz ajudaram a compor experimentos e a estudar a iluminação. Que ao agregar na criação,

a modificação dos objetos para a luz, acoplado junto a luminária de escritorio, a *ring light*<sup>10</sup> com tecidos, plásticos de cores: vermelho, azul e verde, para poder ter recursos de experimentações (Figura 6).

**Figura 6 – Elementos que fizeram parte dos experimentos: luminária de escritorio com papel Celofane, Ring Light com tecido verde.**



Fonte: Arquivo pessoal, 2021 – 2022.

lara Souza (2018, p.62) reforça que “na gambiarra, o signo pode ser manipulado alterando formas, conteúdo e função/contexto.” Compartilho que, agregando com a luz da vela com um copo de vidro, a lanterna do celular com um recipiente com água, tecidos, plásticos ou garrafas pets, acrescento a eles não apenas a função de iluminar a cena, ter uma visibilidade<sup>11</sup>, mais contribuindo em uma visão poética e estética, ao se pensar na criação de uma iluminação cênica.

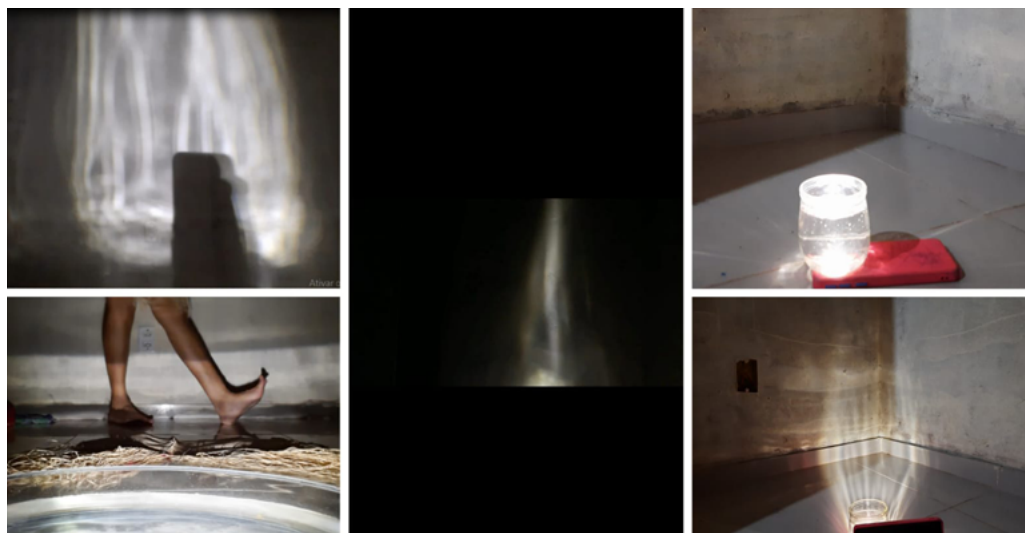
Utilizando a materialidade do copo de vidro e a travessa com água, com a lanterna do celular perto desses objetos, existia uma projeção da água que a luz refletia, obtendo assim uma luminosidade clara, quase pálida (**Figura 7**). Para poder utilizar essa luz em um experimento, tive que entender o mecanismo a partir dela, adaptando ao objeto, as possibilidades obtidas

**10.** É um acessório de iluminação usado para tirar fotos ou gravar vídeos.

**11.** O conceito para Tudella: O termo visibilidade será aqui aplicado para referência esquemática à sensibilização do aparelho óptico humano, como resultado da incidência de luz sobre um objeto.

com ele estático ou a lanterna do celular sendo conduzido na mão da atriz, pois dependendo do posicionamento da lanterna, a luz que era refletida alterava o tamanho.

**Figura 7 – Experimento com o copo de vidro e travessa com água e a lanterna do celular**



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Assim, na práxis cênica, os aspectos constitutivos da visibilidade (as fontes de luz e os corpos sobre os quais elas incidem, nas condições específicas do ambiente) contribuem para a qualidade visual, ou visualidade, já indicada pela dramaturgia [ou por outro ponto de partida qualquer que origine um espetáculo], sendo perpassada por variáveis estéticas e poéticas. Tais variáveis incluem os traços de períodos, de estilos, do ideário que origina e constitui a poética de cada artista (TUDELLA, 2013, p. 53).

Ao relacionar a Tudella (2013) a poética que propus, trabalhando a visualidade da cena que relacionava a ancestralidade da relação das

mulheres de uma família com o rio, que usavam para banhar e lavar roupa, e o apagamento das novas gerações afastando desse lugar, optei por colocar a luz da lanterna abaixo do copo com água. A iluminação foi direcionada ao rosto da atriz, sendo refletido um aspecto pálido.

A gambiarra se transforma em objeto de luz, nos comunicando de como objetos que normalmente não são utilizados para a luz ou com função de cena, se tornam uma forma viável de construção artística dentro de casa ou outros locais, sem o acesso de equipamentos convencionais.

### **3 \ O OBJETO LUZ E AS SUAS NUANCES PARA A CÂMERA**

O objeto de luz é compreendido como tal, ao passar pelo processo de sair do seu uso convencional, se tornando um elemento na iluminação. Na execução da cena *Distúrbio de Conduta* em formato remoto, foi compreendida a função de *iluminatriz/iluminador* ao Ronaldy Matheus Silva, que no processo de criação com os objetos de luz, conduziu com eles a iluminação da cena.

A palavra apresentada *iluminatriz/iluminador*, é a junção de duas funções: atriz/ator com iluminadora/iluminador. Construir estes experimentos cênicos foi essencial no isolamento social, pois a sua concepção é empregada quando a atriz/ator manipula a luz na cena, estabelecendo um diálogo de construção com o objeto luminoso alternativo, apresentando assim uma forma de conduzir a iluminação, pois a atriz/ator é a iluminadora/iluminador e a iluminadora/iluminador é a atriz/ator. A luz não atua sem a atriz/ator e atriz/ator não atua sem a luz. Logo, elas são dependentes para poderem existir no espaço cênico, isolado socialmente, conforme realidade que foi imposta para toda a sociedade, especialmente atriz/ator dentro da criação.

Dessa forma, segundo Camargo (2018):

[...] A relação entre luz e cena constitui um processo de trocas e de complementação recíproca. A

luz afeta a cena, que, por sua vez, afeta a luz, produzindo um diálogo incessante, um acordo de mudanças e adaptações ininterruptas, à medida que uma se põe diante da outra. São dois processos vinculados, indissociáveis, em estado de codependência. (CAMARGO, 2018, p. 221)

Na construção imagética de Distúrbio de Conduta, nossos encontros de ensaios foram todos virtualmente, assim as cenas que era montadas pelo iluminator, que se apropriava, manipulando a luz que era emitida dos objetos de luz, assim ele é compreendido como o criador e operador para que a iluminação tenha seu resultado esperado. Compreendo com Teixeira e Ximenes (2018) que:

A operação de luz é o momento em que a iluminação se realiza, tornando-se arte, onde lhe é dado o devido sentido semiológico através da cena, a realização da verdade artística. A operação de luz exige um estado de atenção, onde por meio do jogo cênico, há a modificação da cena por meio da luz e da luz por meio da cena. (TEIXEIRA; XIMENES, 2018, p. 135).

Conduzida pela mão do iluminator a lanterna do celular promovia a luminosidade, que ao entrar em contato com o vidro que tinha frases escritas, gerava uma projeção. A lanterna permaneceu toda a cena ligada, sendo manipulada pela mão do ator para poder entrar em contato com o vidro ou o tecido de lantejoulas em uma das cenas, ou permanecendo estático apoiado no computador. Todos esses materiais ficavam ao lado do *iluminator*, pois buscamos a mobilidade de ação para que ele pudesse não se locomover em grandes distâncias, operando assim a luz. A cena em que a personagem fala sobre a dor do abandono e a saudade de sua família, a carta era o meio com que esperava as respostas a inúmeras outras que enviou à mãe, e ao como a um delírio ela é banhada das letras com escritas de sua mãe (**Figura 8**).

**Figura 8 – O pedaço de vidro como as palavras projetadas**



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A *iluminatriz* ou *iluminador* em concepções não é uma construção de isolamento. É um lugar de criação da atriz/ator e iluminadora/iluminador, que concebe a sua corporeidade para cena junto ao objeto de luz, “compreensão de que a atuação é uma composição e que, por isso, o ator deve ter interesse em perceber os demais processos criativos que envolvem uma cena, tentando compreendê-los como extensões de suas ações corporais” (MOURA, 2020, p. 114). Entendo então que, para a construção da cena a *iluminatriz* /*iluminador* e o objeto da luz e a câmera precisam se relacionar, para que o experimento se efetive.

Ao trabalharmos com a câmera (palco) gravando experimentos com luzes, percebemos que o ângulo tem que estar sempre o mais próximo possível da/o atriz/ator e se precisar ajustar a intensidade da luz que seja pela câmera. Aliás, toda a composição de iluminação é através dela. Lima e Souza (2021) ao falarem sobre a experiência em trabalhos com a câmera do computador em trabalhos com o virtual observam essa evidência da luz sobre a cena, que se dá pela proximidade que a câmera tem com o ator. Segundo eles:

A ação dramática, no contexto virtual, ocorre em um pequeno quadrado delimitado pela extensão da câmera do aparelho de transmissão. Dessa forma, é perceptível que a luz tende a ficar em evidência, tanto pela proximidade entre a tela e o ator, quanto pela assimilação de uma grande variedade de elementos narrativos presentes naquele pequeno espaço (LIMA; SOUZA, 2022, p. 11).

No decorrer da cena, quando o *iluminator* canta a música “estamos todas de azulão, lavando o pátio de pé no chão”, o tecido de lantejoulas foi colocado na frente da câmera do computador, que ao estar em contato com a luz da lanterna do celular, permitiu que obtivéssemos reflexos luminosos, sugerindo um sonho e fantasia, lembrando um vislumbre das vedetes. Para Camargo (2018, p. 222.) “a iluminação não precisa dizer tudo, mas o que é suficiente para ser visto e compreendido dentro de determinada situação cênica”. Ao propor essas escolhas cênicas com a iluminação, procurava dar a quem assiste a compreensão, mesmo que individual e única, das angústias passadas pela personagem. Ao compreender as propostas de iluminação, se emolduram na visualidade da cena que coloca o diálogo de luz, a atriz e a câmera, com o conjunto para uma experimentação com a cena.

Vivenciando a câmera como olho do espectador, quem a conduz detém o poder de recortar a cena, induzido assim o que poderia ser ou não visto, assim como no palco presencial do qual pelas cortinas, iluminação e cenografia delimita até onde o olhar do espectador pode ir. Quando se manuseia a câmera a/o atriz/ator vai enquadrando e dando recorte da cena. Schneider (2014) aponta como o recorte é importante para a narrativa, pois:

Gravar um vídeo é recortar um espaço,  
escolher um determinado ângulo em  
meio a tantas opções de enquadramento.  
Assim, aquilo que é assistido pelas pessoas

corresponde à perspectiva gerada pelo olhar de quem planejou a narrativa e principalmente daquele que estava atrás da câmera (SCHNEIDER, 2014, p. 2).

Em laboratório de cena do estágio, ao construir uma experimentação do qual a atriz ficou distante da câmera, pois a proposição era tirar o enquadramento apenas do rosto e ter ela de corpo inteiro, tendo em vista que a dificuldade de realizar a iluminação se fez presente, pois a lâmpada da sua casa não conseguia suprir e deixou a cena com muita sombra. Ao tentarmos com uma *ring light*, a luz que chegava ao seu rosto não se adaptava ao que queríamos propor, que seria com uma iluminação de fim de tarde, que lembrasse casas antigas. Mesmo que tentássemos com outras formas, a qualidade da câmera sempre se perdia no sentido que queríamos capturar a cena.

A problemática de trabalhar com a câmera, mas especialmente do celular ou computador, é por suas vezes a falta da qualidade de captação, ruídos causados pela conexão instável, ou apenas a não adequação da lente. No campo da experimentação na cena virtual, compreendo que para a criação de uma cena, existe uma relação entre o objeto de luz e a atriz/ator, entre a atriz/ator e a câmera e entre o objeto de luz e a câmera. Construir estas cenas com o recurso da iluminação alternativa e agregar a elas um valor criativo e de liberdade, pois ao ser feita em um lugar sem recurso de refletores, permite que possamos levar a iluminação em sua concepção, em lugares onde geralmente seu acesso é limitado.

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar por esta pesquisa em formato de artigo sobre a iluminação teatral com materiais alternativos, desenvolvida no período do isolamento social, me foram proporcionadas experiências muito enriquecedoras para o meu entendimento como iluminadora cênica. Compreendo que ao agregar o uso de objetos alternativos iluminotécnicos na cena, para a criação de



uma iluminação, significa a possibilidade de criação de experimentos artísticos contundentes para o desenvolvimento do meu trabalho.

Por ser de fácil acesso e de baixo custo, esses equipamentos iluminotécnicos podem ser facilmente utilizados em lugares onde os refletores ainda não podem chegar. Mas, não tornando esses objetos como quebra galhos, mas sim sendo compreendidos como soluções e ressignificados de acordo com os objetivos artísticos desejados. Compreendendo que na utilização dos mesmos, os modos como são operados se reconfiguram, sendo compreendidos no presencial e no teatro remoto, o modo como são feitos e manipulados, agrega a sua estética ao trabalho. Isto pensando que no palco presencial e na câmera do computador ou celular, a iluminadora que executa o desenho da luz está presente no palco, que é o agente que cria e executa a iluminação na cena.

Portanto, atrevo-me a dizer que assim como a iluminação se torna possível através da adaptação da atriz, ao se entender naquele seu espaço, agregando a si, a iluminação não apenas de fazer a cena visível, mas de mostrar a quem assiste a linguagem dos experimentos através da iluminação. Não se detendo aos efeitos criados dos objetos de luz, mas ao elaborar recortes e ângulos com a mesmos.

Ao ler e reler estas páginas inúmeras vezes, concluo que o trabalhando no Coletivo 171, serviu de aprendizado, incentivo a investir e trazer para nossas experimentações possibilidades de recursos técnicos, para que nossas inquietudes estéticas tivessem formas e materializasse as nossas ideias.

Portanto o ensino remoto, me permitiu observar por meio das alunas os processos de experimentação com a luz realizada nas suas casas. Esta pesquisa se mantém viva e é apenas o início de uma busca, pois o trabalho mostrou que existem muitas formas de se fazer luz que ainda podem ser experimentadas e pensadas em lugares diversos, com vários elementos em que a luz possa se materializar.

## \ REFERÊNCIAS

BACHEGA JUNIOR, V. A. CONCILIO, Vicente. Por uma Pedagogia da Iluminação Cênica: do que estamos falando? **A Luz em Cena**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul. 2021.

BONFATI, Guilherme. **A luz no Teatro da Vertigem: Processo de criação e pedagogia**. Sala preta, 2015.

CAMARGO, Roberto Gill. **Função estética da luz**. São Paulo, Perspectiva, 2012.

CAMARGO, R. G. Luz e cena: impactos e trocas. Sala Preta, **[S. l.]**, v. 15, n. 2, p. 106-116, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v15i2p106-116. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/107217>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CAMARGO, R. G. A escrita e não escrita da luz. **Urdimento**, v.1, n.31, p.216-224, Abril 2018

FULLER, Loie. **Quinze anos da minha vida**. Tradução de Fernando L. Costa. Inhumas – GO. Performatus, 2020.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento**, N° 17 | Setembro de 2011.

LIMA, D. C. T. ; SHENG, D. S. Iluminação e Pandemia: Perspectivas estéticas da luz no contexto virtual. **A Luz em Cena: Revista de Pedagogias e Poéticas Cenográficas**, Florianópolis, v. 1, n. 01, p. 1-27, 2022. DOI: 10.5965/27644669010120210203. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/aluzemcena/article/view/19939>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MOURA, L. R. G. A iluminação cênica no processo criativo da atuação: princípios e práticas na Companhia de Teatro Engenharia Cênica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 169-181, 2020. DOI: 10.5965/1414573101372020169.

SCHNEIDER, Catiúcia K. **Parâmetros visuais como apoio à produção de vídeos educacionais para o ensino de ciência e tecnologia no contexto da mobilidade e conectividade**. 2014. Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, 2014.

SOUZA, Fernanda Guimarães Mattos de. **Gambiarras De Luz: reflexões sobre a formação do iluminador cênico sob a ótica de três gerações cariocas**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [http://ppgac-ecoufrj.com.br/uploads/f/s/disserta-fernanda-mattos\\_bpfr.pdf](http://ppgac-ecoufrj.com.br/uploads/f/s/disserta-fernanda-mattos_bpfr.pdf). Acesso em: 08 jul. 2022.

SOUZA, Iara Regina da Silva. **A gambiarra na cena: uma poética de iluminação para ativação de obras de arte em Belém do Pará**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <https://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/2009/IARA%20REGINA%20DA%20SILVA%20SOUZA.compressed.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

TEIXEIRA, J. C.; XÍMENES, F. L. O percurso contínuo do processo criativo da luz. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 130-139, 2018. DOI: 10.5965/1414573101312018130. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/141457310131201813>. Acesso em: 4 jul. 2022.

TUDELLA, Eduardo Augusto da Silva. **Práxis cênica como articulação de visualidade: a luz na gênese do espetáculo** / Eduardo Augusto da Silva Tudella. - 2013. 629 f. il. Orientador: Prof. Dr. Ewald Hacklero. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27309>. Acesso em: 11 jul. 2022.

# A árvore do teatro do oprimido, as plantas professoras e os processos pedagógicos do gesto da floresta<sup>1</sup>

## Rafael Wöss Correa

Rafael Wöss Correa. É graduado em letras pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e em artes cênicas (teatro) pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Ator, palhaço e arte-educador, enfoca seus estudos em teatro do oprimido, dentro do campo pesquisado pelo Gesto da Floresta, grupo do qual faz parte desde 2018.

✉ [rafawoss@gmail.com](mailto:rafawoss@gmail.com)

1. Projeto realizado na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2021 e 2022, com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic/CNPq) e orientação de Flavio Santos da Conceição.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal do Acre**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Artes cênicas: teatro**

Período do curso **2018-2023**

Estado **Acre**

Título do trabalho **A árvore do teatro do oprimido, as plantas professoras e os processos pedagógicos do gesto da floresta**

Nome do autor **Rafael Wöss Correa**

Nome do orientador **Flavio Santos da Conceição**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

A pesquisa faz parte do estudo construído dentro do trabalho de PIBIC ao longo dos últimos anos, junto com aprendizados problematizados com o Gesto da Floresta, nos quais questionamos modelos educacionais que possuem naturalizações de estéticas opressoras. Fazemos essa problematização por meio das experimentações com pedagogias e estéticas críticas e enveredamos em pedagogias outras, conectadas a organizações sociais oprimidas. Partimos da “Estética do Oprimido”(BOAL, 2009) e da “Pedagogia do Oprimido”(FREIRE, 1987) e adentramos na “Pedagogia da Encruzilhada”(RUFINO, 2018) e “Pedagogia da Ayahuasca”(BETÂNIA, 2018). Procuramos refletir sobre o como podemos aprender, a partir de ensinamentos ligados à floresta e à arte. Adentramos nos conhecimentos sobre a Árvore do TO, enveredando para a ligação dela com outras árvores, até acessar os processos com as plantas, conectando com elementos que nos atravessam diariamente e ensinam sobre diferentes caminhos.

**Palavra-chave:** Gesto da Floresta; Árvore do Teatro do Oprimido;  
Pedagogias da floresta

## \ SUMMARY

The research is part of the study built within the work of PIBIC over the last few years, along with problematized learnings with the Gesto da Floresta, in which we question educational models that have naturalizations of oppressive aesthetics. We do this problematization through experimentation with critical pedagogies and aesthetics and we embark on other pedagogies, connected to oppressed social organizations. We start from the “Aesthetics of the Oppressed” (BOAL, 2009) and the “Pedagogy of the Oppressed” (FREIRE, 1987) and enter the “Pedagogy of the Crossroads” (RUFINO, 2018) and “Ayahuasca Pedagogy” (BETÂNIA, 2018). We seek to reflect on how we can learn from teachings related to the forest and art. We entered the knowledge about the Tree

of TO, embarking on its connection with other trees, until accessing the processes with plants, connecting with elements that cross us daily and teach us about different paths.

**Keyword:** Forest Gesture; Tree of the Theater of the Oppressed; Forest Pedagogies

## **\ RESUMEN**

La investigación es parte del estudio construido en el marco del trabajo del PIBIC en los últimos años, junto con los aprendizajes problematizados con el Gesto da Floresta, en el que cuestionamos modelos educativos que tienen naturalizaciones de estética opresiva. Hacemos esta problematización a través de la experimentación con pedagogías y estéticas críticas y nos embarcamos en otras pedagogías, conectadas con organizaciones sociales oprimidas. Partimos de la “Estética del Oprimido” (BOAL, 2009) y la “Pedagogía del Oprimido” (FREIRE, 1987) y entramos en la “Pedagogía de la Encrucijada” (RUFINO, 2018) y la “Pedagogía de la Ayahuasca” (BETÂNIA, 2018). Buscamos reflexionar sobre cómo podemos aprender de las enseñanzas relacionadas con el bosque y el arte. Nos adentramos en el conocimiento sobre el Árbol del TO, adentrándonos en su conexión con otros árboles, hasta acceder a los procesos con las plantas, conectando con elementos que nos cruzan a diario y nos enseñan por diferentes caminos.

**Palabra clave:** Gesto del bosque; Árbol del Teatro del Oprimido; Pedagogías Forestales

## \ INTRODUÇÃO

O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético.  
(RUFINO, 2018, 73)

Ao observar uma árvore, em sua composição, existem elementos que captamos, com os nossos sentidos, e materialidades que não conseguimos captar, nem com a visualização, com o tato, com o cheiro ou com o paladar, por ficarem dentro da árvore ou de baixo dela, na terra, em espaços minúsculos, como é o caso do oxigênio. Mas, mesmo assim, conseguimos saber da existência deles a partir da ciência. Também há propriedades que, com a nossa racionalidade, a partir da organização existencial acessada por nós, não conseguimos captar em suas complexidades, como, por exemplo, os campos energéticos ligados à vida de seres outros, tendo indicativos desses momentos apenas por fatores químicos e biológicos que nos informam sobre movimentações distintas das que nos habituamos. Toda essa complexidade faz parte de uma organização ainda mais cheia de detalhes, elementos que proporcionaram e continuam gerando a permanência desses seres ao longo das histórias, mesmo havendo grandes períodos de devastação, como nesse que somos parte atualmente, com altos índices de desmatamento e queimada.

Quando entramos em contato com a Árvore do Teatro do Oprimido, temos a oportunidade de perceber a organização do método em uma árvore, acessando entendimentos de cada parte, como um símbolo, e juntando o todo para analisar a complexidade desse sistema. O próprio símbolo da



árvore já é um meio pedagógico que utiliza de palavras e traços, gerando esse caminho estético de ensino já em um primeiro contato.

Porém, limitar a Árvore do TO a um esquema para ensinar uma metodologia pode proporcionar um afastamento a dinâmicas de reflexão da própria Estética do Oprimido, que questiona a valorização de apenas uma Alfabetização Simbólica. Boal(2009) afirma que, além do Pensamento Simbólico, existe também o Pensamento Sensível, ambos conectados, e que, mesmo quando este segundo não for apresentado e problematizado no cotidiano, ele continuará presente em nossas dinâmicas, mas com organizações de estéticas dominantes criadas com foco em uma alienação da população por meio do “Analfabetismo Sensível”.

Quando tratamos desse assunto, abrimos o campo de trabalho para questionar a relação dos nossos sentidos com determinados elementos, o porquê das nossas escolhas, quais os detalhes que fazem parte de determinada decisão, tanto dentro da materialidade quanto nos caminhos mais energéticos e subjetivos. Dessa forma, problematizar todo esse campo simbólico em relação com o sensível pode ser um percurso de estudos com ensinamentos sobre a complexidade da Árvore, aprendendo sobre ela na história, na atualidade e nas nossas práticas.

Por meio dessa pesquisa, esse artigo procura seguir o caminho de ensinamentos de pedagogias criadas em problematização do sistema dominante. Também nos aprofundamos, no processo de produção do texto aqui elaborado, em conflitos causados pela exposição de formas e conteúdos ligados a narrativas pessoais, buscando experimentar aspectos relacionados aos aprendizados com as árvores e com as plantas. Para passar pelas etapas do artigo, o próprio formato da Árvore foi utilizado, percorrendo entre maneiras de significação dela e conversando com pesquisas que se aprofundam em estudos relacionados, como Maria Betânia(2018), com “Pedagogia da Ayahuasca” e Luiz Rufino(2018), com “Pedagogia da Encruzilhada”. Durante o tempo de trabalho, além da leitura, tivemos contato com plantas medicinais e adentramos em criações e análises desses processos já na produção do material.

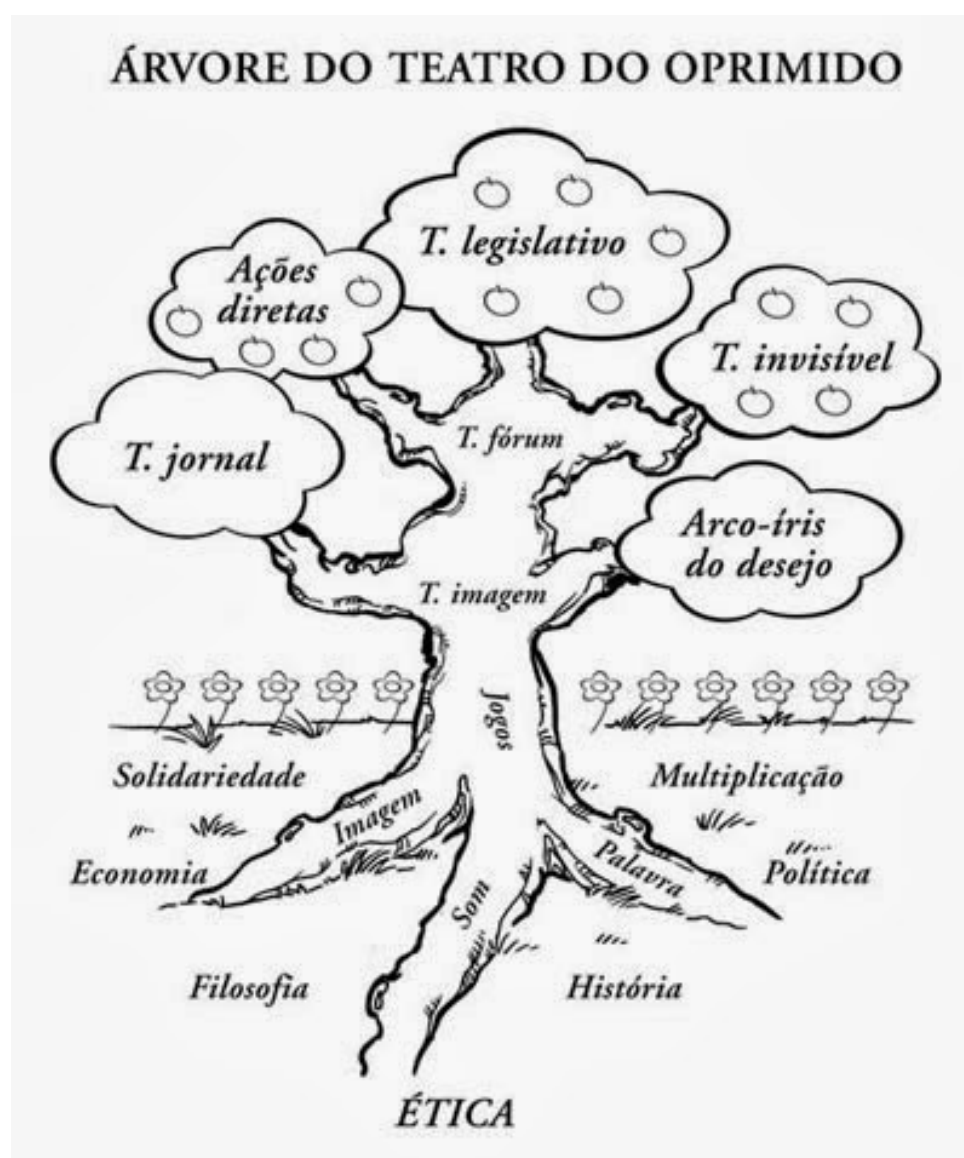
Também tivemos o espaço do Gesto da Floresta e a pesquisa que estamos estudando há um tempo, nos dedicando, durante os últimos meses, à disciplina “Teatralidades em campo expandido e performatividades amazônicas - (Teatro, Pedagogias das Florestas e Ancestralidade)”, do PPGAC, que discute sobre elementos aqui trabalhados, com a orientação do professor Flavio da Conceição. Durante as aulas, todo o material estudado anteriormente foi sendo acessado, procurando passar esse conhecimento pelo campo da “Sinestesia”(BOAL, 2009), deixando os traços me guiarem e complementando os riscos com minha imaginação e memória. Busquei, ao longo desses estudos, visitar os desenhos, complementando com algo que me provocava no momento ou procurando aprender com o que aqueles caminhos estavam me ensinando de tempos diversos.

Nessa construção aqui apresentada, convidamos a pessoa leitora a se deixar conhecer os ensinamentos que as várias pedagogias têm nos proporcionado ao longo desses estudos, verificando como essas escritas se constroem na mistura de elementos mais particulares, nas minhas vivências, junto com conhecimentos de pessoas que também seguem em estudos conectados aos disponíveis nesse texto e com aprendizagens de elementos ligados a floresta.

## **2 \ ÁRVORES EM DESVELAMENTOS – CONEXÕES ENTRE CONSTRUÇÕES**

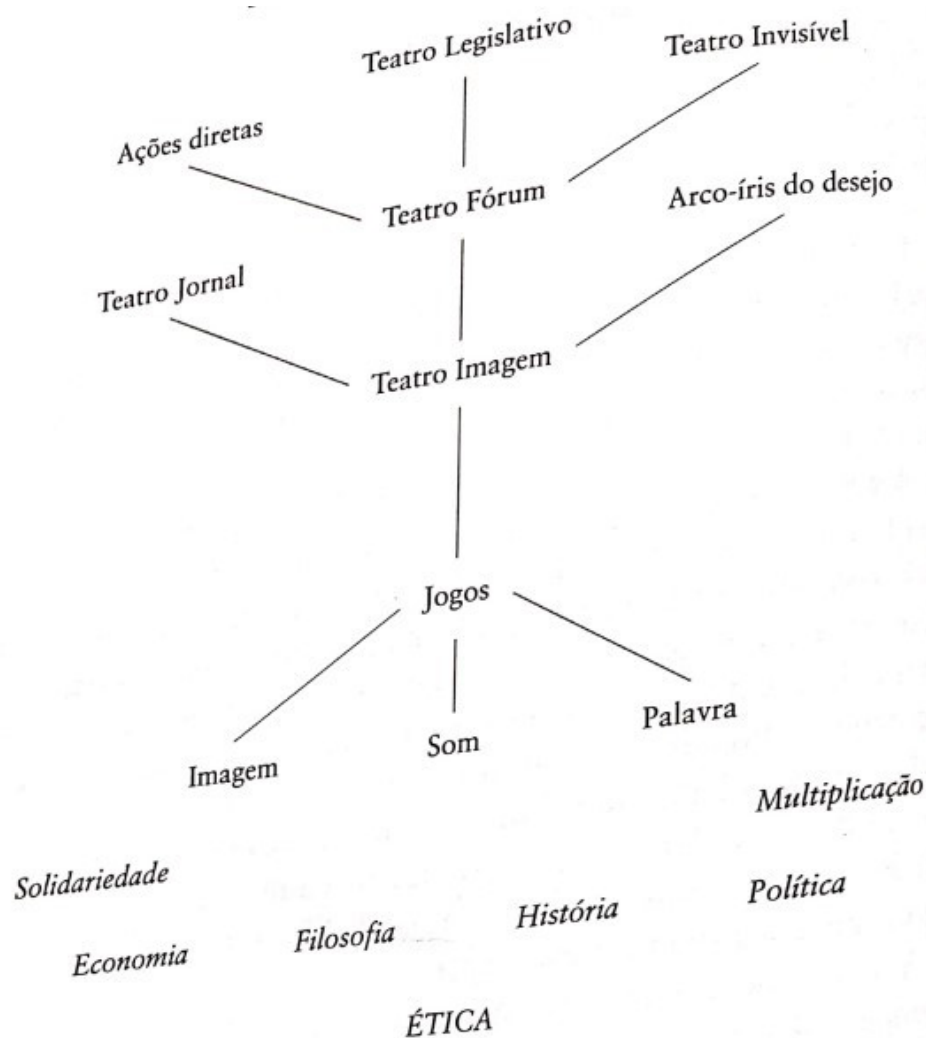
A Árvore do Teatro do Oprimido é um importante material para a difusão da metodologia sistematizada por Augusto Boal. Nela são distribuídas as técnicas centrais presentes nessa prática, junto com elementos que estruturam o que passou a ser chamado como Estética do Oprimido. Ao longo da história dessa ferramenta de organização da prática do TO, vários formatos foram utilizados, seguindo as discussões de determinados contextos. A partir desse campo de determinação da forma de organização e representação dessa Árvore, podemos conhecer caminhos que vão sendo pensados na prática com o TO, com momentos que ela é levada para um espaço mais objetivo e outros que ela passa a ter novas discussões incorporadas, com particularidades mais subjetivas.

Nessas mudanças, um momento importante a ser colocado aqui é quando Augusto Boal traz, no livro “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, um capítulo de discussão sobre a *Árvore*, apresentando informações sobre sua composição. Até esse momento ocorrer, houve debates, com pessoas que faziam parte das vivências com o TO, para acrescentar esse novo capítulo, em um trabalho coletivo que já era adotado por esse grupo de pesquisa, chegando em 2005 na decisão, quando foi apresentado o texto com a árvore escolhida. Essa determinação coletiva pode ser analisada no desenho a seguir:



Fonte: Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas, 2005

Nesse momento, “Solidariedade” ainda não estava junto de Ética e “Multiplicação” não era representada pelo passarinho. Já na edição de 2008, com o mesmo desenho, “Multiplicação” estava representada pelas frutas e “Solidariedade” já estava junto de “Ética”. Porém, na edição de 2013, logo após a morte de Boal, foi publicada uma versão do mesmo livro, mas com a retirada do desenho da árvore, colocando no lugar um esquema na forma de um organograma, o qual indicava somente partes da árvore, sem a organização atualizada por Boal na edição anterior, voltando assim com multiplicação e solidariedade como na primeira edição. Essa ação demonstrou uma preocupação mais técnica com a estrutura que os elementos são dispostos, como podemos verificar na imagem abaixo:



Fonte: Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas, 2013

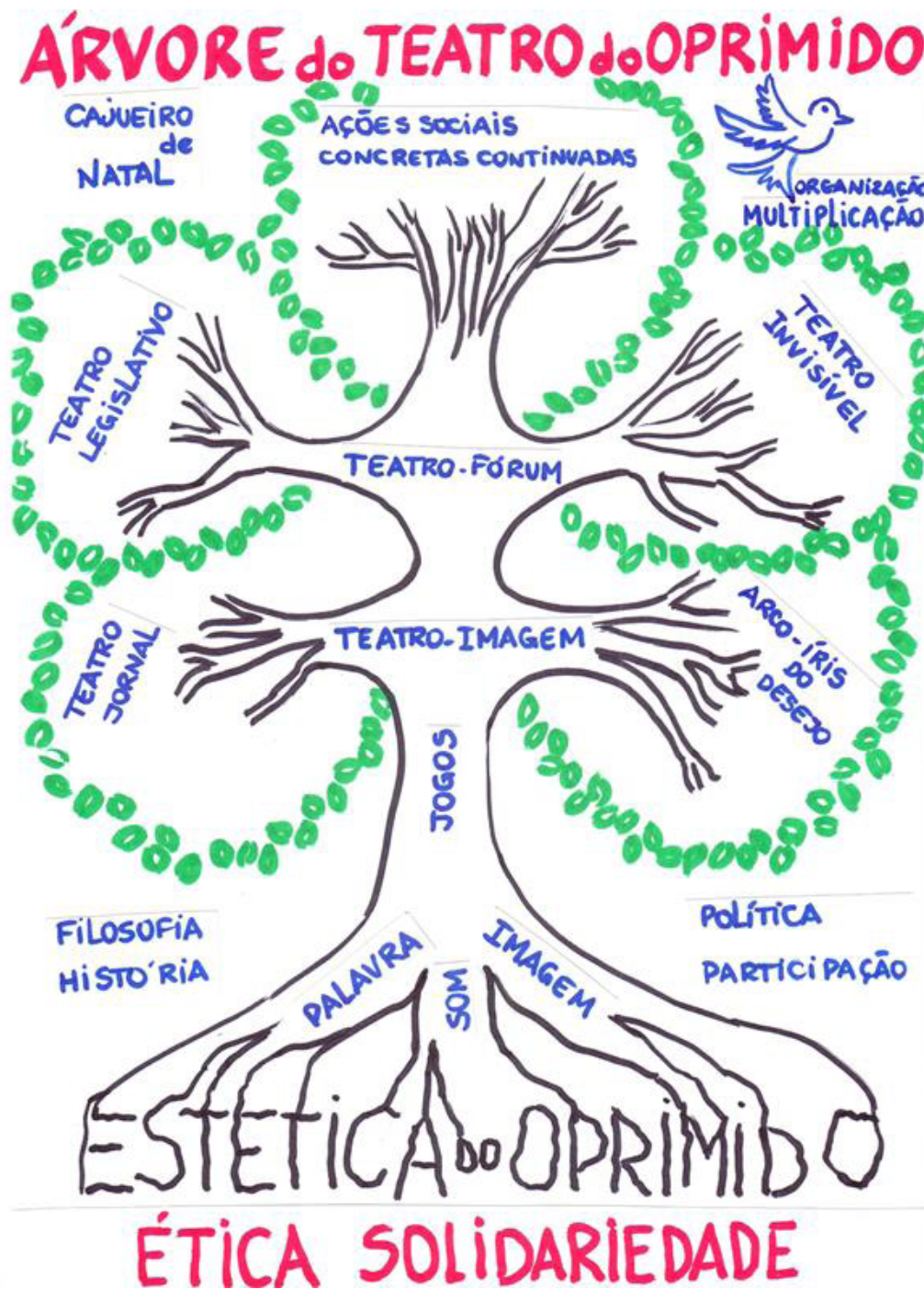
Nessa escolha fica explícito uma das funções da árvore, que é a de sistematizar toda a organização do Teatro do Oprimido a partir de uma imagem, representando a relação que um elemento tem com o outro, com tudo conectado. Nesse sentido, o foco foi colocado em pontuar as palavras, compondo seu vocabulário com elementos que auxiliam no fortalecer a ideia de interconexão. Usar a árvore como metáfora pode ajudar a perceber elementos mais profundos do TO que, às vezes, no cotidiano, não adentramos, levantando algo que vai para além do que definimos objetivamente. Esse movimento oportuniza, a partir do pensar a natureza, acessos a discussões não valorizadas na produção cidadina.

Apesar dessa possibilidade de visualização do organograma, fica explícita a mudança de uma linha de pensamento, realizada coletivamente a partir de Augusto Boal, para algo que o próprio autor questiona em seus escritos, que é a mecanização causada por um sistema viciado na palavra, colocando-a como única forma de pensamento. Dessa forma, há uma petrificação da prática em um tempo e espaço, transformando um sistema que está em constante fluidez, que se relaciona com cada contexto, como o é o TO, em algo fixo, dificultando assim a percepção de complexidades que poderiam surgir. As curvas, os riscos, as cores, os sombreamentos são aspectos que auxiliam a acessar outras sensibilidades em um desenho de uma árvore, diferente do que é trazido por palavras que são conectadas para formar símbolos com uma mensagem direta, como está presente no organograma acima, com distanciamento maior entre a expressão e o significado. Boal, no mesmo texto sobre essa árvore/esquema, apresenta:

Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão sinalética - onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto ou as lágrimas da tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem simbólica das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço.(BOAL, 2013, p.15)

\a árvore do teatro do oprimido, as plantas professoras e os processos pedagógicos do gesto da floresta

Nesse processo de apresentar a árvore, um desenho que foi muito difundido ao longo da história do Teatro do Oprimido foi a árvore desenhada por Helen Sarapeck, como podemos verificar na figura abaixo:



Fonte: blog "Somos todos artistas"

Diferente do esquema apresentado anteriormente, nessa árvore há a construção de significados com as cores, os traços e as próprias palavras, junto com o tipo de representação de cada elemento desenhado, como raízes, galhos e copas. Um exemplo de como tudo isso conversa é a maneira que foi escolhida para representar a raiz, vindo de dentro do tronco, em uma estrutura que abre para a terra, na formação de uma outra estrutura também embaixo da terra, revelando as palavras “Estética do Oprimido”.

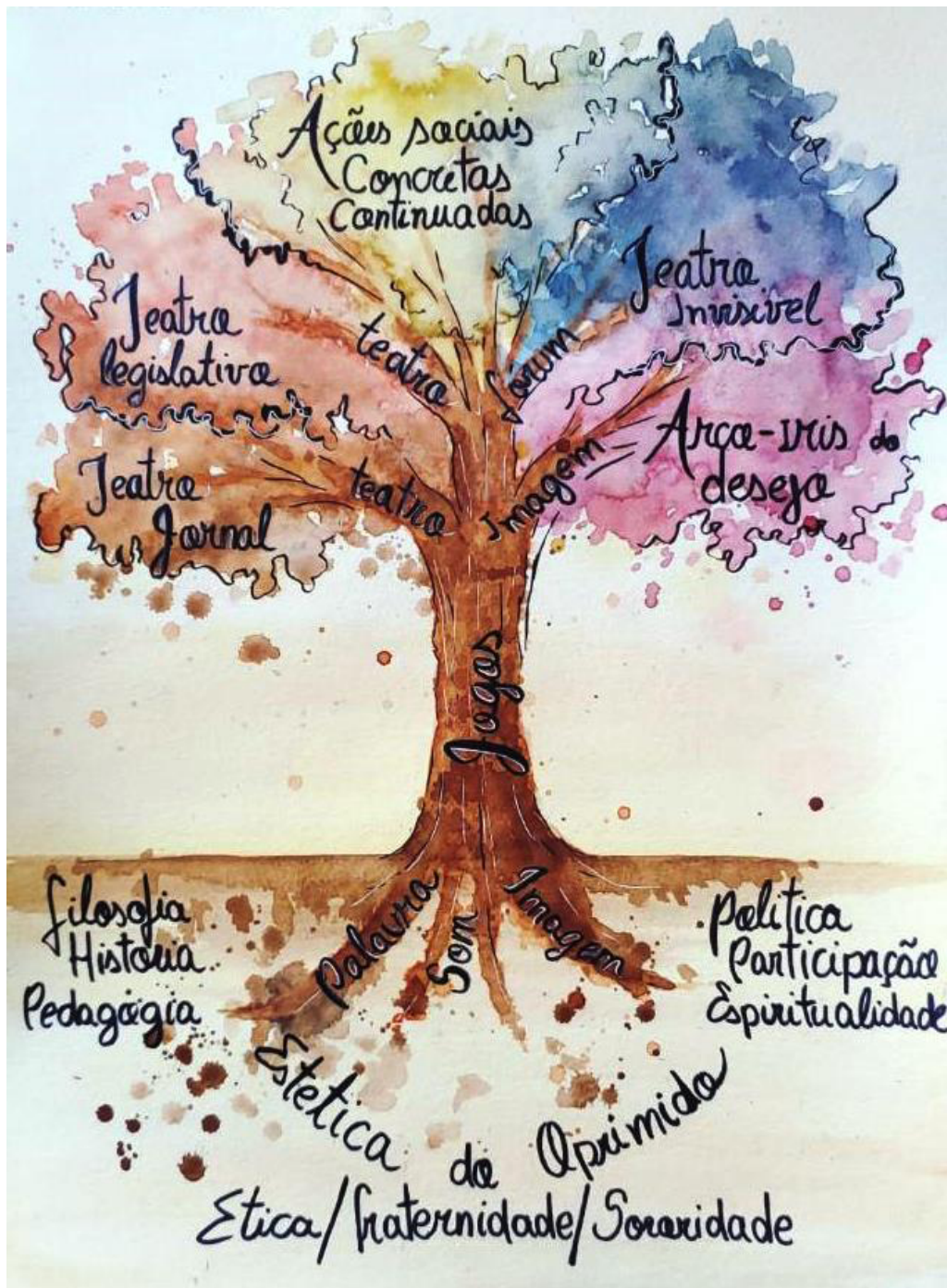
Esses desenhos, que abrem para campos mais profundos, conversam com o que Boal(2009) problematiza ao desenvolver, em seu livro, a Alfabetização e o Pensamento que vão além do Simbólico, a Alfabetização e o Pensamento Sensíveis. Nessa composição, temos também, além dos traços e cores já apresentados e da expressão “Estética do Oprimido”, a expressão “Cajueiro de Natal”, remetendo à referência histórica, acessada por Boal ao trazer nossa memória e imaginação para a história dessa árvore de Rio Grande do Norte, a qual possui ligações com outras árvores, conectadas a partir das raízes, assim como ocorre com outras plantas, com comunicações entre os solos.

Questionamentos sobre as estruturas sensíveis, sobre o desenvolvimento de organizações sensíveis geradas pelos próprios oprimidos, e aprofundamento nos estudos sobre memória e imaginação são aspectos que passaram a ter mais espaço nos processos educacionais e artísticos, a partir de discussões trabalhadas com a EO. Esses elementos são resultados de algo que já vinha sendo apresentado nas práticas com o TO, com as várias possibilidades de criação de narrativas, por quem fazia as técnicas, mas que ainda não tinha sido sistematizado de uma forma que proporcionasse atenção e preocupação com a valorização de alguns aspectos dessas estéticas outras, que não a dominante. A Estética do Oprimido, com a exposição de tipos de organizações problematizadoras de uma forma hegemônica, foi o espaço de questionar a partir da construção teórica, junto com registros de práticas vivenciadas até então.

Nesse caminho de construção da Árvore do TO, Flavio da Conceição (2019), Curinga que fez parte do projeto de Seminários e Laboratórios o qual

\a árvore do teatro do oprimido, as plantas professoras e os processos pedagógicos do gesto da floresta

Augusto Boal organizou para desenvolver a Estética do Oprimido, apresenta uma possibilidade de construção desse símbolo, a partir de contextos relacionados com tempos atuais, propondo a árvore da seguinte forma:



Fonte: "A práxis da Estética do Oprimido enquanto experiência fraterna" (CONCEIÇÃO, 2019)



Nessa construção, a sutileza da mudança de uma cor para outra, com as variações dos espaços sendo determinadas a partir desse processo, oportuniza refletirmos sobre as práticas que, com os detalhes de cada contexto, ocasionam ações particulares à narrativa, com potenciais ligados a tipos de libertações das opressões vivenciadas nos vários âmbitos do sistema dominante. Na imagem, os pontos coloridos que também ocupam espaços além da árvore também possibilitam refletir sobre as trocas que estão em constante percurso, valorizando não só os planos materiais racionalizados, mas os imateriais, que guiam energias entre formas distintas.

No campo das palavras é possível adentrar em complexidades marcantes nessa árvore, com mudanças que afetam de forma mais intensa o simbólico. A palavra “Espiritualidade”, por exemplo, aparece junto com outras modalidades de ensino, na terra, fortalecendo esse campo de aprendizagem, trazendo a questão dele também ser um espaço do conhecer, em desenvolvimento a cada prática, sendo percebido ou não.

Duas outras mudanças presentes na imagem, colocadas como sustentação de tudo que gira em torno da Árvore, são as expressões “Fraternidade” e “Sororidade”, que aparecem no lugar do que era Solidariedade. A primeira passa por grandes processos ao longo da história, tanto que chegou a fazer parte do lema da Revolução Francesa, adotado por boa parte do mundo: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. A igreja também teve muita relação com essa expressão, a conectando com Jesus Cristo. Flavio da Conceição levanta esses aspectos no seu texto e afirma que a importância dos significados dessa expressão vai além do que nossa percepção mais materialista e linear pode captar. A partir da ideia de amor como sentimento necessário em todo o nosso caminho, para possibilitar as conexões, a fraternidade prepara e dá seguimento a esse processo, por gerar a abertura a ele ao pensar o outro como irmão/irmã, indo além de uma lógica naturalizada pelo sistema capitalista, que não exalta as ligações entre os seres e investe em uma valorização apenas do indivíduo e da competição. Como é indicado por Flavio, a palavra amor já fez parte da discussão na criação da Árvore, mas o seu uso social, dentro de uma lógica do sistema hegemônico, poderia

dificultar alguns processos com o TO. Porém, dependendo da forma que essa ligação for trazida, ela pode ser muito importante, auxiliando em ações como as de desvelarmos naturalizações que têm oprimido a nossa existência, como é o caso do distanciamento de outros significados de amor, mecanização causadora de situações de desejo e de consumo utilizadas pelo mercado, junto com a separação entre os seres e a dificuldade de processos cooperativos. Sobre a Fraternidade, Conceição elucida:

Mesmo sabendo que muitas vezes o termo Fraternidade esteja carregado de preconceitos e inconsistências, por conta de sua estreita relação com a teologia, é necessário ampliarmos nossa visão para esse conceito por um viés também político e social, que pode ir além de uma prática simplesmente solidária. De acordo com Baggio (2008, p.22), a Solidariedade pressupõe uma relação vertical, do mais forte ao mais fraco, do Estado ao povo, dando espaços para relações de poder e até de opressão, enquanto a Fraternidade sugere uma horizontalidade entre os indivíduos, de igualdade e de afeto dentro da diversidade. E, aqui, podemos tomar o conceito de Sororidade em paralelo a Fraternidade. (CONCEIÇÃO, 2019, p.18)

Nesse sentido, Flavio apresenta a Sororidade, que também está na sugestão da Árvore, como uma expressão que possibilita o foco na união entre as mulheres, movimento necessário principalmente em uma sociedade organizada com naturalizações machistas que dificultam o desenvolvimento de potências femininas e incentivam ações que tentam perpetuar um poder masculino.

Esse movimento das Árvores do TO problematizado aqui, sobre as particularidades delas dependendo do contexto, nos ajuda a observar o como o Teatro do Oprimido é colocado em constante reflexão, em diálogos com a sociedade para encontrar maneiras de oportunizar o

desenvolvimento das potências de cada comunidade, lutando contra formas de limitação causadas por estéticas opressoras.

Sigamos, nesse texto, com os aprendizados das árvores, experimentando as pedagogias proporcionadas pelas estruturas apresentadas até aqui, aprendendo assim com outras didáticas, em desmecanização e libertação.

### **3 \ ÁRVORES EM SOCIEDADE – CAMINHOS COM A TERRA**

A Árvore do Teatro do Oprimido nos possibilita iniciar caminhos de reflexões que vão para além das construções teóricas que encaixamos para esse símbolo. Para adentrarmos nesse ambiente podemos fazer escolhas, tanto as que focam nas definições mais ilustrativas da forma dessa existência, com apontamentos de cada fase do TO, quanto as que nos ensinam outras complexidades além da própria imagem. Ao longo dessa pesquisa pensamos nessa forma e estudamos sobre ela, sobre a estrutura que é desenhada, com cada composição da árvore diariamente observada, como quando estudamos a metodologia do TO. Procuramos também observar árvores que encontramos no nosso caminho cotidianamente, em passagens de nossas rotinas. Aqui, teremos esses dois propósitos, mas com a prática de analisá-los em conjunto, na forma e na profundidade dessa estrutura teatral e florestal. Nesse percurso, a ideia é não só passar por árvores, mas conversar com elas, entrar em conexão com os seres, sentir as possibilidades que os encontros nos encaminham, aprender com elas.

Andamos em volta de uma árvore e percebemos toda a sua constituição? Nos atentamos não só ao desenho de sua estrutura, que nos informam sobre as suas histórias, mas também às outras formas de comunicação que temos com ela? Essas perguntas já nos ajudam a iniciar a investigação com aspectos que estamos nos atentando, proporcionando um autoquestionamento para começarmos refletindo sobre as ações ao longo das nossas relações. Nas imagens apresentadas no tópico anterior já nos deparamos com elementos que não estão somente na nossa organização visual e continuaremos nesse processo, junto com propostas que se desvelam quando entramos nessas experimentações.

No primeiro contato, para tentar entender o que os desenhos trazem, somos encaminhados para perceber a base, algo que, normalmente, em uma árvore física, entramos em relação sem problematizar as barreiras que estão nesse encontro, como, por exemplo, são os nossos calçados, que nos impedem de criar conexões a partir de contatos físicos. Quando deixamos nosso corpo tocar esses outros corpos, entramos em comunicação com a terra, com a seiva, com aspectos que compõem as estruturas, com caminhos que conectam a percursos desenvolvidos por Boal, no TO, a partir de elementos essenciais no processo existencial, como é elucidado no trecho:

O TO é uma Árvore Estética tem raízes, tronco, galhos e copas. Suas raízes estão cravadas na fértil terra da Ética e da Solidariedade, que são sua seiva e fator primeiro para a invenção de sociedades não opressivas. Nessa terra coexistem o remanescente instinto predatório animal e o avanço humanístico. Na terra, vemos a miséria do mundo; nas copas, o sol da manhã. (BOAL, 2009, 185)

Nesse contato com a terra, iniciamos o nosso encontro com a figuração de um processo social de dominação, o qual utiliza de meios de comunicação para adentrar em organizações estéticas que auxiliam na permanência do poder nas mãos de quem tenta impor valores sociais para a maior parte da população. Esse encontro com a terra nos leva não só a essa dominação, mas também a resistência e a coexistência de várias formas, percebendo a importância que a árvore apresenta no seu processo organizacional, oportunizando comunicações por baixo da terra e por cima. Dessa forma, são mantidas estruturas com suas mudanças necessárias para suas identidades, mesmo com as limitações impostas por tipos de sociedades hegemônicas.

Por meio do sentir e do se organizar em estruturas distintas, Boal(2009) também sugere a Alfabetização Estética, que proporciona perceber e trabalhar outras organizações sensíveis além da dominante, oportunizando se atentar à Estética do Oprimido. Para isso, o autor

2. bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A grafia do pseudônimo com letra minúscula tem relação com um questionamento da autora, no qual ela diz: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

apresenta um sistema que faz parte da nossa criação em comunicação uns com os outros, contendo sempre elementos que fazem parte do “Pensamento Sensível” e do “Pensamento Simbólico”. Ambos conceitos se encaminham juntos nas diversas formas de linguagem que utilizamos, com algumas possuindo um dos aspectos mais visíveis, como acontece na escrita, que tem as palavras como símbolos que saltam aos olhos, levando a interpretações que aparentam a não existência do sensível, mesmo ele sempre estando ali. Boal(2009) se aprofunda nesse processo ao trazer os Neurônios Estéticos, quando sugere adentrar nas formas de composições assumidas pelo cérebro, proporcionando abrir espaços para veredas que passeiam pela memória e pela imaginação, criando conexões a partir de experimentações, oportunizando o desenvolvimento de teias neurais que vão para além das determinações de tempo e espaço.

Os caminhos que vão para campos de conexões além da materialidade nos convidam a continuar essa nossa vereda na Árvore do TO, procurando sentir o que esse símbolo nos possibilita. Ao adentrar em uma representação que possui tantas particularidades, como é a árvore, nos envolvemos em percursos com muitos desafios, como, por exemplo, o de encontrar tempos diversos e caminhos outros de percepção sobre o mundo, que vão além de um ponto de vista humano, que vão para comunicações que envolvem seres outros, como as plantas, os animais e as energias com materialidades distintas.

Na árvore idealizada por Boal, na parte da terra, também fluem a filosofia, a história, a política, elementos que estão difundidos em estruturas sociais que passam a ser naturalizadas com sentidos que dificultam entendimentos de outros pontos de vista. Dessa forma, podem haver limitações a entendimentos criados em alienações cotidianas, sem acesso a outros pontos de vista que nos ajudariam a refletir melhor sobre. bell hooks<sup>2</sup>, em relação a essas questões, em sua busca por pedagogias contrárias às dominações impostas ao longo da história, apresenta:

Quando o consumo cultural coletivo da  
desinformação e o apego à desinformação se aliam às

camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça (bell hooks, 45)

bell hooks, nesse contexto, nos aponta um sistema de ilusões que vai para além de uma necessidade de comunicação que desenvolvemos diariamente, ela cita um conjunto de conhecimento que é criado de uma forma que dificulta nossa percepção das possibilidades de ação e reflexão que temos. Por conta desse sistema, vamos nos afastando dos elementos de imaginação e memória, dificultando nossa percepção sobre a criação em conexão com as realidades complexas das quais fazemos parte.

Adentrando nessas criações de sistemas dominantes, as organizações das culturas periféricas, com as particularidades sensíveis e simbólicas da diversidade dos povos que nelas vivem, a todo momento sofrem com tentativas de apagamento, sendo mantidos os seus conhecimentos a partir de resistências que perpassam séculos. Esse processo é percebido no Brasil a partir das várias formas de tentativas de silenciar elementos de etnias indígenas e de organizações relacionadas a pessoas negras, mulheres e LGBTQIAPN+.

Esse sistema de organização nos faz adentrar em focos de atenção apontados ao longo do tempo, em manuais que são estabelecidos por elites, nos colocando na situação de retomar organizações desse sistema que estão ligadas ao antropocentrismo, que acaba focando no homem como centro do mundo e na ideia de competição difundida pelo Capitalismo. Nesse caminho, tipos de homens vão se colocando no poder a partir de seus privilégios e estruturas como as da própria floresta vão servindo apenas como objetos, sem atenção para a vida de cada composição. Iniciar a reflexão aqui apresentada a partir da terra nos auxilia a acessar tanto essas conexões com seres que estão mais próximos do ser humano quanto com os que estão mais distantes, com a oportunidade de desenvolver essa percepção das conexões.

A Estética do Oprimido tem, nesse terreno, a base de suas raízes, e inicia a organização de uma estrutura que há muito tempo estava sendo construída, por Augusto Boal e pela sua equipe, em participação de vivências com povos em situação de opressão e buscas de formas de libertação junto a cada contexto. As discussões ao longo desse texto foram estruturadas a partir do estudo desses processos, buscando uma práxis elaborada em relação com estéticas outras, as quais também são construídas em conversas com as próprias questões de conflito ao longo dos trabalhos, em situação de resistência e existência.

Na raiz dessa árvore, composta por Palavra, Imagem e Som, inicia esse caminho de questionamentos dentro desses elementos utilizados pelo ser humano, em apontamentos a sensibilidades que não se limitam a um sentido dominante, podendo ser, até mesmo, o caso das próprias palavras que, para além do que é naturalizado em suas significações, podem ter acesso a muitos percursos.

Também é importante levantarmos aqui o local que as linguagens, da raiz e do tronco, se encontram, conectando com o desenho da árvore em seu interior, oportunizando assim o levantamento sobre todo esse fluir desse sistema, que vem com muitas informações de outras ligações que são estabelecidas na parte invisível da terra, na rede de ligação rizomática entre as raízes. Até chegar nesse espaço de comunicação, histórias de diversos elementos foram trabalhadas, com contextos, organizações e determinações.

#### **4 \ ÁRVORES EM CONEXÃO – PLANTAS EM ENSINAMENTO**

A despeito das várias dimensões em que o ritual de consumo das plantas está enredado, chamo atenção para as suas dimensões sagradas, divinatórias, medicinais e, fundamentalmente, pedagógicas, pois, como afirma um ditado mexicano, “qualquer coisa

que uma pessoa queira saber, os espíritos do cogumelo responderão” (Furst, 1989, p. 14).  
Em função dessas potencialidades, as plantas professoras fazem-se presentes em diferentes culturas no mundo inteiro e exercem grande influência nos processos de sobrevivência e perpetuação dos saberes grupais.  
(ALBUQUERQUE, 2018, p.6)

Quando entramos em um caminho a ser decidido quais são os ensinamentos que nos conectamos para colher os aprendizados? Na sociedade atual, a escola é um meio fundamental para isso ocorrer, com uma organização na qual os ensinamentos estão relacionados à nossa existência e à organização social vigente. Fora esse ensino formal, existe também a educação não-formal e a informal, que acontecem em espaços diferentes da sociedade. Nesse contexto, o falar sobre educação e o próprio ato de ensino acabam sendo relacionados com o ser humano, centralizando toda a discussão em um saber antropocêntrico, sem considerar outros tipos de relação, como se outros campos de conexão não fossem compostos de aprendizados. Mas porque não aprendemos com outros seres se todos estão o tempo todo encontrando formas de existir em um mesmo universo, se conectando com os vários processos nesse caminho de vida?

Adentrando nessa problematização, podemos refletir sobre os muitos ensinamentos presentes nas plantas, suas conexões, tempo de existência, diversidade, modos de viver. Existem plantas que são chamadas de curadoras, utilizadas por muitos povos que possuem conhecimentos das propriedades medicinais delas. As folhas, as flores, as cascas, os líquidos, as transferências de energias, com determinados aspectos, vivências de cura se apresentam de formas diversas, relacionadas com as particularidades de cada planta. Como ocorre um processo de cura? No trilhar da comunicação com as folhas, as flores, e as cascas, as propriedades dessas vidas passam a se conectar com as vidas que existem em nós, proporcionando caminhos de conflitos que se desenvolvem em conversas até estabelecer ambientes harmoniosos, para ambos sistemas



poderem seguir seus caminhos. Essa é uma reflexão minha, Rafael, a partir de processos que venho passando há um tempo, em aprendizagens com as plantas, com as leituras das folhas, dos riscos de troncos e com sensações sentidas em meu corpo em fluxos de cura.

Ao nos conectar com esse espaço de cura, um importante movimento que podemos realizar é sentir os ensinamentos que a planta está nos trazendo, com suas propriedades, e confiar no caminho de vida que ela possui, com longas histórias de cura, de coletividade, de cooperatividade e de resistência, elementos demonstrados pela floresta em sua contínua existência no meio de um avanço predatório da cidade.

Algumas dessas plantas são reconhecidas como professoras, como ocorre com a cannabis, a chacrona e o jagube. Adentrar nos ensinamentos dessas plantas, imediatamente, nos coloca em questionamento sobre as naturalizações que são estabelecidas no tipo de organização social dominante, com a possibilidade de fluirmos com ensinamentos em caminhos pedagógicos próprios dessas plantas. Sobre esse campo de problematização com aprendizados que vão para além do ser humano, a pesquisadora Maria Betânia Albuquerque elucida:

O ressurgimento contemporâneo das práticas culturais de matrizes xamânicas com suas plantas professoras e a reverência para com a terra e todas as suas criaturas, humanas ou não, pode ser visto não apenas como uma resposta mundial à enorme degradação que vem ocorrendo na biosfera, como também auxilia na superação dos abismos estabelecidos pelo paradigma moderno configurado na clássica distinção entre sujeito e objeto, natureza e cultura. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 11)

A autora proporciona a reflexão sobre a abertura para a relação entre diferentes culturas, valorizando práticas com conexões não humanas, dando oportunidade para a percepção de sensações que perpassam

nosso cotidiano em uma consciência expandida. Dessa forma, as mecanizações geradas pela transformação de aspectos complexos em limitações superficiais passam a ser problematizadas, possibilitando encontros com processos de Libertação, como sugere Freire, acessando nossas potências existenciais.

Nessa construção de mediação entre seres em contato com espaços de cura e de ensinamentos, o tronco da árvore se coloca aqui como figuração para pensarmos na Estética do Oprimido, considerando também as suas composições materiais e energéticas, aspectos que estão em relação dentro da conexão que Boal(2009) apresenta entre o Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico. Nesse espaço entramos em encontro com os “jogos”, que vêm com os ensinamentos, ocasionando essa conversa com a terra, pela raiz, e com o ar, pelas copas. Com os jogos se iniciam as possibilidades de desmecanização e desespecialização, construindo assim ambientes que nos preparam para seguir caminhos em nossas potências. Para alimentar essa parte da árvore e proporcionar o compartilhamento desses ensinamentos, Boal apresenta o livro “Jogos para atores e não atores”, com categorias que, passo a passo, desenvolvem espaços para humanização dos participantes, em uma sociedade mecanizada.

Essas plantas mediadoras, junto com esse tronco da árvore do Teatro do Oprimido, entram em relação com um outro elemento que apresentaremos aqui, que é a figura de Exu, o dono dos caminhos. É ele quem garante as encruzilhadas, é com essa energia que os processos se cruzam, se encontram e jogam:

Exu versa sobre os princípios da mobilidade, da transformação, das imprevisibilidades, trocas, linguagens, comunicações e toda forma de ato criativo. Nas máximas que trançam as esteiras dos saberes de terreiro, entre inúmeras formas, ele é reivindicado como o dínamo do universo, o linguista e tradutor do sistema mundo. Para muitos, é o signo que representa o inacabamento. Esse caráter é parte

de seus atributos e lhe confere a condição de senhor de todas as possibilidades. (RUFINO, 2018, 74)

Trazer a energia de Exu nos ajuda a refletir sobre as possibilidades de caminhos que esse conflito entre os conhecimentos pode proporcionar, adentrando em problematizações e se percebendo em coletivo, em cooperatividade, com diversas energias. Ao nos encontrar com o outro e consigo mesmo no jogo, na complexidade da planta em constante ensinamento, na mediação do tronco em harmonização, na abertura dos caminhos e na construção coletiva e cooperativa, nos identificamos como inacabados. Ao nos perceber no processo dessa parte da árvore nos encontramos em possibilidades, em transformação, nesse contato com varadouros, com folhas, com flores, com frutos, e com novos galhos, podendo se estender com um ninho, com tipos de casas, e entrando em conexão com o ar, com o céu e com as outras dimensões.

## **5 \ CONCLUSÃO**

Ao longo do percurso de pesquisa, a reflexão constante sobre pedagogia auxiliou a pensarmos formas de aprender, atentando a elementos que diariamente nos ensinam, procurando potencializá-los. Se colocar em “Desmecanização” e questionar a naturalização de uma estética dominante, auxiliou a chegar em estudos que indicam a descentralização de conhecimentos antropocêntricos.

Por meio desse processo, a percepção e a construção de aspectos que se conectam comigo, questionando tempo, espaço e pessoa, passou a proporcionar vivências de brincar com estruturas que antes pareciam distantes de mim. Dessa forma, o desenhar, o cantar, o tocar e o encenar surgiram em potências pulsantes, como movimentos que fazem parte de mim em conexão com as várias existências.

Nesse trabalho, o “Ser humano é ser artista”, apresentado por Boal(2009), começou a ser acessado com entendimentos mais

profundos em mim, me colocando em caminhos de experienciar que agora passei a percebê-los intrínsecos ao meu viver. Essas estruturas artísticas que me guiam diariamente já estavam presentes em algumas ações, mas a minha falta de atenção sobre elas não me possibilitava desenvolvê-las melhor.

Assim, estudamos tipos de textos que nos proporcionaram aprendizados sobre diferentes campos da escrita e adentramos em problematizações e atenções sobre estéticas em conexão com a floresta que nos atravessa. Cada composição da Árvore do TO que acessamos passou a ser pesquisada em vários campos até chegar nas subjetividades e nas energias que desvelam as complexidades aqui vivenciadas. Com esse percurso, verificamos como esses caminhos estão conectados e analisamos que, para acessá-los, é essencial encontrar maneiras de desenvolver a “Libertação”, apresentada por Paulo Freire(1976), buscando maneiras de abertura para potências que são sufocadas nas determinações de um sistema hegemônico opressor.

## \ REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 26, No. 85, 2018.

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

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CONCEIÇÃO, Flavio da; CORREA, Rafael Wöss. **Oprimido e opressor, luz e sombra, sim-bólico e dia-bólico: processos de reflexão subjetiva na metodologia do teatro do oprimido na floresta**. Anais XI Congresso da ABRACE, v.21, 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/index>. Acesso em 19 de Jan. de 2022.

CONCEIÇÃO, Flavio da. A práxis da Estética do Oprimido enquanto experiência fraterna. **Anais das VII JITOU**. UFBA - Salvador, 2019. p. 11 - 23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Acesso em: 29 de Julho de 2022.

# Um olhar para a montagem do espetáculo *Boca oca*: estratégias na sala de ensaio inclusiva<sup>1</sup>

## Rayssa Regina Sousa Pires

Rayssa Regina Sousa Pires, Goiânia (GO). É atriz, professora e arte-educadora com ênfase em inclusão e acessibilidade. Participa desde 2019 do Instituto Arte e Inclusão (Inai), que tem como principal finalidade acessibilizar arte e cultura para todas as pessoas.

✉ [rayssarspires@gmail.com](mailto:rayssarspires@gmail.com)

1. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso da licenciatura em teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac/UFG) em novembro de 2021, sob orientação da professora doutora Joana Abreu Pereira de Oliveira.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal de Goiás**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2017-2021**

Estado **Goiás**

Título do trabalho **Um olhar para a montagem do espetáculo *Boca oca: estratégias na sala de ensaio inclusiva***

Nome da autora **Rayssa Regina Sousa Pires**

Nome da orientadora **Joana Abreu Pereira de Oliveira**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

A presente pesquisa considera estratégias usadas para incluir atrizes com deficiência visual na montagem do espetáculo teatral *Boca Oca*, através da descrição dos métodos e recursos utilizados na sala de ensaio inclusiva. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, análise de diários/relatórios de campo e dados coletados em entrevistas, validando as hipóteses propostas. Os conceitos de minimização de barreiras e acessibilidade propostos por Romeu Sasaki; o jogo teatral proposto por Viola Spolin, pensando em adaptações que possibilitem o jogo como um caminho de inclusão; e as propostas de Augusto Boal, utilizando o teatro-imagem, são referenciais deste trabalho. Como resultado foi possível identificar que algumas estratégias de capacitação e criação para tornar a sala de ensaio inclusiva funcionaram e outras demandaram reorganizações, o que a pesquisa conclui como sendo parte da própria vivência da sala de ensaio inclusiva, que contribui para a transformação de todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Sala de ensaio inclusiva; Teatro.

## \ ABSTRACT

Through a discussion of the tools applied in the inclusive rehearsal space, this research demonstrates the techniques used to incorporate interventions for visually impaired people into the production of the theatrical play *Boca Oca*. The approach used to validate the proposed hypothesis included a review of the literature, daily field surveys, and data analysis. Romeu Sasaki's ideas on lowering barriers and accessibility; Viola Spolin's theatrical game approach, which considered the game as a potential means of inclusion; and Augusto Boal's proposals employing image-theater are all references to this work. Through the process it was possible to see that some training and creation strategies helped to make a rehearsal room more integrated and other strategies demanded reorganization, it can be concluded that these were part of the very



experience of the inclusive rehearsal room, which contributes to the transformation of everyone involved.

**Key words:** Accessibility; Inclusive Rehearsal Room; Theater.

## **\ RESUMEN**

La presente investigación considera estrategias usadas para incluir a actrices con discapacidad visual en la producción del espectáculo teatral *Boca Oca*, a través de la descripción de los métodos y recursos utilizados en la sala de ensayo inclusiva. La metodología incluye revisión bibliográfica, análisis de los diarios/informes de campo y datos colectados en entrevistas, validando o refutando las hipótesis propuestas. Los conceptos de minimización de barreras y accesibilidad propuestos por Romeu Sasaki; el juego teatral propuesto por Viola Spolin, pensando en adaptaciones que posibiliten el juego como una opción para la inclusión; y las propuestas de Augusto Boal, utilizando el teatro-imagen, son referencias de este trabajo. Como resultados, fue posible identificar que algunas estrategias de capacitación y creación para tornar la sala de ensayo inclusiva funcionaron y otras demandaron reorganización, que se concluye con la investigación como siendo parte de la propia vivencia de la sala de ensayo inclusiva, que contribuye para la transformación de todos los implicados.

**Palabras clave:** Accesibilidad; sala de ensayo inclusiva; teatro.

## \INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é relatar e debater estratégias utilizadas para incluir duas atrizes com deficiência visual no processo de montagem do espetáculo teatral *Boca Oca*. O debate pretende contribuir para um teatro mais acessível a todas as pessoas, observando a sala de ensaio inclusiva<sup>2</sup> e assinalando os obstáculos e as soluções encontradas pelas duas atrizes com deficiência visual que participam do espetáculo.

A motivação para a pesquisa surgiu na minha colaboração enquanto estagiária no Instituto Arte e Inclusão – INAI, desde o ano de 2019, no qual participava tanto aplicando jogos e exercícios teatrais durante os ensaios, como jogando e participando enquanto atriz da montagem do espetáculo *Boca Oca*. A escolha específica deste estudo no INAI deu-se pela necessidade de uma experiência inclusiva na minha formação enquanto docente.

O assunto é muito relevante porque, na sociedade, atualmente, existe amplo preconceito com pessoas com deficiência, dentro e fora da sala de ensaio.

A proposta é que o artigo contribua também para a maior acessibilização da cena para pessoas com deficiência. Entre outras coisas, a hipótese é de que as intervenções analisadas tenham colaborado para uma maior segurança em cena e expressividade corporal por parte das atrizes participantes, proporcionando a evoluções que puderam ser observadas ao longo do processo.

Para compreender melhor o processo vivido, debato os conceitos de minimização de barreiras e inclusão, propostos por Romeu Sasaki (2007; 2009). Além disso, busco apoio nas propostas de jogo teatral de Viola Spolin (1998, 2001, 2008) e Augusto Boal (1991, 2008), mas sempre pensando em adaptações que possibilitem que o jogo seja também um caminho de inclusão. Foi analisado ainda meu diário de campo como atriz pesquisadora e o diário do diretor do processo de montagem, sempre buscando identificar e refletir sobre as diversas estratégias inclusivas na sala de ensaio.

2. Essa nomenclatura é inspirada na ideia de sala de aula inclusiva (SALEND, 2005), de acordo com a qual, ajustes físicos nas escolas e salas de aula estão entre os elementos básicos da educação inclusiva. Em nosso caso, trata-se da sala de ensaio com estratégias implementadas para que todas as pessoas, com e sem deficiência, possam atuar em conjunto na montagem de espetáculo com uma igualdade de condições.

3. Atualmente denominada Escola do Futuro em Artes Basileu França, localizada no Setor Universitário em Goiânia, é uma escola pública de artes que oferece aulas nas áreas de Teatro, Circo, Dança, Artes Visuais e Música. Além de cursos livres, oferece capacitação profissional nessas áreas e é palco para espetáculos e exposições de arte. Sendo assim um importante local de fortalecimento de arte local na região.

## \ O INSTITUTO ARTE INCLUSÃO (INAI)

O Instituto Arte e Inclusão (INAI) foi fundado em 29 de junho de 2016, na cidade de Goiânia. Trata-se de uma associação filantrópica, sem fins lucrativos e que não remunera membros de sua diretoria e de seus conselhos. A principal finalidade do INAI é acessibilizar arte e cultura para todos. Para tal, busca apoiar projetos, mediante políticas inclusivas, que alcancem pessoas com e sem deficiência bem como seus familiares. Francis Marques Otto de Camargo Santana, atual presidente do Instituto e uma das pioneiras na Arte e Inclusão em Goiás, tem papel fundamental na criação do INAI, juntamente com Thiago de Lemos Santana, hoje diretor dos processos de montagem teatral realizados no Instituto. O INAI realizou alguns processos de montagem teatral, dentre eles *Maria Grampinho* (2014-atual), *Berorrokan - A origem do mundo karajá* (Goiânia 2018 e Catalão 2019) e *Boca Oca* (2019).

Tudo começou na Escola do Futuro de Goiás em Artes Basileu França (EFGABF)<sup>3</sup> onde existia o Núcleo Arte Inclusão Basileu França (NAIBF), coordenado por Francis e com a direção artística de Thiago, no qual foram desenvolvidas várias ações ao longo de alguns anos. A partir dessa experiência, um grupo de pessoas representantes de várias instituições nacionais e internacionais optaram por constituir um instituto independente da Escola Basileu França. Então, nasceu o INAI. Com sua criação, foi cedida pela escola uma sala para a sede do instituto. O instituto tem como um de seus principais projetos, a montagem de espetáculos com um grupo de pessoas com e sem deficiência. Na transição do NAIBF do Basileu França para o INAI, o diretor do INAI, Thiago Santana, convidou pessoas com maior autonomia, com e sem deficiência, para iniciar uma criação cênica e também atuar no ensino do teatro. O encontro dessas pessoas resultou no processo de montagem do espetáculo teatral *Boca Oca*, uma livre adaptação do texto de Ruth Rocha *O Reizinho Mandão*. Thiago Santana já tinha experiência com a inclusão em sala de aula desde 2009, na EFGABF, inicialmente no projeto chamado Arte & Inclusão, que após algumas reconfigurações passou a se chamar Núcleo de Arte e Inclusão Basileu França - NAIBF. Contudo, esses processos iniciais

contavam apenas com pessoas com deficiência nos elencos, já com um caráter integrativo no contexto escolar. Ainda não havia a inclusão entre pessoas com e sem deficiência em cena. No entanto, com a bagagem de trabalho construída a partir dessa experiência com acessibilidade, foram convidadas ao grupo pessoas sem deficiência. O processo dava mais um passo no caminho da inclusão de fato, a qual não segrega nem exclui pessoas por suas características.

Desde o início das pesquisas teatrais do INAI, buscou-se um teatro acessível tanto para quem assiste quanto para quem faz. A montagem do espetáculo *Boca Oca* é um exemplo nessa busca. Nela foram utilizadas estratégias de inclusão e minimização de barreiras que serão relatadas e debatidas a seguir.

## **\ UMA EXPERIÊNCIA DE MONTAGEM**

Os ensaios desse processo de montagem foram realizados em uma sala no Centro Cultural UFG (CCUFG) por meio de uma parceria do INAI com a Universidade Federal de Goiás (UFG), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e CCUFG.

Os integrantes desse processo são pessoas com e sem deficiência, adultos maiores de 18 anos até a terceira idade. Os ensaios eram conduzidos pelo diretor Thiago Santana, salvo alguns momentos em que algum participante sentisse a vontade de colaborar com intervenções. Mas os processos eram sempre de maneira horizontal, não tendo uma hierarquização definida, cada um colaborando em seu papel de diretor, ator, estagiário etc.

Embora o grupo de pessoas com deficiência apresentasse deficiências diversas, como foco desta pesquisa, relato a experiência com as estratégias encontradas para inclusão das atrizes com deficiência visual em cena. A Atriz 1 tem baixa visão e a Atriz 2 tem cegueira total. Ambas serão melhor apresentadas a seguir. Dentre os integrantes do

4. O *whatsapp*, que é uma plataforma de troca de mensagens instantâneas, por meio de textos, fotos, vídeos e documentos digitais à qual todo o grupo tinha acesso, foi utilizado como recurso de comunicação ao longo do processo.

5. Entrevistas realizadas, em julho de 2020, pela autora do artigo com as atrizes com deficiência visual por *whatsapp*, plataforma de comunicação escolhida devido às restrições sanitárias do período de pandemia de Covid-19.

grupo, alguns tinham experiência com teatro na prática, mas nem todos tinham conhecimento teórico a respeito. Surgiu então a necessidade de um conhecimento, ainda que inicial, da teoria teatral. Para acessibilizar esse conteúdo teórico para todo o grupo, como alternativa de acesso ao material escrito, foram disponibilizados audiolivros sobre a História do Teatro Universal, disponíveis na plataforma virtual da Universidade Falada.

Outras estratégias para ampliar a acessibilidade foram a utilização de texto em Braille e de formato de áudio via *whatsapp*<sup>4</sup>. Devido à última estratégia mencionada, todos os atores tiveram a experiência de ouvir o texto. Os videntes, que estão acostumados principalmente com estímulo visual, demonstraram que seria necessário também o material escrito para haver menos distrações, ficando assim disponível para estudo tanto o material em áudio como por escrito. As atrizes com deficiência visual receberam também o material impresso em braille.

Ao ser questionada sobre o recurso do texto em braille, uma das atrizes com deficiência visual revela, por meio de entrevista por *whatsapp*<sup>5</sup>, que sente dificuldade com esses textos, porque não tem como corrigir o texto instantaneamente durante o processo de ensaio, quando são cortadas ou alteradas falas das personagens do espetáculo. Assim, torna-se necessário aguardar até o novo texto ficar pronto para ser reimpresso com as correções, já que a impressão em braille é um processo mais demorado e que requer equipamento e mão de obra especializados.

Todavia foram utilizados recursos como o envio de áudios pelo *whatsapp*, com as falas a serem decoradas. Durante o processo, quando as falas eram alteradas no decorrer dos ensaios, algum dos integrantes, geralmente o diretor, dizia a fala e, ao escutar o texto dito pelo diretor, a atriz ia decorando o texto para a cena. Sobre essas estratégias, a Atriz 1 diz:

Então é essa a principal dificuldade de não ter o texto de igual para igual com as outras pessoas. É que, no caso, são aqueles que têm o texto em tinta, isso para mim atrasa e dificulta um pouco, mas nada

que venha a perturbar o meu processo criativo, isso a gente supera. (ATRIZ 1, 2020, Informação Verbal)

Primeiramente de maneira teórica, os integrantes foram orientados sobre as possíveis divisões do palco, sendo áreas baixas (de frente de palco): esquerda, central e direita; áreas médias (entre o fundo e a frente do palco): esquerda, central e direita; áreas altas (de fundo de palco): esquerda, central e direita. Depois, na prática, foram pesquisados alguns recursos táteis como a utilização de lixas e fitas de alto-relevo no chão para marcar as divisões do palco. A princípio, esse relevo ainda não foi suficiente para uma orientação eficiente para as atrizes, a diferença do relevo era muito sutil. Então, todo o grupo buscava encontrar soluções, pensando recursos para que as atrizes com deficiência visual pudessem ter essa orientação de forma mais eficaz, trazendo-lhes mais segurança em cena.

O deslocamento pelo palco devia ser o mais seguro e confortável possível, porque, na interpretação, o andar também fazia parte da cena, então, esse caminhar devia estar de acordo com a personagem e não revelando uma possível barreira presente no deslocamento das atrizes. Por exemplo, em uma cena em que precisa expressar foco, não convém ir tateando.

Nos ensaios, as marcações, entradas e saídas eram sempre realizadas de acordo com o que seria feito no palco. Um recurso também utilizado foi a contagem de passos para orientar a relação com as distâncias na marcação.

Atriz 2 comenta sobre o nível de dificuldade para se deslocar em cena:

Tive muita dificuldade nas primeiras cenas aí, por exemplo, quando a gente entra na cena do funeral, então a minha colega e eu estamos conduzindo um carrinho, eu vou onde ela for, tá tranquilo. Aí tem outras cenas que todo mundo faz o jogo, né, que vamos trocando de lugar com os outros. Então,

como todos estamos falando, é possível eu trocar de lugar. Outras considero que foi o nível médio. A que foi muito fácil para mim foi a cena que eu entro sozinha. Como eu saio do biombo e entro cantando a música, eu tenho a noção de onde eu tenho que parar no foco, né! Essa para mim foi a mais fácil. E aí as cenas mais difíceis... é a cena em que eu tenho que realmente entrar sendo conduzida por alguém, isso eu não acho legal, entrar no palco conduzida, sendo levada. E a cena que entra os dois velhinhos, e as cenas que a gente tem que fazer os zumbis, porque eu não tenho nenhum referencial ali, eu tenho que fazer o que propõe e depois eu tenho que voltar para o biombo, então, né, entrar e sair dos biombos, acaba tendo que ser conduzida por alguém e isso era constrangedor. Então, acho que isso foi o mais difícil para mim, mas foi o ensaio. Eu acredito que as próximas vezes nós teremos novas ideias.  
(ATRIZ 2, 2020, Informação Verbal)

Nesse processo, o diálogo estava sempre presente com perguntas do tipo: “Como eu posso te ajudar? O que você precisa para fazer essa cena? Uma bengala? Um bastão? Um guizo? Uma luz ajudaria?”. Para a inclusão no teatro, não pode faltar empatia e escuta do outro. Sempre lembrando que cada integrante é um indivíduo e tem suas particularidades. Então, é necessário sempre considerar as individualidades para que o processo aconteça da melhor maneira possível, ampliando o espaço da sala de ensaio inclusiva.

O processo de montagem em uma sala inclusiva é uma experiência bastante empática que agrega muitos valores a todos os integrantes. No caso do processo de montagem de *Boca Oca*, as barreiras eram sempre momentos de aprendizado do grupo para que buscássemos uma solução em conjunto. Dessa maneira, a participação de Atriz 1 e Atriz 2 foi essencial para a qualidade da prática coletiva.

## \ CONHECENDO MELHOR AS ATRIZES ACOMPANHADAS

A Atriz 2 é graduada em Letras e mestre em Ensino na Educação Básica. É a sexta filha e a única artista e pessoa com deficiência de sua família. Tem deficiência visual, cegueira total, devido a um câncer ocular diagnosticado aos três anos de idade, quando precisou retirar os dois globos oculares. Pela idade prematura em que esse fato ocorreu, ela não se recorda muito de quando enxergava.

Sua relação com a arte começou aos dois anos, cantando no palco. Depois, ao acompanhar desenhos e novelas, surgiu interesse pela interpretação, por poder dar vida aos personagens. A Atriz 2 conta que queria ir além dos palcos musicais.

(...) ali cantando era o bonitinho e tudo, era mocinha. Então, no teatro, eu poderia fazer outras coisas e poderia viver um drama, poderia provocar o riso, o choro. Eu acho que essa paixão de lidar com público, de passar uma mensagem, de viver algo que não faz parte da minha realidade, foi isso que me fez interessar pelo teatro, além de gostar desse meio artístico, de estar no palco, de lidar com público, lidar com as pessoas. (ATRIZ 2, 2020, Informação Verbal)

Desse modo, a Atriz 2 despertou seu interesse pela atuação, mas ainda não havia encontrado uma maneira de praticar essa expressão artística. Em 2012, durante o 3º ano do Ensino Médio, a Atriz 2 sonhava em cursar Artes Cênicas. Inclusive, foi até a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), da Universidade Federal de Goiás, no dia de um evento chamado Espaço das Profissões, que pretende apresentar a universidade para estudantes do Ensino Médio. Naquela ocasião, pediu a uma colega para perguntar como seria para uma pessoa com deficiência visual fazer esse curso. Então, a amiga dela trouxe a resposta, obtida na instituição, de que não seria possível fazer.



Felizmente, desde o ano de 2016, o ingresso de estudantes com deficiência na UFG foi instituído legalmente, com a Lei de cotas 13.409/16, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, mas infelizmente, essa ainda não era a determinação legal vigente quando a Atriz 2 buscou o curso ao sair do Ensino Médio. Logo, ela acabou fazendo outro curso de graduação. Somente no mestrado foi apresentada ao professor Thiago Santana, diretor dos espetáculos do INAI, que foi ponte para a Atriz 2 entrar no teatro e, finalmente, experimentar a atuação, passando a integrar o grupo de teatro estudado nesta pesquisa.

A Atriz 1, por sua vez, é formada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás. Na década de noventa, fazia programas de rádio. Atualmente é concursada na Secretaria Estadual de Saúde e participa do grupo de teatro Vai...idade que tem relação com a Escola do Futuro em Artes Basileu França, sendo esse um grupo de pesquisa e extensão em teatro voltado para pessoas maiores de 35 anos. Além desse, ela também integra o grupo do INAI.

Assim como para a Atriz 2, seu interesse artístico surgiu na música, ao assistir a shows musicais e concertos da orquestra sinfônica. Depois, acompanhando sua primeira peça de teatro, encantou-se pelas artes. Isso fez despertar o interesse de participar em grêmios estudantis, onde havia concurso de poesia e música, ampliando essa vontade de atuar nos palcos.

Surgiram algumas oportunidades em teatros de escola, mas a Atriz 1 buscava mais, até que começou a participar do grupo Vai...idade, da EFGABF. Sobre essa paixão pelo teatro conta:

Agora eu tenho oportunidade de participar da criação e atuação nos palcos e espero que eu continue por muito tempo mais a participar. Realmente eu gosto do desafio da criação do personagem até na música. Eu atualmente não canto tão bem como eu cantava enquanto jovem,

mas até na música eu penso mais no teatro do que na música. Isso é uma dificuldade muito minha, eu não penso na técnica da música, eu penso na criação do personagem. Isso, às vezes, até me atrapalha, porque, enquanto eu preciso mais da técnica, vejo que tô lá atuando, criando um personagem para música. (ATRIZ 1, 2020, Informação Verbal)

A Atriz 1 demonstra que, pela atuação, ela tem a oportunidade de criar e busca levar isso ainda mais adiante. Leva a interpretação e a construção de personagens para outras áreas de sua vida, além do teatro, por exemplo, para a música.

Apesar da grande vontade de fazer teatro de forma prática, não costuma se interessar a realizar alguns exercícios de alongamento e preparação corporal. Nos encontros do grupo do INAI, às vezes, se recusa a fazer exercícios que exigem, por exemplo, deitar no chão, alegando que vai sujar a roupa. Isso sempre com bom humor. No entanto, demonstra em sua fala a percepção de que esse trabalho corporal é importante para criação de suas personagens na peça *Boca Oca*.

Eu acho que quando existe uma abertura para acessibilidade não existem muitas barreiras, mas uma que eu enfrento até hoje, tanto nesse grupo e em outros, que me inquieta muito justamente é essa questão da ginástica corporal, do movimento corporal, alongamento. Eu sei que é necessário, mas eu não preciso gostar disso, né? E, assim, eu sinto muita dificuldade, porque eu nunca me preocupei muito com essa questão. Eu sempre me preocupei mais com a voz, com figurinos e tudo, então, essa parte, digamos assim, me assusta, essa parte de movimento com corpo, de se entregar, de deitar e rolar no chão, essa parte de criar corporalmente um personagem. Eu sinto que eu tenho muita

dificuldade, ainda tenho que melhorar muito, mas isso não quer dizer que sejam barreiras, né, porque é um trabalho constante. Assim... eu não gosto muito também, talvez por outras questões, porque eu tenho outras atividades, eu preciso sair do teatro rápido e ir para outra atividade. Então assim são poucas vezes que eu posso relaxar e ficar totalmente à vontade. Então melhor se eu pudesse ir com tranquilidade com uma roupa simples de ginástica. Então, mas assim existe uma compreensão do grupo e o local também é bem limpo. Então, eu acho que é mais falta de hábito. Também a parte da gente falar em Libras, que eu quero compreender e compreendo totalmente a necessidade, mas Libras, eu também tenho muita dificuldade. Mas espero que eu consiga melhorar nas duas coisas, porque eu compreendo a necessidade delas. (ATRIZ 1, 2020, Informação Verbal)

Conheci ambas as atrizes durante um ensaio da peça *Boca Oca*. Apresentei-me verbalmente e, depois de alguns ensaios, elas mostraram curiosidade de tocar meu rosto para esse conhecimento também de forma tátil. Essa proximidade também permitiu notar ainda mais a falta de acessibilidade em locais públicos nos quais estive com elas, bem como ajudou-me a perceber o capacitismo presente na sociedade. Elementos sobre os quais falo mais detalhadamente a seguir.

## **\ INCLUSÃO E MINIMIZAÇÃO DE BARREIRAS: UM DEBATE COM SASSAKI**

A história das pessoas com deficiência ao longo dos anos revela diversas barreiras. Segundo Romeu Sasaki (2009), a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, historicamente, ficou marcada por quatro fases: o período de exclusão (eram abandonadas), o de segregação (eram

isoladas em locais específicos apenas para pessoas com deficiência), o de integração (havia salas especiais ou escolas especiais para essas pessoas) e o da inclusão (busca de adequação à diversidade, equidade e autonomia para pessoas com deficiência). Atualmente, em tese, estamos vivendo na era da inclusão. Infelizmente, essa “era da inclusão” não ocorre efetivamente em todos os locais devido à falta de acessibilidade e a diversas barreiras, incluindo o preconceito das pessoas.

Romeu Sasaki, um dos precursores da temática de inclusão e acessibilidade no Brasil, colaborador da difusão da educação inclusiva, desenvolvendo conceitos importantes referentes a pessoas com deficiência. Desde 1960, tem trabalhos, estudos e pesquisas voltados para as pessoas com deficiência.

O autor conceitua inclusão da seguinte maneira:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p.1)

Ou seja, devemos entender a pluralidade e a diversidade das pessoas na sociedade e, em conjunto, buscar maneiras para a inclusão efetiva de todas as pessoas nessa mesma sociedade. Há seis dimensões da acessibilidade, definidas por Sasaki (2009, p.1-2):

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras

6. A bola de guizo é um recurso utilizado durante a Montagem do Espetáculo Boca Oca com o intuito de proporcionar uma maior acessibilidade para as atrizes com deficiência visual, auxiliando na percepção espacial. O guizo é uma pequena peça esférica oca de metal, com furos minúsculos, que tem dentro pequeninas bolas que produzem barulho ao serem agitadas. Seguindo o som dos guizos usados estrategicamente por outros atores em determinadas cenas, a orientação espacial das atrizes se amplia.

em instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Dentro dessas dimensões levantadas por Sasaki, há quatro que foram fundamentais para compreender nosso processo na sala de ensaio inclusiva. Essas quatro incluem barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, barreiras instrumentais e barreiras metodológicas.

Na sala de ensaio que descrevi anteriormente, buscamos, por exemplo, a possibilidade de inserir um relevo no piso. Ou seja, uma melhoria arquitetônica dentro da sala de ensaio inclusiva para a minimização de barreiras para as atrizes.

Nos ensaios, também buscamos minimizar barreiras instrumentais. A ajuda de alguns recursos foram ideais nesse sentido. Exemplos já mencionados são a utilização do texto escrito em braile, da bola com guizo<sup>6</sup>, do texto em modo de audiolivros pelo *whatsapp* e de outros objetos para a inclusão de todos na cena e sala de ensaio. Foram minimizadas, assim, barreiras instrumentais que poderiam reduzir a qualidade e o acesso à experiência durante o processo de montagem teatral.

Quanto às barreiras metodológicas, a utilização de uma metodologia de trabalho pensada para a minimização de barreiras na sala de ensaio parece-me contribuir para a superação desse fator. Buscou-se ainda o uso de linguagem adequada para apresentar novos conceitos teatrais para todos. Além disso, houve a utilização de jogos adaptados sobre os quais tratarei com mais detalhes adiante.

Para pensarmos nas barreiras atitudinais, é importante trazer o conceito de capacitismo, que consiste em uma forma de preconceito contra as pessoas com deficiência. Esse preconceito é demonstrado tanto de forma mais velada quanto de forma mais explícita. Uma dessas formas é quando

se considera que as pessoas com deficiência não são capazes de ter sua própria autonomia e direitos. Nessa situação, as pessoas com deficiência são tratadas como inferiores às pessoas sem deficiência, ainda que esse tratamento de inferioridade venha, algumas vezes, sob a forma de algo que pretende ser ajuda.

Considerando essas reflexões, avalio que o processo de montagem do espetáculo *Boca Oca* do INAI revelou cotidianamente um direcionamento atitudinal no sentido de minimizar preconceitos e barreiras nas relações entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Mudar a atitude é pensar a acessibilidade para todos. Esse é um caminho para a inclusão. Lutar por esses direitos é um dever de todos.

Para Sasaki (2009, p. 2):

A acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

Por isso, deve-se pensar a acessibilidade na prática na sociedade nos mais variados locais para que todas as pessoas possam ter igualdade de condições nos diversos espaços.

Pensando tanto na inclusão de quem faz quanto na de quem assiste, o grupo do INAI buscou, com o espetáculo *Boca Oca*, fazer um teatro inclusivo e acessível desde o início do processo até a apresentação em palco, minimizando o máximo de barreiras possíveis. Além do que já foi relatado até aqui, mais alguns exercícios de promoção da acessibilidade integraram a criação de estratégias e metodologias de preparação de atrizes e atores na sala de ensaio inclusiva. A seguir, serão detalhadas mais algumas dessas estratégias.

## **\ ESTRATÉGIAS TEATRAIS COMO RECURSO DE CRIAÇÃO DA SALA DE ENSAIO INCLUSIVA**

No processo de montagem do espetáculo *Boca Oca*, tive minha primeira vivência em sala de ensaio inclusiva. Nessas aulas, o jogo teatral teve um papel significativo. O jogo teatral consiste em jogos com regras utilizados no teatro, inicialmente concebidos por Viola Spolin

Para ensinar técnicas teatrais para jovens estudantes, escritores, diretores e técnicos, sem se constituírem em lições de como fazer. Por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço pelos alunos. Jogos teatrais são ao mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem. (SPOLIN, 2001, p.20-21)

Nesse caso, por meio de jogos, utilizamos o improviso, a ludicidade e a dramaticidade em cena. Isso auxiliou tanto na inclusão das atrizes com deficiência visual e em seu conforto em cena, quanto no caminhar da construção do espetáculo como um todo. Tais recursos teatrais propostos trouxeram fluidez entre as atrizes a partir dos improvisos realizados. Além disso, o ato de improvisar trouxe maior segurança no palco para as atrizes, segurança que pôde ser percebida, por exemplo, a partir dos jogos tradicionais, como na brincadeira de pique-pega.

A partir das experimentações com jogos, percebemos possíveis estratégias a serem utilizadas em cena para que ocorresse um deslocamento tranquilo e seguro para as atrizes. “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 1998, p. 3). Por isso, sempre consideramos as possibilidades de cada atriz e buscamos

maneiras de adaptação para cena, deixando o ambiente o mais livre e seguro possível para criação.

Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais, com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana. (SPOLIN, 2001, p.20)

O jogo teatral permite experienciar dados, contextos e situações a partir da improvisação. Em se tratando de processos de montagem inclusivos, considerando a escassez de experiências e grupos de teatro que trabalham com pessoas com deficiência visual, nada mais válido que experienciar para, a partir daí, analisar o que vem funcionando e de que outros modos podemos acessibilizar o que não foi acessível.

Os jogos teatrais também auxiliaram para a potencialização das técnicas de atuação com maior naturalidade na composição dos personagens. O jogo traz características da brincadeira que remetem à imitação. A atriz com deficiência visual completa relatou, por exemplo, que não sabe como é uma “cara de brava”, porém, ao brincar e entrar no personagem, seu rosto e suas expressões corporais e faciais entraram junto em cena para o jogo. A prontidão que o jogo proporciona foi muito valiosa para a cena e como método de explorar as possibilidades dessas atrizes.

A ideia do jogo de improviso é que, além da solução em prol do espetáculo, a partir do jogo, também possam se desdobrar cenas que venham a se aprimorar. Além disso, pretende-se que o jogo colabore também para a espontaneidade e a liberdade de atuação para cada



atriz, visto que, nesses jogos, se responde no estímulo imediato. Então, é possível notar as soluções intuitivas que as atrizes costumam trazer do seu dia a dia para a cena.

Em dado momento da entrevista realizada para esta pesquisa, a Atriz 2 diz que não sabe se está “fazendo o certo” por não ser vidente. Essa constatação pode ser analisada a partir do que Viola Spolin diz sobre aprovação e desaprovação. Viola Spolin, no livro *Improvisação para o Teatro*, aborda a aprovação e a desaprovação como um dos sete elementos da espontaneidade. No elemento da aprovação/desaprovação, se mantém um constante medo do julgamento. Mantém-se também uma necessidade de aprovação do professor ou grupo, o que pode levar à perda da espontaneidade. Vivemos em uma sociedade que limita nossa espontaneidade e criatividade pela aprovação/desaprovação. Desse modo, estar livre desses pensamentos é essencial para resolver os problemas dos jogos se sentindo parte integrante do grupo.

Ser “bom” ou ser “mau” torna-se um modo de vida para aqueles que precisam da aprovação/desaprovação de uma autoridade – a investigação, assim como a solução dos problemas, torna-se de importância secundária. Aprovação/desaprovação cresce do autoritarismo que, com o decorrer dos anos, passou dos pais para o professor e, finalmente, para o de toda a estrutura social (o companheiro, o patrão, a família, os vizinhos, etc.). 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 mantêm 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 necessária 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, 1998, p.8)

Percebo que, ao contrário de aprovar ou desaprovar as ações, apontar a evolução das atrizes colabora para estimular a liberdade pessoal e individual delas. Por exemplo, isso pôde ser notado por meio de comentários feitos pelos mediadores que apontam melhoria na presença de palco e expressividade das atrizes e dentre outros comentários. Devido ao fato de a atriz com deficiência visual total não possuir referências visuais, sentia a necessidade desses comentários de aprovação e desaprovação.

Uma aprovação do professor indica que foi feito algum progresso, mas um progresso em termos do professor, não em termos do aluno. Portanto, ao desejar evitar a aprovação, devemos nos precaver para não nos distanciarmos a tal ponto que o aluno se sinta perdido, ou que ele julgue que não está aprendendo nada. (SPOLIN, 1998, p.8)

Buscamos então não reforçar o autoritarismo e o julgamento da aprovação-desaprovação, mas oferecendo outros caminhos de retorno para as atrizes, de modo a não deixa-las perdidas.

Os ensaios eram divididos em aquecimento, alongamento e jogos teatrais. Logo em seguida, era feita a passagem das cenas. Alguns dos jogos e aquecimentos evidenciados ao longo da pesquisa foram repetidos durante os ensaios para maior fixação, memorização e aperfeiçoamento.

Um exemplo do uso do material gerado pelos exercícios dos ensaios pode ser visto a partir do aquecimento vocal que era feito pronunciando as vogais a - e - i - o - u. A produção sonora resultante evoluiu para a cena

dos velinhos sem dentes, que emitem risadas a partir das vogais, que posteriormente evoluíram para ha-he-hi-ho-hu.

Pensando nessa necessidade de trabalho mais amplo com o corpo, propus uma adaptação de jogo para estimular a expressividade corporal das atrizes. Nesse exercício, cada integrante era posicionado em um quadrado marcado por fita crepe no chão. Nesses quadrados, para manter seu próprio espaço sem que seus corpos se chocassem com os movimentos, cada um deveria dançar livremente. Coloquei música e pedi que fizessem movimentos circulares e trabalhassem com as extremidades do corpo, buscando expandir seus movimentos o máximo possível. No início, percebi que as duas atrizes pareciam um pouco desconfortáveis, mas aos poucos, foram entrando no jogo. Eu sempre buscava dizer que não havia certo ou errado, tampouco uma maneira única de realizar cada atividade. Durante o exercício, a Atriz 2 relatou maior dificuldade. Eu, então, dizia palavras de incentivo e acrescentava algumas orientações. Também, com a permissão da Atriz 2, tocava em suas mãos e pés para auxiliar no alcance de movimentos mais alongados.

Após a atividade, tivemos uma roda de conversa para falar sobre as sensações que o jogo causou. A Atriz 2 compartilhou o sentimento de tentar deixar seus movimentos parecidos com os dos outros, explicando que não tinha essa segurança para dançar, porque não tinha a experiência visual de se espelhar e observar os outros dançando. Alguns integrantes videntes do grupo compartilharam inseguranças parecidas com receio de exposição e julgamento do outro. Buscamos enfatizar que estávamos em um ambiente livre de julgamentos, voltado para os aprendizados e propício para criar a partir da vivência de cada pessoa.

Além disso, a proposta ajudou-nos a perceber que seria importante conduzir mais exercícios ou jogos que trabalhassem bem a expressividade corporal. A Atriz 2 acrescentou ainda que sentia necessidade de *feedback* de certo ou errado em seus exercícios, porque sempre busca algo bom e se queixou de, em sua experiência, muitas pessoas não exigirem tanto dela por ser uma pessoa com deficiência visual.

Nos ensaios, era frequente lembrar os conceitos que estavam sendo estudados nas aulas anteriores como um aquecimento ideológico<sup>7</sup>. Um dos trabalhos realizados foi o exercício do Teatro Imagem, de Augusto Boal. Nele foram selecionadas algumas imagens e foi solicitado aos participantes que escolhessem imagens que representassem o autoritarismo e outras que representassem a democracia. Esses dois conceitos haviam sido estudados pelo grupo. A audiodescrição das imagens era sempre o primeiro passo, antes que os integrantes do grupo comesçassem a dar suas opiniões sobre as imagens. Porque se realizada no final seria influenciada pelas opiniões antes que pudessem ter sua própria interpretação da imagem. Buscávamos assim respeitar o pensamento crítico e a opinião própria de cada participante. A audiodescrição das imagens foi importante para as atrizes com deficiência visual compreenderem um pouco mais da expressão facial e também corporal.

Depois, dividiram-se os atores e atrizes em grupos. Cada grupo ia à frente do palco criando uma imagem com seus corpos em estátua, a partir da imagem impressa em papel escolhida anteriormente. Ao passo que alguma descrição de expressão não fazia sentido para as atrizes com deficiência visual, tínhamos a possibilidade de explicar como aquela expressão tem um sentido para os videntes. Por exemplo, o franzir das sobrancelhas pode ter a interpretação de raiva.

No momento de criação das próprias cenas, podíamos notar o obstáculo que cada uma encontrava. A Atriz 1 e a Atriz 2 já tinham conhecimento político e cultural bastante rico, então, tinham esse repertório para a compreensão da descrição corporal das cenas. Pensando num público inclusivo, os espectadores videntes geralmente têm a necessidade de visualizar a expressão dos atores. Por isso, foi importante trabalhar a expressão facial já que, no teatro, ela costuma ser fundamental para a atuação.

A expressão facial não se comunicava tanto com a Atriz 1 e a Atriz 2, principalmente para a Atriz 2, com deficiência visual total, porque ela não

**7. Aquecimento Ideológico** é um termo apresentado pelo autor Augusto Boal (1995) que busca aquecer ideologicamente ativando a consciência e o caráter político e pedagógico dos atores. Por exemplo, na montagem *Boca Oca*, como um dos aquecimentos ideológicos foi pedido para conceituar ou definir o que era democracia e autoritarismo para cada ator e atriz, já que essas eram temáticas centrais no texto.

tem essa memória visual com signos das expressões faciais. Então, esse jogo veio como auxílio para o trabalho das expressões faciais das atrizes. Assim, a atuação de ambas foi pensada para todos os públicos, inclusive de pessoas videntes. Para isso, buscávamos dinamizar algumas tensões.

As tensões entre o visível e o invisível. É a partir delas que Peter Brook parece conduzir suas pesquisas que têm como núcleo o ator. Como colher o invisível, como manter as “centelhas de vida” (sparks of life) presentes nas ações executadas pelos atores? É sobre o “como” que a atenção do diretor inglês se concentra. Mas este “como” não diz respeito somente às resoluções de questões puramente técnicas ou conceituais, mas se refere também à atuação enquanto experiência existencial, que envolve, portanto, todos os processos perceptivos, sensoriais e intelectuais do ator. (BONFITTO, 2006, p.121)

As atrizes com deficiência visual podem se relacionar com as tensões do visível e invisível de uma forma diferente dos demais atores, sendo assim, essa conexão entre o envolvimento sensorial e intelectual se torna necessária, pois as expressões são provindas de sentidos internos que surgem antes no intelecto. Por exemplo, as atrizes terão acesso ao sentimento de “raiva” e isso designará as expressões faciais e corporais que serão mostradas em cena, com a consciência de que essa escultura visível está sendo construída a partir do sentido interno invisível, mas que elas causarão uma reação na plateia vidente.

Boal utiliza do teatro imagem com o intuito de tornar o pensamento do jogador compreensível para o espectador por meio da imagem corporal formada pelo mesmo. Assim, as imagens construídas se transformam e podem transmitir significados ao espectador. “O jogo com imagem oferece muitas outras possibilidades. O importante é sempre analisar a viabilidade de transformação” (BOAL, 1991. p.160).

Outra tática de inclusão utilizada foram as brincadeiras tradicionais. As brincadeiras tradicionais estiveram presentes nos processos de montagem de outros espetáculos do INAI, assim como no processo de montagem do espetáculo *Boca Oca*.

A construção dos corpos dos zumbis<sup>8</sup> se deu a partir da brincadeira da música *Vivo, Morto e Torto*, que posteriormente evoluiu para o deslocamento dos personagens no palco. No momento do aquecimento, eram dados comandos, por exemplo, uma palma: sacode o corpo; duas palmas: estátua torta; três palmas: estátua morta; quatro palmas: estátua viva. Pensando na cena dos Zumbis, onde todos do reino acabavam “virando meio zumbis”, para a criação corporal, foi proposto um jogo de criar estátuas com caretas bem diferentes.

No palco, assim como nos jogos teatrais, todos trabalhavam em prol da solução de um conflito, todos estavam em busca de melhorias dentro e fora de palco para uma melhor inclusão e acessibilidade do grupo. Ou seja, o grupo se colocava à disposição se necessário, tratando todos com igualdade de condições.

## \ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O convívio em grupo com pessoas tão diversas e empáticas foi um acalento para meu coração, como abraço apertado que trouxe determinação e força para uma jovem atriz-docente iniciante. Foi como um guia para a artista perdida, trazendo compreensão em meio às incompreensões. Hoje, há dois anos, partilhando experiências no INAI, percebo que o Instituto Arte e Inclusão além de um grupo de teatro é político e ao mesmo tempo afetivo. Assim como nos jogos teatrais em que, quanto mais doamos em cena, mais benéfico será tanto para quem contracena como para quem assiste. Aprendi a doar tudo que podia acrescentar ao grupo e naturalmente recebi muito conhecimento de volta genuinamente.

**8.** Os zumbis são personagens do *Boca Oca* que, ao deixarem de se expressar, acabaram nesse estado de morto-vivo.

Soma-se a isso a preparação profissional que é a grande oportunidade de relatar e partilhar essa vivência e aprendizados com outros profissionais da área: docentes, diretores, atores e todos os amantes de teatro. Enquanto docente, é muito valioso estar mais preparada para receber todos os públicos. As pessoas com deficiência ocupando cada vez mais espaços na sociedade podem contribuir muito para o aprendizado de toda a sua comunidade. Em sala de aula, a presença delas é um maior aprendizado de inclusão e acessibilidade que não teríamos em outra situação.

Os recursos utilizados durante o processo foram significativamente relevantes na sala de ensaio inclusiva, primeiramente o “ouvir” serve como recurso crucial, pois ele reduzia a barreira atitudinal, que permitia maior facilidade na inclusão. O texto disponibilizado em braile e em áudios no whatsapp permitiu bastante mobilidade nos momentos de criação e mobilização textual, pois o braile não possibilita cortes instantâneos no texto, sendo assim os áudios permitiam às atrizes decorarem com alterações atualizadas assim como os atores e atrizes poderiam fazer com o texto em tinta, além dos audiolivros agregando no repertório teórico teatral das atrizes. A contagem de passos se tornou essencial para as atrizes se deslocarem pelo espaço, tanto quanto as lixas e fitas de alto-relevo no chão para utilização da textura pelo caminho, tais recursos são interessantes por se mostrarem seguros para as atrizes e possibilitarem uma maior autonomia no palco. Os jogos e as descrições por voz foram pontos-chaves da acessibilização, pois foram feitos pensando na ampliação de possibilidades de interação de todas as atrizes com as visualidades em cena. Portanto, acredito que a experiência de todas as estratégias descritas ajudou a compor uma sala de ensaio inclusiva, não só para as atrizes com deficiência visual, mas para todo o grupo envolvido.

O estudo, as leis e os conhecimentos não valem se não aplicados. A busca é sempre de um caminhar democrático, inclusivo, poético e acessível para o teatro. Não resta dúvidas que, com essa experiência no INAI, saio uma melhor pessoa, docente, atriz, estagiária e levo, por onde passar, muitos desses aprendizados mútuos.

## \ REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 27 /10/2021.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. \_ , Augusto." Teatro do Oprimido 4, 2008.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Civilização Brasileira, 1991.

BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba**. Editora Perspectiva SA, 2016.

SALEND, S.J. **Creating Inclusive Classrooms** Effective and Reflective Practices for All Students. Prentice Hall, Upper Saddle River, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo. (2003)

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo. Perspectiva, 2001.



SPOLIN, **Viola. Jogos teatrais na sala de Aula: Um Manual para o professor.** Tradução Ingrid Dormien Koudela, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

# \rios que correm para o mar – travessia de uma professora-artista negra

## Renata Cristina Ferreira Silva da Paz

Renata Paz é artista e arte-educadora negrorreferenciada. Licenciada em teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é técnica em arte dramática pelo Centro de Formação Artística e Tecnológica (Cefart), da Fundação Clóvis Salgado, cofundadora da Breve Cia. e Cursos Livres e professora de atuação cênica no Cefart. Atua em projetos sociais no sistema socioeducativo, com populações periféricas e negras, em situação de rua e em sofrimento mental. Foi ganhadora do Prêmio Leda Maria Martins e reconhecida no *12º Niterói em cena* e no *19º Cenas curtas Galpão Cine Horto*.

✉ [breverenatapaz@gmail.com](mailto:breverenatapaz@gmail.com)

# 466

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal de Minas Gerais**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Teatro**

Período do curso **2016-2022**

Estado **Minas Gerais**

Título do trabalho **Rios que correm para o mar – travessia de uma professora-artista negra**

Nome da autora **Renata Cristina Ferreira Silva da Paz**

Nome do orientador **Vinícius da Silva Lírio**

Número de páginas **18**

## \ RESUMO

**A presente escrita** parte de um revirar da memória, para trazer à tona lembranças, vivências e registros da minha trajetória enquanto mulher negra periférica e professora-artista. O encontro com o fazer teatral em um projeto social na infância que me possibilitou o ensino de teatro em projetos sociais voltados para crianças, adolescentes e jovens de periferia em Belo Horizonte e Região Metropolitana. A partir de uma abordagem etnográfica, do uso do método cartográfico e da escrevivência, foram mapeadas experiências pessoais, histórias contadas ao pé do ouvido, desabaços, registros em diários de bordo, cadernos de anotações, cadernos de aulas, dentre outros. Relaciono isso tudo à mitologia da orixá Obá, para narrar essa travessia atravessada por complementaridades: mulher negra-periférica, artista-professora, Inglês-Teatro, discente-docente, dádiva-devolutiva, Betim-Belo Horizonte, Técnico-Superior.

**Palavras-chave:** Escrevivência; Mitologia; Teatro.

## \ ABSTRACT

The current writing starts from a memory turning to bring to light memories, experiences, and records of my journey as a peripheral black woman and artist-teacher. The encounter with theatrical practice in a childhood social project enabled me to teach theater in social projects aimed at children, teenagers, and young people from the periphery in Belo Horizonte and the Metropolitan Region. Personal experiences, stories whispered in the ear, outbursts, entries in logbooks, notebooks, and class notebooks, among others, were mapped based on an ethnographic approach by using the cartographic method and writing. I relate all this to the mythology of the orixá Obá, to narrate this crossing crossed by complementarities: black woman-peripheral, artist-teacher, English-theater, student-teacher, gift-feedback, Betim-Belo Horizonte, Technician-University education.

**Keywords:** *Escrevivência; Mythology; Theater.*

## \ RESUMEN

El presente texto es un ejercicio de revolver la memoria y trae recuerdos, vivencias y registros de mi trayectoria como negra periférica y maestra-artista. El encuentro con el quehacer teatral en un proyecto social en la niñez me permitió enseñar teatro en proyectos sociales dirigidos a niños, adolescentes y jóvenes de la periferia en Belo Horizonte y la Región Metropolitana. Desde un enfoque etnográfico, utilizando el método cartográfico y la escrevivencia, se mapearon vivencias personales, historias susurradas al oído, desahogos, registros en bitácoras, cuadernos de apuntes, cuadernos de clase, entre otros. Eso todo lo relaciono a la mitología de la orixá Obá para narrar esa trayectoria hecha de complementariedades: mujer negra-periférica, artista-profesora, Inglês-Teatro, discente-docente, dádiva-devolutiva, Betim-Belo Horizonte, Técnico Superior.

**Palabras clave:** Escrevivencia; Mitología; Teatro

## **1 \ EMPRENHAR PALAVRA**

Eu queria escrever para que eu pudesse ser lida. Que alguém conseguisse ler. Ler-me. Já não sei por onde começo nem quando termino. Uma coisa aqui puxa outra ali e puxa vida! Palavras negras amontoadas num papel branco. Eu queria mesmo era poder escolher a letra para te escrever. Tantas grafias disponíveis.

Transcrevi minhas dores numa máquina, ela não sentiu nada. Só arriou a bateria. Eu arriei meu coração. Se fosse no papel, meus garranchos estavam borrados, manchados de tinta e lágrimas enfeitadas com rabiscos aleatórios de quem faz hora pra escrever. Faz hora pra viver. Faz hora pra caber no tempo não contido no contador do prazo que passa, a prazo, não vistado nas palavras difíceis de quem insiste em inventar vocábulo que ninguém entende. Eu queria mesmo era poder escolher a cor da letra, um arco-íris infinito de opção. Cor deixa a gente bonita, enfeita as vistas. Eu queria palavras bonitas para enfeitar a dor.

Eu queria abrir portas, descortinar janelas, sacudir o lençol, estender ao sol, levar as trouxas de nuvens e quarar lembranças no varal. Amaciante. Eu queria amaciar a dor.

Eu queria escrever e agora o faço. Traço pranto, despejo lamento, divido dores, partilho amores. Me abro memórias, costuro histórias, bordo na lã amanhã.

Eu quero escrevinhá para mulheres da cor da noite, olhos de lua. Conceber o mais de dentro de mim, fundo, miúdo, escuro. Revirar tapetes, tirar poeira, empenhar palavra, gestar constelação, parir estrela.

Processo criativo: Empurrar lá de dentro membros embrionários, solidude e sozinês, não solidão, sozinha não. Em bando, gangue, facção de palavras emaranhadas que transitam poesia, apontam lápis de cor e o caminho de cór. Mapa de palavras ajuntadas e endereçadas.

Escrevo para ela. Se você não é ela, faz o favor de fazer chegar nela, leva e lê para ela, lê com ela que tá lá na beirada, na cercania, na lonjura. É dela, que tem a cor da madrugada. Vem de mim que também sou ela, só que da cor do

entardecer, alvorada. Lusco fusco. Crepúsculo. Céu da meia noite dentro da boca minha, nossa. Histórias não só minhas, nossas.

Mapas apontam palavras que viram documento, válido no ensinamento. Papel firmamento. Registrar memórias. Escrevinhar histórias. Conclusão de Curso: Enxugar enxurrada dentro. Enxergar enchente fora.

## **2 \ PARIR ESCRITA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI**

Este trabalho pode ser lido como uma travessia, um caminho que venho percorrendo ao longo de minha trajetória, enquanto mulher negra, periférica, artista e professora. Escolhi falar de mim, minhas vivências que podem ser plurais a muitas outras pessoas negras, periféricas. A ideia é te convidar para uma contação de histórias. Da minha história. E o sujeito “eu” pode ser lido como “nós”, pois não falo só de mim, eu não ando só.

Escolhi a mitologia dos Orixás por e para contar histórias que me contemplam e me representam: histórias rainhas negras, iabás. Vejo-me nelas: mulheres de força, garra.

Cada parte, uma carta-capítulo, representada por um orixá. Cada orixá uma parte da história. Escolhi **Obá** por narrar o encontro com o teatro em um projeto social e fala, também, de adolescência e solidão.

A Escrivência, eco etnográfico e cartográfico da pesquisa, está presente em todas as formas possíveis neste trabalho. Além de ser um método legítimo de escrita de mulheres negras, é uma linguagem poética, jeito bonito de falar da gente, de escolher como vou contar a minha própria história. Partilho, aqui, pedacinhos de mim, de nós, mulheres paridas do ventre da noite.

Te convido a abrir o coração para uma leitura sensível, poética, com meu jeitinho de ver e intuir o mundo;

Boa leitura!

### 3 \ OBÁ

#### Akirô Obá-Yê!<sup>1</sup>

*E ganho o axé de Obá,  
Raio, sol e respinga em mim  
O seu brilho em toda cor  
Sou quimbundu e também nagô.<sup>2</sup>*

Obá é Orixá guerreira, caçadora incansável, temida rainha das águas revoltas; senhora das armas e patrona da guerra. Matriarca primeira, líder da sociedade secreta de Elekô que cultua a ancestralidade feminina e no seu rito só participavam mulheres, de tal maneira que se algum homem tentasse adentrar, pagaria com a própria vida. Ela pune os homens que maltratam as mulheres.

Obá é uma orixá envolta de mistérios, tal qual as águas barulhentas e raivosas do turbulento rio *Obá*, na Nigéria. Quando o rio Obá se encontra com outros rios, forma-se uma corrente tormentosa de águas, como se o rio guerreasse constantemente. Obá representa as águas fortes, tormentosas e pororocas. Obá ama a guerra, Obá ama guerrear.

Ela é a anciã guardiã da esquerda, onde fica o coração. Obá é paixão avassaladora. “Obá é a cheia dos rios, enchentes, inundações, transbordamentos. Assim como um rio que enche porque não suporta mais a água, Obá explode por não suportar seus sentimentos”.<sup>3</sup>

No livro *Mitologia dos Orixás*<sup>4</sup>, um dos livros mais conhecidos e renomados de mitologia dos orixás, inclusive, um dos materiais que uso de base para este e outros trabalhos, o capítulo de Obá começa com a ilustração de uma mulher sendo estuprada por um homem. É a representação do primeiro conto *Obá é possuída por Ogum*. O capítulo ainda conta com apenas mais 02 mitos: *Obá corta a orelha induzida por Oxum*, e *Obá provoca a morte do cavalo de Xangô*. Em todos eles, Obá, a grande guerreira que jamais perdera uma guerra, a mais sábia, comandante de um exército de mulheres, dona do

1. Saudação a Obá.

2. MATEUS ALELUIA. Ó virgem, virei leão! Senzala Artística Cultural. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZcW1bwsohEE&list=OLAK5uy\\_mX4GTHNRaLZGvNwd42IPp\\_g8xNwH10mMEk&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=ZcW1bwsohEE&list=OLAK5uy_mX4GTHNRaLZGvNwd42IPp_g8xNwH10mMEk&index=5) Acesso em: 11 Ago. 2021

3. ROLIN, 2017, p. 04

4. PRANDI, 2001.



5. MARTINS, 1996.

6. MARTINS, 1996, p. 01.

7. Mãe Beata de Yemanjá (1931-2017) formada nas práticas de oralidade do candomblé de onde emanam essas narrativas. Publicou parte delas em dois livros: *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros, como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos* (1997) e *Histórias que minha avó contava* (2004).

8. EUGÊNIO, 2014, p. 33

matriarcado, é colocada como dominada, estuprada, mulher ciumenta, desprovida de inteligência e feia.

Concordo quando Naiara Eugênio (2014) pontua “soar estranho” que, num livro de valor tão precioso, uma mulher com tantas qualidades seja apresentada por tantos “defeitos” e retratada em contexto de derrota, apesar de sua vida tão extensa como guerreira. Vale ressaltar que quem reuniu e transcreveu os mitos neste livro e em muitos outros estudos que encontrei sobre Obá, em sua grande maioria, foram homens e/ou brancos. Em *O Feminino Corpo da Negrura*, Martins<sup>5</sup> nos alerta sobre os lugares nos quais mulheres negras são retratadas na literatura, e posso acrescentar que ocorra em muitas outras situações do cotidiano: “Em sua dupla condição de mulher e negra, a personagem negra feminina tem sido objeto de vícios de representações que espelham não apenas o registro do olhar masculino, mas também convenções e figurações inseminadas pelo registro do racismo”<sup>6</sup>.

É possível afirmar que Obá, uma mulher negra, pele cor de ébano, de meia idade, possa estar sendo estereotipada e mal compreendida pela classe masculina patriarcal tanto na literatura, em algumas mitologias, quanto em situações diversas em que mulheres negras são vítimas de julgamentos análogos.

Por outro lado, Mãe Beata de Iemanjá<sup>7</sup> que é uma mulher negra, ialorixá, escritora e militante social - embora não se canse em repetir que respeita fortemente as histórias contadas por outras pessoas - diz acreditar que esse mito, em que Ogum derrota e estupra Obá, nem mesmo existiu: “Obá nunca perdeu uma guerra, essa era sua essência de deusa, nunca perder. Se cada orixá carrega uma natureza, a natureza de Obá é vencer [...]”<sup>8</sup>.

Lembro-me que na minha adolescência, eu era chamada de “*machinho, tomba homem,, macaca*” - não tão diferente dos dias de hoje, ainda me deparo com manifestações de violência e racismo através de xingamentos e ofensas- Tem uma frase, que não esqueço e que, ainda me dói: “*Feinha de dar com o pau*”. Eu chorava escondida, pensando que era um absurdo uma

coisa ser tão feia a ponto de despertar nas pessoas o desejo/necessidade de bater com um pedaço de pau. Pensava se eu era realmente tão feia assim, a ponto de dar o direito de outras pessoas me agredirem.

9. VERGER, 1981, p. 186

Tinha uma brincadeira, na escola chamada “pique-beijo”. A ideia era que se você fosse pega, teria que beijar, no rosto ou na boca, onde o “pêga” escolhesse. O sinal do recreio batia e todo mundo corria para brincar. Já disse, eu era ágil como o vento, corria muito mais que quase todos os meninos da escola e da minha rua- os mesmos que me colocavam apelidos pejorativos, distorciam minhas vitórias com “Ela roubou” ou “eu deixei ela passar na minha frente, tadinha”. Eu era uma das melhores jogadoras de futebol, vôlei, truco, dentre outros. Nesta brincadeira, o pique-beijo, os meninos corriam atrás das meninas. Eu me adiantei para correr, mas não precisou. Os meninos passavam do meu lado e não encostava em mim, não me tocavam, nem a mim e nem a outra menina, a quem vou chamar de Teka, a qual apelidaram de “toco preto”, “cabelo de bombрил” e “sapatão”. Teka e eu, sem dizer palavra alguma, entendemos o que se passou e em silêncio nos retiramos invisíveis. Houve outras tentativas de participar desta brincadeira, porém, todas frustradas.

Sei que é repetitivo e, também, é intencional, para não cair no esquecimento. Como uma espécie de espiral, parece que volta no mesmo lugar, mas não. Pessoas negras são singulares, mas muitas de suas histórias não são. A história de Obá se encaixa com a minha e de tantas outras mulheres negras, faveladas, indígenas, trans, travestis, não brancas que não aceitam a chibata, tanto por culturas brancas e europeias, quanto na reprodução do racismo e machismo pelos nossos e nossas. Não se encaixam dentro dos padrões, caixinhas que performam uma tal feminilidade imposta “Obá era um orixá feminino muito energético e fisicamente mais forte que muitos orixás masculinos”<sup>9</sup>. Obá não pertencia ao arquétipo de mulher do lar, mulher do fulano, que abdica de sua vontade em prol de marido e filhos. Obá é da guerra.

Uma mulher negra com o corpo forte marcado pela guerra em nossa sociedade é considerada feia. Mulheres sem descanso, sem trégua,

10. WERNECK, 2016, p.13

11. Na roça, é muito comum falar que a criança está com o “vento virado”. Significa que a criança se assustou com algo específico ou se assusta constantemente com qualquer coisa, ficando sem paz.

na labuta, na batalha diária pela sobrevivência, no enfrentamento à inúmeras violências, que tiveram muitas vezes seus discursos silenciados e deslegitimados; o corpo forjado pelo banzo, ódio e trabalhos braçais, é estigmatizada como feia e masculinizada. “Feinha de dar com o pau”.

Pacheco (2008) nos fala sobre 03 figuras que compõem arquétipos de mulheres negras em nossa sociedade: A mulata, que tem o corpo erotizado e hipersexualizado; a trabalhadora braçal negra, com corpo desprovido de erotização, desumanizado e masculinizado e a terceira é a figura da mucama que adentra a casa grande, cuida, cria e alimenta a família branca. Teka e eu não performávamos essa tal feminilidade em nossa adolescência, logo nossos corpos foram masculinizados, desumanizados e ainda desprovidos de erotização. Nenhum menino queria nos beijar e nos batizavam com adjetivos racistas e sexistas. Sem saber dar nome à nossa dor, já vivenciávamos a solidão da mulher negra. Assim como Obá, que muitas vezes, é um rio que corre sozinha.

“A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo [...]. Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor”<sup>10</sup>. E foi num contexto assim, desfavorável e carregado de dores, em que meu corpo rejeitado, posto como feio, indigno de afeto, machucado e excluído, que tive meu primeiro contato com o teatro.

Menina arredia, rebelde, agitada na sala de aula e na vida. Eu realmente tinha - ainda tenho - uma pororoca dentro de mim, águas revoltas, vento virado<sup>11</sup>. Fui convidada a me retirar duas vezes da escola, quase expulsa. Repeti de ano, quase perdi a vaga por “evasão”. Questiono: evasão ou exclusão escolar?

Fui tachada como “difícil”, raivosa, marginal, agressiva, violenta, furacão, tanto por colegas de sala, quanto pelas e pelos professores, diretores, supervisores, etc. Em todas as escolas pelas quais passei, posso contar nos dedos as e os professores negros. Ainda me lembro, de me chamarem

de Tazmania<sup>12</sup>, um dos poucos personagens negros de desenho animado que passava na tv. Inspirado no demônio da Tasmânia, era um personagem brigão, mal-humorado, rodopiava feito um tornado e bravo feito um furacão.

12. Da série de desenhos animados *Looney Tunes*, da Warner Bros.

Hoje, ao ler Oliveira e Abramowicz<sup>13</sup>, que pesquisam infâncias negras, deparei-me com o termo “Furacão negro”. Elas falam que “furacão” de acordo com as professoras da escola onde fizeram o estudo, seria “uma criança bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, porém, este vilão apresenta um grande detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro”. Ainda complementam que a bagunça e as travessuras, sempre estavam vinculadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história.

13. OLIVEIRA;  
ABRAMAWICZ, 2010.

Logo, eu era um furacão negro da minha sala. Um demônio negro. Sempre fui muito agitada, a ponto de não conseguir ficar sentada durante muito tempo, com necessidade de me movimentar bastante, o tempo quase inteiro. A ideia de ficar dentro de uma sala de aula em silêncio, quieta, sentada e prestando atenção na professora, para mim era uma tortura, ainda é.

Eu até gostava de ir à escola, lá estavam minhas e meus amigos, eu podia ler os livros da biblioteca, tomar sol nas mesas de pingue-pongue e a merenda na hora do recreio, era a melhor parte. O cheiro de arroz temperado que subia da cantina e me cutucava fazendo minha boca salivar às 09 da manhã. Ansiava a sirene alta, que me remetia à fábrica e prisão, do recreio bater e corria para a fila da cantina, repetia umas 03 vezes. Comia feito furacão.

Fora a merenda, era difícil me manter na escola. Quanto mais eu crescia, mais desinteressada ficava. Me chamavam de brava, brigona, respondona, malcriada. Eu me sentia assim, me falavam que eu era e eu acreditava. O ódio só aumentava.

Eu sentia tanto ódio, raiva, e revolta tão grandes que parecia que a qualquer momento eu ia explodir, fazer um estrago maior que tsunami

**14.** A vulnerabilidade social está associada às informações que se acolhe do meio social e, como acessamos os serviços públicos para assegurar os direitos sociais, tais como, educação, trabalho, saúde, moradia, participação, dentre outros, rompendo com normas violentas e buscando qualidade de vida e bem-estar social (XIMENES, 2010, p. 296) - Há muitas discussões acadêmicas sobre o termo “vulnerabilidade”, mas na época, era este que o projeto Asas da Juventude utilizava, estava escrito na matrícula e inscrição para as oficinas e cursos.

**15.** Mais informações sobre a SEMAS no município de Betim disponíveis em: [http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/secretarias/assistencia\\_social/39037%3B53581%3B072424%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/secretarias/assistencia_social/39037%3B53581%3B072424%3B0%3B0.asp). Acesso em: 09 set. 2021

com tornado, destruindo tudo pela frente, devastando corpo, alma e mente. E eu explodia, porém com as pessoas, em especial as que representavam algum tipo de autoridade. Não me sujeitava a regra nenhuma vinda de cima para baixo, então brigava e muito. Eu não conseguia expressar o que eu sentia quando alguém me chamava atenção de forma autoritária, principalmente quando gritavam ou esbravejava comigo, o que não era raro. As consequências pelo comportamento afrontoso eram severas: inúmeras advertências, ocorrências, suspensão das aulas, ameaça de expulsão.

Chamavam minha mãe na escola e a alertavam da minha má conduta, pediam a ela que me corrigisse, que me “colocasse rédeas, pois educação vem de berço”. Mãe já não sabia mais o que fazer comigo, conversas, combinados, castigos. Às vezes me batia, aí quando eu apanhava a revolta se intensificava. Eu ficava mais nervosa ainda, voltava para escola no outro dia com mais ódio, me sentindo injustiçada, de que havia pago mais do que devia por debater, questionar e brigar com a professora, sem direito a ouvir o meu lado. O qual também era complexo, pois eu não conseguia me comunicar na ordem da palavra. Eu estava sendo atravessada por um corpo adolescente, conflitos internos, excessos. Não me restavam muitos recursos, a forma que eu dava conta era o ato, e por meio da agressividade.

Me lembrava de minhas e meus ancestrais que eram punidos pela chibata, açoites, grilhões e troncos. É como se eu sentisse sentimentos que não são só meus, dores que não são só minhas, lembranças que nunca vivi, lugares que nunca pisei, ódio maior que eu.

Ao procurar ajuda e outras alternativas de me frear, educar em casa antes que a “rua” o fizesse, minha mãe descobriu um lugar no centro da cidade, segundo ela *“tinha aulas de graça para meninos que davam trabalho na escola”*. Se tratava de um projeto social, voltado para crianças e adolescentes oriundos de favelas e periferias que apresentavam vulnerabilidade<sup>14</sup> social e/ou conflito com a lei, chamado “Asas da Juventude”, ofertado por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS)<sup>15</sup>, que coordena a política pública de assistência social no município.

O projeto oferecia oficinas gratuitas: teatro, dança de rua, dança do ventre, corte e costura, taekwondo, capoeira, dentre outras. A maioria das e dos alunos era negra, o corpo docente misto, a maior parte era branca, principalmente na coordenação.

16. FANON, 2008, p. 51.

Na oficina de teatro eu realmente me encontrei. Um momento de respiro, uma brisa leve no meu rosto que estava acostumado com furacão na cara, todo santo dia.

Comecei a frequentar o espaço, primeiro por causa do lanche, que com as aulas de teatro, para mim, correspondiam à melhor parte; o meu preferido era o pão com molho, parecia um cachorro-quente, mas não tinha salsicha. Tinha muito molho. Eu comia várias vezes e ainda levava para casa. Além do lanche, davam uniforme, tênis, meias, o que era uma mão na roda para meus pais, menos uma filha para calçar.

De acordo com Fanon<sup>16</sup>,

O Homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante. Movimento de agressividade que engendra a escravização ou a conquista; movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética. Qualquer consciência é capaz de manifestar, simultânea ou alternativamente, essas duas componentes.

(FANON, 2008, p. 51)

Enquanto na escola eu era o estereótipo da menina feia e mal criada, ali no projeto social, eu era uma brilhante aluna de teatro. Me estimulavam no melhor que eu tinha, me incentivaram a usar a força e potência que eu guardava dentro, como um tsunami, para canalizar energia e presença e trabalhar o corpo e voz no teatro. Eu não faltava às aulas, estava presente de corpo e alma, eu era quista e me sentia especial, coração ficava quente, uma alegria mansa, sabor de fruta do quintal. As brincadeiras, a leveza, o jeito como o educador Emanno Garcia, meu primeiro professor de

17. Extraído do poema “Quase”, de Tatiana Nascimento (2017).

Teatro (branco, na época, uns 30 anos), conduzia as aulas, a forma que ele tratava a turma, fazia-nos sentir potentes, inteligentes e com beleza. Meus olhos brilhavam, achava a turma bonita, o bonito de dentro de um encorajando o bonito de fora do outro, e vice-versa.

Entre um exercício e outro, eu gostava de observar a turma; meninos e meninas, na imensa maioria de pele negra, vindas e vindos de favelas, quebradas parecidas com a minha, histórias muito similares às minhas; corpos e corpos estilhaçados, quebrados, muitos deles moldados na porrada, vítimas de imensuráveis violações e violências, dados como agressivos, conflituosos; simplesmente ali, dentro de uma sala ampla, chão de taco e andando pelo espaço. Pés descalços no chão, coluna alinhada, cabeça ereta, inspirando em 08 tempos e soltando o ar em 12, olhos nos olhos, abertos, atentos, sorriso largo cheio de dentes estampado pela cara afora, “fragmentos do que a gente é buscando rejunte”<sup>17</sup>.

Ali, no teatro a gente combinava as regras, o professor nos estimulava a fazer as propostas, o grupo discutia e aprovava ou não, mas havia diálogo, conversa, partilha. Eu me sentia parte, pertencente e também responsável pela construção coletiva. Falávamos sobre autonomia, protagonismo, inclusive de nossas próprias vidas. Eu ia aprendendo a colocar para fora o que se passava dentro, só que em formato de cena, inclusive podia fazer denúncias, falar de mim, minhas angústias, minha quebrada, das coisas que eu via, vivia, sentia, intuía e também, ouvir e receber. Fui entendendo que dividir as dores é também dividir o peso, não precisava ser tão sozinha com meu banzo enfiada no peito e pronto. Experimentava uma espécie de liberdade gostosa, calma, amena.

Ali, naquele espaço seguro, podia fugir da rotina, das acusações da escola que sempre me diminuía, tentando me enquadrar nas grades escolares, grades das portas e janelas da sala de aula que me remetiam às grades da prisão. Podia dissipar meu ódio, sumir dos apelidos depreciativos em relação à minha cor, cabelo, corpo, desejo, orientação sexual, padrão de beleza e feminilidade. Conseguia escapar do cursinho de Inglês (onde eu

era bolsista porque minha mãe trabalhava limpando a escola), no qual eu morria de preguiça dos problemas adolescentes das e dos alunos ricos que me distanciava cada vez mais: acne, disney, tédio, playstation, enquanto na minha quebrada muitos de minhas e meus pares entravam entrando para o tráfico, sendo assassinados pela polícia, muitas meninas experienciando a gravidez na adolescência. Ali, eu era capaz de desaparecer das agressões do meu pai bêbado, do choro da minha mãe, dos inúmeros quebra cabeças das e dos psicólogos do Centro de Referência em Saúde Mental Infanto-Juvenil<sup>18</sup> (CERSAMI) que uma das escolas me obrigou a frequentar como condição de “não ser expulsa”.

Nascia em mim um projeto de artista, “menina do teatro”, como fiquei sendo conhecida e reconhecida e mais tarde, professora. A menina tihosa,<sup>19</sup> com cabelos desgrenhados, perna russa, ávida de lua, sedenta de mar e como Exu, com fome de tudo que a boca come. A menina cresce e torna-se mulher-rio, pororoca, águas negras revoltosas, correnteza que corre para o mar. O teatro tornou-se meu mar, um oceano de possibilidades, libertação, liberdade e beleza.

Exu abriu caminhos, gerou movimento, Obá trouxe desejo de justiça, ferramentas, e armas para adentrar a caminhada, que é longa e cheia de percalços. Assim como Obá, aprendi a criar estratégia de luta, guerrilha: recolher minhas águas, baixar a maré, mudar o circuito, criar correnteza, força motriz e só depois avançar, brigar, confrontar, desfazer as margens, arrancar os males. Do mesmo modo como o povo ao qual pertenço e faço parte, que sobrevivendo nas entrelinhas, me mantendo em resistência, (r)existência, em meio a águas turbulentas, canalizando meu ódio; silenciamentos que viram gritos, banzo que transforma em poesia, violências em afeto.

Escrevo uma carta-poema para Obá, mulheres da cor da noite e feminilidades pretas nas quais se sentem representadas e reconhecidas em Obá.

**18.** Serviço público da saúde mental, que oferece atendimento psicossocial voltado para infância e juventude. O tratamento busca a estabilização do quadro clínico, a reconstrução da vida pessoal, o suporte necessário aos familiares, o convívio e a reinserção social. Oferece os atendimentos próprios a cada caso, com a presença constante de equipe multiprofissional, oficinas e atividades de cultura e lazer. Mais informações disponíveis em: [http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/secretarias/saude/diretoria\\_operacional/saude\\_mental/39701%3B33057%3B0724340216%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/secretarias/saude/diretoria_operacional/saude_mental/39701%3B33057%3B0724340216%3B0%3B0.asp). Acesso em: 09 set.2021.

**19.** Tihosa é adjetivo de pessoas teimosas, briganas, determinadas e obstinadas. Pode ser também relacionada ao demônio, satanás.



20. Árvore sagrada das comunidades tradicionais africanas, pode chegar a aproximadamente 30 metros de altura e 7 metros de circunferência. Podem chegar a viver por tantos anos, séculos ou milênios, que se constituem como ancestrais vivos. São capazes de resistir a longos períodos de seca, pois em seu tronco é capaz de concentrar até 120.000 litros de água, sendo, portanto, o baobá também uma fonte deste bem. Ele possui uma copa fenomenal, formada por uma ramificação peculiar de galhos e ramos que mais parecem raízes. MACHADO, 2016, p.16

#### 4 \ CARTA À OBÁS, MULHERES BAOBÁS<sup>20</sup>

Lua nova você vem. Senhora de tudo. Sem hora para começar, senhora primeira, senhora de ti, de mim, de nós, senhora da guerra, senhora das armas, sem hora para acabar.

Mulher. Terra molhada, barro, barranco, lama, enchente, rio, fluxo, proteção, paixão, tristeza. Revolta. Impulso. Explosão. Te entrego meu lamento e você me concede sua orelha, colo e escuta. Te confesso medo e você me circunda coragem, me lembra da luta. Me lança na guerra.

Me chama na terra. A vida me pede coragem: Você é forte mulher! Coragem-menina para terminar a escola, segundo grau, técnico, superior tentar a federal, sobreviver ao TCC, buscar mestrado, virar doutora, ensinar a gente, trazer o tal papel...

Coragem-mulher! Você é forte, aguenta! Já virou mocinha “*segura as cabras que o bode ta solto!*” Aguenta mais um, só mais um, mais dois, mais 30. Coragem mulher!

Coragem-mãe. Você é forte, aguenta! Aguenta botar a criança para fora sem chorar e catar os cacos sem reclamar quando ele for buscar um saquinho de pipoca, andar de bicicleta, passar por um beco sem luz de madrugada e dar de cara com a polícia! Você é forte! Coragem! Você aguenta passar invisível com sua dor. Carrega-dor. Escuta-dor. Enxuga-dor. Cura-dor. Leva o ardor. Cor-agem, mulher! COR-AGEM!

Hoje eu não quero ser forte. Um lado de mim é rio, o outro quiçá o mar. Água revoltosa, lamacenta, briguenta, acalenta! Me leva, me lava, me cuida, muda o circuito das águas, ciclos, correnteza, movimento, volume, fluxo, som, grito curto, largo. Movediça margem desfaz e refaz maré alta maré moto. Silêncio. Estrondo, ruído. Desmoronamento.

Chôro. Choro.

Eu tenho pororoca dentro.

## 5 \REFERÊNCIAS

EUGENIO, Naiara Paula. **A face guerreira das iabás Obá, Euá e Oiá:** articulações entre mito e representação. 2014. Dissertação (Mestrado em Arte, Cognição e Cultura) - Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

MACHADO, Sara Abreu da Mata. **Baobá na encruzilhada:** ancestralidade, Capoeira Angola e permacultura. Tese de Doutorado defendida no programa de Doutorado Multidisciplinar e Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento da UFBA/Faced. Salvador: UFBA, 2016.

MARTINS, Leda Maria. O feminino corpo na negrura. **Revista de Estudos de Literatura.** Belo Horizonte, v. 4, p. 111 – 121. Outubro de 1996.

NASCIMENTO, Tatiana. **Lundu.** 2º ed.. Brasília: Padê editorial, 2017.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. rev.,** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar:** escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 317p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280705>>. Acesso em: 09 ago. 2021

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001b.

ROLIN, Adriana. **Orixá Obá em Performance:** Influxos Artaudianos. Mitodologia em Arte. Rio de Janeiro: UERJ 2017.

VERGER, P. F. **Orixás**: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo. São Paulo: Ed. Corrupio, 1981.

XIMENES, D.A. **Vulnerabilidade social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

WERNECK, Jurema. *Introdução*. In: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, p. 13-14.

# \navegações entre arte e docência: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro<sup>1</sup>

## Túlio Fernandes Silveira

Túlio Fernandes Silveira, Florianópolis (SC). É professor de teatro, produtor cultural, ator e pesquisador da área de pedagogia das artes cênicas com ênfase no ensino de teatro na escola. Atualmente é mestrando em artes cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAC/Udesc).

✉ [tulio.fs@hotmail.com](mailto:tulio.fs@hotmail.com)

1. O trabalho de conclusão de curso foi defendido em julho de 2022 e teve orientação da professora doutora Heloise Baurich Vidor.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade do Estado de Santa Catarina**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2018-2022**

Estado **Santa Catarina**

Título do trabalho **Navegações entre arte e docência: cartas sobre o  
ofício de professor(a) de teatro**

Nome do autor **Túlio Fernandes Silveira**

Nome da orientadora **Heloise Baurich Vidor**

Número de páginas **20**

## \ RESUMO

Este texto navega em torno do ofício do(a) professor(a) de teatro e alguns de seus modos e maneiras de ser e fazer em sala de aula. Se constitui como um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro do autor que, por meio de uma pesquisa ensaística e cartográfica, pretendeu evidenciar o(a) professor(a) de teatro como artesão e artista no ato professoral e no próprio ato de pesquisa em teatro. O trabalho se materializou no formato de cartas, em diálogos pedagógicos com professores e professoras de teatro que marcaram o caminho de formação do autor. Junto aos(às) docentes que marcaram o trajeto do marinheiro-pesquisador, autores como Masschelein e Simons (2021), Larrosa (2018, 2019, 2021) e Freire (1997, 2019, 2021), auxiliaram-no a velejar entre os mares da arte, do teatro e da educação, para pensar: o que é isso de ser professor(a) de teatro?

**Palavras-chave:** Pedagogia das Artes Cênicas; Teatro na Escola; Formação de professores.

## \ ABSTRACT

This text navigates around the role of the theater teacher and some of their ways of being and doing in the classroom. It is constituted as a clipping of the Completion Work for a Degree in Theater by the author who, through an essay and cartographic research, intended to highlight the theater teacher as a craftsman and artist in the teaching act and in his own theater research act. The work materialized in the form of letters, in pedagogical dialogues with theater teachers that marked the author's training path. Along with the professors who marked the path of the sailor-researcher, authors such as Masschelein and Simons (2021), Larrosa (2018, 2019, 2021) and Freire (1997, 2019, 2021), helped him to sail between the seas of art, theater and education, to think: what is it like to be a theater teacher?

**Keywords:** Pedagogy of Performing Arts; Theater at School; Teacher training.

## **\ RESUMEN**

Este texto navega en torno al rol del profesor de teatro y algunas de sus formas de ser y hacer en el aula. Se constituye como un recorte del Trabajo de Finalización de la Licenciatura en Teatro del autor que, a través de un ensayo y una investigación cartográfica, pretendió destacar al profesor de teatro como artesano y artista en el acto de enseñanza y en su propio acto de investigación teatral. La obra se materializó en forma de cartas, en diálogos pedagógicos con profesores de teatro que marcaron el camino de formación del autor. Junto a los profesores que marcaron el camino del marinero-investigador, autores como Masschelein y Simons (2021), Larrosa (2018, 2019, 2021) y Freire (1997, 2019, 2021), lo ayudaron a navegar entre los mares de arte, teatro y educación, para pensar: ¿cómo es ser profesor de teatro?

**Palabras clave:** Pedagogía de las Artes Escénicas; Teatro en la Escuela; Formación de profesores.

## 1 \ REGRAS DO JOGO

A metáfora da navegação guiou o caminho de exploração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve por objetivo refletir ensaísticamente sobre o ofício de professor(a) de teatro. Para isso, realizei diálogos epistolares com professores(as) que me formaram para se pensar tal tema, junto à referências de autores da educação – todas e todos tripulantes desse fictício navio. A versão física do trabalho concebeu-se como uma caixa com um mapa de bordo e um amontoado de cartas: uma *Carta inicial a pessoa leitora* e uma *Carta final a pessoa leitora*, que funcionavam como a introdução e as considerações finais; três envelopes, intitulados *Envelope Âncora*, *Envelope Leme* e *Envelope Farol* junto dos diálogos em cartas com os(as) professores(as) escolhidos(as); e um livrinho com as *Regras do jogo*, que informava os caminhos para a leitura, já que o trabalho funcionava como um jogo – os envelopes podiam ser lidos na ordem que o(a) leitor(a) desejasse. A versão completa do trabalho pode ser encontrada no acervo virtual da biblioteca da UDESC<sup>2</sup>. A imagem a seguir ilustra a versão física do TCC:

2. O trabalho completo pode ser acessado através do link: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a0/0000a081.pdf>



Fonte: Acervo pessoal do autor



3. Esta é uma estratégia do Drama, abordagem de ensino do teatro na qual acontece, de forma processual, uma investigação teatral e coletiva de um pré-texto, por meio de um contexto ficcional e da definição de personagens (CABRAL, 2012). Vidor (2020) afirma que o que faz com que os materiais se transformem em *materialidades* no Drama é o cuidado na preparação dos objetos e como eles compõem o *pacote de estímulos* em si, já que ganham uma dimensão sensível na atmosfera teatral.

O procedimento de pesquisa consistiu em executar uma ação poética de troca de cartas com dois professores e uma professora de teatro que me deram aulas e que julguei mais inesquecíveis na minha trajetória de formação até então. A ideia era dialogarmos por meio de narrativas escritas em cartas para posteriormente serem analisadas, buscando pistas sobre o tema da pesquisa: alguns modos e maneiras de ser professor(a) de teatro em sala de aula. Parafraseando Larrosa (2019), voltei-me para a pergunta: mas o que é isso de ser professor(a) de teatro? O trabalho não visou responder diretamente essa pergunta, mas navegar e refletir sobre ela durante o decorrer das cartas. Nesse sentido, a pesquisa possuiu um caráter ensaístico, ao trazer uma questão de cunho mais filosófico e que, ao me colocar em primeira pessoa, refleti sobre o assunto.

Foram criadas estratégias artísticas para abordar as pessoas envolvidas, pensando em como sensibilizá-las e como fazê-las focarem no tema. A pesquisa se inspirou no método epistolar alinhado com a cartografia e trouxe, por escolha minha, um olhar performático ao procedimento. Com esse propósito, entrei em uma atmosfera de jogo comigo mesmo ao escolher um final de semana para estar sozinho em um espaço que me remetia à infância, ao mar, à navegação. Na praia dos meus avós, na mesma areia que construí castelos quando pequeno, escrevi uma carta para cada um dos três professores(as) de teatro escolhidos(as) para participarem desse processo. Chamo essas cartas de *Cartas Destinadas*.

Após a escrita das primeiras cartas, senti necessidade que elas não chegassem de qualquer forma aos(as) destinatários(as), por isso me inspirei no *pacote de estímulos*<sup>3</sup> para a composição do material. Neste sentido, as *materialidades* do procedimento de troca de cartas foram: um *mapa de bordo*, que guiava os(as) destinatários(as) para as regras do procedimento; nele havia também um áudio-guia que era acessado pelo participante através de um *qr-code*, que propunha uma ambientação e uma condução para adentrar na atmosfera do trabalho; também a indicação de leitura/escuta de um *livro de literatura* (cada professor(a) recebeu um livro diferente que de alguma forma se conectava com as temáticas das cartas); uma *Carta Destinada* que estava em um envelope criado para cada

professor(a) e, por último, outro envelope e folhas que convidava eles e elas a uma possível resposta. A imagem a seguir mostra as materialidades do pacote enviado por correspondência para os(as) professores(as):



Fonte: Acervo pessoal do autor

Eu, como remetente, não tinha ideia de quando as respostas em carta chegariam e se, realmente, seriam respondidas. Felizmente, as cartas chegaram e a análise dos dados aconteceu de forma processual, cada nova carta que recebia entrava em diálogo com a escrita da pesquisa e criava também novos mares para serem percorridos pelo nosso navio de tripulantes. Assim íamos navegando. Após o recebimento das cartas em respostas às minhas – essas chamei de *Cartas Recebidas* – os vestígios encontrados foram colocados em análise, (re)pensados agora em outras cartas, endereçadas de forma aberta a esses(as) professores(as) – essas intitulei de *Cartas Abertas*. Todas essas cartas foram transcritas digitalmente para a versão final do TCC.

4. Escolhi, carinhosamente, um codinome para sintetizar meu olhar enquanto estudante sobre um modo ou maneira de ser dessa professor(a) de teatro. Me inspirei no livro *A professora encantadora* (2010) de Márcio Vassallo.

5. Guacira Louro em Larrosa (2021) nomeia a pergunta dessa forma pois afirma que ela abre espaço para outros tantos questionamentos.

6. Faço a utilização da letra “x” para tarjar e preservar a identidade da envolvida.

Neste texto, escolhi trazer uma breve contextualização do trabalho e um dos diálogos epistolares, presente no *Envelope Âncora*, com a intenção de compartilhar o teor do TCC, acreditando que a troca de cartas com essa professora tem potência para sintetizar algumas das navegações realizadas pela minha pesquisa. A *Professora-Encantadora*<sup>4</sup>, pedagoga que se aventurava na docência em teatro a partir de seus estudos em História da Arte, foi a responsável por criar o grupo teatral estudantil que participei por todo o caminho da Educação Básica. Atualmente, a professora mora no Equador. A justificativa para a escolha dessa professora para estar nesta pesquisa é simples: foram suas mãos (ou melhor, seu corpo de artista) que me apresentaram o teatro.

Convido agora você, pessoa leitora, para embarcar junto a nossa tripulação nesse jogo e navegar entre uma parte desse amontoado de cartas, para pensar sobre o ofício de professor(a) de teatro, tendo como guia a *pergunta-dispositivo*<sup>5</sup>: Mas o que é isso de ser professor(a) de teatro?

## **2 \ ENVELOPE ÂNCORA: CARTAS COM A PROFESSORA-ENCANTADORA**

### **2.1 Carta Destinada à Professora-Encantadora**

Tubarão, fevereiro de 2022.

Querida Tia xxxxx<sup>6</sup>,

Ao me perguntar como continuar trilhando os caminhos que escolhi, recorro as nossas memórias juntos. Era 2004 quando recebi um bilhete da escola, um convite para me inscrever nas aulas de teatro que iam começar a ser ofertadas no contraturno. Eu tinha apenas 7 anos naquela época e ainda hoje tenho a imagem na minha mente de entregar esse bilhete pra minha mãe em casa, questionando-a se poderia entrar no teatro. Não sabia que a partir daquele dia nossos destinos estariam conectados pelo consentimento de minha mãe, que disse um “sim”. A professora de arte

da escola e suas aulas já faziam meus olhos brilharem e agora estaria me lançando em um novo mundo artístico com ela.

O tempo fez pequenos buracos nas minhas memórias, tento procurar linhas para costurar os momentos e marcas deixadas por essa época tão preciosa que vivi, que vivemos. Rememorando, surgem imagens na minha cabeça: eu com figurino de papagaio (“fantasia” de TNT) na primeira peça apresentada na escola; um casamento “jeca” no pátio; a difícil missão de “ser” Romeu; o frio na barriga de saber quem seria meu par romântico como Pai Urso em cachinhos dourados; eu como “faxineiro” me jogando no palco em uma cena; o cheiro de óleo e o gosto de sal com os olhos vendados em uma aula com o intuito de trabalhar as sensações e sentidos; o nervosismo em todo final de ano com o festival criado na escola e as dezenas de saquinhos de chips – essa era a única vez que víamos a Tia xxxxx ansiosa ou pelo menos afirmando que estava. Assim se passaram alguns anos.

Não sei em que momento da trajetória escolar passei a entender o teatro como prioridade, aquele momento semanal que passou a ser a coisa mais importante pra mim. Estava sempre pensando no que estávamos criando, com aquela espera para o dia das aulas chegar. Não sei em que momento virei seu “braço direito”, estando ali sempre que necessário, fazendo os corres junto com você (que na época não sabia ainda que isso era produção) ou adaptando livros para o teatro (que na época também não entendia que era um trabalho de transposição da linguagem literária para a linguagem dramática). Não sei em que momento você passou a confiar em mim de olhos fechados a ponto de me permitir usar uma faca grande em cena e “torcer” um pescoço em um experimento cênico de terror; ou aprovar a proposição de trocarmos de peça alguns meses antes da estreia. Mas sei que, naquele espaço de troca, nas diversas salas de teatro que passamos, foi onde me encontrei. Aqui, já se passaram 11 anos.

Uma coisa eu sei, tenho certeza e posso afirmar para você: sem essa professora encantadora mediando, experimentando e amando a docência em teatro, essa troca e essas memórias não estariam aqui no papel hoje.

7. O livro *A professora encantadora* (2010) de Márcio Vassallo com ilustrações de Ana Terra narra a história de Maísa, uma professora muito especial que ensinava sobre estranhezas, esperas, suspiros, silêncios e poesia. Por isso, não era considerada uma professora que preparava os alunos para o futuro. No entanto, marcou cada estudante com seu jeito particular de ser professora, como foi o caso do autor do livro. Em algumas partes da Carta Destinada à Professora-Encantadora me inspiro em termos do livro na minha própria escrita.

Ao ter contato com o livro *A professora encantadora* de Márcio Vassallo<sup>7</sup> não pude deixar de lembrar de você e me emocionar. Você me desdobrou por dentro, abriu caminhos para me dar asas e me ensinou sobre suspirar tantas vezes. Fez com que eu me abraçasse e abraçasse a tantos outros.

Por tantas vezes você defendeu nossas criações e as incentivou na escola, criou espaço para nossas vontades e desejos, nos ensinou sobre “despreparo”. Vivemos aquele tempo como nunca, como uma das coisas mais importantes da rotina. As aulas insistiam em não nos preparar para o futuro, porque estávamos muito ocupados com o nosso presente. E que bom, já que nos outros turnos da escola só o que se ouvia era sobre o futuro, sobre as profissões de médico ou de engenheiro que seguiríamos. Mas o futuro chegou. Não que eu tenha aprendido tudo, mas essas memórias me desdobraram e ainda me ensinam muito. É, eu tentei seguir aquela visão de futuro do período matutino da escola, sabe? De ser engenheiro... Mas a presença e o tempo presente do teatro estavam sempre me puxando de volta, faltava algo, faltavam asas, faltavam suspiros. Que bom que ao longo do caminho escolhi estar mais perto novamente da nossa paixão. Por isso escrevo-te.

Escrevo-te no intuito de pensarmos sobre essas marcas que os professores de teatro deixam nos seus(suas) estudantes. Me questiono hoje sobre os modos de ser professor(a) em sala de aula. Provoco você agora a pensar sobre o fazer professoral. Lanço alguns questionamentos como estímulo: Como você se vê professora? Como você se via professora? Quais os caminhos que você percorreu para construir o seu modo de ser professora de teatro? Quais memórias de professoras e professores da sua trajetória você tem que auxiliaram nessa construção do seu modo de fazer? Quais estratégias percebe que utiliza, que atravessam e marcam seus(suas) estudantes? Quais estratégias você percebe que são de extrema importância para os diversos modos de ser professor(a) de teatro?

Enfim, dizer sobre suas idas e vindas e como você foi se tornando a educadora que está sendo. Sei que talvez sejam questionamentos complexos, entretanto te convido a pensar sobre e rememorar sua

trajetória, procurando vestígios, pistas, dessa construção do seu ser professora de teatro. Te convido a redigir uma carta que navegue sobre esses assuntos e que assim possamos trocar e pensar juntos mais uma vez, como na sala de aula de teatro.

Por fim, se eu pude me encontrar com você por essas palavras quero confessar porque também escolhi a docência em teatro:

Estar me formando em teatro, mais do que tudo,  
é também guardar memórias e ter a possibilidade de  
criar novas, para assim ficar sempre perto de você,  
minha professora encantadora.  
Obrigado mais uma vez, minha Mãsa. Obrigado  
Tia xxxxx.

Com amor,  
Túlio Fernandes.

**8.** Carta redigida pela professora em questão. Os direitos autorais foram cedidos pela autora para a pesquisa do meu TCC, com autorização de publicação total da escrita.

## 2.2 Carta Recebida da Professora-Encantadora<sup>8</sup>

Loja/Ecuador, abril de 2022.

*Somos o resultado de um exercício de fé...*

*Eu fui encantada por uma professora que se chamava Cláudia... No auge dos meus 46 anos não tenho ideia do que ela me ensinava, mas ainda vejo pequenos minis flashbacks dos momentos de afeto em que a minha formação intelectual dependia da construção desses pequenos valores... Que equivocadamente estão relacionados só com a primeira infância... olhe para nós, já somos adultos e, todavia, necessitamos desse impulso atemporal que é acreditar no humano do ser, na sua capacidade de transformação, superação, descoberta, troca e partilha...*

*Túlio, eu nunca ensinei nada.*

*Eu amei, apenas amei um exercício. Mas, a princípio, eu não tinha esta ideia. Cheia de equívocos e inseguranças; repleta mais de erros que acertos; eu fui construindo*

9. Estudantes que faziam parte do grupo de teatro na escola em questão, que também marcaram a trajetória da professora; colegas que viraram amigos e que realizamos espetáculos teatrais mesmo após a formação na Educação Básica.

10. Essas frases fazem referência às comemorações feitas nos momentos pós festivais de teatro na escola que aconteciam anualmente e envolviam cerca de 120 estudantes de todas as idades da Educação Básica.

*meu modo de ser professora. Um pouco de Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Montessori conversavam com Augusto Boal, Stanislavski, Viola Spolin, Meyerhold, Grotowski, Brecht, Barba... Quando eu trabalhava com “gente pequena” a pedagoga em mim ansiava por entrar na arte, e daí surgiu meu percurso: Licenciatura em Pedagogia – Especialização em Arte Educação – Especialização em Práticas Interdisciplinares – Especialização em História da Arte – Mestrado em Estudos Avançados de Teatro. Repensando o exercício de educar pelas artes, a artista em mim buscava agora voltar à pedagogia, e por fim (ainda que não seja o fim porque seguirei estudando) estou fazendo meu Doutorado em Educação enquanto coordeno um curso superior de Artes Cênicas.*

*Meus Túlios, Déboras, Isadoras, Marílias, Theos, Henriques, Marias<sup>9</sup>... Os encontro todos na versão equatoriana, e descobri algo, o tempo e o espaço não mudam a nossa essência, eles amplificam nosso potencial.*

*Nossa relação foi um encontro, porque dentro de ti tens o gérmen da fé. Também acredito... Quer ver? Basta recordar aqueles dias de festival, quando iniciava uma obra e nos encontrávamos na coxia. Coração acelerado porque a música tinha que chegar na hora perfeita, entrada e saída dos pequenos atores aprendizes... Troca de roupa, corta um cabelo, entrega uma jarra de água, projeção atrasou... E a gente permanecia ali, insubstituíveis pela nossa fé... Parecia que o nosso pensamento movia as coisas também... E as rezas, os choros, os abraços, MUITA MERDAAAAA! Parabéns, arrasou, que massa!<sup>10</sup>*

*Eu nunca ensinei nada. Eu só abri portas, janelas... Fui transmissora e ouvinte... Para alguns não significou muita coisa, como muitos maestros não significaram muito pra mim... para outros sim. E definitivamente não tem a ver com a matéria, com o conteúdo. É conexão, entrega, ethos... JÁ FUI SUPERADA PELO MELHOR... Somos o resultado de um exercício de fé, porque alguém acreditou em nós antes mesmo de mostrarmos os atributos que um dia nos qualificariam para isso. A fé move pessoas! Eu educo pela fé, que tenho em mim e nos meus alunos!*

*Com amor,  
da Tia xxxxx pro Tio Túlio.*

## 2.3 Carta Aberta à Professora-Encantadora

Tubarão, maio de 2022.

Querida Professora-Encantadora,

Quase vinte anos depois de quando entreguei o papel de autorização para entrar nas aulas de teatro que estavam começando na escola, estou aqui, de novo, escrevendo para você. Entretanto, após longos anos de estudo, não estamos falando de qualquer escrita, temos um tema muito caro a nós dois: o ofício de professor(a) de teatro. Quem diria que o menino que tinha vergonha, o jovem “futuro engenheiro”, estaria aqui com a professora que mais marcou sua vivência escolar – e sua formação enquanto sujeito –, pensando a docência em teatro? Você me marcou de uma forma inexplicável, nossa relação professor-estudante já foi ultrapassada há muito tempo, somos amigos, confidentes, colegas de eventuais trabalhos. Entretanto, vejo de extrema importância voltar nosso olhar para o que nos uniu, o que nos une com tantos outros(as), o que escolhemos para viver no mundo. E dessa forma tentar tomar consciência do seu jeito de ser professora, que me marcou e me inspirou para agora também seguir nesse caminho.

Primeiramente, gostaria de refletir um pouco sobre a questão da nomenclatura de “tia”. Isso porque, como estamos pensando juntos sobre a figura do(a) professor(a), acredito que através de Freire (1997) podemos repensar esses termos e a carga ideológica que eles trazem. Na época da escola, todos te chamavam de “tia”, era assim também com as demais professoras da Educação Fundamental. Como estudante e ainda criança não entendia o que essa nomenclatura poderia significar. Freire (1997) enxerga que trocar a palavra “professora” por “tia” acarreta em uma perda da exigência que o ofício de professor(a) demanda. Ao utilizar-se “tia”, confunde-se uma relação de parentesco – em que a tia, afetuosamente, deixa os sobrinhos fazerem o que quiserem – com a relação de professora, que demanda certa exigência e responsabilidade com a matéria. Já que não vivenciamos mais a relação professor-



estudante e que após muitos anos temos essa relação de carinho um com o outro, não vejo problema em continuar te chamando assim. Mas enfatizo que essa questão gera compreensões errôneas entre o papel da família e da escola. Por isso, quando estamos atuando dentro do espaço escolar é melhor evitarmos o uso da palavra “tia”. Esse termo gera uma compreensão de que o papel da professora é somente de dar carinho aos(as) estudantes. Entretanto, ao utilizar a palavra professora não quer dizer que a relação de educadora e estudante não pode ser afetuosa. É também sobre essa questão que te escrevo.

Para pensar seu jeito de ser professora, afirmo que as aulas de teatro que você conduziu na escola por onze anos, enquanto eu era estudante, me atravessaram, me marcaram, constituíram também quem sou. Procuo aqui nesse espaço de diálogo refletir sobre a sua figura, sobre essa professora encantadora que encantou tantas pessoas. Com a leitura da sua carta e vendo tantos nomes que você citou nela – colegas do teatro da época escolar que passaram a ser amigos –, me inspirei para contatá-los um(a) a um(a) pelas redes sociais e os(as) questionei o porque, na visão deles, também te consideravam uma professora marcante. Ao meu ver, ficou muito forte nas memórias trazidas por eles e elas a questão da *confiança*. O quanto foi estabelecido uma relação de confiança entre as pessoas envolvidas (professora e estudantes, estudantes e estudantes), nas nossas criações em sala de aula e, conseqüentemente, no próprio teatro como linguagem. Questiono-me hoje como essa confiança foi criada pelas suas “mãos” em sala de aula? Quais estratégias pedagógicas foram realizadas pelo seu fazer professoral que contribuam para a geração dessa confiança? Quais as características do ser professora foram colocadas em prática?

Para pensar sobre essa questão, me deparo com os escritos de Freire (2021), nos quais o autor aponta que a *confiança* é uma consequência do *diálogo*. Mas, não de qualquer tipo de diálogo. Afirmo que o diálogo horizontal, aquele em que os(as) envolvidos(as) nos dois pólos estão implicados, todos e todas falam e escutam e estão comprometidos com algo em comum, no qual acontece uma troca mútua. Nas palavras do autor: “A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos

outros de suas reais e concretas intenções” (FREIRE, 2021, p. 113). Nessa perspectiva, vejo que para se consolidar essa confiança no ambiente educacional, não basta somente ser pautada no discurso, é necessário colocar o teor das palavras desse discurso em prática. Isso vale tanto para o(a) professor(a) como para os(as) estudantes. Nas nossas aulas de teatro, combinados como: “não precisamos ter medo ou vergonha de se expor” ou “estamos em um ambiente de acolhimento”, só irão realmente funcionar se tanto os(as) estudantes quanto o(a) professor(a) sentirem-se em uma relação de confiança, para além do discurso, que aconteça na prática propriamente dita. A confiança como consequência do ambiente de diálogo verdadeiro faz nos aproximarmos de uma educação dialógica, a qual o autor defende em seu livro. Nesse sentido, acredito que nossa sala de aula de teatro era fundamentada diariamente em torno do diálogo entre os(as) envolvidos(as), o que gerava uma relação de confiança entre nós.

Trago agora para a discussão um dos três principais elementos constitutivos de efetivação do diálogo para Freire: o *amor*. Como você mesma afirma em sua carta, você apenas amou um exercício. Amou (e ama) a docência em teatro, seu ofício de professora. No sentido freiriano, não estamos falando daquele amor romântico, ou aquele que só aparece em uma simples fala de afeto. Ao meu ver, o amor que o autor aponta – e que consigo perceber na sua prática professoral – se caracteriza como um ato de compromisso, de comprometimento. Para Freire (2019) é indispensável a amorosidade para as relações educativas. Quando colocada em prática na relação entre professor(a) e estudante, ela se torna responsável por auxiliar na criação de um espaço favorável para a produção do conhecimento. Neste sentido, a amorosidade é necessária em relação aos(as) educandos(as) e ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos, provavelmente, que essa amorosidade e esse amor são imprescindíveis para a educação em si e que ele se manifesta nos pequenos atos do dia a dia. Hannah Arendt (2003) nos inquieta com a questão do amor na educação, afirmando que isso é uma questão de responsabilidade. Nas palavras da filósofa alemã: “A educação é o ponto

em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2003, p. 247). A autora continua o pensamento afirmando que é necessário amor (e responsabilidade) pelas crianças. Nesse sentido, a questão do amor e da amorosidade em sala de aula passa a compor uma camada complexa, que envolve comprometer-se com algo, com a educação, com o mundo.

Mas o que estou me referindo como mundo? Em Masschelein e Simons (2021) vemos que o mundo pode ser visto como “palavras, coisas, práticas que o compõem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 98), que compõem o mundo em que vivemos na realidade. Neste sentido, a escola tem a função de trazer essas partes do mundo à tona, tirando do seu sentido usual do cotidiano e tornando-as *matéria de estudo*. Por exemplo, na aula de teatro podemos utilizar as “palavras” de um texto ou livro não teatral (uma história em romance, uma reportagem, um poema) e transpô-lo para estudo da linguagem teatral, criando, por exemplo, cenas com ele; ou ainda utilizar “coisas” do nosso dia a dia retirando de seu uso cotidiano e explorando-as como objetos de cena (jornais, canos, caixas de papelão); e, por fim, podemos utilizar “práticas” e manifestações culturais do cotidiano e transpô-las em material de estudo para criação de um espetáculo ou para estudo das suas técnicas corporais (capoeira, boi de mamão, folclore). E claro, o próprio teatro como linguagem artística e manifestação cultural, social e humana é vista como matéria de estudo e, assim, suas particularidades, procedimentos, aspectos específicos podem ser colocados em questão para uma investigação dos elementos que o constituem (atuação, iluminação, cenografia, espaço teatral, entre outros).

É neste sentido que percebo que o(a) professor(a) de teatro possui um compromisso com o mundo (e todas as partes que o compõem) que se materializa na Educação em uma responsabilidade pedagógica. Junto aos autores Masschelein e Simons (2021) aponto que os(as) professores(as) são responsáveis pela formação das crianças e dos jovens e, principalmente, possuem o compromisso de compartilhar o

mundo com eles. Nessa linha de pensamento, os autores apontam duas tarefas necessárias do(a) professor(a) por conta desse fato; precisamos: 1) Suspender o tempo produtivo e as pré-intenções que colocam nas crianças, no caso, deixar elas mesmo experimentarem as coisas do mundo e 2) Estimular o interesse pelo mundo. A partir disso, começo a entender que o compromisso do professor e da professora é, primeiro de tudo, com o mundo, com as coisas do mundo. O que nos leva a pensar em como nós, educadores, nos relacionamos com ele. Não propriamente uma responsabilidade direta de compromisso com as crianças e os jovens, se não, como os próprios autores enfatizam, estaríamos mostrando que eles e elas são mais importantes que o próprio mundo. Ao meu ver, junto dos autores citados, a necessidade de se criar interesse nesse mundo em transformação, a partir de uma responsabilidade pedagógica, nos leva a uma consequente responsabilidade com as crianças e com os jovens, como estudantes, nos comprometendo assim com o mundo através da matéria de estudo.

A tarefa da escola, então, seria de criar e recriar maneiras de atenção e interesse no mundo, a partir de um aprofundamento no olhar (nos estudos) para partes que compõem o nosso mundo, transformando-o pelo diálogo, em um mundo comum em sala de aula. Assim, devemos despertar o interesse nos(as) estudantes para tomarem consciência da importância de também assumirem responsabilidade pelo mundo e, nesse sentido, também amarem. O ato de pronunciar o mundo pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem acontece quando o amor – que também é *diálogo*, segundo Freire (2021) – se faz presente, se materializa enquanto responsabilidade com o mundo. A confiança é consequência desse ato.

Pensando sobre essa responsabilidade e sobre esse *amor* que venho destrinchando teoricamente, percebo outras camadas da sua maneira de ser professora. Esse jeito amoroso de ser em sala de aula, muito além de um carinho, é atenção, é diálogo, é compromisso com a matéria e com os(as) estudantes, com o mundo. Freire (2021, p. 110) já dizia que não existe diálogo “se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”,

sendo o diálogo a manifestação concreta desse amor, no qual se joga com a escuta e a palavra dentro da sala de aula. Esse seu jeito nos marcou como estudantes e como sujeitos. As memórias positivas que tenho das aulas de teatro ficaram também por conta de sua paixão pelo ofício. Você sendo essa professora apaixonada, encantadora, moveu tantos outros(as) estudantes para seguirem no caminho das artes.

Relaciono esse seu modo de ser com o que os autores Masschelein e Simons (2021) trazem. Para eles o amor se manifesta no(a) professor(a) como um(a) amador(a) na escola que, através do seu *amateurismo*, ensina. Ao amar o assunto com que trabalha, se preocupa em prestar atenção e se faz presente no tempo presente. Esse(a) professor(a) manifesta e demonstra às pessoas que é através das suas falas e das suas formas de agir que ama o mundo. Esse seria o(a) *professor(a) amateur* ou o(a) professor(a) amoroso(a), conceito trazido pelos autores para designar esse(a) educador(a) que ama sua matéria e acredita que todos e todas podem também criar interesse por sua disciplina. Assim o(a) professor(a) oportuniza que o coletivo de estudantes tenha chances de amar também sua matéria, amar uma parte do mundo.

É nesta perspectiva que penso ser necessário tensionar o que você quis dizer quando afirma na carta que nunca ensinou nada, que a matéria e o conteúdo não teriam tanta importância na relação educacional. Provavelmente, ao ler esse trecho, penso que você quis dizer que independente da matéria, essa relação é construída de forma subjetiva, não com interligação dos conteúdos e características específicas de determinada matéria, mas que poderia ser criada somente pela relação em si, entre as pessoas. Nessa perspectiva, a matéria não teria relação com as marcas deixadas entre essas figuras. Entretanto, a partir dos autores aqui utilizados, percebo que a matéria de estudo é muito importante, se não a característica mais grandiosa da relação professor-estudante na escola. Para não soar como um esvaziamento do conteúdo, como uma desimportância da matéria ministrada, precisamos ponderar essa questão através dos autores que estão me ajudando a pensar o ofício do(a) professor(a) de teatro.

Segundo a minha leitura acerca dos escritos de Masschelein e Simons (2021), o amor à matéria é a base para um(a) professor(a) se tornar professor(a) e é a partir dele que é possível amar uma parte do mundo, amar a educação, amar os(as) estudantes. É necessário amor a sua área de atuação – que aqui seria o teatro – para assim criar amor a matéria de estudo – que seria uma parte dessa área de conhecimento – e esta, por sua vez, exige certas características, procedimentos, regras específicas de jogo. Segundo Larrosa e Rechia (2018), o assunto seria o tema ou a questão do que se trata a aula, a matéria apontaria para o assunto, apresentando-o, colocando-o à mesa e a disciplina, sinônimo de matéria, materializa o assunto. Neste sentido, cursar uma matéria ou uma disciplina, para os autores, é entrar em um universo com regras particulares, um universo com uma identidade única, inventiva, criada pelo(a) professor(a) responsável ao conceber os caminhos que a disciplina percorrerá.

Larrosa (2019) traz um escrito de um de seus alunos, Eric Ortega, que diz assim: “[...] a matéria determina a estrutura e o modo em que vai ser transmitida – ou encarnada – no professor e, portanto, a forma em que será percebida pelo aluno e, na melhor das hipóteses, exercitado nela” (LARROSA, 2019, p. 121). A partir disso, evidencio o quanto a matéria realmente é mediadora das relações, já que, tendo seus procedimentos específicos e, quando dada de forma rigorosa e responsável pelo(a) professor(a), é capaz de gerar atenção a uma parte do mundo. Para Masschelein e Simons (2021) o(a) professor(a) ama sua disciplina, sua matéria, seu assunto e por isso ama também seus(suas) estudantes – e, principalmente, ama a escola. Por amar, está implicado na sua matéria, estuda ela com atenção, se inspira em suas materialidades e características específicas para conceber sua aula.

Acredito ser necessário lembrar aqui que o grupo teatral e as aulas de teatro foram iniciativas pedagógicas propostas por você para a coordenação da escola, que passou a ser ofertada em modelo extracurricular, no turno vespertino. Nesse sentido, as aulas não eram como disciplinas curriculares na grade da escola, não estavam ligadas

com a aula de arte, por exemplo. Tinham uma outra proposta pedagógica, o que nos dava uma “maior liberdade” de exploração e experimentação da linguagem. Também como afirmas na carta, sua formação mais aprofundada no teatro aconteceu somente no mestrado, anos depois da nossa vivência com teatro na escola. Por isso, afirmas a insegurança e os “erros” da época, já que na grande maioria das vezes somente a prática teatral era a base do acontecimento aula, o embasamento teórico vinha mais da formação em arte e pedagogia, certo? Trago isso porque, ao meu ver, esse contexto específico fez com que criássemos um lugar de exploração único da linguagem, mas que, possivelmente, deixamos um pouco de lado alguns dos conteúdos. Só mais tarde sentimos a necessidade de uma formação mais aprofundada.

A questão da rigorosidade escolar, nesse contexto relatado, há quase vinte anos, provavelmente não estava tão explícito para nós. Mas hoje, após buscarmos formação na área e estando neste espaço para se pensar o teatro dentro da escola, como área de estudo, é necessário ponderar sobre esse rigor da matéria, sobre a necessidade de estudo minucioso da linguagem teatral, para que não se torne “qualquer coisa”. Isso porque, para os autores que propõem o conceito de *professor(a) amateur*: “O ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 83). Neste sentido, para o(a) professor(a) amoroso(a) o conteúdo e a matéria realmente são primordiais. Então, acho que definitivamente tem a ver sim com a matéria e com o conteúdo. O que você acha?

Após a problematização da importância da matéria no campo da Educação, afirmo, a partir das leituras, que o(a) *professor(a) amateur* acredita na capacidade de cada estudante individualmente, entende que todos são *capazes de começar*, que todos devem, repetidas vezes, lançar atenção à matéria e irem tomando consciência de sua responsabilidade também pelo mundo. Essa crença na renovação do mundo pelos(as) estudantes vem ao encontro da sua fala sobre a fé. Retomando o pensamento de Freire (2021), trago mais um dos elementos constitutivos

do diálogo: a própria fé. Para o educador brasileiro, a fé nas pessoas (aqui nas crianças e nos jovens) se materializa no amor colocado no exercício do ofício de professor(a) em sala de aula, quando se cria compromisso e comprometimento perante a matéria e ao mundo, o(a) professor(a), incansavelmente, convida os(as) estudantes a (re)fazerem, (re)ensaiarem, (re)criarem, propondo um espaço favorável para se entenderem enquanto sujeitos em constante transformação.

Acho importante distanciar a palavra fé, pensada no campo educacional, da sua vertente teológica, como sistema de crença religiosa. Procurando a palavra no dicionário Aurélio (1999) percebo que o seu primeiro significado é o de fé cristã, que não deve ser trazida para essa discussão, já que a educação do país é laica e de responsabilidade do Estado, um ensino desvinculado da educação da igreja. Outras definições para a palavra podem nos ajudar a pensar esse termo que utilizas, vinculado ao fazer professoral. Algumas definições encontradas são: “confiança absoluta (em alguém ou em algo)” e “compromisso assumido de ser fiel à palavra dada”. A partir disso, me parece que o ponto da fé na educação ganha sentido quando pensado sobre o viés da confiança e da crença nos(as) estudantes, um compromisso do educador(a) com a renovação do mundo, com a formação de cada indivíduo em sala de aula; e esses e essas, por sua vez, ao agir no mundo possuem a possibilidade e a capacidade de mudá-lo.

Você coloca a palavra “exercício” junto a “fé” e isso me leva a entender que a questão da fé não é uma ação que se finda, mas que é um movimento constante de crença nos envolvidos no processo pedagógico. Conecto esse termo, “exercício”, com os escritos de Larrosa (2019) e Larrosa e Rechia (2018) que o apontam como uma das características do *escolar*. Para eles, os exercícios escolares funcionam como uma ginástica da atenção para se aprender a estudar, cabendo ao(a) professor(a) conceber exercícios que tenham relação com o que está sendo disponibilizado para estudo. O exercício é um preparo, está ligado a prática e a repetição, é a ação de estar presente naquilo que se está fazendo, uma luta constante contra a distração. Entendemos, então, que o exercício enquanto fundamento do *escolar* tem a intenção de cuidado



da atenção, na qual essa atenção pode-se tornar mais intensa, mais acentuada (LARROSA, 2019). O(A) professor(a), segundo o autor, é quem propõe e dirige esses exercícios, sendo essa figura considerada um(a) *mestre da atenção*.

Trago essa ideia aqui, pensando que, ao escolheres a palavra “exercício” junto da palavra “fé”, isso me leva a uma interpretação, a partir dos autores referenciais desta pesquisa, de que a fé na educação (como crença na capacidade dos e das estudantes) é um fundamento do nosso ofício, e deve ser constantemente preparada, deve ser exercitada. Para que assim nós, professores(as), nos tornemos cada vez mais atentos, no sentido de olhar com mais atenção para os(as) estudantes e acreditarmos neles(as), em suas capacidades. Nessa perspectiva, sendo nós mesmos(as) os(as) mestres da atenção, percebo uma necessidade de tomarmos consciência de nós mesmos(as) como professores e professoras para, apesar das adversidades e dificuldades do ofício, lembrarmos sempre desse fundamento da fé nos envolvidos e colocarmos em prática a ideia de que todos(as) ali têm igual capacidade de estudar (e direito).

Larrosa (2019, p. 110) faz uma conexão entre o amor e a fé, nas palavras dele: “Amar algo[alguma coisa] relacionado[a] ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre”. Portanto, o autor enfatiza que a fé é a ação de comprometer-se em relação a algo que acredita, que crê, não uma crença privada, mas pública. Percebo que ele defende um compromisso existencial do ofício do(a) professor(a), enfatizando um caminho contrário às características de indiferença, falta de responsabilidade no ofício, desmotivação dos(as) professores(as), profissionalização, entre outras questões; acontecimentos contemporâneos que assolam o campo educacional. É neste sentido que podemos nos perguntar: O que faz com que nós, professores e professoras, saíamos de casa para exercer nosso ofício todos os dias? Qual o sentido mais filosófico para essa questão, além do sustento? Em que ou no que nós cremos?

Acredito que você dá uma pista do que a faz acordar todos os dias para exercer seu ofício, quando menciona sua crença nas crianças e nos jovens que nascem, nos novos cidadãos do mundo. Pela educação você se compromete e se responsabiliza pelo caminho de formação dessas pessoas, mesmo que por um curto período de tempo – no nosso caso foram longos anos. Como Larrosa (2019) mesmo diz, as novas gerações possuem a possibilidade de definirem a si próprios, através da escola, da educação e não precisam aceitar a precondição que a família e a sociedade impõe. O(A) professor(a) que declara sua fé na nova geração teria o compromisso de tornar isso viável, de *fazer escola*, de criar o *escolar* dentro da *escola desescolarizada*<sup>11</sup> contemporânea. Para o autor, a fé tem que ser incorporada nos(as) professores(as), já que são eles e elas os responsáveis pela escola ser realmente escola e não outra coisa.

Lançando meu olhar para esse percurso teórico, percebo alguns vestígios desses conceitos e princípios que aconteciam na sua prática professoral na escola, momentos que ficam na lembrança e evidenciam seu fazer como uma *professora amateur*. Os relatos aqui e minhas próprias memórias evidenciam sua paixão pela docência em teatro, seu comprometimento com o fazer teatral e pedagógico e a *confiança* que surge como consequência dessas questões colocadas em prática na sala de aula. Concordo com você, após entender um pouco mais sobre essas questões pesquisadas, quando afirmas que educa com fé nos(as) estudantes. Acredito ser uma boa síntese do seu fazer professoral.

Nesse sentido, atrelo esse ponto a minha prática professoral atual, ainda em germinação. Percebo que a rotina do(a) educador(a) passa por altos e baixos, dias de felicidades, conquistas e inspirações, e outros dias não tão bem assim, dias de frustrações e incertezas. Começando a vivenciar os desafios da escola percebo que esse exercício de fé precisa ser constante, é necessário sustentá-lo, lembrar a nós mesmos constantemente do nosso propósito, do porque acordamos todas as manhãs para exercer o ofício, nosso amor à matéria, ao mundo e às crianças e aos jovens. Nos dias mais difíceis isso se mostra muito evidente pra mim, pois é nesses dias que percebemos que nossa *responsabilidade pedagógica* é a base do

**11.** Remeto-me aqui ao conceito de Masschelein e Simons (2021) que afirmam que as escolas atuais estão se distanciando do sentido do escolar (*skholé*, tempo livre, tempo não produtivo), se distanciando do sentido filosófico do que é escola e o que ela realmente faz.

nosso trabalho e precisa ser incorporada, encarnada nos gestos e palavras (LARROSA, 2019). A fé, que também é diálogo e que também é amor, segundo Freire (2021), nos revela um ótimo fundamento de trabalho do(a) professor(a). Na aula de teatro esses pressupostos devem ser ainda mais evidentes na prática (não somente no discurso), a partir dos acordos em grupo: de chegada na sala, de comportamento, das relações estabelecidas durante as atividades e as dinâmicas, de finalização do encontro, materializando-se assim nosso amor coletivo ao mundo, gerando confiança para um ambiente propício ao fazer criativo e estético.

Como você bem expõe, esse exercício de fé é cíclico. Assim como professores e professoras acreditaram em nós, hoje, como novos(as) professores e professoras, temos um compromisso com o mundo: também acreditarmos nas novas gerações. Essa crença é movente, por amor ao ofício, às crianças, aos jovens e ao mundo, acreditamos neles e nelas como outros também acreditaram em nós. E, assim, sustentamos o caráter mundano em nosso mundo que vai sendo renovado aos poucos, por nós, por eles e elas e por quem vier a nascer. Uma pista encontrada para essa renovação é o amor enquanto um modo de se fazer aula, de se *fazer escola* e a fé enquanto compromisso declarado à Educação, maneira de se responsabilizar pelo espaço escolar e torná-lo realmente escola. Pelo menos, foi o que tomei consciência a partir desse nosso diálogo epistolar, quase vinte anos depois de minha primeira aula de teatro com você. Acredito que encontrei algumas pistas do seu “ser professora” e que me inspiram para continuar meu próprio caminho professoral na docência em teatro.

Obrigado por crer em mim, por me inspirar e me incentivar a seguir o caminho da arte.

Com amor,

Túlio Fernandes.

## \ REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. A crise da educação. In: ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **Pde professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VASSALLO, Márcio. **A professora encantadora**. Ilustrações de Ana Terra. Belo Horizonte: Abacatte, 2010.

VIDOR, Heloíse B. Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 375–391, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-53421. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/53421>>. Acesso em: 13 abr. 2022.



# Extra! extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz: a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época<sup>1</sup>

## Wesley Goulart Coitinho

Wesley Goulart Coitinho, Pelotas (RS). É ator, diretor teatral e pesquisador dos teatros negros no Brasil. É mestrando do curso de artes da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel), com pesquisa sobre a trajetória do dramaturgo e jornalista abolicionista Arthur Rocha.

✉ [wescoitinho@gmail.com](mailto:wescoitinho@gmail.com)

1. Trabalho de conclusão de curso apresentado na licenciatura em teatro da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Pesquisa orientada pela professora doutora Fernanda Vieira Fernandes.

## **FICHA TÉCNICA**

Universidade **Universidade Federal de Pelotas**

Tipo do curso **Graduação**

Nome do curso **Licenciatura em teatro**

Período do curso **2016-2021**

Estado **Rio Grande do Sul**

Título do trabalho **Extra! Extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz: a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época**

Nome do autor **Wesley Goulart Coitinho**

Nome da orientadora **Fernanda Vieira Fernandes**

Número de páginas **15**

## \ RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar aspectos da trajetória da Companhia Negra de Revistas (CNR), um importante grupo de teatro negro que surgiu no Brasil na década de 1920. Em especial, o estudo dedicou-se em desvendar alguns dos mitos e inverdades perpetuados sobre essa trupe, no que diz respeito à recepção da imprensa e público sobre seus espetáculos. Foi a partir da pesquisa em jornais da época que as descobertas foram feitas e são compartilhadas neste trabalho para que os leitores e leitoras possam conhecer um pouco mais sobre a CNR.

**Palavras-chave:** Teatro negro. Companhia Negra de Revistas. Teatro de revista.

## \ ABSTRACT

This paper has as an objective to investigate aspects of the trajectory of the Companhia Negra de Revistas (CNR), an important black theater group in Brazil during the 1920s. The study was dedicated to unveiling some of the myths and untruths perpetuated about this group with regard to the reception by the press and public of their shows. It was from research in newspapers of the time that the discoveries were made and are shared in this work so that readers can learn a little more about the CNR.

**Keywords:** Black theater. Companhia Negra de Revistas. Magazines theater.



## **\ RESUMEN**

El siguiente trabajo tiene por objetivo investigar aspectos de la trayectoria de la Companhia Negra de Revistas (CNR), un importante grupo de teatro negro surgido en Brasil en la década de 1920. En especial, este estudio se ha dedicado a revelar algunos de los mitos y mentiras sobre el grupo, en lo relacionado a la recepción de la prensa y público sobre sus espectáculos. Fue desde una pesquisa en periódicos de la época que las descubiertas fueron hechas e son compartidas en este trabajo para que los lectores y lectoras puedan conocer un poco más sobre la CNR.

**Palabras-clave:** Teatro negro. Companhia Negra de Revistas. Teatro de revista.

## 1 \ INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explicar a trajetória da Companhia Negra de Revistas (CNR), narrada pelos jornais nos anos de 1926 e 1927 no estado do Rio de Janeiro. Ao longo da pesquisa foi utilizado o site da Biblioteca Nacional, mais especificamente a Hemeroteca Digital para a realização da consulta em acervo dos jornais.<sup>2</sup>

Essa pesquisa nasce de um desejo pessoal meu de querer saber mais sobre as críticas teatrais racistas que a CNR sofreu ao longo da sua trajetória.

No Brasil os teatros negros têm início com a chegada dos primeiros escravizados sequestrados no continente africano. Quando os portugueses chegam ao país eles encontram uma barreira linguística entre eles e as populações indígenas que habitavam o solo brasileiro. Uma das formas de comunicação encontrada para lidar com este empecilho, foi a linguagem verbal. Para isso, os colonizadores colocam em cena negros e indígenas, nascendo assim o teatro catequético dos jesuítas.

Nos séculos XVII e XVIII as companhias teatrais em atividade são majoritariamente formadas por negros alforriados que se apresentavam em casas de ópera. A sociedade brasileira naquela época, considerava a profissão de artista como uma profissão de vagabundos, sendo assim poucos eram os brancos que tinham como profissão a arte. Essa concepção da arte como uma profissão não digna é transformada após a chegada da coroa portuguesa ao Brasil em 1808. Com a chegada da família real ao país, o rei dá a ordem de destruição das casas de ópera e convoca trupes européias para se apresentar nos teatros que serão construídos no país. A partir desta ordem do rei, a sociedade branca brasileira percebe que na europa existe outra visão sobre a arte. Assim o teatro branco brasileiro dá os seus primeiros passos. E a negritude que até então era a grande protagonista do teatro brasileiro, é tirada de cena. Tendo breves aparições com personagens completamente estereotipados.<sup>3</sup> Nesse período os personagens negros que aparecem em cena são em diversos momentos interpretados por artistas brancos pintados de preto, reproduzindo *blackface* que

2. Hemeroteca digital disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 27 out. 2022.

3. “Naquela época, o personagem do negro aparecia em cena por meio de estereótipos, como o escravo fiel, a mulata, a negra e o negro velho, o malandro e o escravo rebelde (AVILA, 2018).” (COITINHO, 2021, p. 12)

[...] é a prática na qual pessoas brancas pintam (maquiam) o seu rosto de preto para supostamente representar personagens negras - supostamente no sentido em que a representação é não condizente com a realidade, visto que tais representações partem de uma visão estereotipada e desumana que brancos têm sobre os corpos negros. (COITINHO, 2021, p. 13)

As personagens e os artistas negros retomam o protagonismo na cena teatral brasileira apenas em 1926 com a estreia da Companhia Negra de Revistas. Esse espaço aberto pela CNR é consolidado apenas em 1944 com a estreia do Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento (1914 - 2011). Assim como a CNR, o TEN lançou diversos atores negros que marcaram o seu nome na história do teatro brasileiro e da teledramaturgia. Podemos citar aqui Ruth de Souza, Haroldo Costa, Léa Garcia, Aguinaldo Camargo etc. Do TEN nascem dois grupos tão importantes quanto o seu progenitor, o Teatro Folclórico Brasileiro - Brasileira (1949) e o Teatro Popular Brasileiro (1950) de Solano Trindade (1908 - 1974).

## **2 \ A COMPANHIA NEGRA DE REVISTAS EM CENA**

Estreando em julho de 1926, a Companhia Negra de Revistas teve como fundador De Chocolat. João Candido Ferreira, seu nome de batismo, nasceu em 1889. Em 1918 após fugir de casa, pois não queria ensinar francês como queriam os seus “pais”, De Chocolat chega ao Rio de Janeiro, onde executou seus primeiros trabalhos como artista. Após se tornar uma figura conhecida na capital carioca pela sua simpatia e humor, ele saiu em excursão se apresentando pelo resto do país. É apenas em 1924, que retorna a capital carioca e realiza algumas apresentações antes de partir para Paris em 1925.

Já em Paris, Chocolat participa de um festival de artes, onde diversos artistas negros estavam se apresentando, era uma febre daquele período

\extra! extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz: a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época

ter exposições e apresentações de artistas negros, foi algo que ocorreu por toda Europa na década de 1920.

Neste festival De Chocolat teve a oportunidade de assistir a apresentação da *Revue Nègre*, companhia da bailarina Josephine Baker no teatro *Champs-Élysées*.<sup>4</sup> De Chocolat afirma ter sido essa apresentação o disparador para o seu desejo de fundar uma companhia de teatro negro no Brasil.

**Figura 1 - Josephine Baker. Imagem retirada do Portal Geledés.**



Disponível em <https://www.geledes.org.br/josephine-baker-sera-a-primeira-mulher-negra-a-entrar-no-panteao/>. Acesso em 10 nov 2021.

4. Josephine Baker foi uma cantora, dançarina e ativista negra naturalizada francesa. Mais informações sobre ela podem ser encontradas em: <https://revistahibrida.com.br/2019/05/30/josephine-baker-a-dancarina-ativista-e-espia-bissexual-que-lutou-contra-o-nazismo/>. Acesso em 29 mar. 2021.

A CNR estreou em 31 de julho de 1926 no Theatro Rialto no Rio de Janeiro (RJ). Seu espetáculo de estreia foi a revista *Tudo Preto*, seguido por *Preto e Branco* e *Carvão Nacional*, encenadas em 1926, e *Café Torrado* que estreou em 1927.

Figura 2 - Anúncio CNR. Imagem retirada do jornal *Correio da Manhã*.

**HOJE | RIALTO | HOJE**

**Companhia Negra de Revistas**

Primeiras representações da revuette phantasia, em 2 actos, 18 quadros e 1 apothose original de WLADIMIRO DE ROMA com musica do maestro LYRIO PANICALLI

**PRETO e BRANCO**

**TITULO DOS QUADROS:**

1º: Mineira, cortina — 2º: na entranha da terra, fantasia — 3º: Vamos até lá?, cortina — 4º: Cortiços, fantasia — 5º: Melão, Melão, Melão — 6º: Brincos ou maquiagem?, fantasia — 7º: O novo antigo... cortina — 8º: Casa socorada, sketch — 9º: Oh! as mulheres!, cortina — 10º: Tudo branco, fantasia — 11º: Ralos e... cortina, cortina — 12º: A castela e os trovadores, cortina — 13º: Papagaios de papel, cortina — 14º: Amor e musica, sketch — 15º: Mastiabo e Catharina, cortina — 16º: Flores e mais flores, fantasia — 17º: Bon Souvenir, cortina — 18º: O ninho da agulha, apothose.

Mineira, abóias, brincos, papagaios de papel, flores e mais flores!... Graciosos bailados pela Nigro-chewas Girl's, Katupendaa m'frecções pelo grande corpo de ensamblistas sob a direcção do profesebr MONTENEGRO.

45 BRILHANTES SCENARIOS DO INSUPERAVEL REI DA SCENOGRAPHIA JAYME SILVA

500 Luxuosissima toilettes confeccionadas no atelier da Empresa — Apimorada Misfen-scene de DE CHOCOLAT — Originalissimas marcações choreographicas do Prof. A. MONTENEGRO

Pela primeira vez na America do Sul, apresenta-se ao publico CABELLEIRAS EM FIO DE PRA-TA, criação admiravel do celebrado cabeleireiro D'ASSIS e exclusividade da COMPANHIA NEGRA DE REVISTAS.

LUXO E QUAL AO APRESENTADO PELAS MELHORES COMPANHIAS DO GENERO —

O resto dos bilhetes á venda na bilheteria do Theatro.

Disponível em [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_03&Pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pagfis=27193/](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_03&Pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pagfis=27193/). Acesso em 10 nov 2021.

A Companhia Negra de Revistas, apesar de não revolucionar os moldes de criação do teatro de revistas, insere em suas montagens, elementos da cultura afro-brasileira. Na dramaturgia, mesmo que reproduzisse alguns estereótipos racistas utilizados naquele período, a trupe usava piadas de

duplo sentido para abordar as relações de poder entre o negro e o branco. A pesquisadora Nirlene Nepomuceno (2006) comenta que de

[...] forma bem humorada [...] temas políticos eram abordados perante uma plateia diversificada, em que para boa parte não devia ser habitual a leitura de jornais. O discurso sutil, permeado por jogos de palavras, embutindo pequenos recados está presente em vários momentos de *Tudo Preto*. (NEPOMUCENO, 2006, p. 102).

Depois do sucesso na capital carioca com a peça *Tudo Preto*, a companhia parte para São Paulo, enquanto os cenários e figurinos do segundo espetáculo da trupe são finalizados. Isso se repete após as apresentações de *Preto e Branco*, o grupo viaja mais uma vez a São Paulo enquanto são finalizados os figurinos e a cenografia de *Café Torrado*. É enquanto o grupo se apresenta por São Paulo que é noticiada a saída de De Chocolat da CNR. Jayme Silva, cenógrafo e único integrante branco do grupo, passa a ser o responsável pela companhia. Após as apresentações de *Café Torrado*, o grupo viaja para outros estados do Brasil. Passando pelo Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

Foi durante sua passagem na Bahia, que foi noticiado que a trupe recebeu um convite de uma empresa para se apresentar na Argentina e no Uruguai. O grupo infelizmente não pode realizar a viagem, visto que a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) foi contra a incursão pois não queria que essa visão “negativa” do país chegasse aos nossos vizinhos da América Latina. E por conta dessa atitude da SBAT, a Companhia Negra de Revistas põe fim às suas atividades.

5. Este subcapítulo não foi reescrito para esta publicação. Foram retirados apenas dois parágrafos introdutórios deste subcapítulo e esta é a única diferença do arquivo aqui apresentado e o presente na biblioteca da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

### 3 \ A RECEPÇÃO (CRÍTICA?) DA IMPRENSA À CNR<sup>5</sup>

O percurso para chegar nos editoriais da época seguiu o seguinte caminho: certa vez, uma colega comentou sobre um site que continha o acervo de jornais antigos do país todo, digitalizados e à disposição do público. O primeiro passo foi buscar esse site, chamado Biblioteca Nacional Digital (BNDigital), que pertence ao governo brasileiro. Na página eletrônica, em uma categoria chamada Hemeroteca digital, onde é possível realizar a busca em jornais tendo o nome do jornal, período de publicação e palavra ou frase a ser pesquisada. Como já conhecia o nome do jornal que teceu comentários sobre a Companhia Negra de Revistas, iniciei a procura por ele. Havia outros jornais chamados *A Rua*, então adicionei o período de atuação da companhia e o nome da mesma. Foi quando encontrei as edições do jornal *A Rua: Semanario Illustrado* (RJ) que mencionavam a companhia e seu primeiro líder, De Chocolat.

As publicações selecionadas sobre a CNR denunciam uma perseguição da trupe por parte do referido veículo de comunicação e uma série de mitos que foram criados ao redor da existência do grupo, graças a essas publicações, que contradizem o que outros veículos publicaram naquele período, mas não obtiveram a mesma repercussão.

O folhetim *A Rua: Semanario Illustrado* foi um jornal carioca que durou cerca de dezessete anos, e teve sua primeira edição publicada em 21 de abril de 1910 e sua última edição em 31 de dezembro de 1927.

No ano de 1926, *A Rua* fez uma forte campanha contra a Companhia Negra de Revistas, como pode se ver a seguir:

Jornal A Rua, 16 de setembro de 1926

A COMPANHIA NEGRA DEU O PREGO!...

Chocolate vae abandonar o Rialto a falta de público

## EM S. PAULO A POLÍCIA NÃO PERMITIRÁ NA PRETIDÃO DO AMOR...

Mais depressa do que esperavamos veio a confirmação do que aqui affirmámos quanto á Companhia Negra de Revistas que trabalha actualmente no theatro Rialto da Avenida. Affirmamos aqui que aquella coisa indecorosa estava, por abandono de publico, dando os ultimos respiros; e que, o Chocolate, o diretor provavelmente mergulharia no vacuo. Pois muito bem: sabem os senhores o que a empresa annuncia hoje no rodapé dos jornais? Isto: “A Companhia Negra de Revistas, tendo de iniciar uma “tournee” pelos Estados, “dará segunda-feira proxima o seu ultimo espectaculo no Rialto”.

Ahí está. Esta novidade poderia ir aqui sem commentarios. Basta por ai para provar com eloquencia o fundamento das nossas affirmações. Todavia para o grande publico que é, em geral, estranho é politice dos theatros, diremos que a Companhia Negra de Revistas não tem nenhum contrato a prazo fixo para a sua permanencia no theatro Rialto. Se o publico não a tivesse abandonado como abandonou certamente que ella por lá ficaria até que o Chocolate morresse de velho...

Felizmente o publico reagiu contra aquella dolorosa exhibição, tão deprimente para os nossos foros de cidade civilizada. Reagiu fugindo do theatro – que é a a melhor forma de reagir. Em vista disto, o Chocolate vae armar a sua tenda pelos Estados. Naturalmente terá as suas vistas voltadas para



S. Paulo que é a generosa Irmã Paula de todos os mambembes, Mas ao que estamos seguramente informados, a policia da vizinha capital não está disposta a consentir nas exhibições da Companhia Negra de Revistas. (A COMPANHIA..., 16 set. 1926).

O jornal fazia questão de inferiorizar De Chocolat, como nesta nota do anúncio de sua saída, no dia em que deixou a CNR:

Jornal A Rua, 27 de setembro de 1926

A COMPANHIA NEGRA VAE A' GARRA...

Desagrega-se a Companhia Negra de Revistas.

O celebre De Chocolat que havia detido nas pretas mãos a direcção da Companhia e que se encontrava, na qualidade de director, explorando a boa fé publica, acaba de ser posto no olho da rua.

Veu por isso esbravejar pelos jornaes. Era natural: tiraram-lhe a canja – berrou. Neste momento, o grupo, desarticulado, sob a direcção do Sr. Jayme Silva, está dando, com alarmante insucesso, alguns espectaculos na visinha cidade de Nictheroy, de onde pretende partir, brevemente, rumo de Campos.

Quer dizer, em resumo, que o Rio está livre daquela coisa vergonhosa.

De resto, o público carioca, já havia libertado a Companhia de sua protecção, pois nos últimos tempos, o Theatro Rialto vivia ás moscas... Deste modo, a Companhia Negra vae á garra... Era fatal, de accordo, aliás com o que aqui fôra previsto.

Só sentimos que á frente daquelle negocio indefensavel, esteja um nome digno de respeito como o do Sr. Jayme Silva. (A COMPANHIA..., 27 set. 1926).

Ao final da notícia, sentindo muito por Jayme Silva, o único homem branco da trupe, que permaneceu à frente da CNR, eles deixam transparecer ao leitor que o problema deles com a companhia é de um viés racial.

Em outro momento, o jornal, inclusive, questionou se a polícia paulista, não interviria para impedir a tentativa da trupe de se apresentar por Niterói:

Jornal A Rua 28 de setembro de 1926

A vizinha capital de S. Paulo está ameaçada daquellas dolorosas exhibições do Rialto -- E a policia que fará?

Noticiamos hontem que a Companhia Negra de Revistas se encontrava em Nictheroy, dando alguns espectaculos, com grande insuccesso. De facto. Aquella aventura indecorosa continúa, infelizmente, sob a responsabilidade de Jayme Silva, ali, na vizinha cidade. Batida, a toque de caixa do theatro Rialto, onde o publico a abandonara inteiramente, a companhia foragiu-se em Nictheroy, na esperança de engazopar alli a boa fé publica, tal como aqui acontecera, no inicio da temporada. Mas na capital fluminense a população já estava prevenida. Annunciaram-se as funcções: porém, Chocolat e seus pretinhos ficaram ás moscas...

Assim, os prejuizos têm sido grandes. O povo repelle a exploração com asco. Todavia, a actual direcção da empreza não desanima e quer tentar ainda em S. Paulo, o sujo negócio. Para isso, entrou em

combinação com o concessionario do Apollo, naquella capital, Sr. Oduvaldo Vianna, para dar ali algumas representações, devendo embarcar aqui no dia 17 do proximo mez, afim de estrear em S. Paulo a 19.

Corre, porém, o boato de que a companhia não poderá fazer essa viagem, pois já consumiu o dinheiro que o empresario Oduvaldo Vianna adiantou para as despesas da viagem.

De uma forma ou de outra, indo ou não para S. Paulo, o que podemos garantir é que nós pelo menos, aqui no Rio, estamos livres daquella coisa. A companhia, apezar das reclames da empresa insertas gratuitamente nas columnas dos jornaes, affirmando que voltará a dar-nos no Rialto uma nova peça, “Carvão Nacional”, não voltará mais no Rio – graças a Deus... Mas a policia de S. Paulo? Ficará de braços cruzados? (A VISINHA..., 28 set. 1926).

E apesar de tentar refutar, como vê-se abaixo, é notório que o problema do jornal com a companhia era por conta de um viés racial:

Jornal A Rua 7 de outubro de 1926

BA-TA-CLAN NEGRA – DE NOVO CHOCOLATE EM ACÇÃO

O celebre Chocolate de que esta secção tem por vezes, com repugnancia, se occupado, anda annunciando ahi pelos jornaes, para breve, uma nova companhia negra de revistas a que dará o título de “Ba-ta-clan”.

Tomamos a liberdade de chamar para o caso a attenção do Dr. Renato Bittencourt. Porque trata-

se realmente de um caso de repressão policial. Esse homem que atende pelo nome de Chocolate e que se intitula director de companhias, está positivamente a brincar com o publico. Ainda está na memoria de todos, por ser muito recente, o caso do theatro Rialto. Chocolate pegou a laço ahi pelos suburbios meia duzia de cozinheiras e copeiras, rapazes e raparigas desprotegidos e ingenuas, e começou a exhibil-as no Rialto, como se exhibisse animaes exquisitos. A principio, por curiosidade, o publico compareceu ao theatro. Mas isso durou poucos dias. Tão depressa se verificou a tapeação, o theatro ficou as moscas e Chocolate teve que immigrar para Nictheroy.

Uma vez lá, parece que a “companhia” levou o diabo... Agora Chocolate volta de novo; e, de novo, ensaia repetir a pilheria. Para essa brincadeira de máo gosto é que pedimos a attenção do Sr. 2º delegado auxiliar. Si se tratassem de artistas verdadeiros, pouco nos importaria a côr. Seria um preconceito odioso, de raça, que este jornal não tem. Mas não; trata-se de uma pura e simples exploração, aliás de facil verificação. (BA-TA-CLAN..., 07 out. 1926).

Durante as minhas pesquisas só pude encontrar as menções do jornal sobre a CNR nos meses de setembro e outubro de 1926. Todavia, é perceptível nessas sete menções ao grupo que havia uma distinção de tratamento entre a maneira que eles mencionavam De Choclat e Jayme Silva. Silva recebe um tratamento com pompas, é tratado como senhor e até mesmo digno de pena por se sujeitar a participar de uma companhia como a CNR. De Choclat, por sua vez, recebe um tratamento desgostoso, é transmitido um sentimento de “ser indesejável”, dada a escolha de palavras utilizadas no editorial.

Após ler sobre as publicações do jornal sobre a CNR, eu comecei a me questionar qual seria a importância do folhetim na época e sua influência. Infelizmente, não foram encontradas fontes que comentassem acerca disso. Então, para poder comparar, resolvi pesquisar sobre o que os outros jornais falavam sobre a Companhia Negra de Revistas. Para a minha surpresa, existem inúmeras menções em outros jornais, como: *Jornal do Brasil* (RJ), *Correio da Manhã* (RJ), *A Noite* (RJ) e *O Jornal* (RJ), que mencionaram a companhia 68, 50, 50 e 29 vezes, respectivamente.

E o que estes outros jornais falavam sobre a CNR? O jornal *Correio da Manhã* (RJ) publicou em 31 de julho de 1926, dia da estreia da companhia, o seguinte texto:

“TUDO PRETO” – E’ hoje, finalmente, no Rialto, a apresentação da Companhia Negra de Revistas, organizada por Jayme Silva e De Chocolat, com a “premiére” da revista “Tudo Preto”, peça cuja musica é um mimo e cujo poema é magnifico.

Essa revista que, seja dito de passagem, não soffreu o menor cóрте na censura, subirá á scena com o maximo capricho e esplendor: scenarios deslumbrantissimos de Jayme Silva, luxuosos vestuarios e caprichosa e artistica “mise-en-scéne” de De Chocolat, Jayme Silva e Alexandre Montenegro. O Rialto hoje será pequeno para conter todos quantos, anciosos, almejam assistir tão sensacional “premiére”, tanto mais que nella actuarão artistas de verdadeiro valor. (TUDO PRETO, 31 jul. 1926).

Nota-se então que há uma diferença no tratamento designado a De Chocolat, quando comparamos às publicações do *A Rua*. Havia uma animação, por parte da imprensa e do público, para a estreia da trupe. Outros veículos, como o *Jornal do Brasil* (RJ), inclusive, mencionam algumas

atrizes que estariam presentes no espetáculo de estreia da companhia, assim como era de costume na época:

COMPANHIA NEGRA DE REVISTAS – Jayme Silva e Alfredo do Cancio estão dispendendo o maximo das energias, o primeiro na pintura dos scenarios e o ultimo na confecção do luxuoso guarda-roupa, para que a apresentação da Companhia Negra de Revistas, o que será por todo o corrente mez, seja igualmente triumphal ás duas congeneres parisienses. Para offuscar o brilho da estrella negra Fiorença Millis, que tanto furor está fazendo em Paris, a nossa companhia de pretos dispõe de nada, “menos de tres artistas cada qual mais interessante: Rosa Negra, Dalva Espindola e Jandyra Aymoré. (COMPANHIA..., 10 jul. 1926).

Após a estreia da CNR, o grupo recebeu elogios da imprensa em três jornais distintos. Infelizmente, não foram encontrados os editoriais originais da *Gazeta* e *Jornal do Brasil*, mas apresento aqui um recorte do *Correio da Manhã* que menciona os outros dois folhetins:

Figura 3 - Anúncio CNR.

**THEATRO RIALTO**

**HOJE**            **HOJE**

**às 8 e 10 horas**

Continuação do ultra-formidável successo da COMPANHIA NEGRA DE REVISTAS, com a F éerie-Revuette-Charge

**TUDO PRETO**

**OPINIAO DA IMPRENSA**

TUDO PRETO é uma revista bem feita, representada com graça, com desembaraco, ornada de bellos scenarios e interessantes numeros de musica".  
(Critica da Gazeta).

... é essa uma iniciativa curiosa que merece applausos.  
(Do Jornal do Brasil).

A musica é popular e fala á alma, toda ella é do maestro Sebastião Cyrino e os scenarios são de lindo effeito como todos os pintados por Jayme Silva.  
(Do Correio).

Mise-en-scene de DE CHOCOLAT e ALEXANDRE MONTE-NEGRO.

32 artisticos e deslumbrantes scenarios de JAYME SILVA.

NOTA -- O espectáculo de domingo foi honrado com a presença do Dr. Carlos de Campos, presidente do Estado de São Paulo.

**Amanhã e sempre — — TUDO PRETO —**

(A 16607/08)

Imagem retirada do Jornal Correio da Manhã, Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_03&pesq=%22a%20musica%20C3%A9%20popular%20e%20falla%20C3%A1%20alma%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=26746](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_03&pesq=%22a%20musica%20C3%A9%20popular%20e%20falla%20C3%A1%20alma%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=26746). Acesso em 30 set. 2021.

O jornal *A Rua* afirmou que a CNR teria deixado o Theatro Rialto por falta de público, insinuando que os espectadores teriam abandonado a

companhia, pois haviam cansado de serem “enganados” por De Chocolat. O que é uma inverdade: o *Correio da Manhã* publicou em 15 de agosto de 1926 que, transcorridos doze dias após sua estreia, a CNR já havia acumulado um total de 12.631 espectadores com *Tudo Preto* - vale ressaltar que o Theatro Rialto possuía 1.000 lugares. Quando o editorial usou a palavra “enganados” se referia ao fato de alguns membros da companhia não terem um histórico prévio como artistas, já que alguns tinham outras profissões, tais como domésticas, cozinheiras, pedreiros etc. Para o jornal, o fato de não terem este histórico, se configurava como enganar o público.

Todavia, não foi apenas o *A Rua* que abordou de forma preconceituosa a CNR. O *Jornal do Brasil* publicou uma matéria racista, intitulada *Ameaça para as donas de casa!*, alguns dias antes da estreia da CNR, onde pontuavam que: “[...] a tal Companhia Negra de Revistas é muito capaz de vir a complicar ainda mais o problema da criadagem. Cozinheira e arrumadeiras ha hoje que são eximias na arte coreographica.” (AMEAÇA..., 31 jul. 1926). O jornal finalizou o artigo afirmando que os patrões seriam os maiores torcedores para que a empreitada do grupo desse errado, fazendo assim com que a criadagem voltasse ao seu “lugar de direito”.

Apesar de algumas abordagens racistas, como essa publicada pelo *Jornal do Brasil*, a recepção da imprensa à Companhia Negra de Revistas foi positiva. O *Correio da Manhã* atribuiu a *Tudo Preto* o título de “o mais original espectáculo ate’ hoje visto no Brazil” (TUDO PRETO, 31 jul. 1926). A recepção positiva por parte da imprensa e público continuou. Sobre a estreia da segunda revista apresentada pela CNR a imprensa afirmava que

“PRETO E BRANCO” – foi um sucesso, em toda a linha, estréia da segunda peça da Companhia Negra de Revistas. O publico que enchia “au tour complet” o Rialto, riu encantado das magnificas piadas da peça e applaudiu delirantissimamente todos os artistas. Jayme Silva e De Chocolat devem estar satisfeitos com a confirmação absoluta



6. Sebastião Bernardes de Souza Prata, mais conhecido como, “Grande Otelo (1915-1993) foi um dos mais destacados atores brasileiros do século XX. Fez comédia, drama e crítica social em peças e filmes. Em parceria com Oscarito estrelou em grandes sucessos do cinema.” Disponível em: [https://www.ebiografia.com/grande\\_otelo/](https://www.ebiografia.com/grande_otelo/). Acesso em 14 out. 2021

que acaba de ter o seu empreendimento; já não se trata mais de uma tentativa, mas de trabalho sólido, definitivamente seguro. Hoje a Companhia a Companhia Negra de Revistas dará em “matinée” e á noite o “Preto e Branco”. São tres casas esgotadas, na certa.” (PRETO..., 04 set. 1926).

O sucesso de público da CNR foi tão estrondoso que Tudo Preto ganhou uma reprise. O encanto do público e da imprensa pela Companhia Negra não ficou restrito apenas aos cariocas, já que por todos os Estados que passou a companhia foi sinônimo de sucesso. No ano de 1927, um ator se destacava entre todos os elementos da companhia, Sebastião Bernardes de Souza Prata, mais conhecido na época como Pequeno Otelo, que se transformou depois em Grande Otelo, um dos maiores atores brasileiros de todos os tempos.<sup>6</sup> O *Correio da Manhã* publicou que

[...] a companhia traz um numero de atração que por si só seria capaz de fazer o exito da mesma. E’ um pequenino artista negra, de 6 annos, que tem assombrado todas as platéas com a precocidade do seu talento.

Chama-se o mesmo, Othelo, e é tal o seu desenvolvimento e a verve com que canta e representa, que alguns jornaes dos Estados o chamaram o maior interprete da lingua portugueza. Othelo, estamos certos, vae tornar-se o “enfant gaté” da platéa carioca. O publico está ancioso por conhecer esse, pequeno grande artista em que tanto se tem falado. [...] (A ESTREA..., 5 mar. 1927.)

Otelo se transformou na grande atração da companhia e inúmeras publicações mencionaram o seu nome quando publicaram sobre a montagem de *Café Torrado* (1927). O então menino de 6 anos deixava todos extasiados nos momentos em que aparecia em cena.

Percebemos então que a narrativa criada em torno de uma Companhia Negra de Revistas, de que não teria público e boa recepção dos jornais, é falaciosa, que acabou sendo perpetuada até os dias atuais. Eu mesmo no início desta pesquisa acreditava nas informações de que a companhia havia deixado o Theatro Rialto por falta de público e que havia começado uma turnê pelos Estados, pois tinha sido “expulsa” da capital carioca.

#### **4 \ CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Companhia Negra de Revistas foi um grupo que chamou minha atenção quando ouvi sobre eles pela primeira vez e ao longo desta pesquisa eu tive a oportunidade de me debruçar sobre um dos principais grupos de teatro do país e que eu acreditava existir poucas informações disponíveis sobre o grupo, pois era o que eu escutava em aula, palestras e cursos.

No decorrer da pesquisa eu percebi que a Companhia Negra de Revistas, foi maior do que aquilo que me foi contado por muito tempo. Por mais que outros jornais tenham mencionado e elogiado a CNR, foram as publicações do jornal *A rua* que ganharam destaque ao longo da história. A visão permitida a ser contada sobre o grupo foi a visão racista. E por conta disso eu começo a questionar o papel dos historiadores teatrais e o meu papel enquanto pesquisador dos teatros negros.

Existe uma crença de que todos os teatros negros precisam ser político e engajado para ser considerado importante. Vemos pessoas que tentam diminuir a importância da Companhia Negra de Revistas, pois as comédias apresentadas pelo grupo, continham estereótipos. É bom lembrar que esses estereótipos não foram criados pelo grupo, eles foram criados e propagados por pessoas brancas, que quase nunca são criticadas por isso. No período em que o grupo estava trabalhando era comum ver esse tipo de representação cênica em outras trupes, mesmo assim, não são esses grupos que recebem as críticas por não ser “político”.

7. Parágrafo retirado das considerações finais do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2021 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

É preciso compreender a sociedade em que estava inserida a trupe e o tipo de teatro que era feito na época. O teatro de revista sempre utilizou-se do duplo sentido e de piadas para retratar assuntos sérios como fome, catástrofes, falta de água, doenças, desvio de verba pública etc. A CNR produzia justamente teatro de revista, logo, em suas piadas e brincadeiras existia um discurso codificado. Outros grupos que existiram paralelamente à Companhia Negra de Revistas fizeram o uso dessa duplicidade e do humor para criticar políticos, e por tais atitudes são aplaudidos até hoje. A CNR não estava inventando um modelo cênico, ela estava seguindo a fórmula da revista. Falar sobre as relações raciais no Brasil na década de 1920 não era algo fácil. Existia, e ainda perdura, uma tensão na sociedade quando debatem-se tópicos raciais. E, se mesmo hoje, é difícil este debate ocorrer sem que surjam racistas para tentar minimizar as cicatrizes da escravidão e do racismo na nossa sociedade, imagine naquele tempo.<sup>7</sup>

Extra! extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz: a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época

## REFERÊNCIAS

A COMPANHIA Negra deu o prego!... Chocolate vae abandonar o Rialto a falta de público. **A rua:** Semanario Illustrado. Rio de Janeiro, 16 set 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&Pesq=Companhia%20negra%20de%20revistas&pagfis=13036>. Acesso em 22 out. 2021.

A COMPANHIA Negra vae a' garra... Desaggrega-se a Companhia Negra de Revistas. **A rua:** Semanario Illustrado. Rio de Janeiro, 27 set 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&Pesq=Companhia%20negra%20de%20revistas&pagfis=13075>. Acesso em 22 out. 2021.

A ESTREA da Companhia Negra de Revistas no Theatro Republica. **Correio da manhã.** Rio de Janeiro, 5 mar. 1927. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_03&pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=29785](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_03&pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=29785). Acesso em 22 out 2021.

A VISINHA capital de S. Paulo está ameaçada daquellas dolorosas exhibições do rialto -- E a policia que fará? **A rua:** Semanario Illustrado. Rio de Janeiro, 28 set. 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&Pesq=Companhia%20negra%20de%20revistas&pagfis=13081>. Acesso em 22 out. 2021.

AMEAÇA para as donas de casa! **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, 31 jul. 1926. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_04&pasta=ano%20192&pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pagfis=48417](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pagfis=48417). Acesso em 22 out. 2021.

AVILA, Luciane dos Santos. **Negritude e branquitude em cena:** personagens negras na dramaturgia brasileira. Orientadora: Fernanda Vieira Fernandes. 2018. 82f. Trabalho de conclusão de curso - Curso de Teatro-Licenciatura,

Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2018/12/Negritude-e-branquitude-personagens-negras-na-dramaturgia-brasileira.pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

BA-TA-CLAN Negra – de novo chocolate em acção. **A rua:** Semanario Ilustrado. Rio de Janeiro, 7 out. 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&Pesq=Companhia%20negra%20de%20revistas&pagfis=13129>. Acesso em 22 out. 2021.

COITINHO, Wesley Goulart. **Extra! Extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz:** a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época. Orientadora: Fernanda Vieira Fernandes. 2021. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Teatro-Licenciatura Noturno, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

COMPANHIA Negra de Revistas. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, 10 jul. 1926. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_04&pesq=%22Rosa%20Negra,%20Dalva%20Espindola%20e%20Jandyr%20Aymor%20C3%A9%22pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=47901](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_04&pesq=%22Rosa%20Negra,%20Dalva%20Espindola%20e%20Jandyr%20Aymor%20C3%A9%22pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=47901). Acesso em 22 out. 2021.

DE CHOCOLAT. **A Maçã,** Rio de Janeiro, 11 dez. 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=338109&pasta=ano%20192&pesq=%22companhia%20negra%20de%20revistas%22&pagfis=5905>. Acesso em 22 out. 2021.

NEPOMUCENO, Nirlene. **Testemunhos de poéticas negras:** de Chocolat e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro (1926-1927). 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12947>. Acesso em 6 mai. 2021.

PRETO e branco. **Correio da manhã.** Rio de Janeiro, 4 set. 1926. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%2192&pesq=%22Revistas%20dar%20C3%A1%20](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%2192&pesq=%22Revistas%20dar%20C3%A1%20)

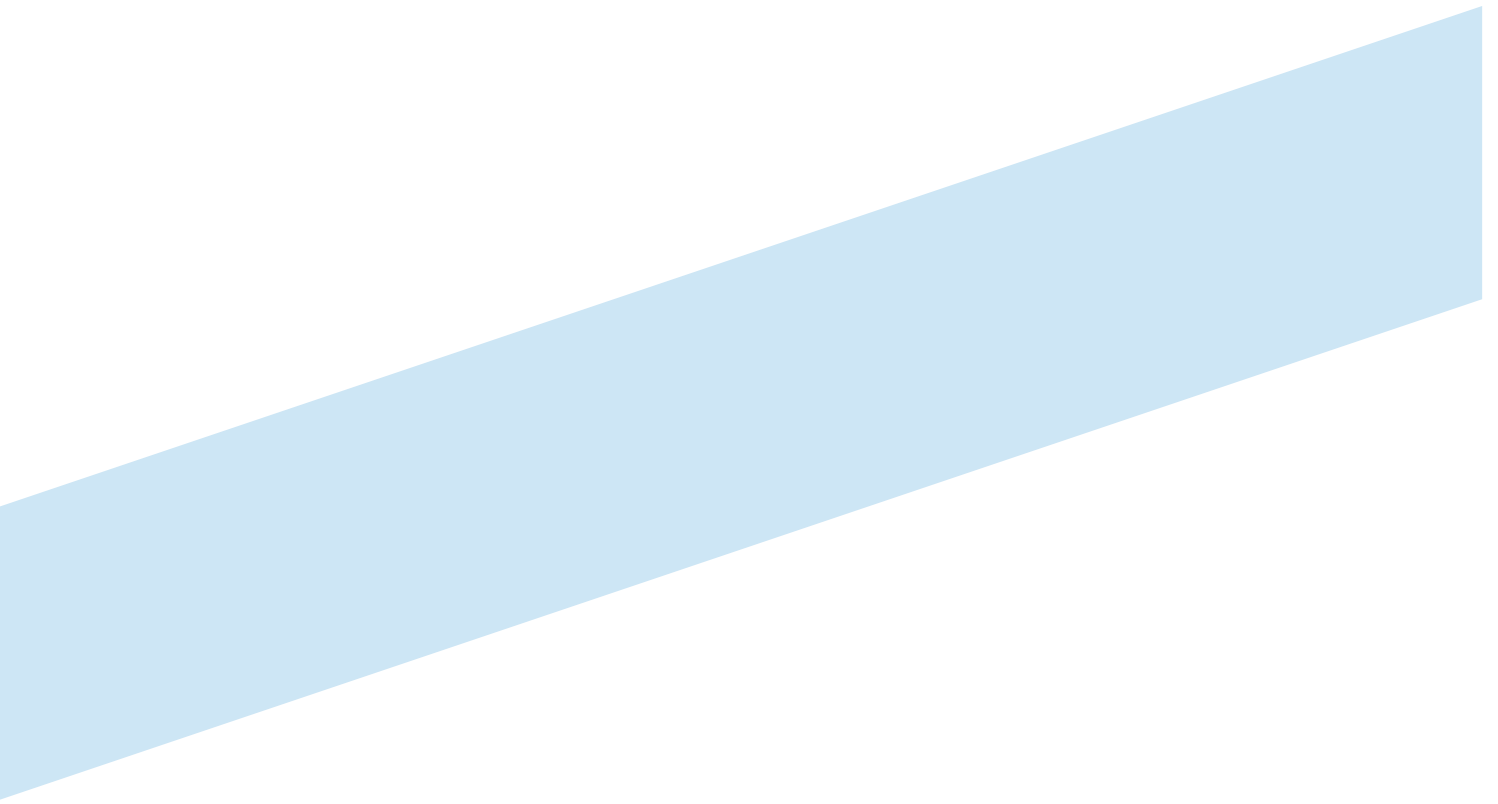
\extra! extra! Companhia Negra de Revistas em cartaz: a trajetória da CNR e sua repercussão nos jornais da época

[em%2%E2%80%9Cmatin%C3%A9e%E2%80%9D%22&pagfis=27208.](#)

Acesso em 22 out. 2021.

ROCHA, Gabriel dos Santos. **O drama histórico do negro no teatro brasileiro e a luta antirracismo nas artes cênicas (1840-1950)**. Sankofa, São Paulo, v. 10, n. 20, 2017. p.40-55. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/143681>. Acesso em: 12 mai. 2021.

TUDO PRETO. **Correio da manhã**. Rio de Janeiro, 31 jul. 1926. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%20192&pesq=%22o%20mais%20original%20espectaculo%20ate%E2%80%99%22&pagfis=26695](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=%22o%20mais%20original%20espectaculo%20ate%E2%80%99%22&pagfis=26695). Acesso em 22 out. 2021.



\ficha técnica

### **\ conselho editorial**

Andréa Martins  
Carlos Gomes  
Galiana Brasil  
Kleber Lourenço  
Natalia Souza  
Renata Pimentel  
Vicente Concilio

### **\ comissão de seleção**

Galiana Brasil  
Kleber Lourenço  
Renata Pimentel  
Vicente Concilio

### **\ projeto gráfico**

Estúdio Lumine (terceirizado)

### **\ supervisão de projeto gráfico**

Guilherme Ferreira

### **\ produção editorial**

Bruna Guerreiro  
Victoria Macedo (estagiária)

Informação e difusão digital | Itaú Cultural

---

Pontilhados: pesquisas da cena universitária / organizado por Itaú Cultural; Galiana Brasil, Kleber Lourenço, Renata Pimentel e Vicente Concilio, vários autores. – São Paulo: Itaú Cultural, 2023.

il.: PDF; 538 p.

ISBN: 978-65-88878-81-1

1. Teatro. 2. Artes cênicas. 3. Dramaturgia. 4. Ação cultural. 5. Artes.  
I. Instituto Itaú Cultural. II. Fundação Itaú. III. Título.

CDD 790

---

Biblioteca Geovanna de Barros Kustovich CRB-8/010630

<http://doi.org/10.53343/012024>





