

Territórios em Pedagogia do Teatro: discussões teóricas e práticas em contextos de atuação diversos

Fernanda Areias de Oliveira
João Victor da Silva Pereira (orgs)

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS | UFMA



ORGANIZADORES

**Fernanda Areias de Oliveira
João Victor da Silva Pereira**

**Territórios em Pedagogia do Teatro: discussões teóricas e práticas em
contextos de atuação diversos**

São Luís



EDUFMA

2019

I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO TEATRO

Edição: 1 - Ano: 2018

Local: São Luis - Maranhão

Centro de Ciências Humanas (CCH)

Departamento de Artes Cênicas

Curso de Licenciatura em Teatro

COMISSÃO EDITORIAL COLIPETE

Prof^ª. Dr^ª Carminda M. André (UNESP)

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira (UDESC)

Prof^ª. Dr^ª Fernanda Areias de Oliveira (UFMA)

Prof^ª. Dr^ª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (USP)

Prof^ª.Dr^ª.Michelle Nascimento Cabral Fonseca (UFMA)

Evento realizado com auxílio do Fundo de Amparo à pesquisa do Maranhão, FAPEMA, sob o edital Fapema EVENTOS CIENTÍFICOS-125483/18



Copyright © 2019 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr.. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes
Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva
Prof. Dr.. Luciano da Silva Façanha
Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago
Profa. Dra.. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

Revisão

Maristela Sena

Projeto Gráfico

Bruno Azêveto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I Colóquio internacional de pedagogia do teatro (1.:2018, São Luís, MA)

Territórios em Pedagogia do Teatro: discussões teóricas e práticas em contextos de atuação diversos/ Organização de Fernanda Areias de Oliveira, João Victor da Silva Pereira. —São Luís: EDUFMA, 2019.

174 p.

ISBN 978-85-7862-939-7

1. Teatro 2. Pedagogia do teatro I. Título

CDD 792

CDU 792:37

Bibliotecária: Hercília Oliveira CRB – MA 627

ÍNDICE

UM PREFÁCIO BLUES. Fernanda Areias de Oliveira; João Victor da Silva Pereira	7
A NARRATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Carmina Mendes André	10
SER DOCENTE EM ARTES CÊNICAS NO BRASIL, HOJE. Maria Lúcia De Souza Barros Pupo	20
BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA. Fernanda Silva Zaidan; Raimundo Nonato Assunção Viana	25
REFLEXÃO E EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL NA CRIAÇÃO TEATRAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO Patricia Neves De Almeida	38
TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O DRAMA COMO ABORDAGEM PRÓXIMA ÀS INFÂNCIAS. Diego De Medeiros Pereira	47
AOS ARTISTAS CÊNICOS: RUAS E FLECHAS! OU COMO APRENDER A APRENDER A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DE POVOS INDÍGENAS EM LUTA CONTRA A COLONIZAÇÃO. Lígia Marina De Almeida	61
A CURINGA E AS 110 PERGUNTAS: O TEATRO DO OPRIMIDO EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM COM MULHERES. Marilene Aparecida Batista	75
SOBRE O QUE HÁ EM NÓS – UMA TEIA TRANSGRESSORA DE CORPOS QUE PERFORMAM E ENCENAM NA ESCOLA. Levi Mota Muniz; Juliana M. G. Carvalho Nascimento	87
ECONOMIA POLÍTICA E UTOPIA EM <i>PLUTO</i> DE ARISTÓFANES. Vinícius Bezerra	97
ENCENAÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEATRAL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Luciano Oliveira	107
LA FORMATION THÉÂTRALE EN CONTEXTE CIRCASSIEN : REPENSER SON RAPPORT AU CORPS ET À LA SCÈNE. Marie-Eve Skelling Desmeules	118
CAVALEIRO DO DESTINO: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA DO ARTISTA-DOCENTE NO PIBID-TEATRO-UFMA.	131

Andressa Passos do Nascimento; Flavia Andresa Oliveira de Menezes;
João Victor da Silva Pereira

**O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
AÇÕES ESPECÍFICAS COM BONECOS E SOMBRAS.** 138
Raimundo Barbosa Reis Filho; Tácito Freire Borralho

**UM SONHO NO LIXÃO: TEATRO E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO
DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MARANHÃO.** 145
Thaís Cristine Costa Noleto; Ana Teresa Desterro Rabelo

**PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O TEATRO NA ESCOLA.** 149
Carmen Luciana Suhett; José Mauro Barbosa Ribeiro

**EXPERIÊNCIA TEATRAL: JOGOS TEATRAIS COMO
ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL
DO MARANHÃO /IFMA CAMPUS PINHEIRO.** 158
Meiriluce Portela Teles Carvalho

**USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO TEATRAL
PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SÃO LUÍS-MARANHÃO.** 163
Sandro Roberto Araujo Sousa Cruz; Thaís Cristine Costa Noleto;
Fernanda Areias De Oliveira

**JOGO DE TABULEIRO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO
NO ENSINO DE TEATRO NO ENSINO MÉDIO.** 167
Larissa Cutrim da Rocha; Flávia Andresa O. de Menezes

UM PREFÁCIO BLUES



Eu sou primeiro ritmo a formar pretos ricos
Primeiro ritmo que tornou pretos livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara eu me sinto vivo
A partir de agora considero tudo blues
O samba é blues
O rock é blues
O jazz é blues
O funk é blues
O soul é blues
Eu sou Exu do Blues
Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco foi aceito eu vou chamar de blues
É isso entenda, Jesus é blues. Falei mermo!¹

Em São Luís do Maranhão, tradicionalmente, o mês de junho é dedicado aos festejos juninos, no entanto, em 2018, na Universidade Federal do Maranhão, organizamos em paralelo, a segunda edição do Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro (COLIPETE). Nossa ambição focava em reunir e alimentar um espaço de partilha de práticas de educadores e educadoras em teatro, em contexto de atuação diversa. A proposta buscava remanejar os espaços de discussão, trazendo para o Nordeste ou ainda, para a Amazônia Legal o protagonismo no fomento ao debate e proposições para os/as docentes em teatro.

Os textos que seguem, mapeiam realidades das mais diversas, partindo de experiências de institutos federais, atravessando processos desenvolvidos em escolas,

¹Música Bluesman, Baco Exu. Álbum Blues Bluesman.

em diferentes territórios da federação e espaços não formais de educação. A formação do profissional em artes também compõe as discussões, com espaço para debates em torno do circo no Canadá e em São Luís (MA). Destacamos ainda os ensaios de Carminda André e Maria Lúcia Pupo, ambos os textos atentos a uma revisão sobre a ação dos educadores cênicos, tomando o nosso contexto de ação como modulador e modulado por políticas públicas e por atitudes curriculares que podem acionar processos artísticos entranhados de reflexão sociocultural e experiências estéticas.

Reconhecemos como eixo centralizador o olhar propositor, alavancado por boa parte dos pesquisadores e pesquisadoras que publicam este livro. A inquietude dos tempos atuais parece acionar uma atitude de enunciação entre os/as docentes e o reconhecimento da aula de arte como um território de ruídos e intervenções no tecido social. Neste sentido, os textos tocam em temáticas como: gênero, reconhecimentos dos saberes populares, retomada e releitura de nossos pedagogos centrais como Augusto Boal e Paulo Freire. Redesenhamos neste coletivo um ecoar que possui potencial de propagação (ao menos esse é o desejo) pelos mais diversos estados no Brasil e exterior.

O que sucede a este prefácio são reminiscências de mulheres, homens e outras mil gentes de teatro, que assim como o blues, se definem por características únicas e de fins expressivos. Aportados em terras rebeldes, a ilha de São Luís, emanaram inquietações, implicações e reflexões aos estudos daquilo que hoje se tornou um dos campos mais férteis e caros de nossa contemporaneidade, a pedagogia teatral.

Nesta apresentação, tomamos a liberdade de inserir um trecho do Rap Bluesman. A escolha está associada ao reconhecimento da ação do *rapper* como uma performatividade que nos enriquece ao gerar ruídos. A forma do Rap, como organização de pensamento e sua capacidade de apontar as ranhuras sociais, nos parece uma atitude essencial ao docente em teatro. A materialidade da sonoridade no rap reconhece seu espaço de atuação e criação e responde em forma artística. Direcionamos o olhar para o saber popular, reconhecendo nele fonte potencial para revisão de práticas e uma reaproximação com um modo de agir, onde a ação

acadêmica não se pensa como centralizadora, mas se arrisca na função de catalisadora do saber.

Falando de Maranhão, onde as práticas espetaculares de nossa cultura carregam as atividades agrícolas em suas germinações, terra fronteiriça de tanta hibridez, a performatividade que sugerimos aqui, faz morada, encontra em suas entranhas emaranhadas, um terreno fértil para abrigar em estufas as ideias desenvolvidas por nossos visitantes em junho de 2018. A nossa ambição em abrigar o COLIPETE também caminha por esse florescer de uma centelha de esperança do conhecimento gerado através da troca, do convívio - a carta magma do fazer teatral e de nossas manifestações populares.

Em tempos obscuros nos quais adentramos nos últimos tempos, quando as humanidades são atacadas a torto e a direito, acreditamos que este material venha trazer as suas fluídos contribuintes para a (re)construção das estruturas do saber, através do fôlego emergente a que os trabalhos se propõem, ressaltando a tão atacada humanidade como uma elevação, uma urgência, se fazendo fuga.

O fôlego que emerge aqui se intercruza com aquele bradado pelo Rap e encontra eco nas páginas que seguem. O e-book *Territórios em Pedagogia do Teatro* apresentado aqui em seu formato digital e distribuído gratuitamente, pertence às ranhuras propositivas. Configura-se como um chamado, um convite que preconiza a leitura por qualquer um/a que queira ou acredite que seja possível dizer algo através do teatro.

Fernanda Areias de Oliveira
João Victor da Silva Pereira
Organizadores

A NARRATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carmina Mendes André²

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para iniciar a exposição de ideias que trouxe, vou contar-lhes uma história em que recebemos a presença do poeta em sala de aula pela boca de uma estudante.

Nesse momento, tratava-se de um ritual de apresentação de si, no qual os estudantes narravam histórias vividas, ouvidas, lidas ou mesmo inventadas, que revelava algo de si para o grupo.

A ambientação modificada da sala de aula, a criação de um jogo de escuta como aprendizado, o espaço para a manifestação poética, tudo garantia a seriedade do ritual. Dois tempos se instauram: o tempo ordinário dos ouvintes e o tempo dilatado do narrador. E foi nesse momento que o poeta se fez presente pela narração de Rafaela Denadai de Oliveira. Eis a história.

Um Milagre

Aqui, vou contar duas histórias, a primeira é uma história minha e a segunda, caberá a vocês decidirem se é uma história ou uma estória.

Há alguns anos, eu estava doente, eu estava com câncer. Numa quinta-feira, minha mãe estava em um grupo de oração de mulheres, onde todas colocavam suas orações para interceder por alguém ou por algum motivo, minha mãe rezava por mim. Nesse dia ela escutou uma história no grupo de oração que a deixou muito feliz, assim que ela chegou a casa, encontrou-me sentada no sofá assistindo televisão – pois eu não podia sair de casa por conta da resistência baixa – e logo me contou a história.

Era sobre um menino de uns sete anos. Ele era um menino perfeito desde o dia em que nasceu, duas pernas, dois braços, respirava, enxergava, tudo normalmente e perfeitamente. Ele era um menino muito feliz e muito ativo, até que de repente, o menino adoeceu gravemente. Era uma doença que o paralisava aos poucos, paralisando seus pés, suas pernas, começou a respirar com dificuldade e teve que viver deitado em uma cama especial, tendo que ir ao hospital sempre. Um dia, iria ocorrer uma missa especial na igreja que havia perto de sua casa, uma missa do dia de Jesus Cristo, quando qualquer pedido seria realizado, era uma missa de milagres. O menino ficou eufórico

² Doutora em Educação. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

quando ficou sabendo da missa e pediu rapidamente para sua mãe o levar, e ela o fez. Foi uma missa maravilhosa! Muitas pessoas que chegaram de cadeira de rodas, usando bengalas, que não podiam andar, mexer membros e que estavam doentes, saíram da missa curados, andando, respirando, vivendo. Mas ao final da missa o menino ainda estava na cama... Ele ficou arrasado, o que ele poderia ter feito de errado?! Quem poderia querer ficar curado mais do que ele?! Então, enfurecido com Jesus, o menino foi até o centro do altar, olhou para aquela grande imagem de Cristo, apontou o dedo pra Ele, e com muita inocência e sinceridade disse “Eu vou contar para sua mãe!!”... Nesse momento o menino voltou a sentir seus pés, suas pernas, a respirar naturalmente... ele estava curado.

Quando minha mãe terminou a história, eu fui contagiada por um sentimento muito forte de esperança. Eu me virei para uma pequena imagem que tínhamos de Jesus em casa, apontei meu dedo para ele e disse muito séria “Eu vou contar pra sua mãe!”. Milagres podem não acontecer em segundos, o meu pode não ter acontecido como o do menino, mas eu recebi o meu milagre.

Não importa se é uma história ou uma estória, o que importa é que ela me deu esperança e que hoje eu estou aqui podendo contar essa história pra vocês.

A escuta desta história é um convite aos leitor@s, para pensar a **função da arte** nas condições pós-modernas, problematizar a presença da arte nos ambientes de ensino, com as seguintes perguntas: de onde vem a **presença de espírito** que nos invade e modifica uma situação adversa? Presença de espírito que surge com a indignação do menino em não ser curado como os outros? De onde vem esse **saber** que se manifesta nas palavras e no dedo em riste do menino para Jesus milagreiro, e, que, acaba por mudar seu destino, curando-o?

Por outro lado, perguntamos: o que leva alguns a identificar-se com o menino fictício e com a menina verdadeira Rafaela? Estou falando em identificação, colocar-se no lugar do outro, e não de pena.

AS AÇÕES POLÍTICAS – NA POLIS

As manifestações de cunho fascista e racista que assistimos surgirem nas redes sociais, espaços públicos, escolas e universidades brasileiras, depois do golpe político de 2016, revelou-nos uma realidade social fragmentada que pouco conhecíamos. Um moleque parece ter invertido a ideia de liberdade, e, levando alguns a expor em público o racismo como se tivesse exercendo o direito da liberdade de expressão. O efeito dessa molecagem é a dificuldade da sociabilidade entre as partes. Sem a identificação com o outro, sem a percepção dessa falta, o ódio por o que é diferente desejou naturalizar-se entre nós.

Em Defesa da Sociedade (1999), Michel Foucault mostra ter havido, em um certo momento da história do ocidente europeu, a interiorização da guerra nos modos de organização social. De que houve um deslocamento do valor da guerra, positivando-a, o que legitimou a própria guerra como um modo de governar e, por consequência, como modo de vida. Nesse viés, Foucault defende que a *política* que se desenvolve

nos Estados Modernos é a guerra continuada por outros meios. Governa-se para manter a guerra.

O fenômeno do enfraquecimento da empatia tem, nas palavras de Foucault, um fundamento político. No campo da política, observamos o enfraquecimento da Ágora, do lugar público para o diálogo da comunidade; e, no campo da ética, sentimos o enfraquecimento da empatia no cotidiano, fazendo com que não mais reconheçamos o outro como igual. É uma política de muros. De segregação, de separação. Quem está do outro lado do muro (da casa, do condomínio, do país) é visto como inimigo e, medrosos, admitimos a guerra como modo de vida.

Nessas condições, ao reproduzir o racismo, assumimos um modo de vida individualista, não mais conversamos nem trocamos ideias com os outros, e, desse modo, perpetuamos a guerra.

Ainda em *Em Defesa da Sociedade (1999)*, Foucault compartilha a tese de que essa guerra naturalizada no cotidiano é produção de uma biopolítica que separa os grupos sociais para mapeá-los e controlá-los e torna o corpo (a vida) objeto de poder. Para o autor, a biopolítica tem seu fundamento no racismo que, por sua vez, tem suas funções. Vamos destacar duas. A primeira é produzir um corte, concretizado pelos muros, “entre o que deve viver e o que deve morrer”.

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (...)

De outro lado, o racismo terá sua segunda função: terá como papel permitir uma relação positiva, se vocês quiserem, do tipo: “quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá” ou “se você quer viver, é preciso que você faça morrer, é preciso que você possa matar” (Foucault, 1999, pp. 304-305).

No entanto, o enfraquecimento dos laços de pertença provocados pela biopolítica tem seus efeitos contestatórios. Não há passividade total entre as gentes dominadas. Novas maneiras de se opor à guerra como modo de vida aparecem, como se pode testemunhar nas festas populares não oficiais, na arte urbana, quando os manifestantes tomam de assalto os lugares públicos, mudam seus usos para o exercício da solidariedade. Alguns explícitos e, outros não tanto, mas todos acabam por agir como insurgentes ou desertores da obediência, acabam por operar com a desobediência civil usada como recusa à imposição dos usos oficiais.

Para alguns analistas, tais fenômenos coletivos são também fantasmas da economia globalizada. Michael Hardt e Antonio Negri chamam essa forma de exploração da economia global das multinacionais, Império. O império incorpora o mundo inteiro. No império já não existe lado de fora, o globo foi submetido em sua lógica (OLIVEIRA, 2007, pp.46). Todos os lugares do planeta tornam-se objetos do desejo da exploração capitalista.

Além dos já citados, também Giorgio Agamben e Paolo Virno são alguns autores que estudam o fenômeno da multidão entendida como multiplicidade, que aparece como contragolpe ao fechamento do mapa imposto pelo “império” das

multinacionais. As manifestações de rua, de cunho político e artístico, que vimos assistindo nos últimos anos, são interpretadas como modos de rasgar o tecido fechado do “império”.

E é olhando pelo ângulo da política, que as aulas de artes podem assegurar o lugar do diálogo coletivo, inventar um lugar de pertencimento, para a realização do exercício da solidariedade.

CHAMANDO PELOS DEUSES DO TEATRO

O texto disparador para problematizar estas questões intitula-se A DESTRUIÇÃO DA EMPATIA (E AS LÁGRIMAS FELIZES) do espanhol **Amador Fernández-Salvater**. Esse texto trata de violação de direitos, da destruição da empatia e de “ações bonitas” realizadas por pessoas que foram vítimas de injustiça, mas que reagiram semeando a empatia anulando a avalanche de ódios que poderia advir daí.³

A empatia pode ser entendida como “ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. Aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende etc”.⁴ Pode ser também, entendida como “a mais complexa capacidade que uma pessoa pode desenvolver durante a vida, pois consiste em fazer uma viagem para fora de si na tentativa de enxergar as situações da vida de uma outra pessoa sob o ponto de vista dela; e, ao mesmo tempo, procurar estar isento de seus pontos de vista individuais. A verdadeira empatia é aquela que consegue ser imparcial”⁵.

O texto de Fernández-Salvater levou-nos a outro texto, O FENÔMENO TEATRAL, do crítico, naturalizado brasileiro, Anatol Rosenfeld, de 1969. Ao explicar o teatro pela fenomenologia, defende que o fenômeno teatral se faz pela metamorfose do ator. Nesta perspectiva, o ator, ao disfarçar-se, revela a essência do homem que é a de desempenhar papéis no palco do mundo, na vida social e, por conseguinte, poder se colocar no lugar do outro. O espetáculo teatral seria, para o crítico, um cerimonial em que contemplamos – como iniciados em um ritual – a metamorfose do ator – que como um sacerdote – nos dá a ver o fenômeno da revelação da condição humana na imagem do personagem. E, por tratar-se de revelação, temos a chance de nos identificar com o personagem representado. Por esse modo é que Anatol reitera que, a cada espetáculo, o teatro tem a chance de reatualizar sua origem ritual.

(...) o homem só se torna homem graças à sua capacidade de separar-se de si mesmo e de **identificar-se** com o outro. O animal vive maciçamente idêntico a si mesmo, não tem a capacidade do homem de desempenhar papéis, de libertar-se da sua unidade natural, de projetar-se além de si mesmo. É preciso

³<https://urucum.milharal.org/2018/05/21/a-destruicao-da-empatia-e-as-lagrimas-felizes/>

⁴<https://www.dicio.com.br/empatia/>

⁵<https://www.significadosbr.com.br/empatia>

desdobrar-se, ter liberdade para conquistar um mundo imaginário, projetar-se além, para tomar posse do reino espiritual. (ROSENFELD, 1985,p.40)

Rosenfeld retira do ritual religioso a origem da identificação teatral (que não é identidade, pois o ator permanece ele mesmo). É em estado de êxtase, de fusão e união místicas, do estar-em-deus ou do deus-estar-em-nós, que o crente se transforma em outro de si juntamente com o deus, chamado à presença pelo ritual (p.38-9). É a esse movimento de religação – com o outro, com deus – o que, para Rosenfeld, a metamorfose do ator nos faz reviver.

No entanto, trata-se de teatro e não de religião. A identificação teatral é precária, não é total, e só acontece no jogo com a ficção, dentro do campo fenomenológico da arte. A religação é simbólica. O fenômeno teatral acontece quando o ator consegue que esse jogo da identificação (pois não é real) se dê também com a plateia; quando o espectador consegue esquecer de si mesmo, distanciar-se de sua carga pessoal (psíquica, social, física) e se fundir à ficção (o personagem). E caso retorne como outro de si, retorne alguém não idêntico a si mesmo, alguém não coincidente ao eu inicial, pode-se afirmar que ele vivenciou a experiência estética. A essa percepção de revelação de si, Rosenfeld chama de autoconsciência. O teatro funciona como celebração em que o ensinamento principal pode ser entendido como “exercício da identificação”, que, ao revelar seu conteúdo aos participantes, surte o efeito da autoconsciência.

ACÕES ÉTICAS

Em um curto texto intitulado “O que são as luzes” Foucault (2000) pergunta “se não podemos encarar a modernidade como uma atitude, entendendo por atitude uma escolha voluntária que é feita por alguns e que caracteriza uma maneira de pensar, de sentir, de agir e de se conduzir, que requer desse sujeito, uma tarefa sobre si mesmo. O que os gregos chamavam de *êthos*. E que Foucault chamará de *êthos* filosófico, uma atitude que nos caracterizaria modernos, como sujeitos críticos permanentes de nosso ser histórico.

Quando o tema da empatia é deslocado para o campo da ética, como é o caso do fenômeno teatral interpretado por Rosenfeld (autoconhecimento) e colocado por Foucault pelo conceito de *êthos* filosófico, pode-se perceber algo em comum entre os autores: de que os indivíduos se lançam ao mundo e se modificam, modificando-o, por meio de um árduo trabalho de escultor (de si e do mundo). Se para Rosenfeld o trabalho da metamorfose do ator e seu efeito de identificação coloca em ação a imaginação do espectador para que ele possa vivenciar a experiência estética e sair modificado; para Foucault o homem contemporâneo é aquele que se condena à permanente crítica de si, caso não queira estagnar-se. Trata-se, portanto, de dois modos do pensar-se e do fazer-se pela ética (entendida aqui como o trabalho que se faz sobre si). Esses dois autores nos instigam a pensar pedagogias cujo objetivo passar a ser o de estudar e praticar o conhecimento de si.

O CORPO QUE ESCAPA

O dispositivo de poder de cortar, separar, fragmentar, defasar os indivíduos e grupos sociais se perpetua no cotidiano quando produz corpos dóceis. No entanto, ao separar-cortar-defasar, insurge, em alguns corpos, o incômodo sentimento da falta de pertencimento (pânico), falta de vida comunitária (solidão), que o consumo tentará suprir. Mas os corpos escapam e novas formas de insurgências aparecem tais como as ocupações de espaços públicos que passam a funcionar como contragolpes ao discurso do poder. São as passeatas, as ocupações de propriedades abandonadas, a revolta dos secundaristas, o acampamento em solidariedade ao ex-presidente Lula, a greve dos caminhoneiros, acontecimentos nos quais alguns reatualizam o sentimento de solidariedade e, de empatia com o próximo. São usos da cidade que contrariam a ordem institucional, e furam o mapa do “império”.

Animados com os insurgentes, saímos em busca de procedimentos pedagógicos que possam atualizar o gosto pelo diálogo entre as partes sem um consenso imposto.

“Em todo verdadeiro ato de comunicação, enquanto permaneço eu, preciso assumir o papel do outro, presentindo o que o outro espera de mim e vivendo a intimidade do seu sofrimento e da sua alegria. Só através desse ato de empatia é possível o verdadeiro diálogo com o outro” (ROSENFELD, 1985, p. 40).

Com a guerra como modo de vida, sem a troca de ideias e impressões sobre o mundo e sobre nós mesmos com o outro, o processo de aprendizagem é dificultado. Diante desse diagnóstico, saímos à cata de procedimentos pedagógicos que possibilitem tornar sem efeito o mecanismo de defasagem provocado pelo racismo quando infiltrado nos comportamentos, nos pensamentos que aparecem no cotidiano da sala de aula.

A solidariedade, a troca de ideias e impressões com o outro, nos dá caminhos para além da armadilha de coincirmo-nos totalmente com nosso eu primeiro, com nosso líder religioso, com nosso líder político, enfim, com o nosso tempo histórico.

Contemporâneo é não estar ausente, naufragado na identificação totalizante com a ideologia de nosso tempo. É poder estar em nosso tempo, mas também distanciados dele. É essa discronia que não deixa com que os rostos não se colem às máscaras representadas (na vida, no palco); é essa discronia que não permite a identificação (no sentido de identidade) com uma ideologia e tudo o mais que pode nos totalizar. É essa discronia que nos deixa críticos, no aqui agora. Contemporâneo, nesse sentido, toma o lugar do estar presente. Estar presente, este é um desejo que sonhamos juntos, eu e Stenio Mendes, meu parceiro de vida e de trabalho.

ASTÚCIA DE POETA OU POR UMA AULA POETIZADA

Ficamos os dois, perguntando-nos como suscitar a necessidade desse cuidado de si – que passa pelo exercício da empatia, do diálogo, e de suportar a discronia – com estudantes jovens que acabaram de viver a guerra do vestibular? Quando as marcas dessa competição ainda doem na carne?

Presença se ensina?

Queremos ensinar o que também nos desafia a aprender em todos os inícios: como criar condições para o comparecimento da **presença poética** desde o momento em que estamos no planejamento da aula. A poesia para nós é um saber – sem nome, sem lugar, fora dos tempos – que chega de repente e muda o valor dos seres e das coisas que toca. Ela se irmana com as ações insurgentes. A poesia é aquilo que o poder não consegue capturar.

Já sabemos que o poeta não se presentifica em algum tipo de representação, mas deixa rastros. Ao estudar *Vigiar e Punir* (2008) de Foucault, Michel de Certeau (1994) pergunta-se: é possível uma sociedade inteira sucumbir-se ao controle da disciplina? Sua hipótese é de que não há essa passividade. E sai, no cotidiano, em busca de rastros dessa indisciplina. Descobre nas práticas cotidianas dos homens ordinários, modos de reinvenções da subjetividade. De Certeau observa dois modos de racionalidade ao perambular pela cidade: um discurso estratégico e outro tático. Valendo-se do vocabulário bélico, assume a metáfora da guerra em que há vencidos e vencedores. Aos vencedores cabe a racionalidade estratégica, pois deve impor suas normas e vigiar para manter o que conquistou. Já os desapropriados, uma vez subjugados por um outro, uma vez sem lugar próprio para subjetivar, se vale da astúcia, movimentando-se no lugar do outro em pontos cegos do panóptico. O poeta está entre os desapropriados.

Ao deslocar o tema para a produção de textos poéticos, levamos De Certeau a aproximar as artes do dizer do homem ordinário (os provérbios, os contos populares, os mitos, as poesias musicadas) às práticas do poeta quando está presente. Despossuídos do discurso, da vida que lhe foi silenciada, esses saberes submetidos voltam à tona, porém, sem a unidade original; retornam fragmentos e, presentes, agem justamente nos momentos em que nossa racionalidade, vigilante com a coerência e a veracidade, vacila.

O RASTRO DO POETA EM SALA DE AULA OU O SABER, DE ONDE VEM?

A dupla Stenio Mendes e Carminda Mendes André traz o desejo do encontro entre a pesquisa da musicalidade instintiva produzida no corpo e pesquisas da performatividade do narrador cênico. É pela percepção musical que a escuta se torna percepção, não só percepção sonora, mas também percepção cênica. Em nossa pedagogia, primeiro vem o sentir (envolver-se), para que o segundo movimento, o de distanciamento (desenvolver-se), possa existir. Em nosso fazer pedagógico, a percepção é o próprio descolar de alma, que permite ao poeta presentificar-se para nos surpreender e provoca ressignificações, dando-nos a ver para além dos significados convencionados, massificados, os seres e as coisas.

Para Walter Benjamin (1994) a narrativa carrega sempre um conselho, uma sabedoria. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros” (p. 201). Narra-se o que vale a pena ser comunicado e perpetuado. A narração vem da tradição oral.

Na história de Rafaela, apresentada no início desse texto, há um modelo de ação que nos ensina sobre a presença do poeta e de como ele golpeia os discursos

totalizantes provocando ressignificações. Nele aprendemos que não somos condenados a um tipo único de significação. De que há, em nós (indivíduo e coletivo), um saber que nos tira da estagnação, nos tira do conformismo, da obediência totalizante e aprisionante. Esta narrativa chega para Rafaela como anônima, tal como os mitos, os contos populares. Chega da tradição oral. E como tal, carrega um ensinamento de um lugar e um tempo sem memória. A história de Rafaela faz soar a voz de sua experiência diante da doença, da proximidade com a morte, enfim, de limites existenciais.

Campbell (1990) entende que todos procuramos a experiência do estar vivos que os mitos são pistas para alcançarmos a dimensão espiritual da vida humana. Como chegar a essa experiência, o entrevistador pergunta ao mestre, que responde:

“Lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos. Leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é.” (p. 06).

Para De Certeau (1994), esse saber emerge em um lugar que não lhe pertence. Emerge, por exemplo, do discurso racional ou do discurso científico quando esses funcionam como estratégicos. A presença insinuada do poeta se faz no vacilar do discurso estratégico. Nele o poeta dá golpes que desestabilizam o que parecia já fixo. Um ladrão que se serve de astúcia. Rouba enquanto o outro adormece. Na história de Rafaela o poeta se faz presente no repente, representado pela inspiração do menino que aponta com inocência o dedo a Jesus, em tom de ameaça. Nessa hora, surge um saber sem lugar e sem sujeito, pela boca do menino, que não vem do tempo nem das circunstâncias da ação dramática desenvolvida na história. Um saber que reconhecemos pelo seu efeito e não exatamente pelo seu lugar de pertencimento.

Além de Campbell, Benjamin, De Certeau, outros autores seguem à procura desse saber espiritualizado, do inconsciente, poderia dizer Freud; dos *habitus* retrucaria Bourdieu; da indisciplina interviria Foucault; da memória mnemônica sugeriria De Certeau; das epistemologias do sul apontaria Boaventura; do pensamento selvagem cantaria Viveiros de Castro e assim seguimos tentando mapear de onde vem o saber sem sujeito que está espalhado nos provérbios, nos contos, nos mitos, nos causos, nas poesias musicadas dos cancioneiros, na receita da cozinheira, na peças de teatro, nas conversas de botequim, nas performances, no modo de coser a cerâmica do indígena, nas artes cotidianas do fazer e do dizer.

Para finalizar, vamos contar-lhes outro caso, esse conhecido, pois está nas redes sociais. Trata-se de uma obra de Dona Virgínia das Alagoas (Virgínia de Moraes 1916 – 2003), poetisa de reisados e outras artes do dizer. Certa feita, escreveu e cantou versos que me intrigam até hoje, tal seu alcance filosófico.

*Determinei subir no vento
Eu vi o país da Lua
Arecebi uma friagem tua,
Eu vi a terra diferente.*

*Mas o Corisco ia passando de repente
Com o Corisco eu me abracei
Desci prá terra e aprantei
Eu aprantei prá nascer semente.*

Ao buscar referências, deparei-me com um documentário⁶ em que Dona Virgínia conta as circunstâncias em que se deram esses versos.

Estava andando, perto do rio Novo, quando passou um vento ventania que levantou sua saia. No imaginário popular nordestino diz-se, que quando o vento passa forte trata-se do Cão (o demônio). Não sei se aqui é igual. Então, Dona Virgínia abre os braços, olha pra o céu e diz: Valei-me meu Padrinho Cícero, me ajude que Satanás quer me levar, ele pegou a minha saia”. No entanto, a mestra, num “repente” disse: (Eu fiquei pensando e disse, pera aí, eu vou fazer uma peça (uma música\poesia) assim (querendo dizer rápido)”. Fez então os versos como se desafiando a força do mistério inspirada pela memória do Padrinho santo, vencendo Satanás (desfazendo o feitiço), posto que ela estava ali para contar o fato (portanto, ela subiu no vento com Satanás mas desceu com o Corisco).

É esse tipo de saber – que nos traz o efeito de distanciamento e retorno de um outro de si, um saber que pode ser comum a todos – que desejamos que se insurja a partir de nossos encontros com os estudantes, transformando a aula em acontecimento poético, derrubando as fronteiras que o racismo insiste em manter. Um saber que não sabemos que carregamos, numa espécie de inconsciente coletivo, um saber comum que pode nos trazer de volta o sentimento de comunidade, de pertencimento. Isso não quer dizer que sempre alcançamos o desejado. É sempre uma tentativa.

É essa sugestão que deixamos aqui para pensarmos no conceito de aula de artes; pensarmos no lugar que o professor poderá nessa aula. E nos perguntar sempre: o poeta está presente?

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas).

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

⁶<https://www.youtube.com/watch?v=rACDUD0uGaI> (Balançando o Ganzá)

FERNÁNDEZ-SALVATER, Amador. A DESTRUIÇÃO DA EMPATIA (E AS LÁGRIMAS FELIZES). <https://urucum.milharal.org/2018/05/21/a-destruicao-da-empatia-e-as-lagrimas-felizes/> acesso em 16\08\2018.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade:** Curso Collège de Rance 91975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999 – (Coleção tópicos)

_____ O que são as luzes. In: Ditos e escritos II – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. pp. 335-351.

_____ **Vigiar e Punir.** História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Barbosa de. **Corpos indisciplinados.** Ação Cultural em tempos de biopolítica. São Paulo: Beca, 2007.

ROSENFELD, Anatol. O fenômeno teatral. In **Texto\Contexto.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

SER DOCENTE EM ARTES CÊNICAS NO BRASIL, HOJE

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo⁷

Transformações sociais intensas e velozes como nunca se superpõem de modo avassalador em nossas sociedades atuais, gerando modos de vida inéditos, marcados por valores oriundos de sistemas políticos neoliberais. A informatização e suas consequências – prodigiosas ou nefastas – a crise da representação política, o desemprego, os deslocamentos oriundos da imigração são apenas algumas de suas manifestações.

No Brasil essas mutações eclodem no quadro de uma história de colonização, de uma democracia fragilizada, apoiada em instituições vulneráveis e atravessada por crises, de desigualdades sociais e violência em escalas crescentes.

É dentro desse panorama em ebulição que a própria noção de arte vem sendo intensamente questionada. À obra tida como concretização do belo opõe-se hoje, por exemplo, o encontro entre um performer e um passante no coração da metrópole. Estamos nos referindo a práticas necessariamente diversas daquelas consagradas pelas artes visuais, pelo teatro e outras artes, que hoje interpelam por vias inesperadas a densidade da experiência humana.

Assim sendo, nossa intenção aqui é suscitar um debate tão necessário quanto complexo: de que modo as transformações da cena contemporânea vêm incidindo em nossas perspectivas de formação de professores? Dentro dessa ótica, quais as experiências estéticas e artísticas que temos privilegiado? Como elas vêm se inserindo nesse terreno instável e mutante?

Caberia formar docentes hoje como fazíamos há 15 anos, ou mesmo há 5 anos? Quais os desafios prementes no campo do ensino da arte com os quais nos defrontamos no país? Em outras palavras, convido-os a examinar como a contemporaneidade pode nos alimentar em relação à nossa tarefa pedagógica.

E essa missão é vasta. Conhecer as artes da cena implica adentrar em um universo multifacetado que vai do artesanato à metafísica, desvelar a História dessas artes, compreender a visão de artistas e pensadores que as têm configurado pelo menos no Ocidente ao longo de milênios. No entanto, mais do que assegurar a transmissão desse legado, cabe ao formador de docentes uma outra tarefa, singular: a de suscitar nos estudantes a preocupação de colocar todo esse conhecimento a favor do

⁷ Docente titular no Departamento de Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atua na graduação e na formação de mestres e doutores. Pesquisadora do CNPq, sua experiência profissional mais recente inclui pesquisas sobre a ação artística e a mediação teatral em diferentes contextos brasileiros e também na França, Marrocos e Bélgica. Endereço: malupu@uol.com.br

crescimento do outro. Estamos falando de propiciar a descoberta, por outros – crianças, jovens ou adultos – da natureza das artes da cena e daquilo que elas têm de particular a oferecer para a humanização de todos nós. Uma vez formados, esses docentes serão “parteiros” de aprendizagens vividas por seus alunos sobre si mesmos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre o mundo. No coração de tais processos temos a metáfora, a formulação e a leitura de simbolismos, ponto central no campo do teatro, da dança, da performance ou das variações entre eles.

Dois polos constituem o eixo da atuação dos estudantes universitários nessa área: por um lado, a esfera educacional em sua acepção estrita e por outro, a ação cultural ou artística. Se o primeiro, a escola, é o coração do projeto democrático, ela vem atravessando impasses de tal envergadura que não raro é evitada como local de atuação dos estudantes, o que consiste um sério problema a ser enfrentado por algumas de nossas universidades públicas. A segunda vertente, extremamente vulnerável, depende de políticas públicas flutuantes e opera principalmente a partir de projetos pontuais de ONGs, centros culturais, ou grupos de teatro e dança, em princípio, marcados pela instabilidade.

Do ponto de vista de nosso trabalho, não se trata de propor aquilo que costumo chamar de “colar de jogos”, mera sucessão de modalidades lúdicas que pretensamente “dão certo”, ou correspondem à determinada linhagem metodológica. Trata-se de algo de outra natureza. O que gostaria de trazer para o primeiro plano são processos de criação e de aprendizagem que tenham sentido para o estudante universitário e que, *a posteriori*, lhe abram pistas para encaminhar outros processos, voltados para participantes em escolas ou em ações artísticas. O fulcro da questão evidentemente não é reproduzir processos, mas elaborar uma experiência significativa de cena que alimente, com princípios de trabalho identificáveis as escolhas do futuro docente.

Dentro da formação universitária essa ótica é inseparável da pesquisa. Além de o aluno se dispor ele mesmo – como espectador ou fazedor – ao exercício das artes em questão, espera-se dele a conquista gradativa de atitudes de investigação artístico-acadêmica. Interrogar práticas, acompanhar processos artísticos em curso relacionando-os com a bibliografia que os sustenta, comunicar resultados constituem os primeiros passos do jovem pesquisador. Nosso terreno é, por excelência o do tateamento, da experimentação, da observação cuidadosa. E são essas posturas que levam paulatinamente à instauração de imprescindíveis questionamentos sobre a própria atuação por parte do futuro docente.

Uma dificuldade exacerbada nos últimos anos em nosso país torna esse quadro ainda mais delicado. Manifestações reiteradas de racismo em relação aos negros e às populações indígenas, assim como comportamentos de rejeição aos LGBT engrossam o caldo de um crescente conservadorismo que hoje se expõe sem grandes constrangimentos. E a lista dessas manifestações é longa: ritmos afro-brasileiros são tidos como “coisa do diabo” e repudiados por consideráveis parcelas evangélicas da população; uma performance no Museu de Arte Moderna em São Paulo na qual uma criança toca o pé de um artista nu causa polêmica; um espetáculo que recria a história de Jesus como uma transexual é vilipendiado. A partir desses e de muitos outros fatos

da mesma ordem, a perplexidade se instala, multiplicam-se as interrogações sobre estratégias a serem adotadas e, sobretudo, a autocensura se instala.

Em tempos de dificuldades de uma ordem em crise, de dificuldade de enfrentamento do debate democrático, de expansão de movimentos do teor do “Escola sem Partido” e de autoritarismo de Estado no horizonte próximo, o tema do sentido da nossa ação se coloca de modo contundente. Atuar na resistência a essa corrente se coloca como prioridade. Como fazê-lo, é a pergunta.

Muitas são as searas que demandam nossa atenção. Movimentos da sociedade civil, sindicatos, esferas governamentais constituem terrenos nos quais nossa atuação cotidiana resulta em incessante batalha por subsistência profissional e reconhecimento.

A mais difícil das batalhas, no entanto, é a mais grave de todas, pois a certeza da sua legitimidade por si só não assegura conquistas tangíveis. Estamos nos referindo justamente à luta contra o autoritarismo, o racismo, os preconceitos, os privilégios de toda ordem em relação aos quais esperamos fazer diferença.

É nesse ponto exato que se coloca uma questão relevante. Para além da defesa de plataformas tidas como politicamente corretas, uma reflexão cuidadosa acerca da natureza das artes da cena se impõe. De que maneira específica elas podem operar na contracorrente dessas tendências?

Encontrar respostas, mesmo instáveis e provisórias a esta interrogação é um desafio a ser encarado incessantemente. Não se trata exatamente de formular palavras de ordem ou de libelos de boas intenções; não é por esse caminho que a arte incomoda ou perturba pretensas certezas. Olhando para a História da Arte verificamos que as obras que chegaram até nós não são nem de longe confortadoras ou geram bem-estar. Pelo contrário, elas trazem à tona dimensões humanas não passíveis de explicações apenas racionais e o fazem abalando modos consagrados de apreensão do mundo. O poder virulento das experiências de quem faz a cena ou do espectador dessa mesma cena vai na contramão do apaziguamento.

No entanto, nem sempre essa importante questão é trazida à tona em toda a sua potência e a fricção entre a obra e as representações vigentes nem sempre é salientada como frutífera. Nesse sentido uma afirmação do escritor Bernardo Carvalho é esclarecedora:

A arte mais livre e também a mais radical é aquela na qual não só o outro se manifesta e se expressa, mas que é ela própria, outro. Não sendo simples espelho, ela não funciona por identificação ou empatia, mas antes por estranhamento, por um processo complexo entre reconhecimento e espanto, atração e repulsa⁸.

Relações estabelecidas ao vivo entre quem faz e quem assiste – ou mesmo a supressão dessa distinção até há pouco tida como incontornável – assim como a capacidade de instaurar metáforas que atravessem o corpo para dizer o mundo, são algumas das marcas primordiais da comunicação no âmbito da cena.

⁸“Outros”, Folha de S. Paulo, 06/08/2017.

E é na experiência estética, na percepção sensorial das formas que se tece o potente fio condutor do trato artístico. Em seu famoso livro *Arte como experiência*⁹, John Dewey concebe a experiência estética como um componente fundamental da nossa humanidade, do nosso estar-no-mundo; segundo o pensador, ela é um dos vetores de realização de qualquer vida plenamente humana.

Nosso autor vai mais além quando destaca a continuidade existente entre sensações apreendidas no cotidiano e experiências de ordem estética.

Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir¹⁰.

Entre os exemplos citados, Dewey menciona “o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz”, “máquinas que escavam enormes buracos na terra”, a atenção voltada para o ato de “remexer a lenha que arde na lareira” ou o cuidado de “observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem”¹¹.

É a partir da ampliação e do aprofundamento da percepção sensorial que a atuação no campo das artes da cena se torna necessária e inconfundível. Para além de discursos edificantes, é no mergulho em experiências sensíveis, lapidado pela intencionalidade artística que se transgride o estabelecido, que valores reguladores da vida em sociedade são interrogados, que terrenos aparentemente estáveis são desestabilizados. Teatro, dança, performance trazem o corpo para o âmago da invenção e da linguagem. Mas o que essas modalidades fazem emergir são corpos transgressores, carregados de vida e potência, não servis aos imperativos do capital e do consumo.

Assim, nossa proposta é buscar no cerne do próprio fazer artístico as pistas para agir na contramão de preconceitos, estereótipos e lugares-comuns. Nosso desafio é partir da natureza das artes da cena, de modo a suscitar experiências de ordem sensorial que tragam a expansão de percepções consagradas.

Uma passagem de Ann Albright elucidando aquilo que está em jogo na improvisação de contato exemplifica esse princípio.

Uma vez que localiza a sua prática no corpo em movimento, o contato pode desconstruir a noção de uma identidade singular e estável, sem destruir a presença daquela realidade material do corpo físico o qual insistentemente coloca em destaque a importância do gênero, da raça, da classe e da imagem do corpo[...] A improvisação de contato incorpora experiências de si mesmo e do outro, da marginalidade e da centralidade, da dependência e da autonomia, da diferença e da semelhança, de um modo que de fato complica essas categorias. Ela fornece um espaço de improvisação – um espaço para a

⁹ São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

¹⁰ Idem, p. 61-62.

¹¹ Idem, p. 62.

experimentação – no qual os indivíduos podem negociar fisicamente o campo minado da política identitária, sem perder o contato um com o outro¹²”

Convido-os a prosseguir e a buscar vínculos entre procedimentos, modalidades lúdicas ou exercícios que tragam em si mesmos potencial de desestabilização de lugares comuns religiosos, racistas, homofóbicos e assim por diante, passíveis de se tornarem a coluna vertebral de processos de criação.

Quando pensamos modalidades artísticas contemporâneas como instalações, performances ou a presença de depoimentos pessoais em cena entre outras, cabe reiterar a pergunta: elas abrem portas para percepções que desloquem pontos de vida sedimentados pelo *status quo*? Como possibilitam essa abertura? Esse deslocamento de percepções necessita ser trazido para o plano da explicitação dentro da classe universitária? De que modo? Ao nos voltarmos para esses temas, estaremos no âmago da pergunta sobre aquilo que eventualmente permitirá que nossa atuação possa ser um divisor de águas na formação de docentes no universo da cena.

Nossa tarefa torna-se a cada dia mais complexa, pois implica o conhecimento de manifestações artísticas muitas vezes surpreendentes, que dialogam com as perplexidades que nos assolam, assim como demanda familiaridade com as ciências da educação. Em meio a essas diferentes camadas, refletir sobre o sentido que temos dado ao nosso trabalho se constitui interrogação central, a ser continuamente retomada.

José Sérgio de Carvalho, professor na Faculdade de Educação da USP equaciona de modo especialmente feliz nossas atribuições como professores universitários, ao afirmar que “uma aprendizagem só se constitui em experiência simbólica formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende e em sua relação com o mundo¹³”.

Esse foco pode se constituir uma baliza a nos orientar em nosso mar de escolhas a serem assumidas a cada dia.

Muito obrigada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio. *Educação: uma herança sem testamento*. SP: Perspectiva, 2017.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PEREIRA, Marcelo (org.) *Performance e Educação. (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013

¹²ALBRIGHT, Ann. 1993, citado em PINEAU, Elyse, “Pedagogia crítico–performativa: encarnando a política da ação libertadora” in PEREIRA, Marcelo (org.) *Performance e Educação. (des)territorializações pedagógicas*. Sta. Maria: Editora UFSM, 2013, p.54.

¹³*Educação: uma herança sem testamento*. SP: Perspectiva, 2017, p. 26.

BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Fernanda Silva Zaidan¹⁴

Raimundo Nonato Assunção Viana¹⁵

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, quando a criança ainda se encontra no ventre materno, a ingestão de alimentos provoca prazer, satisfazendo uma necessidade humana. Desperta variadas sensações que remetem a lembranças que compõem a memória, história e identidade de cada ser humano. É impossível determinar quando o alimento se transformou em prazer à mesa, mas muito do que se sabe sobre a educação, a civilidade e a cultura das pessoas é fruto do seu conhecimento. Tal informação é confirmada pelo pesquisador Strong (2004, p. 14) quando relata que “Desde o início, o ato de comer em conjunto transformou uma função corporal necessária em algo muito mais significativo, um evento social”.

A refeição e, posteriormente, o banquete,¹⁶ ou festim, são rituais sociais inventados pelo homem, representando a partilha do alimento. A hospitalidade à mesa, produto dessa partilha, nasce quando a espécie humana deixa de se nutrir somente de raízes e frutas e desenvolve a capacidade de caçar e matar grandes animais. O desconhecimento de métodos de conservação, por sua vez, leva essas pessoas a ter rapidez no consumo da carne, induzindo à divisão da caça com outros grupos familiares e à espera de ações recíprocas.

Foi nesse mundo de sensorialidades, cores, aromas, odores, gestos, palavras e silêncios que a pesquisa se inseriu. Ao adentrar nesse mundo da culinária e dos

¹⁴ Professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA/Barreirinhas; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMA (PROFARTES). E mail: fernanda.zaidan@ifma.edu.br.

¹⁵ Professor vinculado ao Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES/UFMA. Integra-se ao quadro docente do Departamento de Educação Física/UFMA. E mail: raimundo.viana@terra.com.br

¹⁶ **Banquete** significa “refeição formal e solene, de que participam muitos convidados; refeição lauta e festiva” (FERREIRA, 2000, p. 87). “Almoço ou jantar de gala para muitos convidados; refeição farta” (AULETE, 2011, p. 101). Para Strong, “a palavra *Banquet* passou a ser usada na Inglaterra na década de 1530, para estabelecer a diferença entre o termo *feast*. Ela conota também o desejo humanista de reviver a arte da conversação” (2004, p. 172).

OBS: O nome banquete será escrito com a inicial minúscula “banquete”, quando abordado de maneira geral, e em itálico, quando referir-se a esta proposta pedagógica.

costumes da fartura, proporcionado pelo estudo da Gastronomia,¹⁷ a lembrança da infância se fez presente, em meio a cheiros, temperos, combinações e imagens que se comunicam e se completam, num espaço comum e, ao mesmo tempo sagrado, chamado cozinha.

O entrelaçamento das áreas do Teatro e da Gastronomia inspirou o caminho para esta pesquisa, que começou a ser trilhado em meados de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IFMA, na cidade de Barreirinhas¹⁸, no Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar¹⁹, ao ministrar o componente curricular História, Arte e Cultura da Gastronomia.

Com a leitura do Projeto Pedagógico Institucional /PPI (IFMA, 2016) verificou-se que a práxis educativa dos Institutos Federais do Maranhão articula três dimensões no campo educacional, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, e que têm como pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais fundamentais para uma prática eficiente, três esferas características do ser humano: a esfera da prática social (sociedade), da prática produtiva (trabalho) e da prática simbolizadora.

Os fundamentos contidos no PPI (IFMA, 2016) enfatizam a prevalência do sentido essencial da educação formal e sua relação com o trabalho, para o desenvolvimento crítico e emancipatório do aluno. Nessa perspectiva, constatou-se a ausência de uma atividade prática interdisciplinar, a fim de que os discentes colocassem em ação o Teatro, entrelaçado ao conhecimento gastronômico, vivenciando no contexto escolar uma situação real e/ou provável, do ambiente de trabalho que farão parte, após o término desse curso.

O Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar que integra o Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer foi criado para garantir aos cidadãos o direito ao

¹⁷ *Arkestratus*, nascido na Sicília, na Grécia clássica, e contemporâneo de Aristóteles (384-322 a.C.), escreveu o tratado dos prazeres chamado *Hedypatheia*. Seu trabalho foi também denominado **gastronomia**, vocábulo composto de *gaster* (ventre, estômago), *nomos* (lei) e do sufixo *-ia*, que forma o substantivo. Assim, etimologicamente, gastronomia significa estudo ou observância das leis do estômago. O vocábulo francês *gastronomie* apareceu em francês, em 1623 e seu uso se generalizou no século XVIII, evoluindo de estudo e observância das leis do estômago para preceitos de comer e beber bem, além da arte de preparar os alimentos para obter deles o máximo de satisfação. A culinária, dessa forma, passa a ser vista, principalmente, como fonte de prazer (FRANCO, 2001, p. 37;169).

¹⁸ **Barreirinhas**, inicialmente Distrito, foi emancipada como município pela Lei Estadual nº 45, de 29 de março de 1938. Seu nome se deve às paredes de barro situadas às margens do rio Preguiças. Com a inauguração da Rodovia MA 225 e as ações de *marketing* incrementadas pela Política de Turismo do Maranhão em 1998, acelerou-se a atividade turística em Barreirinhas e demais municípios que compõem o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM), resultando no crescimento acelerado do número de turistas, abertura de empreendimentos como agências, pousadas, rede de hotéis, restaurantes e bares, equipamentos para realização de passeios, melhoria do comércio local, aumento do artesanato, investimentos na construção civil, assim como, alterações negativas nos ambientes social e físico desse município (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na Forma Subsequente ao Ensino Médio, IFMA, 2011).

¹⁹ O **Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar**, do Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, na forma subsequente ao Ensino Médio, possui desenho curricular projetado em série/módulo. O curso totaliza 1.400 horas/aula de 45 minutos, que transformadas em horas de 60 (sessenta) minutos, correspondem a 1.50 horas/aula (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na Forma Subsequente ao Ensino Médio, IFMA, 2011).

desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades de formação integral de jovens e adultos com capacidade de inserção no mundo do trabalho, aplicando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos, e também, artísticos.

O Projeto Pedagógico (IFMA, 2011) desse curso, com ênfase na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, possui competências previstas para o aluno como: conhecer os hábitos culturais gastronômicos das diferentes sociedades ao longo dos diversos períodos históricos e compreender a Arte como elemento de suporte ao profissional de Gastronomia, partindo de observações e estudos de conceitos básicos em Arte e Decoração.

Percebeu-se, nesse conteúdo disciplinar, a falta de outras áreas de conhecimento em Arte, como o Teatro, que no caso deste trabalho, além de ter sido imprescindível, interconectou-se com a literatura gastronômica em um importante ritual social, como o banquete, considerado em tempos remotos, “uma experiência estética que ia muito além do mero consumo da comida, abarcando a elegância da roupa, tipos de condutas, cerimonial e todas as formas de entretenimento teatral”, como afirma Strong (2004, p. 16).

Ressalta-se que o Teatro pode caminhar junto com a Gastronomia, ao invés de ser considerado apenas um suporte, pois promove experiências que envolvem outros sentidos, surpreendendo e estimulando a criatividade.

É importante ao educando do século XXI, apreender os objetos e informações em seu contexto e complexidade, relacionando as partes e o todo, não por meio da fragmentação mas pela reunião de conhecimentos diversos que ofereçam ao ser humano, sujeito principal da educação, tomar “conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos”, por meio de uma metodologia diversificada e dinâmica, como escreve Morin (2011, p. 16).

Dessa maneira, considerando a Gastronomia como uma experiência de sentidos; o Teatro, por excelência, uma experiência corporal, portanto sensível; e as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, propôs-se, por meio das experiências corporais sensíveis e estesiológicas²⁰, uma reflexão sobre o lugar do corpo na educação, para além da visão racionalista, ressaltando sua relação com a Arte, a afetividade, a cultura e a Gastronomia, redimensionando o pensamento e a organização do conhecimento.

Levando em consideração os escritos dos principais autores que fundamentaram esse trabalho como o filósofo Merleau-Ponty, que têm como método a fenomenologia; Franco, sobre o alimento e os rituais que o cercam; Strong, a respeito da história do banquete, durante cinco milênios de refeições cerimoniais; Koudela e

²⁰ A estesiologia, compreendida como ciência dos sentidos (sensações físicas) e da sensibilidade (capacidade de perceber as sensações), é um dos conceitos presente na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que tenta elucidar, fundado na tradição fenomenológica de Husserl, a relação originária do homem com o mundo, e evidenciar as camadas de sentido pré-intelectuais e pré-discursivas a partir das quais torna-se possível o discurso das ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). Disponível em: <www.dicio.com.br/estesiologia>. Acesso em: 07/08/2017.

Almeida Júnior, sobre o papel do Teatro na formação crítica e cidadã do discente, assim como, Nóbrega, sobre o corpo como referência primeira da existência e conhecimento do ser humano no mundo, buscou-se desenvolver por meio da pesquisa **Banquete “Romeu e Julieta”**: uma experiência estesiológica com Teatro e Gastronomia, uma proposta pedagógica de ensino de Teatro, aliada à natureza estética, espetacular e gastronômica de um banquete, que contribuísse como linguagem sensível propiciadora de conhecimento na Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFMA/Barreirinhas.

Foi com base no filme “Vatel: um banquete para o rei”²¹ que surgiu a possibilidade de realização de um *banquete* como proposta pedagógica de ensino com alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar. Esse drama produzido na França e Inglaterra, pelo cineasta franco-britânico de origem judaica, Roland Joffé (2000), encantou os alunos com a beleza, dedicação e trabalho contidos num festim capaz de agradar a todos os sentidos. Além disso, possibilitou a compreensão do significado de um banquete como representação social e cultural humana presente nas mais remotas civilizações, desde que o ser humano começou a se alimentar em comunidade.

Esse *banquete* recebeu o nome de “Romeu e Julieta”, após os alunos pesquisarem a culinária de vários países e apresentá-las por meio de seminários, em sala de aula. A preferência pela exaltação do amor ocorreu em virtude da peça Romeu e Julieta, adaptada por William Shakespeare, ter sido a escolhida para ser representada nesse dia, assim como, a culinária italiana, para compor o cardápio. Essa peça, escrita no final do século XVI, celebra uma história de amor impossível entre dois jovens de famílias ricas e poderosas de Verona, reavivando uma velha inimizade que resultou em sangue.

Esta pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, portanto, descritiva, que tem na experiência vivida e no saber sensível, elementos que viabilizam um diálogo entre teoria e prática. Os núcleos interpretativos foram obtidos por meio de diário de bordo, relatório, questionário, registro fotográfico e observação participante na preparação e apresentação do *banquete*.

Está na origem das civilizações, a procura por alimentos, com seus rituais e costumes no cultivo e preparação da comida, bem como o prazer em comer. A refeição, sinônimo de preparação e partilha do alimento, começou a existir quando o ser humano deixou de ser um mero coletor de raízes e frutas. Ao desenvolver a capacidade de caçar grandes animais, surgiu a necessidade de partilhar o produto do seu trabalho, originando as relações de hospitalidade.

²¹O filme ocorre no ano de 1671, no norte da França, onde o Príncipe de Condé (Julian Glover), nobre general francês, enterrado em dívidas, planeja uma solução para fazer com que não só ele, mas toda a província fique livre das dívidas, ao decidir convidar o rei Luís XIV (Julian Sands), que vive em Versailles, para passar um final de semana recheado de iguarias e entretenimento. François Vatel (Gerárd Depardieu), cozinheiro e mestre de cerimônias do Príncipe Condé, é o único homem capaz de preparar um banquete suntuoso e ainda cuidar da diversão real. Além de inspiradíssimo conhecedor das artes culinárias, é também um criativo aliado para a preparação de espetáculos artísticos que deveriam entreter os ilustríssimos visitantes. Disponível em: www.teste.planetaeducação.com.br/cinema, <www.adorocinema.com> Acesso em: 05.08.2017 e Gouvêa (2003).

O corpo, na visão fenomenológica, não é um objeto composto por partes isoladas. Ele tem um modo singular de ocupar um espaço e um tempo, seja na ciência, na arte, na filosofia, como em qualquer área do conhecimento. Para Nóbrega, “O corpo é condição de vida, de existência e conhecimento” (2010, p. 19), que traz novas reflexões para a metodologia das ciências humanas, na contemporaneidade. Ponderações que Merleau-Ponty (1989) afirmava reportar-se às origens da própria reflexão, ao mesmo tempo que é responsável por ela.

O PERFIL PROFISSIONAL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS DE RESTAURANTE E BAR

Neste trabalho, considerou-se os objetivos e o perfil profissional do aluno do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, previstos no Projeto Pedagógico (IFMA, 2011), como eixos norteadores para a realização do Banquete “Romeu e Julieta”.

As orientações previstas neste documento determinam que o curso deve proporcionar: a formação de profissionais aptos a atuar com responsabilidade socioambiental na coordenação e operação de serviços de restaurantes, bares e similares; a aquisição de conhecimentos de base científica, técnica e humanística, direcionados para a prestação de serviços de alimentos e bebidas; condições favoráveis para a aplicação de conhecimentos apreendidos em situações hipotéticas e/ou reais nos serviços de restaurantes, bares e similares; uma formação profissional com visão empreendedora e capacidade para gerenciar seu próprio negócio.

As prerrogativas para a construção do perfil profissional dos alunos, da mesma maneira, determinam que os mesmos sejam capazes de: desenvolver relações interpessoais necessárias a um bom convívio profissional e social; gerenciar e operacionalizar eventos gastronômicos; compreender a etiqueta dos serviços de restaurantes; realizar serviços de mesa e coquetelaria; avaliar e controlar o processo de organização, higiene e manipulação dos alimentos e sua harmonização com bebidas, e desempenhar eficientemente suas ações, oferecendo uma excelente recepção e acolhimento aos clientes, nos restaurantes, bares, salões e similares.

Assim, o Teatro correspondeu a um caminho propício à modificação dos gestos e posturas cotidianas desses alunos, pois representou uma experiência coletiva em que o respeito às diferenças foi fundamental para um convívio profissional e pessoal, bem como, para a concretização do Banquete “Romeu e Julieta”.

Considerado a primeira invenção humana, o Teatro possibilita grandes descobertas por meio de um espelho imaginário que se concretiza pela composição de elementos necessários à realização do espetáculo teatral. Além de fundamental para uma vivência mais íntegra e plena no sentido de uma experiência estesiológica, torna-se sensato, considerar esse saber sensível, tão imprescindível para a educação, como um saber “direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE JR, 2001, p. 12).

Do mesmo modo que o Teatro, o banquete, que há muito tempo reflete o cotidiano de uma sociedade, caracterizou-se como um bom exemplo a ser transformado em prática pedagógica, por ser um ritual que transmite valores, reforça laços entre membros de um grupo, promove a solidariedade, fraternidade, amizade, obrigações mútuas, atribuindo uma função social à refeição e à arte de bem comer (FRANCO, 2001).

O banquete evoca prazeres que possuem o dom de equilibrar os rigores do intelecto por meio de uma resposta às delícias dos sentidos. Em um convívio harmonioso em devoção à mente e ao espírito, o verbo encenar constituiu-se no termo mais apropriado para definir esse ritual da comida, uma vez que descreve, de acordo com Strong:

[...] os lugares, os convivas e todos os detalhes da decoração e dos ornamentos de mesa, indica as iguarias servidas, especificando as qualidades, e faz um relato da música e dos entretenimentos apresentados enquanto os convivas comiam ou entre os serviços” (2004, p. 118).

Dessa maneira, não se pode considerar a experiência de um banquete como simplesmente fisiológica. Na realidade, ela é mais simbólica do que nutricional, pois, segundo Hargreaves (2008, p. 10) “todos os sentidos (os conhecidos e os desconhecidos) estão envolvidos na sua dinâmica que, na ritualização do “alimentar-se coletivo” torna-se fundamental no crescimento do ser”.

Nesses eventos, os artistas profissionais distraíam os convidados desempenhando números diversificados que incluíam teatro, canto, dança, acrobacias, conversas, leitura de prosa e poesia, costumes que originariam os *entremets* ou *intermezze* da Idade Média (FRANCO, 2001).

Considerado um intervalo que antecedia a apresentação da sobremesa, a palavra *entremet* significa atualmente, em francês, sobremesa ou o próprio serviço de doces. Entretanto, no período medieval, o *entremet*, ou “entre pratos”, referia-se a uma “série de espetáculos que pontuavam uma festa”.

Na procura por uma corporeidade cênica atuante, na encenação do Ato 2, Cena 2, da peça Romeu e Julieta, cada discente participou espontaneamente do trabalho corporal pensado sob o aspecto físico, sensível e afetivo. Tal proposta ocorreu por meio de exercícios de alongamento, aquecimento, respiração, jogos e improvisações teatrais, no decorrer do mês de maio de 2017.

Na busca pelo autoconhecimento e pela descoberta de si e da própria corporeidade, os jogos e improvisações teatrais desempenharam uma função primordial a fim de despertar os alunos da latência em que se encontravam, fator que persiste no ambiente escolar e influencia no baixo rendimento do processo ensino-aprendizagem.

São discentes que, em sua maioria, trabalham o dia inteiro em pousadas, bares, restaurantes, comércio, agências de viagem, casas de família e, que, quando chegam ao Campus/Barreirinhas, estão cansados e apáticos, com vontade apenas de se recostarem e voltarem logo para casa a fim de descansar.

Além dos jogos improvisacionais, a preparação dos alunos para esse trabalho final contou com atividades de fotografia, estudo das cores primárias e secundárias por

meio de desenhos de observação e de memória, estudos teóricos sobre a história da Gastronomia e seminários temáticos.

O planejamento do *banquete* exigiu a organização dos alunos em equipes, responsáveis pelas seguintes etapas de trabalho: Comidas; Bebidas; Poesias; Dança; Teatro; Músicas; Decoração, Serviços e Utensílios; Cerimonial e Fotografia. A dança foi a única modalidade que não se concretizou, nesse evento, por falta de tempo suficiente para o ensaio da coreografia e confecção do figurino.

A cenografia do *banquete*, de uma forma geral, contou com um perímetro ornamentado pelas fotografias dos próprios alunos intercaladas por círculos nas cores verde, branco e vermelho, pertencentes à bandeira italiana²², mesas grandes e pequenas com toalhas nas cores da bandeira da Itália, assim como, flores vermelhas e velas.

Por ser considerada uma técnica artística que permite registrar de forma autônoma e expressiva a realidade circundante e despertar novos sentidos e olhares ao alimento consumido diariamente, solicitou-se aos estudantes, que fotografassem seu cotidiano alimentar, ou seja, café da manhã, almoço e jantar, observando a organização do ambiente, o posicionamento dos objetos à mesa, a harmonia das cores na montagem nos pratos e na decoração do espaço, assim como, a iluminação.

O café da manhã (Figura 1) revelou uma alimentação simples e sem exageros, representando o gosto culinário e cultural da aluna. Composta, basicamente, por biscoitos salgados, manteiga, iogurte, mel, leite, um bule de café e uma jarra com água, a refeição tem sua composição equilibrada com um jarro branco, com flores naturais, nas cores vermelho, lilás e amarelo.

²² Adotada oficialmente em 1948, a bandeira italiana é composta por três faixas verticais nas cores verde, branca e vermelha. Não há um consenso universal sobre o significado das cores da bandeira da Itália, porém, alguns historiadores atribuem como significados para a cor verde, as planícies e colinas do país; a cor branca, as geleiras dos Alpes, no norte do país, e a cor vermelha, o sangue dos heróis derramado durante as guerras da Independência da Itália. Disponível em: <<https://m.suapesquisa.com>>bandeira Itália e <https://www.significados.com.br>>bandei>. Acesso em: 24.04.2018.



Figura 1 – Café da manhã

Fonte: Arquivo Pessoal da Aluna M.S.G²³. (2017)

A Fotografia do almoço, abaixo, evidenciou o cuidado da aluna com a alimentação e a organização dos objetos à mesa (Figura 2). A jarra com água à frente da cesta com raízes, em tonalidades diferentes, o recipiente com grãos de feijão e o jarro branco com flores naturais harmonizaram com a travessa principal contendo uma salada de pepinos, cenouras, batata doce, uma porção de feijão cozido e uma folha de vinagreira disposta na lateral do prato.

²³ A identificação dos discentes que realizaram o Banquete “Romeu e Julieta”, citados nesta pesquisa, ocorrerá por meio das iniciais de seus respectivos nomes.

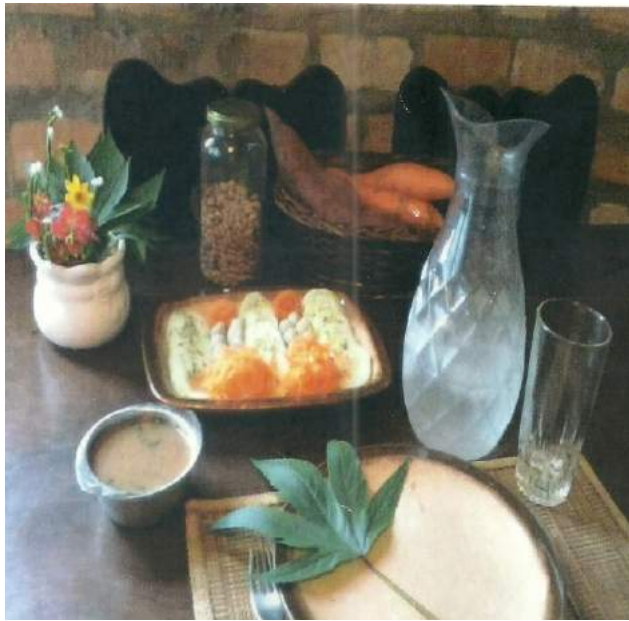


Figura 2: Fotografia do Almoço

Fonte: Arquivo Pessoal da Aluna M.S.G. (2017)

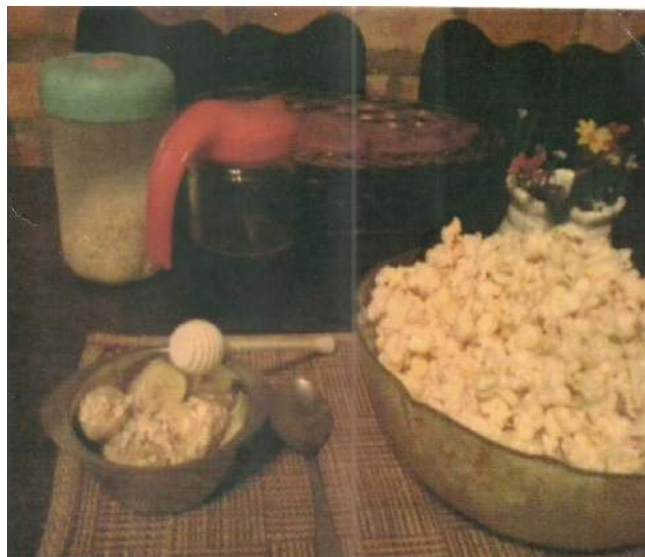


Figura 3: Jantar

Fonte: Arquivo pessoal da Aluna M.S.G. (2017)

Assim como no almoço, o jantar (Figura 3) contou com refeição simples, porém, diferente de muitos alimentos consumidos à noite. A tigela com pipocas foi acompanhada de uma porção de rodelas de banana, encobertas com granola e mel. A decoração foi composta por um jarro branco com flores naturais, em amarelo, branco e lilás, uma cesta e recipientes de mel e cereais ao redor.

Após o estudo das cores, os países pesquisados por meio dos seminários temáticos foram: Espanha, China, Itália, Estados Unidos, Síria, Líbano, França, Grécia,

Portugal e Brasil. Os alunos, além da apresentação teórica e trabalho escrito, tiveram que preparar um prato típico de cada país, para degustação dos colegas.

O Menu do Banquete “Romeu e Julieta”, selecionado pelos alunos, foi composto por uma Entrada (*Bruschettas*), um antepasto feito à base de pão italiano, alho, azeite, tomate e manjeriço; Prato Principal (*Rondelli*), massa fresca, recheada por três queijos, mussarela com presunto, molho ao sugo e molho *pesto* e a Sobremesa (*Tiramissu*), um pavê com creme de queijo, café e cacau em pó.

O *banquete* foi embalado por músicas italianas instrumentais, interpretadas por André Rieu²⁴ e Luciano Pavarotti²⁵, reproduzidas por mídia eletrônica, e músicas apresentadas ao vivo, com o auxílio de um violão e de uma flauta. As músicas apresentadas com o auxílio da flauta foram: Capricho Italiano (*Capriccio Italien* Op. 45), canção de Piotr Ilitch Tchaikovsky, Minha Gioconda (*Mia Gioconda*), do compositor brasileiro Vicente Celestino e O Meu Sol (*O Sole Mio*), de Eduardo di Capua e Alfredo Mazzuchi.

Com os convidados reunidos, professores, técnicos administrativos, colaboradores terceirizados da limpeza e da cantina, e alguns alunos, o mestre de cerimônias iniciou o Banquete “Romeu e Julieta”. Primeiro, apresentou os discentes e o curso técnico ao qual pertenciam, em seguida, a disciplina na qual o trabalho foi realizado e, por fim, ofereceu as boas-vindas aos convivas. Depois de um breve período ao som de música italiana instrumental, duas alunas iniciaram as apresentações artísticas recitando poesias que enalteciam o amor, encantando e suscitando expectativas nos participantes, enquanto que na cozinha, montavam-se as entradas (*Bruschettas*).

O fragmento da peça Romeu e Julieta, encenada com o acompanhamento de uma música tocada com o auxílio do violão pelo personagem Romeu, aconteceu nesse momento de degustação das *Bruschettas*, deslumbrando os espectadores com a melodia e as juras de amor trocadas entre Romeu e Julieta.

Ao término da peça, o prato principal (*Rondelli*) (Figura 4) foi servido, causando enorme surpresa nos convidados pela aparência do alimento.

²⁴ André Marie Nicolas Leon Rieu, natural de Maastricht, Países Baixos, é um grande nome da música clássica. Violinista, maestro e cantor versátil e moderno, é reconhecido pelo título de “embaixador das valsas”, pois fazem parte do seu repertório peças de músicas ligeiras e valsas vienenses conhecidas do público e ancoradas na memória popular. Disponível em: www.musica.culturamix.com/internacionais. Acesso em: 17.02.2018.

²⁵ Luciano Pavarotti foi um tenor italiano de grande respeito e prestígio internacional por seu carisma e voz inconfundíveis, que conquistou multidões interpretando músicas líricas com temas de fácil aceitação popular. Disponível em: www.educacao.uol.com.br. Acesso em: 17.02.2018.



Figura 4 – Rondelli (Prato Principal)

Fonte: Arquivo Pessoal do Aluno A.S.F. (2017)

Apresentado nas cores da bandeira italiana, essa etapa do *banquete* foi acompanhada por músicas italianas, tocadas ao vivo por um aluno, com a assistência de uma flauta. Quando os convidados terminaram a degustação do prato principal, foi anunciada a sobremesa (*Tiramissu*) regada a vinho e música italiana instrumental para entretenimento dos convidados.

No encerramento do Banquete “Romeu e Julieta” agradeceu-se a participação e colaboração de todos nesse processo artístico e gastronômico, realizado pelos discentes do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, preocupados não somente em agradar aos olhos, mas também, em satisfazer o paladar e exaltar o amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, em contato com distintas áreas do conhecimento, os alunos experimentaram novos espaços de aprendizagem, ampliaram os saberes e sabores na sua formação educativa, desmistificando o conceito de Arte como ferramenta de apoio para a aprendizagem de conteúdos disciplinares mais relevantes.

Conjugar esforços para visualizar, dentro de um conjunto de indivíduos, as singularidades criativas pertencentes a cada um dos discentes, que ajudaram no processo de criação da cena teatral e gastronômica, não foi tarefa fácil, principalmente, no mundo atual, em que a solidariedade entre as pessoas é pouco incentivada. No entanto, a procura por um conhecimento estético que ultrapassasse ações individuais foi importante porque criou modos de ser solidário, possibilitando uma nova percepção da realidade.

Acreditou-se, que a prática pedagógica Banquete “Romeu e Julieta” atendeu aos objetivos da disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, pois potencializou vivências dentro e fora do contexto escolar, constituindo um processo de ensino-aprendizagem propício ao desenvolvimento do perfil profissional de alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** – 3. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível** – 5ed.- Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia.** – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2001.

GOUVÊA, Anna Teresa Rojas Molina Assumpção. **A comida como espetáculo.** 2003. Disponível em:

<repositorio.unicamp.br/bitstream/.../Gouvea_AnaTeresaRojasMolinaAssumpcao_M.p>. Acesso em: 17 ago. 2017.

HARGREAVES, Lisa Minari. **A presença de artefatos alimentares no ritual do banquete.** 2008. Disponível em: <anpap.org.br/anais/2008/artigos/032.pdf> Acesso em: 31 jul. 2017.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico Institucional: uma construção de todos.** São Luís-Maranhão, 2016. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>> Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar na Forma Subsequente ao Ensino Médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São Luís-Maranhão, 2011. Ministério da Educação. Diretoria de Desenvolvimento de Ensino.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ªed.rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JOFFÉ, Roland. Estúdio: Gaumont / Le Studio Canal+ / TF1 Films Productions (filme). **Vatel: um banquete para o rei.** 2000.117 min. son. color. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5IrEKE93dxU>. Acesso em: 01 fev. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos selecionados.** – São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

STRONG, Roy. **Banquete**: uma história ilustrada da culinária de costumes e da fartura à mesa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

<www.dicio.com.br/estesiologia>. Acesso em: 07.08. 2017.

<www.adorocinema.com>. Acesso em: 05.08. 2017.

<<https://www.significados.com.br>>. Acesso em: 24.04. 2018.

<www.musica.culturamix.com/internacionais>. Acesso em: 17.02. 2018.

<www.educacao.uol.com.br>. Acesso em: 17.02.2018

REFLEXÃO E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL NA CRIAÇÃO TEATRAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Patricia Neves de Almeida²⁶

INTRODUÇÃO

A investigação é o resultado de um processo de criação teatral realizado com estudantes do Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no Câmpus Boituva, no Projeto de Ensino “Jogos Teatrais com Contos na Perspectiva Filosófica”. Essa ação foi desenvolvida de agosto de 2016 a dezembro de 2017, com encontros de duas horas semanais. O grupo foi composto por 18 alunos, entre 15 e 17 anos, tendo concluído suas atividades com oito alunos, dada a extensão do projeto e as dificuldades pessoais encontradas pelos estudantes para participar dos encontros.

O projeto objetivava investigar as possibilidades de criação cênica a partir da utilização de contos que tivessem um viés filosófico. Assim, elegi como primeiro modelo de ação o conto “Bartleby, o escrivão”, de Herman Melville (2005), obra que já havia utilizado com um grupo de licenciandos em Teatro, em outra instituição de ensino. Com o processo, percebemos que o uso de apenas um material possibilitaria um aprofundamento maior nas ações. Passei a apresentar fragmentos do conto. A cada fragmento, eu lançava um estímulo diferente para a criação, seguindo as contribuições de Pupo (2005) e Koudela (1999) de “jogos com textos”.

Elegemos a frase “Preferiria não”, dita várias vezes por Bartleby no conto, como modelo de ação, através da questão: “O que você preferiria não, na escola?”. A pergunta gerou um processo de reflexão do cotidiano escolar, o qual foi revelado nos improvisos que vieram na sequência.

Houve a apresentação de uma sequência de cenas, no auditório do Câmpus. Professores e alunos debateram os temas que surgiram na criação teatral.

TEXTO E JOGO, COTIDIANO, EMANCIPAÇÃO E POTÊNCIA

²⁶ Licenciada em Teatro/Arte-Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO), possui Especialização em Pedagogia do Teatro e Mestrado em Educação pela mesma universidade. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no Câmpus Boituva, lecionando para cursos de Ensino Médio Integrado e para a Licenciatura em Pedagogia. Endereço eletrônico: patricia.neves@ifsp.edu.br

No que concerne à metodologia de ensino e aprendizagem do Teatro a partir de “jogos com textos”, na obra “Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral”, Pupo (2005) apresenta uma série de experimentações teatrais realizadas em Tétuan, no Marrocos, com professores em formação e estudantes, as quais possuem dois caminhos: do Texto ao Jogo e do Jogo ao Texto.

Na abordagem que parte do texto, a autora explicita dois caminhos possíveis. No primeiro, parte da análise da narrativa para chegar ao discurso teatral; no segundo, propõe outras formas de apropriação do texto, independentes da análise da narrativa, são elas: “Recorte e Colagem”, “Provérbios”, “Motivos” e “Preenchimento de elipses”.

O “Recorte e Colagem” consiste na extração de um fragmento de texto, a ser utilizado por um jogador, dentro de um todo, e que se configura como a única fala possível dentro da improvisação. “Provérbios” é a prática de um jogo teatral a partir de ditados populares, os quais possibilitam uma temática como ponto de partida do jogo. “Motivos” baseia-se na prática de lançar o tema do texto ao grupo, o qual realizará improvisações antes de ter conhecimento do texto original. Já o “Preenchimento de Elipses”, permite que os jogadores desenvolvam aspectos que não foram abordados pelo texto, suas lacunas.

O trabalho com o Texto para se chegar ao Jogo, requer a prática denominada “Jogos de Apropriação do Texto”, que segundo Pupo (2005, p. 68) tem como finalidade:

[...] fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita. Os jogos assim denominados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual. Mediante seu exercício, se instala um patamar sólido que permite a descoberta de conotações imprevistas.

A autora apresenta alguns trabalhos que partem do Texto ao Jogo, realizados no Brasil. Entre eles, cabe destacar a publicação “Texto e Jogo”, de Koudela (1999).

Na obra, a autora apresenta uma série de práticas com a peça didática de Brecht, realizadas com alunos da formação de professores em Artes Cênicas da ECA/USP em 1992 e 1994, com um grupo de jovens na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e no projeto de formação permanente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – FDE.

Segundo Koudela (1999), Brecht propõe, com a peça didática, uma superação da separação entre atores e espectadores, tendo como principal objetivo a educação dos participantes. Esse tipo de dramaturgia possibilita aos jogadores a alteração do texto e a inserção de conteúdos.

A pesquisa desenvolve o conceito de “modelo de ação” em duas direções: “como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens” e “como um texto que é objeto de imitação crítica” (p. 15).

Outro instrumento indicado para esse trabalho é o “estranhamento” proposto por Brecht, o qual consiste na “historicização”, ou seja, na representação de “processos e pessoas como históricos, portanto transitórios” (p. 18).

No jogo com a peça didática, a autora se vale de fragmentos da peça didática, os quais servem como modelo de ação no jogo. Vale-se de um procedimento denominado “colado ao texto”, no qual as palavras do texto são mantidas e a improvisação se desenvolve no plano de ações e gestos (p. 20). Para Koudela, “Na prática da qual faço o registro no presente trabalho é possível verificar que o jogo teatral com o modelo de ação brechtiano instaura um processo interativo entre os participantes do ato artístico o qual revela um novo olhar frente às relações sociais” (p. 19).

No que diz respeito ao cotidiano escolar, Oliveira e Sgarbi (2008) acreditam que os estudos que se pautam nas situações vivenciadas na escola, não só criam conhecimentos, como também, contribuem para “[...] o pensamento e as práticas voltadas para a emancipação social” (p. 67).

A construção do conhecimento, na perspectiva dos estudos do cotidiano escolar, se dá a partir das relações sociais, evidenciando a impossibilidade de neutralidade do conhecimento científico. Para os autores:

Os processos de criação de conhecimento científico são [...] processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaços tempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo mais que creiamos nem na neutralidade do conhecimento científico nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre essas diferentes instâncias e dimensões (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva, esses estudos se voltam para a complexidade do cotidiano, ao invés de tentar ensinar a ele o que deveria ser. Assim, algumas questões se apresentam: “O que podemos aprender com o cotidiano? Por que precisamos dessas aprendizagens para pensar a emancipação social?” (p. 73).

Segundo os autores, “é preciso descobrir que práticas e reflexões podem favorecer a tessitura de redes de conhecimentos [...] que levem os sujeitos sociais [...] ao desenvolvimento de práticas sociais mais próximas dos princípios emancipatórios” (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 83).

No que concerne à ideia de emancipação intelectual, é fundamental a obra “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière (2011). Nela, o pensador apresenta o conceito da igualdade das inteligências, por meio do desenvolvimento das ideias de “emancipação” e “embrutecimento”. A primeira, diz respeito às práticas pedagógicas que libertam, que dão autonomia ao estudante; a segunda, refere-se à tendência em considerar o professor um transmissor de conhecimentos, julgando seus alunos incapazes. Para o autor,

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver

todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2011, p. 11).

O embrutecimento é reforçado pela “ordem explicadora”, lógica na qual, explicar alguma coisa a alguém é “demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” e, essa ideia de “incapacidade”, é fundamental para sustentar a concepção explicadora (p. 23).

No ensaio “A potência do pensamento”, Agamben (2015a) cita Aristóteles e as ideias de “potência” e “ato” para desenvolver sua teoria a respeito da qualidade que a mente tem de ser, inicialmente, pura potência.

Em trecho que particularmente nos interessa, o pensador em consonância com Aristóteles admite que toda potência é também impotência, entendendo a impotência como “potência de não”: o ser humano pode a própria impotência. Castro (2013, p. 165), na obra “Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência”, exemplifica, com uma situação mencionada pelo filósofo, a potência em um sentido genérico e em outro mais específico:

[...] pode-se dizer de uma criança que tem a potência, a capacidade, de construir uma casa (**sentido genérico**). Para fazer uma casa, no entanto, deverá passar previamente pela aprendizagem da arquitetura. No entanto, de quem já cumpriu esse requisito, do arquiteto, e no momento em que não está construindo, mas por exemplo, comendo ou dormindo, também se pode dizer que tem a potência de construir uma casa. [...] o arquiteto, tem em potência tanto a capacidade de construí-la como a de não o fazer.

Na obra “Bartleby, ou da contingência”, Agamben (2015b, p. 26) faz uma análise do personagem de Melville. Para ele, Bartleby é “[...] a figura extrema do nada do qual procede toda criação e, ao mesmo tempo, a mais implacável reivindicação desse nada como pura, absoluta potência” e crê que ele permanece “[...] de modo tão obstinado no abismo da possibilidade”. De acordo com o pensador, a nossa tradição ética “[...] procurou evitar o problema da potência reduzindo-o aos termos da vontade e da necessidade: não o que você *pode*, mas o que você *quer* ou *deve* é o seu tema dominante”. Estando no campo da possibilidade, Bartleby desconstrói a relação entre poder e querer, logo, a fórmula “preferiria não” é, para Agamben (2015b), a fórmula da potência.

OS “ESCRIVÃOS 2”²⁷

No primeiro semestre do ano de 2015, no âmbito da disciplina “Encenação” do curso de Teatro/Arte-Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), orientei a encenação “Escrivãos”.

²⁷ A licença poética se deve à forma como o nome foi impresso no programa da peça “Escrivãos”, no qual se podia ler “nãos”. Na segunda experimentação, aqui relatada, acrescentou-se o algarismo 2.

Recém-formada no Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba e, bastante imersa no universo da Filosofia da Educação, propus uma encenação de viés bastante reflexivo sobre a Educação, a formação escolar dos licenciandos e o papel que buscavam desenvolver como futuros arte-educadores. Para tanto, elegi o conto “Bartleby, o escrivão”, de Herman Melville (2005), como modelo de ação para a criação.

Inspirada por essa experiência, propus o projeto de ensino “Jogos teatrais com contos na perspectiva filosófica”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Boituva. A ação foi desenvolvida com um grupo composto por alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A pergunta lançada aos estudantes, nessa iniciativa, foi: “O que você preferiria não, na escola?”, a qual gerou um processo de reflexão do cotidiano escolar e culminou na criação da peça “Escrivãos 2”. Esse produto surgiu do processo instaurado, não sendo o nosso objetivo inicial.

No primeiro encontro com o grupo, falei da pesquisa que vinha desenvolvendo desde o Mestrado e da experiência com o grupo de licenciandos da Universidade de Sorocaba, de modo a apresentar a proposta do projeto de ensino.

A cada encontro, iniciávamos a prática com leituras dos protocolos e aquecimentos, os quais, por muitas vezes, eram mediados por uma bolsista do curso de Pedagogia, que desenvolvia brincadeiras aprendidas em uma disciplina do curso. Em seguida, partíamos para o jogo com o conto de Melville (2005), apresentado, semanalmente, em fragmentos, numerados de 1 a 10.

O primeiro fragmento apresenta o narrador do conto, um advogado de meia idade que possui um escritório, no qual trabalham dois funcionários e um *office boy*. No início da narrativa, ele explica que o trabalho havia aumentado e, por isso, havia colocado um anúncio no jornal para contratar mais um funcionário. Em resposta ao anúncio, surgiu Bartleby: “[...] levemente arrumado, lamentavelmente respeitável, extremamente desamparado!” (MELVILLE, 2005, p. 7). Essa descrição do personagem gerou grande expectativa em relação ao encontro seguinte, no qual conheceríamos mais sobre Bartleby. No jogo com esse primeiro fragmento, utilizamos o “Recorte e Colagem”, mencionado na primeira seção deste texto, como forma de apropriação do texto. Nos improvisos, uma aluna era um mendigo que dizia “Sou um homem de certa idade”, outra, era uma vendedora de acarajé que repetia que sua “profissão era tradicionalmente agitada”, e duas alunas brincaram com a informação de que o escritório do conto era fixado em Wall Street, o que motivou a criação de um improviso musical e de um que continha uma celebridade. Nesse primeiro encontro, uma aluna relatou que, essa forma de trabalho com o texto, o torna mais agradável e acessível e que, os professores de português poderiam adotar essa metodologia.

No segundo fragmento, conhecemos um pouco sobre Bartleby, a sua forma de trabalhar e, já nesse fragmento, o personagem diz seu primeiro “preferiria não”, ao ser chamado para conferir um documento com seu chefe. Solicitei aos estudantes que criassem uma imagem estática dentro do contexto dessa situação e, em seguida, pedi que desenvolvessem o improviso a partir dessa imagem. Na sequência, repetimos a

ação, mas mudando o contexto dos gestos. Ainda nesse encontro, pedi para que os alunos pensassem “o que eles prefeririam não?”.

Na semana seguinte, iniciamos a aula com uma conversa sobre a questão proposta. Como a pergunta era aberta, as respostas eram de várias esferas. Os estudantes citaram problemas que envolviam: machismo, política, sentimentos pessoais e coletivos, obrigações sociais e imposições. Também, criamos uma categoria que se chamou “Eric”, uma brincadeira com o fato desse estudante “preferir não” comer ovo com molho de tomate. Houve um aluno que relatou não conseguir responder à questão proposta, por considerar que ela estava muito aberta. Nessa mesma ocasião, pedi que os alunos comesçassem a escrever relatos sobre situações que “prefeririam não” ter vivenciado na escola.

Os fragmentos 1 e 2 foram retomados com a utilização de procedimentos de “fala separada do falante”: descrição (de si ou do outro), narração, contação (de forma mais poética), voz-off, fala na 3ª pessoa, “blablação” e dublagem. A ideia do “preferiria não” começou a surgir nos improvisos: “Eu preferiria não ter medo de andar sozinha rua, à noite”, “Eu preferiria não ter que acordar cedo”, “Eu preferiria não o corte de árvores”, “Eu preferiria não ter que aguentar certas pessoas”, “Eu preferiria não ter quebrado a minha bike”, “Eu preferiria não ser julgada pela minha roupa” e “Eu preferiria não ter que escolher o destino da minha vida aos 17 anos”.

No fragmento 3, os funcionários do escritório de advocacia do conto, comentam o comportamento estranho de Bartleby, alternando compaixão e raiva. A partir desse mote, fizemos um jogo que intitulei “Bipolaridade”, no qual os jogadores comentavam o comportamento do personagem, mudando o tempo todo de opinião.

Já, no fragmento 4, brincamos com ideia de uma “resistência passiva”, ação que, segundo o narrador do conto, Bartleby executava. Para isso, sugeri que os alunos improvisassem a partir dos primeiros “preferiria não, na escola” que trouxeram. Surgiu: “Eu preferiria não fazer um curso que não quero” (referência à parte técnica do Ensino Médio Integrado), “Eu preferiria não utilizar os coletes de Educação Física” (os quais não eram lavados com frequência) e “Eu preferiria não ter tantos trabalhos” (sobre o excesso de atividades do curso integrado).

Nos fragmentos 5 e 6, jogamos com a ideia de ocupação dos espaços públicos e privados, visto que, nesses trechos do conto, Bartleby está morando (escondido) no escritório de advocacia. Utilizei, também, o “preenchimento de elipses”, para que os alunos improvisassem hipóteses sobre a história de vida do personagem, visto que, no conto, de maneira proposital, há essa lacuna. No fragmento 7, pedi que os jogadores elessem uma frase do texto e uma ação, que deveria ser realizada repetidas vezes.

No início do encontro seguinte, ocorreu um fato que me chamou a atenção. Na nossa conversa inicial e leitura dos protocolos, um aluno relacionou o assunto dos nossos encontros a uma palestra que ministrei no “Ciclo de Palestras em Educação” do IFSP-Boituva, para professores e estudantes interessados em Pedagogia. Nessa

comunicação, tratei da questão do dispositivo disciplinar foucaultiano²⁸²⁹. O aluno mencionou o comportamento de certos professores e as regras que são impostas, sem problematização e, conseqüentemente, sem sentido.

O fragmento 8 foi abordado a partir da ideia de “Provérbios”. Nesse trecho do conto, o narrador mudou seu escritório de prédio, mas, Bartleby, continua no edifício antigo, para desespero dos inquilinos, os quais cobram uma providência do proprietário anterior. Na improvisação dessa situação, os alunos utilizaram: “O bom filho à casa torna” (referindo-se ao fato de Bartleby não querer deixar o escritório), “A cavalo dado, não se olha os dentes” (resposta do advogado aos inquilinos), “Pimenta nos olhos dos outros, é refresco” (comentário de uma inquilina), “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” (uma ameaça de uma inquilina), “As aparências enganam” e “Nem tudo que reluz é ouro” (inquilina referindo-se a Bartleby), “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” (inquilino dizendo que só irá embora depois que o narrador resolver o problema), “Amigos, amigos, negócios à parte” (inquilina que diz gostar do narrador, mas que ele precisa resolver a situação), “Casa de ferreiro, espeto de pau” (uma referência ao fato do narrador ser advogado mas não conseguir se livrar de Bartleby) e “Antes tarde do que nunca” (comentário de um inquilino quando o narrador resolve ir conversar com Bartleby).

No fragmento 9, abordamos a dificuldade que o narrador tinha em enfrentar Bartleby. Assim, solicitei aos alunos que criassem ameaças improváveis, do que surgiu: “se você não sair daí, eu terei que tomar leite com nescau”, por exemplo.

Como estávamos próximos do final do ano letivo, com pouco tempo, mas muito interessados em conhecer o fim do conto, realizamos uma “leitura de compra” do último fragmento, na qual um estudante começava a leitura e, na sequência, era interrompido por outros estudantes que “compravam” a fala, de forma espontânea.

No ano seguinte, exploramos mais os relatos que os estudantes trouxeram, em resposta ao “preferiria não, na escola”. Realizamos experimentações com materiais que foram citados nos relatos: coletes, carteiras velhas e papeis (uma referência ao excesso de trabalhos).

Próximo ao término do projeto, realizei uma seleção de cenas que surgiram no processo, o que culminou na criação do espetáculo “Escrivãos 2”.

A apresentação contou com a presença de professores e alunos, os quais contribuíram com suas leituras. Os professores citaram: o dilema de querer transformar a educação, mas ter vivido uma educação tradicional; o desejo de que houvesse uma tolerância na crítica (discurso que evidenciou um desconforto do professor em relação à temática da peça); e a vontade de estender a reflexão sobre a escola aos outros alunos e à necessidade de valorização dessa prática. Uma professora perguntou aos alunos o que eles “prefeririam sim” e, chegou-se à conclusão de que eles “prefeririam sim” o contrário do “preferiria não”. Essa questão também motivou

²⁸FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

²⁹ALMEIDA, Patricia N. A profanação dos dispositivos escolares e o jogo teatral. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 31-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/1321>> Acesso em: 15 out. 2018.

uma reflexão sobre potência e ato. Uma outra professora, considerou a ação corajosa, citando a experimentação que fizemos com as carteiras, na qual elas são utilizadas de várias formas, inclusive, são lançadas de um lado ao outro.

Uma aluna relatou que se identificou muito com o que viu e ficou curiosa em saber como eu, propositora da ação, recebi os relatos dos estudantes. Um outro estudante, motivado pelo que viu, fez uma criação em vídeo e enviou-me, dias depois da apresentação.

Os estudantes que participaram do projeto tiveram a oportunidade de falar como se sentiram no processo, expondo situações vivenciadas em vários encontros, de refletir sobre a metodologia experimentada e de comentar sobre a problemática da encenação.

CONSIDERAÇÕES

O processo de criação teatral aqui abordado, tinha por objetivo propiciar a reflexão do cotidiano escolar, pelos estudantes, no ato criativo, em uma lógica de emancipação intelectual. É claro que essa reflexão não fica restrita aos alunos participantes do projeto supracitado: professores e estudantes, espectadores da encenação, também refletem sobre o cotidiano da escola e compartilham angústias e pensamentos.

Estudar o cotidiano escolar, como vimos, contribui para o desenvolvimento de pensamentos e práticas de emancipação social (OLIVEIRA & SGARBI, 2008). Ao mesmo tempo, ao criar condições para que o sujeito desse cotidiano tenha autonomia, possibilitamos uma educação que emancipa intelectualmente (RANCIÈRE, 2011). Nesse movimento, é fundamental a figura de Bartleby, o qual, com sua fórmula “Preferiria não”, reivindica o nada como pura potência: poder a própria impotência (AGAMBEN, 2015a).

Para desenvolver um projeto de teatro na escola que tivesse esse sentido, utilizei “jogos com textos” (PUPO, 2005; KOUDELA, 1999) relacionados à questão: “O que você preferiria não, na escola?”. Essa metodologia promoveu a aproximação entre os estudantes e o modelo de ação proposto e proporcionou o desdobramento da temática original do conto elegido.

Ao término do projeto, os alunos relataram que a metodologia empregada propiciou a liberdade de criação e participação, e associaram as práticas do Teatro Contemporâneo a práticas mais progressistas da Educação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. In: A potência do pensamento: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

_____. **Bartleby, ou da contingência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto eJogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva/CAPES/FAPESP, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O DRAMA COMO ABORDAGEM PRÓXIMA ÀS INFÂNCIAS

Diego de Medeiros Pereira³⁰

[...] o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é “pedagogia cultural” que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação [...] em todos os que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral.
Taís Ferreira.

PARA NOS APROXIMARMOS

Neste texto apresento algumas investigações e descobertas que tenho realizado como professor de teatro e formador de futuros professores de teatro, sobretudo no que diz respeito a práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças. Desde meu mestrado³¹, dedico-me a experimentar e discutir o trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil, tema que expandi na tese de doutorado defendida em 2015, na qual propus o Drama – abordagem inglesa de ensino e experimentação teatrais – como possibilidade metodológica para uma iniciação ao teatro com crianças da Educação Infantil, que melhor se aproxima das especificidades das infâncias.

Para um maior acercamento do tema ora proposto, apresentarei as principais discussões de autores(ras) da área de Pedagogia do Teatro sobre as relações entre Teatro e Infâncias difundidas no Brasil, assim como tratarei de contextualizar a abordagem do Drama a partir de autores(ras) brasileiros(as) e ingleses(as), que discutem esse método, os(as) quais embasaram a realização de 09 processos de Drama com crianças entre 02 e 06 anos de idade, em unidades públicas de ensino de Florianópolis (SC), que foram os objetos de estudo da tese e que serão expostos neste texto.

Apresentarei, também, algumas práticas desenvolvidas na rede pública de ensino de Santa Maria (RS), nos últimos dois anos a partir do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq), investigando, nesses trabalhos, as possibilidades do Drama nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

³⁰ Doutor em Teatro (PPGT-UDESC). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). diego.pereira@ufsm.br

³¹ Lançado em formato de livro intitulado “Teatro na Formação de Professores da Educação Infantil” (Appris, 2015).

Ressalto, por fim, que a cada novo projeto, prática orientada de estágio ou oficina ministrada para crianças, torna-se mais evidente para mim a proximidade do Drama com os modos como as crianças se relacionam com o mundo, o que me leva a ratificar essa abordagem como uma proposta que comporta os tempos e espaços próprios das infâncias, ao instigar os participantes a uma experimentação teatral distanciada da concepção de um produto artístico.

O QUE SE TEM DITO

Assim que conclui a Licenciatura em Artes Cênicas, em 2007, fui convidado para trabalhar com a formação continuada de profissionais da Educação Infantil, em Florianópolis. De lá pra cá, foram muitas formações e trocas, ampliação de repertórios e proximidades com as demandas e propostas pedagógicas desse segmento de ensino. Por não possuir experiências práticas no “chão da escola” de Educação Infantil – até porque raríssimos são os municípios que contratam professores específicos de Artes para essa modalidade – busquei me aproximar de estudiosos da área do Teatro que tivessem trilhado caminhos semelhantes àqueles que eu desejava trilhar – junto às crianças e seus modos de ser e criar no mundo.

Sei que muitos cursos de Licenciatura – assim como o em que eu me formei – pouco abordam as possibilidades de trabalho com essa faixa etária e, sequer, discutem ou indicam bibliografias sobre o tema. Desse modo, tive que me debruçar na busca por referências que dessem suporte às práticas que eu almejava desenvolver. Obviamente, deparei-me com trabalhos que “ensinavam” como “montar” espetáculos com crianças ou, mesmo, entendiam a prática teatral (geralmente chamada de “dramatização”) como algo livre, espontâneo e que não necessitava de maiores embasamentos ou profissionais específicos para realizá-las. E não era por esse caminho que eu desejava seguir.

Interessava-me pensar que a brincadeira de faz-de-conta, mediada pelo professor, poderia ser transformada em uma experimentação da linguagem teatral, distante de modelos tradicionais de teatro – geralmente centrada na criação de “apresentações” para as datas comemorativas – investindo na minha crença de que a criança performatiza ainda que não construa um discurso voltado a uma plateia exterior à exploração lúdica/expressiva que realiza. O professor, munido de experiências e conhecimentos acerca da linguagem teatral, poderia iniciar um processo de ampliação desse espaço criador na criança. Dessas experimentações ele conduziria a uma assimilação de aspectos da linguagem teatral, iniciando uma familiarização com tal linguagem.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos foi uma das minhas primeiras descobertas. Em seu livro *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral* (2004), a autora discutiu aspectos relacionados à maneira como os trabalhos com elementos dramáticos e teatrais têm sido desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Além das reflexões apresentadas em diálogo com a teoria piagetiana, Santos entrevistou 12 professoras de uma instituição de Educação Infantil, buscando compreender a maneira como essas trabalhavam com os elementos teatrais ou, quando não

trabalhavam, como os compreendiam dentro desse espaço de ensino e, ainda, como percebiam as brincadeiras realizadas espontaneamente pelas crianças.

Em sua obra, Santos apresenta, também, os discursos de 15 crianças (entre 03 e 06 anos) entrevistadas, na busca pela compreensão do modo como elas percebiam as atividades dramáticas e teatrais realizadas por/com suas professoras, assim como, a maneira como compreendiam as produções teatrais com as quais tinham contato, seja por intermédio da escola ou dos pais.

A autora afirma que a má qualificação do trabalho docente gera abordagens empiristas do ensino do teatro, nas quais as crianças são “treinadas” a executarem ações idealizadas pelas professoras, impedindo sua participação ativa no processo, formas essas alheias ao movimento teatral que se desenvolve fora dos muros da escola. No que diz respeito à fruição, Santos destaca que o acesso limitado das crianças a espetáculos teatrais e a qualidade “discutível” desses, são aspectos nocivos à construção dessa linguagem, além da reprodução de modelos culturais veiculados pela televisão e cinema frequentemente serem confundidos, pelas crianças, com a representação teatral.

Santos identificou duas abordagens do teatro no meio educacional possíveis de serem trabalhadas pelos profissionais da Educação Infantil: o jogo dramático francês³² e o jogo teatral da norte-americana Viola Spolin, difundido no Brasil por Ingrid Koudela. Nesse ponto, discordei de Santos, pois não visualizava meios de trabalhar jogos regrados, sobretudo os Jogos Teatrais com a estrutura de foco, instrução e avaliação, com crianças mais novas. No capítulo XIII de *Improvisação para o Teatro* (1985), por exemplo, Spolin discorre sobre a criança e enfoca as crianças entre 06 e 08 anos como referência para a iniciação aos jogos teatrais. A resolução de problemas, a relação palco/plateia, procedimentos inerentes a essa metodologia, pareciam-me distantes do universo das crianças da Educação Infantil.

Spolin retrata, ainda, que ao separar o jogo dramático (entendido como faz-de-conta espontâneo) da realidade teatral e, num segundo momento, fundir o jogo à realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre o fingimento (ilusão) e a realidade, no reino do seu próprio mundo. E completa “[...] essa separação não está implícita no jogo dramático. O jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e – ai de nós – para muitos adultos também”. (2001, p. 254). Nesse sentido, ao dramatizar, a criança não produz um discurso voltado a uma plateia exterior ao jogo, modelo no qual Spolin se pauta para identificar a diferença entre dramatização e teatro.

Não busco descreditar a capacidade de ampliação da espontaneidade e ludicidade da criança a partir do trabalho com jogos teatrais ou dramáticos, ponho em questão a impossibilidade de se trabalhar na Educação Infantil com o formato metodológico

³² Segundo Santos “o jogo dramático [...] surgiu por influência das ideias de LèonChancerel (1941) e Jean Chateau (1954) e foi desenvolvido por diversos autores franceses, desde, Catherine Dasté (1975) e Pierre Leenhardt (1973) até sua atual formulação, contida nos trabalhos de Richard Monod (1983) e Jean-Pierre Ryngaert (1981)” (2004, p. 48). No Brasil os jogos dramáticos foram apresentados em algumas obras de pesquisadores como Maria Clara Machado, Olga Reverbel, José Ronaldo Faleiro e Maria Lúcia Pupo.

proposto por esse sistema. Acredito que muitos jogos podem ser adaptados a propostas de experimentação teatral com crianças mais novas, sobretudo os jogos tradicionais – muitos dos quais são explorados nesse segmento de ensino³³.

Santos finaliza seu texto ressaltando a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil como uma ação necessária à compreensão da “[...] maneira de como a evolução da atividade lúdica pode desencadear condutas lúdicas coletivas e intencionalmente teatralizadas [...]” (2004, p. 114). Faz-se necessário, portanto, levar esses profissionais a conhecerem os elementos que constituem o fazer pedagógico teatral, aliando tais elementos aos saberes acerca do desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, enquanto não tenhamos os profissionais específicos das linguagens da Arte nesses espaços, porque penso que seria esse o cenário ideal para uma atuação mais efetiva e coerente com os repertórios formativos dos(as) professores(as) e para a realização de uma prática pedagógico-teatral mais qualificada.

Outra obra que contribuiu com minhas inquietações sobre as relações entre teatro e a primeira infância foi *A linguagem teatral na escola* (2007), de Ricardo Japiassu. Diferente de Santos, Japiassu pauta suas reflexões na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e, desse modo, aproxima a Pedagogia do Teatro de discussões mais contemporâneas sobre a infância.

A concepção histórico-cultural, que tem em Vygotsky sua maior representação, possui como foco de estudo o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como resultado de um processo sócio-histórico, no qual as relações que os sujeitos estabelecem com a realidade circundante seriam responsáveis por seus processos de construção de conhecimento. Nesse processo, as experimentações propiciadas por aqueles que interagem com as crianças, os hábitos, as atitudes, os valores, os costumes, assim como a linguagem, vão contribuir de forma definitiva com a apropriação e construção de conhecimentos e experiências.

Ao levar em consideração que muitas crianças permanecem durante horas em espaços educativos, principalmente com a atual obrigatoriedade de que a partir dos 04 anos elas frequentem a Educação Infantil, esse espaço institucional e as pessoas (professores, auxiliares, pessoal da cozinha e limpeza e demais crianças) que o compõem, terão influência no modo como as crianças se apropriarão da cultura e a produzirão. No caso específico das manifestações artísticas, as músicas que ouvirem ou criarem, as histórias em que se envolverem, experiências corporais que tiverem, espetáculos a que assistirem nesse espaço, irão compor parte do repertório dessas crianças. Smolka, ao tratar da teoria de Vygotsky, afirma que:

O desenvolvimento da criança, encontra-se [...] intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros (SMOLKA, 2009, p. 08).

³³ No artigo “O espaço de Jogo no Contexto do Drama” (Revista URDIMENTO, jul. 2017) eu e Biange Cabral discutimos sobre as possibilidades de utilização de materiais de outras metodologias, inclusive dos Jogos Teatrais, em processos de Drama.

Em seu livro Japiassu retrata a realização de 14 sessões de trabalho com crianças em idade pré-escolar em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo, de uma turma multisseriada (entre 04 e 06 anos). Sua referência metodológica foi o sistema de Jogos Teatrais (de Viola Spolin), adaptando jogos tradicionais brasileiros a esse sistema. Aliou aos procedimentos (foco, instrução, plateia e avaliação) ao de círculo de discussão (de Paulo Freire) e área de jogo (de Augusto Boal) e protocolos de sessão (derivados das peças didáticas de Bertolt Brecht).

As relações que Japiassu estabelece com a teoria vygotskiana ao longo de seu texto, primeiro autor na área do teatro ao estabelecer tais paralelos diga-se de passagem, contemplavam as buscas que eu vinha realizando no sentido de compreender a criança a partir de seu contexto e das referências e experimentações que a ela eram ofertadas. Na questão metodológica, entretanto, não me sentia contemplado. No meu ponto de vista, ao trabalhar com os Jogos Teatrais, Japiassu colocou a experimentação vygotskiana dentro de uma estrutura regrada piagetiana, que aborda o teatro a partir de capacidades, etapas, avaliação, assimilação de regras. Ao separar as crianças entre plateia e “atores”, o que ocorre nos jogos teatrais, ele deixa de explorar justamente a possibilidade de trabalharem juntos em uma experimentação dramática – aprendendo com os pares, como indica Vygotsky.

Destaco, por fim, os trabalhos de Marina Marcondes Machado que ao propor o conceito de *criança performer* (2010), a partir da interlocução com a Fenomenologia (de Maurice Merleau-Ponty) e a Sociologia da Infância (de Manuel Jacinto Sarmiento), colocou a criança, suas percepções de mundo e maneiras de se expressar sobre esse, como o cerne de suas discussões.

Ao tratar de sua experiência como professora de teatro, Marcondes indica que as experiências artísticas junto às crianças seriam enriquecidas se “[...] o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor performer (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções [...]” (2010, p. 117). Nesse sentido, o professor traria para seu corpo proposições expressivas que poderiam, de certo modo, impulsionar as crianças a experimentarem diferentes práticas.

Junto aos trabalhos de Marcondes, encontramos também o “agachamento” como uma atitude fenomenológica diante das crianças: “[...] agachar-se é ir ao chão, onde a criança está” (2014, p. 06), essa atitude aponta um reconhecimento da criança como ser social e produtora de cultura, propõe-se que a criança seja ouvida e compreendida em sua individualidade. Conforme lembra Vygotsky (2001), a criança necessita se comunicar e para isso ela se utiliza do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira, do faz de conta, buscando expor seus desejos, pensamentos e aspirações, bem como dialogar com o mundo que a cerca. Nesse sentido, ao se apropriar de materiais e performatizar dentro de uma proposta organizada pelo professor, a criança produz arte e faz teatro.

Em seu texto *A criança é Performer* (2010), Marcondes indica o trabalho com a linguagem teatral a partir da noção de *work in process* – trabalho em processo – uma metodologia que, segundo a autora, aproveita cada experimentação proposta às crianças buscando seu valor e sua significação, distanciando-se dos modelos representacionais voltados à elaboração de um produto, compreendendo como “atos

performativos” o brincar, o desenhar, o dançar, o criar narrativas, o cantar, entre outras possibilidades.

Diante dos lugares investigados, tinha compreendido, então, que eu não desejava me apoiar em técnicas ou sistemas padronizados de ensino do teatro para desenvolver um trabalho junto às crianças. Era importante levar em consideração o contexto no qual a criança estaria inserida, assim como as necessidades específicas do seu entorno histórico, cultural e social. Retomei minhas memórias de graduando em Teatro, buscando práticas pedagógico-teatrais que eu havia participado e percebi que das abordagens para o ensino do teatro que me deparei na graduação e como docente, o Drama era o que propunha um diálogo mais efetivo com as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Por ter como um de seus pilares a ressonância entre o contexto real dos participantes e contexto ficcional a ser criado em um processo lúdico e experimental de construção de conhecimentos, busquei defender o *Drama* como uma possibilidade metodológica de trabalho com a linguagem teatral com crianças.

QUE DRAMA É ESSE?

Ao me aproximar da Educação Infantil, algumas discussões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças começaram a se incorporar às minhas preocupações e anseios por uma prática teatral coerente com os tempos/espços das infâncias. Alguns pontos podem ser destacados:

- a preocupação desse segmento de ensino com o contexto do grupo, apropriando-se de seus desejos, curiosidades, interesses, atribuindo valor às suas manifestações, à cultura infantil, ampliando os horizontes e conhecimentos da criança a partir do que lhe é mais próximo, desafiante e instigador;
- as práticas de ensino-aprendizagem se preocupam com o processo de desenvolvimento do trabalho e não com a projeção de um produto, em uma produção coletiva que une crianças e docentes;
- a importância da mediação. O professor compreendido como um parceiro mais experiente que estrutura um ambiente de acordo com suas intenções pedagógicas e com a leitura que faz do contexto das crianças, comprometido com a construção de uma experiência prazerosa e instigante;
- a interação proposta como base para a construção da experiência coletiva e individual, seja entre as crianças ou dessas como seus professores, na perspectiva de que os conhecimentos são construídos mediante a parceria estabelecida com os membros mais experientes do grupo social e cultural;
- privilegiar a experiência como forma de descobrir o mundo e construir conhecimentos a partir da tentativa, do tateio, da dúvida, do questionamento, do desafio, do medo, da imitação, da expressão, da descoberta com seu corpo inteiro;
- a interdisciplinaridade como busca por um conhecimento global, que não apresente às crianças um saber fragmentado, mas que se utilize das diversas

áreas e linguagens para tornar a aprendizagem integralizadora, lidando com os aspectos social, cultural, afetivo, físico, sexual e linguístico da criança.

Todas essas dimensões apontadas, eu facilmente verificava na abordagem do Drama. Por promover uma experiência teatral a partir dos interesses da criança, dialogando com outras áreas do conhecimento, desenvolvendo-se em episódios construídos na interação dos participantes e desses com o condutor do processo, percebi que havia um potencial na proposição do Drama como encaminhamento metodológico para a iniciação teatral na Educação Infantil, tornando-se objeto da minha tese de doutorado e centro das pesquisas que desenvolvo como docente/artista.

Ao tratar do Drama em formações, oficinas ou mesmo nas disciplinas em que o abordo, é comum a “confusão” com a noção de drama como gênero cinematográfico ou como uma narrativa de caráter “sério”, com acontecimentos que envolvem dor e sofrimento. Há, ainda, os que o confundem com a dramatização – uma brincadeira de faz de conta em que a criança cria uma situação ou reproduz uma história que conheceu por meio de uma leitura, filme, programa de televisão ou que presenciou.

Para Cabral, o Drama é uma subárea do fazer teatral que se desenvolve em um “[...] processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação” (2006, p. 12). Essa abordagem “[...] articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.” (2006, p. 12). Esse Drama, então, trata-se de uma abordagem para o ensino e experimentação do teatro em que, por meio da construção de um espaço ficcional conhecido e compartilhado pelos participantes, uma experimentação dramática é desenvolvida e conteúdos teatrais são explorados.

As convenções usadas para que se configure um processo de Drama são: contexto ficcional, tempo/espço delimitado para que a imersão na proposta e construção da narrativa dramática aconteça; a noção de processo, que possibilita aos participantes criarem em diferentes momentos (episódios) novas proposições a partir dos elementos trazidos pelo condutor de um processo; a experimentação de papéis, tanto os participantes quanto o condutor podem imergir na ficção experimentando diferentes papéis que não necessitam serem fixos, possibilitando aos participantes compreenderem que o processo se dá de modo conjunto e que o professor é um parceiro/artista e, por fim, o uso de um pré-texto, um material de base que dê suporte para a narrativa, que pode ser uma referência textual, histórica, visual, musical, entre outros.

O’Neill (1995) indica os seguintes passos para a estruturação de um processo de Drama: a seleção de um pré-texto eficaz; a escolha dos papéis que o líder e os participantes vão experimentar; a criação da sequência de episódios – uma estrutura em que os eventos serão distribuídos; a determinação das dimensões temporal e espacial que darão suporte à criação da narrativa; a escolha das atividades (estratégias) que comporão cada episódio.

No desenvolvimento da tese experimentei as seguintes estratégias: professor-personagem, professor no papel, personagem convidado, apresentação de cenas, narração, papéis coletivos – em pequenos grupos ou com todos os participantes, cadeira quente ou berlinda, estímulos materiais (cartas, recortes de jornal, materiais

impressos, cartazes, convites, lista de regras de algum lugar, formulário, nota pública, agenda de uma pessoa, mapas, objetos, cartões de personagens, fotografias e imagens), estímulo composto, ambientação cênica, ambientação sonora, cerimônias e rituais, questionamentos ou discussões (dentro ou fora do contexto ficcional), construções coletivas (objetos, materiais necessários ao processo, entre outros), improvisações (imitações, quadros congelados, criações sonoras) e protocolos (registros dentro da ficção ou fora dela)³⁴.

Os objetos de análise e discussão utilizados na tese foram 09 processos de Drama com crianças entre 02 e 06 anos em espaços de Educação Infantil da rede municipal pública de Florianópolis (SC), em parceria com 12 educadores da *Trupe da Alegria* – grupo teatral formado por profissionais desse segmento nesse município que, desde 2010, é por mim coordenado. A ideia era que os professores que trabalhavam diretamente com as crianças se colocassem como professores-personagens e conduzissem as propostas. Eu participei da estruturação dos processos, planejamento das ações e acompanhamento de 02 episódios de cada processo nas creches. Os experimentos foram divididos em três grupos etários: 03 processos com crianças de 02 a 03 anos, 03 com crianças de 04 a 05 anos e 03 com crianças de 05 a 06 anos.



Crianças de 02 a 03 anos

Processo: O pássaro azul e seus amigos

Crianças de 04 a 05 anos

Processo: O tesouro perdido

³⁴ A descrição de cada uma das estratégias seguida de exemplos pode ser encontrada na tese “Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos”. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Teatro/Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015a. Tese (Doutorado em Teatro).



Crianças de 06 anos

Processo: Os exploradores – viajando pelo mundo

Utilizei-me de diversas ferramentas para coletar os materiais: diagnóstico do contexto de cada grupo retratando seus objetos de interesse para, a partir deles, iniciarmos a estruturação dos processos; registros audiovisuais; observações das crianças participando das proposições feitas pelos condutores e entrevistas semiestruturadas com os profissionais que conduziram os processos. Ao longo do desenvolvimento dos processos, visitava e revisitava tanto a teoria do Drama quanto as reflexões vygotskianas sobre o desenvolvimento infantil, buscando estabelecer pontes entre elas.

Vygotsky tratou das especificidades da relação da criança com seu entorno nas diferentes fases da vida, denominando-a “situação social de desenvolvimento” (1996, p. 264) e seus colaboradores refinaram a ideia ao discutirem a existência de “atividades principais”, em diferentes períodos etários, que organizariam a interação da criança com o mundo.

Ao compreender quais atividades direcionam a ação da criança ao longo do seu desenvolvimento, foi possível conceber estratégias do Drama que contribuíssem com o processo de construção e assimilação de aspectos da linguagem teatral em cada faixa etária. Busquei, também, referências no trabalho de Debbie Chalmers (2010), professora inglesa de Drama que trabalha com crianças de 03 a 05 anos. Após o desenvolvimento e análise dos processos, foi possível chegar às seguintes considerações:

- com crianças de 02 a 03 anos, segundo Vygotsky, a atividade central é a manipulação de objetos. Nesse sentido, optamos pelo uso de diferentes materialidades assim como o estímulo à imitação, uso do corpo e da voz como forma de expressão, comunicação e desenvolvimento da linguagem corporal e oral. O contato com personagens e papéis, explorando a fruição artística, também foi acentuado;

- com crianças de 04 a 05 anos, que se encontram na fase da experimentação de papéis, segundo a teoria histórico-cultural, focalizamos no incentivo à vivência de seres ficcionais como forma de estimulá-las à criação de situações fictícias. A brincadeira de faz de conta ganhou novos contornos a partir da oferta de diversas materialidades (objetos, figurinos, imagens, músicas, maquiagens, contação de histórias, entre outras) em conjunto com a exploração de papéis;
- com as crianças de 05 e 06 anos, a descoberta de novos saberes, por meio do estudo, passa a organizar sua relação com o mundo, assim foi possível ampliar sua experiência com a linguagem teatral através da vivência de papéis, fruição de diferentes personagens, experimentação de situações dramáticas, resolução de mistérios e desafios e apropriação de outras áreas do conhecimento como forma de ampliar o universo ficcional proposto e os saberes das crianças.

Por se tratar de uma referência metodológica que parte do contexto dos participantes, o Drama se apresenta como uma possibilidade de trabalho que estabelece um diálogo constante com a realidade e, nesse sentido, com o contexto artístico e educacional contemporâneo não isolando a arte produzida fora dos muros da escola, podendo dialogar com as transformações artísticas, políticas, sociais, culturais e histórias. Por se apropriar das falas, desejos e curiosidades dos sujeitos ele se coloca como uma referência atual e em constante renovação que consegue se utilizar das brincadeiras de faz de conta infantis as transpondo a um fazer teatral paulatinamente tornado consciente pela criança.

As descobertas quanto à proximidade do Drama com as questões defendidas pela Educação Infantil, levaram-me a, cada vez mais, investir nas relações entre teatro e as diferentes infâncias a partir do Drama. Atualmente respondo pela cadeira “Prática Educacional em Teatro II – Infâncias, Teatro e Escola”, do curso de Licenciatura em Teatro da UFSM, e nesse componente curricular os professores em formação entram em contato com o Drama, experimentando-o e estruturando processos, dos quais escolhemos 02 para serem desenvolvidos em alguma escola da rede pública de ensino da cidade – 01 com Educação Infantil e outro com séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além das atividades de ensino, em 2017, criei o Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias – GETIs/CNPq – e junto ao grupo tenho desenvolvido projetos que contemplam diferentes práticas artístico-pedagógicas voltadas às infâncias. Nesse mesmo ano, por meio do Programa de Licenciaturas – PROLICEN, eu e a bolsista Jade Sanches, iniciamos um primeiro contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Gabriel Bolzan. Com o projeto “Drama e Infâncias” propusemos a realização de 02 processos, o primeiro com crianças do 4º ano (com idades entre 09 e 10 anos) e o segundo com crianças da Educação Infantil (com cerca de 05 anos de idade).

No primeiro processo, intitulado “No Reino de *Saint Mary*” as crianças foram convidadas a vivenciarem os cidadãos (papel coletivo) de um reino distante. O pré-

texto foi a obra “Romeu e Julieta”³⁵, de Shakespeare. Em um primeiro momento, criaram suas identidades a partir de dois clãs: os vermelhos e os lilases. Como cidadãos propuseram os seguintes nomes para os clãs: Guerreiros de Sangue (vermelhos) e Sanserine (lilases). A mediação do processo se deu pela estratégia professora-personagem vivenciada pela bolsista como a Princesa Jade. Em um baile de máscaras de aniversário da Princesa, as crianças foram convocadas a desvendar um assassinato ocorrido na festa e foram proibidas de se comunicarem com o outro clã. Estava em suas mãos, então, resolver o assassinato e encontrar soluções possíveis para que os clãs voltassem a conviver harmoniosamente.

No segundo processo, “Planeta Canetinhas”, as crianças vivenciaram o papel coletivo de geógrafas aventureiras que descobriram um planeta, o qual denominaram de Canetinhas. A ideia era trabalhar o tema “diversidades” por conta dos conflitos que vinham ocorrendo na turma. A cada episódio conheciam os habitantes do planeta (menino rosa e menina azul, um habitante que falava com as mãos, outro em cadeira de rodas, entre outros), recebendo-os na escola ou viajando de foguete até o planeta. As crianças aprenderam a respeitar não somente os moradores “diferentes” do Planeta Canetinhas mas, também, melhoraram o convívio entre elas. Ampliaram sua percepção dos diferentes modos de ser e de estar no mundo a partir da experimentação de diversas situações no contexto ficcional.

Princesa Jade, Rei Paulo e os cidadãos Mapa/Protocolo do Planeta Canetinhas
Processo: No reino de Saint Mary Processo: Planeta Canetinhas



No ano de 2018, também pelo PROLICEN, propomos à escola o projeto “Montagem teatral a partir do Drama”. A ideia era desenvolvermos um processo de Drama e, a partir do material criado pelas crianças, estruturarmos um acontecimento cênico para ser compartilhado com pessoas externas ao processo. O Drama criado teve como pré-texto a história “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, literatura que mais se aproximou de uma narrativa que as crianças criaram em um jogo teatral anterior ao processo, no qual deveriam criar coletivamente uma história.

No processo criado pelas crianças havia uma flor (Leffônia) que se sentia diferente das outras flores do jardim e, por conta disso, fugia em busca de alguém que a fizesse

³⁵ A professora regente havia trabalhado o texto com as crianças e em uma primeira sondagem sobre o contexto do grupo ele apareceu como a história que elas mais gostavam.

se sentir bonita. No caminho encontrou alguns meninos arteiros que tentaram envenená-la, viajando à Patagônia conheceu uma esteticista que tentou ajudá-la, mas não conseguiu e, então, decidiu ir ao Polo Norte onde conheceu duas meninas que a levaram a um mago que revelou que Leffônia era apenas um broto, que ia desabrochar uma flor própria, diferentes das outras, afinal, todas as flores são diferentes. Leffônia decidiu, então, retornar ao jardim e fazer uma grande comemoração por seu “desabrochar”³⁶.



Professora no papel “Motorista Franjinha” conduzindo as flores
Processo: Em busca de Leffônia

De modo geral, em todos os processos percebemos que essa abordagem enfatiza o processo criativo das crianças, ainda que o professor organize os materiais e estratégias, é o envolvimento direto das crianças com a narrativa em criação que torna possível que a proposta se configure. Nesse sentido, as crianças se reconhecem como sujeitos criadores, quando aparece um personagem que elas criaram ou uma situação que elas indicaram se materializa, elas percebem sua importância e que suas criações são importantes.

PARA NOS DESPEDIRMOS

Em diálogo com Ferreira (2006) na epígrafe que abriu este texto, percebo o Drama como uma abordagem que potencializa diferentes sentidos e discursos, que agrega a diversidade de vozes que constroem juntos uma narrativa e, nesse sentido, além de exercitar a imaginação, cria um repertório de outros imaginários possíveis, por meio dessa junção de criadores (estudantes e professores).

³⁶ No momento em que concluo este texto estamos na fase de recuperação das criações das crianças e organização do roteiro para o compartilhamento público.

Alegro-me em “ver” diferentes trabalhos que têm sido desenvolvidos a partir do Drama e a partir dos materiais propostos na minha tese, aproximando essa abordagem de diferentes infâncias e gerando novas descobertas artísticas e pedagógicas, além de saberes teatrais coerentes com os tempos e espaços das infâncias. Uma iniciação ao teatro que convoca a criança a jogar, a brincar, a experimentar seu corpo, a performatizar.

Espero que este texto possa contribuir com o alargamento de repertórios dos profissionais que trabalham teatro com crianças, indicando caminhos, gerando perguntas, possibilitando diferentes experimentações. Que as dúvidas que por vezes surgem quando nos deparamos com um novo grupo, possibilitem a pesquisa, o diálogo e o encontro.

Tive o imenso prazer de conduzir um processo de Drama com participantes do II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro, em São Luís (MA), no qual me foram narradas lindas experiências com Drama, isso muito me alegra em tempos tão tristes para a arte, para a Educação e para o Brasil. Que venham novos bons encontros!

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CHALMERS, Debbie. *Drama 3-5: a practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*. Londres: Routledge, 2010.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatro e infâncias: possíveis mundos de vida e morte. **Revista Aspas**. São Paulo: USP, v. 4. n. 2. p. 03-14, 2014.

_____.A criança é performer. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138, 2010.

O’NEILL, Cecily. **Drama Worlds: a framework for process drama**. Portsmouth, Heinemann, 1995.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: editora Mediação, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância** [prefácio]. São Paulo: Ática, p. 07-10, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, [1985] 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

AOS ARTISTAS CÊNICOS: RUAS E FLECHAS! OU COMO APRENDER A APRENDER A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DE POVOS INDÍGENAS EM LUTA CONTRA A COLONIZAÇÃO

Lígia Marina de Almeida³⁷

“O que poderia desejar uma imagem, uma fotografia, se é verdade que ela é um fenômeno que faz parte de todo de um sistema, de um circuito de pensamento? Ela quer ser criadora. (...) Ela pede que a gente se “inquiete” diante dela (...) Ela deseja ser contemplada, lá onde se origina, lá até onde chegará a desembocar, como procuram o arqueólogo e o visionário. Para tanto, ela deve ser desdobrada, aberta, revelada no seu íntimo, na sua profundidade, lá onde ela “arde”.

Etienne Samain³⁸

Em agosto de 2016 apresentei a dissertação de mestrado intitulada *“Nós fizemos isso para vocês, brancos, saberem que nós existimos!”: imagens de luta dos povos originários do Brasil (2013-2015)*³⁹. Este trabalho visou apresentar um arquivo com imagens fotográficas de ações simbólicas, que envolvem algum tipo de representação, realizadas pelos povos indígenas⁴⁰ do Brasil em situação de luta contra

³⁷ Juma Gitirana Tapuya Marruá é indígena urbana em processo de retomada e fortalecimento cultural ancestral. É também alieníndia, mulher que vira onça, trepadeira que dá em chão juremado, kariri e nenhuma delas. Elabora processos rituais psicomágicos em arte e educação. É estudante de doutorado em artes cênicas, na Universidade do Estado de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Fátima Costa de Lima e Prof. Dr. Casé Angatú Xucurú Tupinambá com a pesquisa *ABC da luta dos povos originários do Brasil: performances, pedagogias, propagandas e (imagens) políticas pela descolonização social*. Caso queira fortalecer a luta indígena pelo bem-viver de todos sobre essa terra envie um email para: limarina70@gmail.com.

³⁸ SAMAIN, 2012, p. 161-162

³⁹ *“Nós fizemos isso para vocês, brancos, saberem que nós existimos!”: imagens de luta dos povos originários do Brasil (2013-2015)*. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000020/00002092.pdf>. Acesso em: 14/10/18.

⁴⁰ Se seguir a convenção social da utilização dos termos *indígena* ou *índio* (conforme nomenclatura utilizada em nossa Constituição para designar esses povos, tão diversos entre si), estaria utilizando uma terminologia ligada à colonização europeia. O discurso ideológico europeu chama os diversos povos encontrados aqui, na nomeada América, de indígenas em alusão aos nativos da região onde hoje é o país Índia, porque segundo o conto (que atualmente é bem desacreditado) Índia supostamente era a região que os navegadores queriam encontrar. Apesar de haver vários documentos que comprovam que nossos ‘descobridores’ já tinham uma ideia do que iriam encontrar antes do chamado ‘descobrimento’,

a colonização ainda vigente. Estas imagens foram tão somente conhecidas e recolhidas por mim no espectro do ativismo virtual e sua seleção foi orientada pela pergunta: como os povos originários do Brasil refuncionalizam as ferramentas de agitação e propaganda disponíveis?

Assim, o que gostaria de apresentar neste artigo, são as perguntas que interessou a este trabalho tentar responder em torno do porquê realizá-lo a partir de imagens recolhidas da rede virtual e da imprensa.

Entre 1938 e 1944, o teatrólogo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), desenvolveu uma publicação que chamou *ABC da guerra*. Tal publicação consistia na compilação de imagens recortadas dos meios de comunicação gráficos existentes (em geral jornais e revistas) e da propaganda, da época da Segunda Guerra Mundial, acompanhadas, cada imagem, por um epigrama, um pequeno texto em quatro versos. Brecht escreveu que a função dos epigramas seria “fazer falar as imagens” (BRECHT, 2004, p.11).



Exemplo de imagem retirada dos jornais da época seguida de epigrama escrito por Bertolt Brecht para *ABC de la guerra*.⁴¹

Se seguíssemos as pistas de Brecht no trabalho acima citado, os epigramas assumiriam um lado da luta (no caso dele, contra o nazismo-capitalismo) tomando partido contrário ao objetivo associado às imagens no meio jornalístico como por

o termo *indígena* e suas derivações foram usados e perpetuados. Assim, pela utilização social recorrente dos termos, em algumas circunstâncias mesmo sabendo do contexto que o forma, eu farei uso destes termos. No entanto, opto por privilegiar a expressão *povos originários do Brasil*, ou ainda, *povos originários desta terra*, por ser a forma como se autoneameiam vários representantes destes povos.

⁴¹ Digitalização das páginas 19 e 21, respectivamente, do livro *ABC de la guerra* (2004), de Bertolt Brecht (referência completa do livro nas referências bibliográficas deste artigo).

exemplo, a heroicização de assassinos (BRECHT, 2004, p.11). Além disso, é importante conjugar distintas imagens e informações, para que o cotejo delas, distintas e às vezes opostas, possam criar novos sentidos comunicativos, pensados a partir da responsabilidade social do artista ao expor os seus produtos.

Ao me defrontar com o conteúdo do livro de Brecht e também dos textos de seus comentadores (como no caso do filósofo francês George Didi-Huberman no livro *Cuando las imagenes toman posición*) percebi que não poderia, naquele estágio de apresentação da pesquisa, basear-me em seu modelo de ação de “fazer a arte falar”. Porque, segundo o que deduzi de seu modelo de ação, um dos principais elementos necessários para tal projeto teria a ver com encontrar imagens e textos jornalísticos que pudessem trazer outras dimensões, em geral contrárias, para a experiência imagética que selecionei. Ou seja, para pensarmos num ‘ABC da luta dos povos originários’ também precisaríamos das imagens que definam contra o que lutam os povos originários. E não foi possível coletar essas outras imagens para aquele estágio de apresentação do trabalho. Além disso, também seria necessária uma crítica imagética à própria forma de aparição dessas imagens no tecido virtual ou seja, como são noticiadas essas ações em suas diferentes (e antagônicas) fontes jornalísticas e sua repercussão.

Digamos que, o que apresentei, seja a exposição de uma parte de um material necessário para empreender um projeto como o de Bertolt Brecht. Essa ‘parte’ seria a seleção de algumas imagens de ações de alguns povos originários, envolvendo, em sua maioria, o uso do corpo em situações representacionais, como estratégia de luta por suas causas, numa imbricação entre simbólico e real.

Tais imagens estão espalhadas no tecido virtual, no mar da história. O que tentei fazer foi criar uma maneira de mantê-las disponíveis, “congelá-las”, antes que estas imagens sofram dissipamento nas redes sociais e na rede virtual como um todo. Ao congelá-las e colocá-las uma com as outras, lado a lado, várias imagens com uma mesma taxonomia é possível evitar a dispersão natural que ocorre nesses veículos. Este método foi deduzido do filósofo alemão Walter Benjamin (1987) no texto *O que é teatro épico?* em que analisa o teatro de Bertolt Brecht:

Quando o fluxo real da vida é represado, imobilizando-se, essa interrupção é vivida como se fosse um refluxo: o assombro é esse refluxo. O objeto mais autêntico desse assombro é a dialética em estado de repouso. O assombro é o rochedo do qual contemplamos a torrente das coisas, que cantam na cidade de Jehoo, “sempre cheia, mas onde ninguém mora”, uma canção que começa assim: “Não te demores nas ondas/Que se quebram a teus pés; enquanto/Estiverem na água, novas ondas/Se quebrarão neles.” Mas, se a torrente das coisas se quebra no rochedo do assombro, não existe nenhuma diferença entre uma vida humana e uma palavra. No teatro épico ambas são apenas a crista das ondas. Ela faz a existência abandonar o leito do tempo, espumar muito alto, parar um instante no vazio, fulgurando, e em seguida retornar ao leito. (BENJAMIN, 1987, p.89-90)

O trabalho foi, portanto, inteiramente baseado em coletar e dispor essas *imagens-“crista da onda”* antes que elas retornem ao leito virtual e então se esvaíam ou desapareçam.

Por este motivo, recolhi e organizei imagens que, ao meu ver, possuem o potencial pedagógico de ensinar a todos uma maneira artística contra a colonização de nossas korpas e vidas, a ser ressignificada à maneira de quem a utilize. Mas qual arte? O que estes povos originários estão fazendo falar a favor de suas causas e ideias (que não envolve apenas eles mesmos, mas a sobrevivência da própria humanidade) seria, em minha hipótese, a própria arte de agitação e propaganda.

AGITPROP

“Em suma, a ideia de cultura e arte como mercadoria, como espetáculo para diversão, é a fatura que herdamos do golpe militar. Desde então, cultura e política, diversão e formação, entretenimento e crítica são vistos como coisas opostas. Naturaliza-se a ideia de que o campo da estética deve ser desvinculado da vida política efetiva, pois disso depende sua qualidade. E toda tentativa de direcionar a produção artística e cultural para o rumo do engajamento, da intervenção na realidade, é interpretada como manobra autoritária, maniqueísta, que atropela a dimensão subjetiva da criação artística ao submetê-la a demandas de ordem política.”

Miguel Enrique Stédile e Rafael Villas Bôas⁴²

A Rússia soviética pós-Revolução de 1917 desenvolveu o que passamos a chamar de *agitprop*, contração para a expressão ‘agitação e propaganda’⁴³. Naquele momento histórico, era necessário informar e convidar à causa revolucionária socialista a população de um país quase continental em extensão, com alta taxa de analfabetismo e escassez de papel (GARCIA, 1990, p.5)⁴⁴. Para realizar esta tarefa, foram criadas brigadas de artistas que, se valendo de variadas técnicas artísticas (musicais, plásticas

⁴² COSTA, ESTEVAM E VILLAS BÔAS, 2015, p.40

⁴³ O que desenvolvo aqui sobre o *agitprop* é a partir do que aprendi com a leitura dos textos *Teatro da Militância: a intenção do popular no engajamento político* (1990) da pesquisadora brasileira Silvana Garcia, *Cultura e luta de classes* (2012) da teatróloga brasileira Iná Camargo Costa e *Agitprop: cultura e política* (2015) organizado pelos pesquisadores, também brasileiros, Iná Camargo Costa, Douglas Estevam e Rafael Villas Boas (militantes da Cultura, *Comunicação e Juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra*).

⁴⁴ Citando apenas um exemplo de como a Agência Russa de Telégrafos (ROSTA), criada em 1918, encontrou substitutos para a imprensa, temos: “o jornal vivo das leituras públicas; o jornal mural manuscrito, desenhado ou pintado, inaugurado em Moscou a 28 de outubro de 1918, que um ano depois produziu as célebres *janelas da sátira*, cartazes colados em vitrines vazias feitos por Maicovsky; e, finalmente, o teatro jornal, notícias propriamente encenadas, que se tornou uma das especialidades das trupes de agitação, sobretudo do primeiro Teatro da Sátira Revolucionária (Terevsat), criado em Vitebsk pela seção local da ROSTA em novembro de 1919.”(COSTA, ESTEVAM E VILLAS BÔAS, 2015, p.14)

e, sobretudo, teatrais), viajavam pelo território soviético apresentando uma nova forma de periodismo, ativismo, pedagogia e arte, com variados procedimentos. Segundo a teatróloga Iná Camargo Costa:

A função geral do teatro de agitprop soviético era política em sentido próprio, isto é: tratava-se de uma atividade determinada e patrocinada pelo Estado revolucionário tendo como finalidade a construção do poder soviético. Especificando um pouco mais: artistas que fizeram o teatro de agitprop estavam vinculados ao programa político da revolução e definiam suas prioridades a partir dele. Em poucas palavras: eram militantes do partido bolchevique ou integrantes do Exército Vermelho. Surgindo no bojo da guerra civil, este teatro inicialmente cumpriu a função de ganhar apoio e adeptos para a causa revolucionária e, portanto, de combater no plano simbólico os seus inimigos (imperialismo, burguesia e exércitos brancos). A par disso, cumpriu também a função de informar e treinar a população para participar ativa e conscientemente do poder soviético, uma vez que se tratava da construção de uma forma de democracia participativa mundialmente inédita. É preciso ainda registrar que, dadas as dimensões da Rússia em 1917, mais as dificuldades econômicas para a constituição de uma imprensa que atingisse a todos os interessados, bem como a inexistência de meios de comunicação como os que hoje conhecemos (rádio, telégrafo etc. ainda eram monopólio das forças armadas), o recurso ao teatro como meio de propaganda política chega a ser quase que óbvio, até porque o índice de analfabetismo era muito alto, sobretudo entre os camponeses. (COSTA, 2012, p.198)

Até os dias de hoje, essas técnicas e procedimentos são estudados, ressignificados, desenvolvidos e retrabalhados para uso em conflitos e novas demandas sociais, por artistas e grupos culturais que associam arte e cultura ao ativismo político.

No seu texto *O Autor como produtor* (1934), o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), ao fazer um chamado para os escritores de sua época, nos expõe o que para ele seria a “refuncionalização” da obra de arte, ao tomar emprestado esse termo de seu amigo, o teatrólogo alemão Bertolt Brecht:

Brecht criou o conceito de “refuncionalização” para caracterizar a transformação de formas e instrumentos de produção por uma inteligência progressista e, portanto, interessada na liberação dos meios de produção, a serviço da luta de classes. Brecht foi o primeiro a confrontar o intelectual com a exigência fundamental: não abastecer o sistema produtivo, sem o modificar, na medida do possível, num sentido socialista. (BENJAMIN, 1987, p.127)

E ainda:

O caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar, ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito. Esse aparelho é tanto melhor quanto mais conduz consumidores à esfera da produção, ou seja, quanto mais for a sua capacidade de transformar em colaboradores os leitores ou espectadores. (BENJAMIN, 1987, p.132)

Acredito que toda forma/técnica/aparição artística é uma ferramenta, criada por trabalhadores das artes, para atuar na realidade social, a partir de suas crenças políticas (mesmo que um/a artista se autodeclare apolítico/a). Em geral, nós artistas, de todas as áreas, para criarmos algo, partimos de ferramentas e técnicas que já estão disponíveis no meio social, desenvolvidas por outras artistas que vieram antes de nós. Então, a partir dessas citações de Brecht e Benjamin, respectivamente, entendo que a refuncionalização de uma técnica artística ou estética, ou uma forma de aparição artística, etc., é justamente essa capacidade de “melhorar o aparato técnico disponível”, ou seja, aprimorar certas técnicas para novos meios e fins e não apenas usando as ferramentas disponíveis tal como estão, mas dando-as novos formatos e usando-as de distintas maneiras, conservando e negando elementos do aparato técnico disponível ao mesmo tempo.

Além disso, para que o conceito de refuncionalização se complete, é preciso que o artista-refuncionalizador não apenas modifique as técnicas artísticas disponíveis, mas que o faça num sentido mais socializado, de modo que outros artistas e pessoas interessadas tenham a possibilidade não apenas de somente ‘ver’ essa nova refuncionalização, mas também de criar a partir do disponível (e não apenas reproduzir o já disponível). Assim, um refuncionalizador seria um criador e um pedagogo ao mesmo tempo.

São exemplos de refuncionalizadores do *agitprop* artistas como Bertolt Brecht, na Alemanha, e Augusto Boal com seu Teatro do Oprimido, no Brasil. Além deles, na década de 30 do século passado vários grupos de trabalhadores da Europa e dos Estados Unidos da América passaram a utilizar e desenvolver as técnicas de agitação e propaganda com intuito de arregimentar trabalhadores de vários setores para a luta anti-fascista-capitalista.

Em suma, o *agitprop* desenvolveu tecnologias de informação, modos de noticiar e métodos pedagógicos na medida em que se faz necessário dar a ver algo com arte, a fim de propor modos de politização consciente. Para tanto, as formas do *agitprop* lidam com a montagem literária, a narrativa alegórica, cabaré, a narração, a utilização de cenas curtas e executadas de forma rápida, etc. (COSTA, 2012, p. 201-203)

Creio que são essas técnicas, lapidadas ao longo da história, que as ações dos povos originários estão refuncionalizando. Já que o público alvo de suas mensagens é o “povo da mercadoria”⁴⁵, é importante que haja diálogo formal com os acúmulos do que se entende por arte de protesto ou arte de agitação e propaganda de certos ideais dentro da cultura do povo da mercadoria, para que haja comunicação de suas lutas e ideais para esta audiência.

⁴⁵ Segundo David Kopenawa Yanomami: “os brancos dizem: “somos os únicos a nos mostrar tão engenhosos! Somos realmente o povo da mercadoria! Poderemos ser cada vez mais numerosos sem jamais passar necessidades!”Abriu-se, assim, um ímpeto de expansão; “seu pensamento se enfumçou e a noite o invadiu. Ele se fechou às outras coisas. Foi com estas palavras da mercadoria que os brancos começaram a cortar todas as árvores, maltratar a terra e a sujar as águas.” In TIBBLE, 2013, p.432.

APRENDER A VER

“Por que imagens? Porque para saber há que saber ver. Porque um documento é mais difícil de refutar que um discurso. (...) A verdade é concreta. (...) Ver nos permite saber e, inclusive, antecipar algo do estado histórico e político do mundo e a montagem dessas imagens funda toda sua eficácia em uma arte da memória.”

Bertolt Brecht⁴⁶

Se para as técnicas agitpropistas é fundamental que essas criações tenham em si caráter pedagógico, acredito também que a disponibilização da pesquisa possa produzir pedagogia, especialmente se entendemos como pedagogia

a “arte de aprender a ver abismos ali onde há lugares comuns”, na expressão de Karl Kraus⁴⁷. É aprender a ver todas as coisas sob o prisma do conflito, da transformação, da separação, da alteração. É também, na opinião de Bertolt Brecht, a arte de transformar e de multiplicar seus próprios meios para saber algo do mundo e agir sobre ele. (DIDI-HUBERMAN, 2008)

A pesquisa buscou compilar e destacar tais estratégias, técnicas e modos de luta – que envolvem produção artística e cultural e foram desenvolvidas e acumuladas por décadas – para, quem sabe, ser aprendidas e ressignificadas pelas gerações indígenas e não-índigenas do futuro. Na atualidade, elas também podem servir a qualquer pesquisador/a interessado/a, por exemplo, em técnicas de agitação e propaganda contemporâneas – como as que estão sendo colocadas em ação desde as Jornadas de Junho de 2013⁴⁸ em todo Brasil.⁴⁹

⁴⁶ Esta citação está na pág. 41-42 no livro *Cuando las imagenes tomán posición* de Georges Didi-Huberman. Embora escrito originalmente em francês esta citação é uma livre tradução feita por mim da versão em espanhol da edição de 2008.

⁴⁷ Segundo a *Wikipédia*, Karl Kraus (1874-1936) foi “dramaturgo, literato, aforista e poeta austríaco que utilizou a sátira e o panfleto para fazer a crítica política e militante ao nazismo”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Kraus>. Acesso em: 19/07/16 (Enfim, um agitpropista, no sentido rigoroso do termo).

⁴⁸ Essas manifestações tiveram como estopim a insatisfação da população contra o aumento da tarifa (em vinte centavos de real) do metrô da cidade de São Paulo e foram organizadas pelo Movimento Passe Livre. A partir dessas primeiras manifestações outras começaram a ser realizadas em várias cidades do Brasil, tanto pelo tema do sucateamento do transporte público nacional quanto contra a organização dos megaeventos esportivos que se dariam no Brasil em 2014 e 2016 (Campeonato Mundial de Futebol e Olimpíadas, respectivamente) dentre outros.

⁴⁹ Segundo Eliane Brum: “Há uma conexão entre as manifestações de junho de 2013 e os protestos pró-impachment de 2015 e 2016. Para além de qualquer dúvida, junho de 2013 resgatou o protesto de rua como instrumento de pressão política e esse elemento foi incorporado no repertório de ação política, à direita e à esquerda.” (BRUM, 2016). Assim, técnicas e estratégias agitpropistas, comumente associadas às manifestações de ‘esquerda’ passaram a ser cooptadas e desenvolvidas também pela ‘direita’. Assim, nos parece, que há uma disputa do próprio *agitprop*, desse teatro declaradamente propagandístico de certas ideias.

ALÉM DA PALAVRA

“As palavras são essenciais para a cultura/memória indígena que é transmitida pela oralidade. Porém as palavras na cultura indígena estão presentes em diferentes linguagens que não se restringem à escrita. São expressões que aparecem nos cantos, modos de falar, olhares, gestos, moradia, maneiras de alimentar o corpo/alma, pinturas corporais, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas. São linguagens que portam palavras diferenciadas e que advêm de memórias ancestrais que, por vezes, os documentos e palavras escritas não conseguem alcançar. Por isso, quando um índio está na natureza, não fica sozinho. Lá, em meio ao silêncio, ele ouve as palavras encantadas de seus ancestrais e dos encantados. Os parentes mortos e vivos emitem suas palavras através das plantas, águas, bichos, céu, sol e jacy (lua): o sagrado. Nós, os índios, conhecemos o silêncio. Não temos medo dele. Na verdade, para nós, ele é mais poderoso do que as palavras faladas. O silêncio da natureza tem suas palavras encantadas, é um silêncio que fala e dele surge a nossa palavra que é ouvida: a palavra de índio. A terra está sempre nos falando e deveríamos ficar em silêncio para escutá-la. Existem muitas vozes além das nossas. Muitas vozes. Só vamos escutá-las em silêncio”, assim nos falou o Ancião Dave Águia Lakota. Essas são as Palavras de Índio que nascem do silêncio”.

Casé Angatú⁵⁰

Sabemos que as técnicas de luta indígena contra sua própria aniquilação não são novas. Começaram durante a Conquista Europeia, no evento histórico denominado colonização. A “conquista” da América Latina produziu, por parte dos povos originários “conquistados”, técnicas de resistência e sobrevivência. Esses povos tiveram, também que (re)construir e (re)formar suas próprias culturas a cada novo conflito e situação de embate produzida no contato com o colonizador.

Segundo o livro *Terra Madura*, de autoria da antropóloga paraguaia radicada no Brasil, Graciela Chamorro (2008), os atos simbólicos dos guaranis (da região que hoje é chamada de Uruguai, Paraguai e Brasil) em ações de resistência, servem ao cumprimento do desejo de se verem novamente livres. Para a autora neste livro, as ações simbólicas serviriam, pois, à libertação do espaço indígena de tudo aquilo que foi alienado de sua cultura originária ou que foi imposto pelo Colonizador. Sobre rebeliões contra a exploração colonial e a favor da reanimação dos ritos tradicionais,

⁵⁰ Resumo feito por Casé Angatú da palestra *Palavra de índio e o silêncio que fala* ministrada por ele na 7ª Jornada Internacional de Psicanálise – Palavra entre os dias 15 e 16 de julho de 2016, em Itapeverica da Serra (SP). Disponível em: <<https://www.facebook.com/etceteraetal.psicanalise/>>. Acesso em: 19/07/16.

Chamorro nos conta do caso do cacique batizado cristão, Obera, que em 1579, na região de Guarambaré, ao norte de Assunção (Paraguai), liderou uma série delas:

Obera e seus paisanos cantavam e dançavam dia após dia. Mas não faziam apenas isso: chegaram a construir um forte, fizeram uma grande convocação e sacrificaram uma novilha, cujas cinzas lançaram ao vento. Com essa “supersticiosa cerimônia”, queriam significar que, como a cinza se dissipava pelos ares, assim tinham eles de dar fim a todos os cristãos e triunfar sobre os espanhóis (Lozano III, 1873-75, p. 223; Angelis III, 1969, p. 310-311). Em sua propaganda anticolonial, Obera não só arrebanhou indígenas da sua região como também quatro mestiços, um deles filho de português, que o seguiram e aderiram às suas reivindicações proféticas (Ángelis III, 1969, p. 315). (CHAMORRO, 2008, p. 75-76).

E segue com mais um exemplo dessas práticas:

A dança ritual foi a própria forma em que as rebeliões indígenas se consolidaram. Junto com o canto ela é, até os dias de hoje, o modo privilegiado pelo qual os Guaraní expressam sua religião. Desde os primeiros registros, é através do canto-dança que os indígenas aparecem convocando para a resistência. Desse modo, a dança ritual tradicional constitui-se em si mesma “uma afirmação agressiva de identidade frente aos invasores” e “sustenta a rebelião dando-lhe um eficiente leito simbólico e emocional, na linha da mais autêntica tradição” (Melià, 1988a, p. 115 -118). (CHAMORRO, 2008, p.101)

Sendo assim, a questão da simbolização não é nova. Simbolizar é a capacidade de usar uma coisa para representar outra coisa. Sigo, usando os exemplos apresentados por Graciela Chamorro:

Na profecia indígena foram usadas outras formas de comunicação além da palavra. Essas linguagens não-verbais eram uma combinação de simbolismo e magia, comuns a muitos grupos, inclusive aos profetas bíblicos (Fohrer, 1982, p. 117). Sua prática se enraíza num forte desejo de ver o cumprimento daquilo que é simbolizado (Fohrer, 1982, p. 118) e também no fato de se considerar que o ato simbólico influencia ou apressa o cumprimento do desejo. (CHAMORRO, 2008, p.102)

Levando em consideração as diversas manifestações dos povos originários contra a colonização, me pareceu necessário criar um vínculo entre elas e as pesquisas em artes cênicas: pela sua historicidade de uma comunicação “além da palavra”, que alude a um uso forte do corpo em relação ao espaço como ferramenta de simbolização, de comunicação das mudanças que querem instaurar no mundo que nos foi imposto, até os dias de hoje.

“METODOLOGIA É MUITO MAIS UMA FORMA DE ORGANIZAR AS DÚVIDAS DO QUE ESTRUTURAR AS CERTEZAS”⁵¹

“Para falar do “trabalho da memória”, tal como o entendo, proponho compará-lo ao “trabalho do mar”, isto é, a esse incessante movimento das ondas, a esse ritmo relojoeiro de seus fluxos e refluxos. Uma metáfora que poderia servir a expressar o que é uma imagem quando é criadora: uma varredura de tempos anacrônicos dos quais não conhecemos nem as origens, nem as andanças, nem os destinos. Além da questão do “movimento”, a analogia com o “trabalho do mar” poderia se estender em outras direções: os “mistérios do mar”, os “segredos do mar”, os “silêncios do mar”, esse guardião de destroços, de naufragos e de tesouros, de histórias e de outras memórias.”

Etienne Samain⁵²

A escolha das imagens presentes na referida pesquisa não foi aleatória. Assim, é importante expor a metodologia que utilizei para escolher as imagens que deram sentido a este trabalho.

Em 27 de maio de 2014, o líder kayapó Raoni é fotografado durante a Mobilização Nacional Indígena, no Distrito Federal, trajando uma camiseta amarela com os dizeres: “STOP Belo Monte!” A fotógrafa Maíra Irigaray, da agência Amazon Watch, registra a liderança indígena em primeiro plano, nitidamente. Em segundo plano, já um pouco desfocado, pode-se ver a polícia em ação. Em terceiro plano, um coro de manifestantes em meio à fumaça e em quarto plano o que parece ser o centro político de Brasília.

Tomarei essa imagem para exemplificar a metodologia que utilizei para a escolha das fotos que compuseram o acervo proposto pela pesquisa.

⁵¹ Frase proferida pelo meu colega de pós-graduação Jucca Rodrigues enquanto tomávamos café e discutíamos sobre metodologias nas pesquisas em artes cênicas.

⁵² SAMAIN, 2012, p. 158-159



ATO: *Copa pra quem?* (Brasília, novembro de 2015)⁵³

Em primeiro lugar, exporei aqui o método que utilizei para encontrá-la. Como já mencionei, muitas dessas imagens chegaram até mim através da rede social *Facebook*. No entanto era necessário encontrar o lastro, a fonte jornalística, fotógrafo/o, por isso passei a empreender pesquisa nos sítios eletrônicos de busca na rede virtual. Iniciei colocando no sítio de busca de informações, *Google*, as palavras-chave da pesquisa: manifestação, indígenas, povos originários, ativismo, demarcação, etc. A partir dessas informações, saíram listas infindáveis de imagens relacionadas que, uma a uma, investiguei. Além do mais, cada uma dessas imagens que aparecem *a priori*, nos leva a outras e a sítios eletrônicos dos quais não tinha conhecimento da existência antes de começar a pesquisa, como o do *Greepeace*, do CIMI, do ISA e da APIB (que está ao lado das lutas indígenas por terra) e sítios da mídia burguesa como, por exemplo, da Folha de São Paulo (SP) e da Globo (RJ). O uso de fontes jornalísticas burguesas para esta pesquisa é porque julgamos necessário recortar essas imagens dessas fontes de exposição e “rearranjá-las em outro nível de inteligibilidade e legibilidade” (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 234).

⁵³ Fotografia: Máira Irigaray/ISA. Na reportagem do Instituto Socioambiental há a descrição da situação fotografada: “Movimentos sociais e a Mobilização Nacional Indígena denunciaram a violência policial cometida na repressão à manifestação pacífica realizada, ontem (27/05), no centro de Brasília, em protesto contra as violações de direitos perpetradas em todo País para viabilizar a Copa do Mundo. Segundo balanço divulgado pelo Comitê Popular da Copa no Distrito Federal, quatro mil pessoas participaram da passeata que parou o centro de Brasília, no final da tarde. Pelo menos oito ficaram feridas, entre elas seis indígenas, e três foram presas, mas já estão soltas.” (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2014)

Retomando a discussão sobre a foto de Raoni – que foi escolhida não pela construção fotográfica da artista Maíra Irigaray, mas que, graças à sua composição, uma vez que consegue revelar o conflito e a violência a que são submetidos estes povos originários -, o que interessou à seleção é a opção de Raoni por trajar uma camiseta que narra a sua mensagem em inglês. Considerei que Raoni utiliza propositadamente essa camiseta, num evento onde ele sabe que haverá uma série de fotógrafos e jornalistas que espalharão sua imagem nas mídias nacionais e internacionais. Assim, a palavra em inglês *stop* (com significado conhecido para além dos que falam em inglês), ajudaria a difundir a causa no âmbito internacional. Mesmo considerando que a composição fotográfica seja um ato político, neste momento, gostaria de discutir as técnicas e estratégias corporais, em que algum tipo de representação esteja em jogo na imagem.

Lideranças Kayapó reunidas durante a vigília realizada na frente do auditório da Câmara em Brasília, durante a Constituinte, 1988⁵⁴



⁵⁴ Fotografia: Beto Ricardo/Arquivo ISA. Nesta foto, 26 anos mais antiga, podemos ver outra forma de aparição ‘visual’ de Raoni (no centro da imagem) durante sua militância, nacional e internacional, pelos direitos dos povos originários.

Raoni discursando na Câmara dos Deputados (Brasília, abril de 2013)⁵⁵



Como, por exemplo, por que Raoni opta, em contextos históricos e políticos distintos, utilizar formas de aparição, em termos de trajés, distintos?

Além das imagens, recolhi também textos que as situam em seu contexto de luta, bem como outros discursos encontrados que podem ampliar os sentidos simbólicos da imagem e sua relação com o tecido ‘real’. Para tal, privilegiei discursos que eram referidos na fonte jornalística como se houvessem sido proferidos por indígenas ou escritos por eles.

Creio que esses materiais, textuais e imagéticos, retirados de seus contextos, mas mostrados em sua materialidade e concretude, possam, por eles mesmos dizer sobre tal luta simbólica. Acredito que não é necessário reescrever o que já foi dito/escrito e

⁵⁵ Aqui podemos ver uma terceira aparição visual diferenciada de Raoni, do ponto de vista de vestimenta. Imagem de tela capturada a partir do vídeo *Manifestação de povos indígena na Câmara dos Deputados -16/04/2013* de AIK Produções de 16 de abril de 2013. O texto do vídeo traz essas informações: “A reunião da Frente Parlamentar em Defesa dos Povos Indígenas, na Câmara dos Deputados, ontem na terça-feira (16), afirmam que só sairão do Plenário 1 após a retirada de pauta da PEC 215/2000, que transfere do Executivo para o Congresso Nacional a decisão final sobre as terras indígenas no país. A ação fez parte da mobilização nacional contra as investidas da bancada ruralista para modificar as regras de demarcação e retirar os poderes da Fundação Nacional do Índio (Funai). O presidente da Câmara, Henrique Alves (PMDB/RN), esteve presente na audiência pública e se comprometeu em pedir aos líderes partidários que não indiquem representantes para a comissão da PEC 215. 7 Horas depois, Sarney Filho trouxe uma resposta que não agradou as lideranças indígenas e resolveram fazer essa manifestação no corredor cantando, gritando e até ocupar Plenário da câmara dos deputados.” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KKNYJRVzdSM>>. Acesso em 30/05/16.

está a disposição no mundo virtual. O que optei mostrar é o labor em encontrar e reunir tais materiais, e situá-los no campo das artes do corpo.

REFERÊNCIAS

ANGATÚ, Casé. (resumo da palestra) *Palavra de índio e o silêncio que fala*. 7ª Jornada Internacional de Psicanálise – Palavra. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/etceteraetal.psicanalise/>>. Acesso em: 19/07/16.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRECHT, Bertolt. *ABC de la guerra*. Espanha: Ediciones del Caracol, 2004.

BRUM, Elaine. *Acima dos muros*. El País Brasil. 28 de mar. de 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/28/opinion/1459169340_306339.html>. Acesso em: 29/05/16.

CHAMORRO, Graciela. *Terra Madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani*. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

COSTA, Iná Camargo; ESTEVAM, Douglas e VILLAS BÔAS, Rafael. *Agitprop: cultura política*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cuando las imagenes tomán posición. El ojo de la historia, I*. Tradução de Inés Bértolo. Madrid: Antônio Machado Libros, 2008.

GARCIA, Silvana. *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Comitê Popular da Copa e a Mobilização Nacional Indígena denunciam violência policial*. 28 de mai de 2014. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/comite-popular-da-copa-e-mobilizacao-nacional-indigena-denunciam-violencia-policial>>. Acesso em: 21/03/16.

SAMAIN, Etienne. *As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo*. VISUALIDADES, v.10, n.1. Goiânia, 2012, p. 151-164. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/23089-97533-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30/05/16.

TIBLE, Jean. *Marx selvagem*. São Paulo: Annablume, 2013.

WIKIPÉDIA. *Karl Kraus*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Kraus>. Acesso em: 19/07/16.

A CURINGA E AS 110 PERGUNTAS: O TEATRO DO OPRIMIDO EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM COM MULHERES

Marilene Aparecida Batista⁵⁶

Esta pesquisa é oriunda do mestrado em andamento e tem por objetivo investigar a metodologia do Teatro do Oprimido (TO) em processos de criação, ensino e aprendizagem com mulheres em situação de opressão. Desenvolve-se um exercício analítico, interpretativo e reflexivo sobre a experiência com o Grupo de Teatro do Oprimido Mulheres no Espelho (GTO-ME) da Organização Não Governamental (ONG) Casa Sr Tito, localizada no bairro Palmital, em Lagoa Santa (Minas Gerais). Tendo como foco as possibilidades do método teatral contribuir em processos de empoderamento da mulher, identificação e superação de opressões de gênero, bem como de realizar transformações sociais nos sujeitos envolvidos, contribuindo ativamente para a formação estética, política e social destas mulheres. Como também analisar de que maneira as ações do grupo reverberaram (ou seguem reverberando) no cotidiano das mulheres e de outros sujeitos envolvidos nas ações.

A escolha por trabalhar com o TO deve-se à sua potencialidade em abordar questões sociais, por provocar os sujeitos a perceberem a realidade à sua volta com postura crítica e colocar-se em movimento para desvelar as relações sociais; reconhecendo e questionando as diversas instâncias de opressão, buscando estratégias de enfrentamento. Localizamos o método como uma ferramenta revolucionária, capaz de articular e produzir transformações, pessoais e sociais, cujos protagonistas são os próprios sujeitos em situação de opressão, que, à sua maneira e auxiliados pelo Curinga⁵⁷, buscam e empreendem mudanças. Boal (2005) enfatiza que o TO busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos.

A trajetória do grupo de mulheres da Casa Sr. Tito, iniciado em 2016, tem demonstrado sua potencialidade em provocar mudanças, seja no que se refere à autoimagem dos sujeitos e à forma de colocar-se politicamente em sociedade. Como também por sua atuação em prol de mudanças legislativas – o coletivo elaborou uma

⁵⁶ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação do professor doutor Ricardo Carvalho de Figueiredo. Bolsista CAPES. Graduação em Teatro (Habilitação Bacharelado) pela UFMG e Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Contato: mari.batista2@gmail.com

⁵⁷ Curinga é o nome dado ao mestre de cerimônias, ao mediador do espetáculo fórum e também ao agente comunitário, multiplicador do Teatro do Oprimido. São artistas com função pedagógica, praticantes, estudiosos e pesquisadores do TO. É o Curinga quem orienta o processo criativo e pedagógico do grupo, buscando uma forma mais democrática de diálogo.

ação legislativa indo até à Câmara dos Vereadores da cidade para se fazer presente frente às reivindicações na área da saúde, que criava regras infundadas para o uso do Sistema Único de Saúde (SUS).

O trabalho com técnicas teatrais junto ao grupo de mulheres iniciou-se, de forma mais direta em agosto de 2017, estendendo-se até março de 2018, totalizando 11 encontros, com um público flutuante de 21 mulheres. Após a conclusão da etapa de criação, ensino e aprendizagem com o GTO-ME e sua documentação; temos avançado na sistematização dos registros e rastros do processo (diário de itinerância⁵⁸, registros audiovisuais, planos de aula, relatos dos participantes, planos de curso e de aula, anotações e relatórios) e no exercício reflexivo sobre a práxis. A participação em congressos e seminários tal qual o II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro (Colipete⁵⁹), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), proporcionou abertura do universo de discussão e criação, bem como intercâmbio de saberes e vivências.

Até o presente momento, podemos localizar a partir do campo de pesquisa, algumas discussões. Uma destas se refere às perguntas nos registros do processo. Localizamos perguntas que fiz, perguntas que me fizeram, perguntas que me fiz. Chegamos à “Curinga e as 110 perguntas”. Tais perguntas do processo nos conduziram a novos questionamentos, tais quais: como uma mulher – que sou eu e que são várias – cria perguntas através de um método, o Teatro do Oprimido, para que outras mulheres se sintam à vontade para compartilhar suas histórias, suas opressões? Como criar uma forma não violenta de perguntar? Ou seja, quais estratégias foram criadas para que as mulheres pudessem dizer de si sem se sentirem coagidas?

No exercício reflexivo das perguntas do processo e os novos questionamentos apontados acima, nos propomos a relatar e discutir uma experiência vivida durante o II COLIPETE, visto que esta nos conduziu por um “novo estado de interação” com as mulheres: a pergunta da curinga que continua virtualmente, mesmo que ela não esteja mais ali, presente fisicamente.

Curingagem e “lambes”: rastros da curinga

A presença e participação da pesquisadora no workshop *Intervenção urbana: corpo e imagem*, mediado pelo Coletivo Margens Urbanas⁶⁰, constituiu-se em um espaço de criação que dialogou com a experiência do Grupo de Teatro do Oprimido Mulheres no Espelho, por motivos que serão explicitados posteriormente. Tal workshop, de “caráter prático, experimental e propositivo⁶¹” propunha aos

⁵⁸ BARBIER, 2007.

⁵⁹ O II COLIPETE aconteceu entre os dias 19 e 22 de junho de 2018 na Universidade Federal do Maranhão, em São Luís/MA.

⁶⁰ Lidya Ferreira, Levy Mota e Abimaelson Santos.

⁶¹ Informações acessadas na sinopse do workshop disponibilizada no site <http://colipete2018.galoa.com.br/br/node/1225> Acesso em 13 de outubro de 2018.

participantes a realização de uma intervenção no Centro de Ciências Humanas (CCH), prédio da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Através da apreciação de experiências do Coletivo Margens Urbanas e discussões entre os presentes, abordaram-se questões como “mapeamento e deriva urbana; imagem e cidade; corpo, imagem e educação e artevismo e performance cultural⁶²”. O ponto de partida para a criação da intervenção performática da autora (experiência abordada neste artigo) foi o questionamento proposto pelos facilitadores do workshop sobre a nossa relação com a cidade. Provocada, percebi que poderia explorar, criativamente, uma experiência marcante, vivida logo que cheguei a São Luís/MA. Tal experiência acabou por guiar meu percurso de criação. Transcrevo a seguir trecho de meu diário de itinerância:

Em uma rua deserta. O simples fato de olhar para um homem por alguns segundos fez com que ele se sentisse no direito de se aproximar, de chegar muito perto de mim – muito mesmo, e me encarar. Encaro também. Essa é a estratégia que uso em Belo Horizonte/MG. Mas ele não se abala. Sinto medo. Cai a ficha: não sei onde estou, quem é esse homem. Não sei como se comportam os homens de São Luís. Prefiro me afastar. Clássico: é a presença de outro homem, trabalhando na porta de um curso profissionalizante, que impõe respeito e dá a sensação de proteção.

Eu, acuada, só me sinto segura quando tranco a porta do quarto do hotel.

No almoço, recebo conselhos de uma mulher mineira, que me recomenda não andar sozinha. Na mesa do restaurante, na rua, todos os olhares em nós duas, estrangeiras.

No hotel, a colega recepcionista me conta sobre o comportamento dos homens na balada: pegam no cabelo, puxam pelo braço, insistem.

No telefone, um amigo me acalma e conforta. Funciona. Ele me acalma e me instiga: aí não tem feminismo, tem sobrevivência.

Essa fala me inquieta: para mim feminismo é estratégia de sobrevivência. Então, como as mulheres maranhenses sobrevivem? Como é o feminismo aqui? Quais são suas lutas?

Pensar sobre isso se conecta com o que eu vim fazer aqui, em São Luís do Maranhão. A experiência se torna um dado social. Vim apresentar, num congresso, um trabalho sobre gênero, o mínimo que devo fazer é ouvir as mulheres daqui e tentar compreender suas lutas.

Assim, no primeiro dia do workshop “Intervenção urbana: corpo e imagem”, fomos convidados a escrever três palavras que expressassem nossa relação com a cidade. Pensando no meu estado de travessia nos locais onde moro, estudo, trabalho⁶³; de mulher em trânsito; e também de minha condição de estrangeira

⁶² Mesma fonte explicitada acima.

⁶³ Atualmente vivo em “travessia” por quatro cidades: estudo em Belo Horizonte (capital de Minas Gerais), moro em Pedro Leopoldo, me desenvolvo mediunicamente em uma casa espírita em Contagem e mantenho uma relação constante com Lagoa Santa, cidade que abriga o Grupo de Teatro do Oprimido

temporária em São Luís/Maranhão, escrevi: **travessia, risco, convergência**. O risco vivido na cidade, por ser mulher e pelos atravessamentos de ser mulher no espaço público. Considero a cidade como um espaço de convergência: de pessoas, projetos, desejos, anseios, de choques, ranhuras, mas também encontros e carícias.

Seguindo com as provocações e propostas do workshop, realizamos uma deriva pelo espaço do CCH, onde acontecia o Colóquio. Fomos convidados a pensar num espaço, numa ação, numa proposta de intervenção. Antes de sair para a deriva, compartilhei com meus colegas as situações vividas por mim em minha breve estadia em São Luís, conforme trecho de meu diário de itinerância exposto anteriormente. Ao finalizar meu relato, compreendi minha indignação e necessidade: a de me localizar, me posicionar, naquela cidade, naquele espaço que me cruzava, me traspassava e eu, ainda perdida, não sabia quem eu era naquele emaranhado.

Com tantas questões parti em deriva e cheguei à seguinte pergunta: “Mulher maranhense, qual é a sua luta?”. Comecei a pensar em várias formas de fazê-la, visto que meu objetivo era mapear essas lutas, acessar essas mulheres. Surgiu assim o germe da intervenção: 1- Fazer a pergunta em lambe-lambe⁶⁴. 2 – Colher respostas de várias mulheres. 3 – Agregar tais respostas ao lambe e colar em diversos espaços do prédio.

Ao compartilhar a proposta com os colegas, foi sugerido por Levy Mota, colar o lambe apenas com a pergunta. Quando a cola secasse, escreveria de caneta marcador as respostas e deixaria alguns lambes em branco, apenas com a pergunta, caso de alguém se sentisse provocado, pudesse escrever também. Outras pessoas se somaram à proposta, como a Candice Didonet, da Universidade Federal da Paraíba que percorreu os espaços comigo, colando os lambes e tirando fotos. Também a Juma (Lígia Marina de Almeida), da UDESC, que levava imagens de indígenas, e colamos como lambe também, às vezes próximo à pergunta, às vezes não. E o Marcelo Luna⁶⁵, que foi essencial para a intervenção, pois nos guiou pelo prédio, apontando lugares, mais frequentados ou menos, conforme lhe perguntávamos. Ele foi de extrema sensibilidade e também registrou a ação, com fotos e vídeos. Antes de colar os lambes, percorri os espaços do CCH perguntando às mulheres: “Mulher maranhense, qual é a sua luta?” e anotei suas respostas. Destaco algumas destas respostas e situações que ocorreram neste momento da intervenção.

Uma mulher negra que andava apressada, saindo do campus (correria para pegar o ônibus?) me disse que nunca tinha pensado no assunto, falou do assédio no ônibus e acabou por denunciar uma situação sofrida por ela, por parte de um motorista no ônibus do Campus. Outra mulher, também negra, me contou de uma pesquisa que fizera com sua irmã, diante da inúmera quantidade de situações de machismo e racismo que vivem. Ela contou ter sido assediada cinco vezes em apenas um trajeto de sua casa ao ponto de ônibus. Nas falas destas mulheres surgiram as seguintes lutas: Luta LGBT / Contra o machismo / Femicídio / Preconceito / Racismo.

Mulheres no Espelho. Pedro Leopoldo, Contagem e Lagoa Santa são cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

⁶⁴ Vertente da arte de rua que utiliza cartazes como intervenção urbana.

⁶⁵ Estudante de graduação da UFMA, monitor do Colipete.

Uma das mulheres do CCH me devolveu a pergunta, questionando como era em Minas Gerais. Percebe-se que as lutas apontadas pelas mulheres ludovicenses são compartilhadas pelas mulheres do Grupo de Teatro do Oprimido Mulheres no Espelho, de Lagoa Santa (MG). Nos encontros com o grupo buscamos refletir sobre o mundo ao nosso redor, como ele nos toca e nos afeta e, conseqüentemente, como somos afetados por ele. Em um dos encontros, exercitamos-nos no mapeamento de situações que se constituiriam como uma espécie de “memória social”, construída por dados e situações compartilhadas. A partir da proposta formulada por Boal (2009), *O que mais me impressionou nos últimos anos?*, convidamos as mulheres a escreverem uma narrativa curta sobre um fato real impossível de esquecer. “Não basta narrar o fato – deve-se revelar de que maneira esse fato nos impressionou e relacioná-lo com a nossa vida” (BOAL, 2009, p. 199). Uma das mulheres, Raquel⁶⁶, relatou uma situação de racismo vivida por Rafaela Silva, judoca brasileira, campeã olímpica. Ela escreveu: “*Situação de racismo que aconteceu nas olimpíadas com a Rafaela Silva, em Londres. Nesse dia, eu estava lutando*”. Faz-se referência ao ano de 2012, quando Rafaela foi eliminada da competição depois de aplicar um golpe irregular em sua adversária. Ela foi alvo de ofensas racistas nas redes sociais por parte de torcedores brasileiros⁶⁷.

Após compartilharem suas memórias, pergunto: Qual narrativa impressionou cada participante? Por quê? Alguém já passou por algo parecido? Ao se lembrar do racismo vivido por Rafaela Silva, Raquel reflete sobre sua experiência pessoal, de mulher negra e atleta. Seguiram-se dois relatos de assassinatos de filhos de vizinhas das mulheres.

Ainda neste encontro, convidei as mulheres a criarem uma interferência na imagem modelo da bandeira nacional, representando a narrativa que mais lhes marcou nos últimos anos. Esta é uma ação elaborada por Boal (2009), que propõe aos participantes libertarem sua imaginação, expondo sua opinião emotiva e ideológica sobre a imagem modelo. As mulheres do GTO-ME interferiram no lema da bandeira “Ordem e Progresso”, substituindo-o por frases como: “Justiça e paz”, “Ordem e Tristeza”, “Justiça, Paz, Igualdade”, “Menos mortes”. E alteraram também as cores, prevalecendo o vermelho e o preto. Ao compartilharem suas criações, uma das mulheres presentes comentou: “Falta muito para o país chegar ao verde, azul, amarelo e branco”. Sua fala e as intervenções na bandeira trazem a denúncia, a revolta, a tristeza, as marcas de violações de direitos humanos e opressões em histórias de vida que têm ressoado em todo território nacional.

⁶⁶ Optei pelo uso de nomes fictícios para preservar a identidades das mulheres.

⁶⁷ Fontes: <https://www.geledes.org.br/vitima-de-racismo-nas-olimpiadas-de-londres-rafaela-silva-e-medalha-de-ouro-feminina-do-judo-brasileiro/> e https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/24/deportes/1519427504_557900.html Acesso em 13 de outubro de 2018.



Interferência de uma das mulheres do GTO-ME sobre o modelo da bandeira nacional brasileira. Foto: Marilene Batista, 2018.

Retomando a experiência do workshop “Intervenção urbana: corpo e imagem”, após colher 11 respostas das mulheres sobre suas lutas, xerocamos 21 folhas com as perguntas e as colamos pelo Centro de Ciências Humanas: na entrada da biblioteca, na rampa, na porta do banheiro, na entrada do prédio, no ponto de ônibus, no restaurante universitário. Em seguida, percorremos novamente os espaços, escrevendo as respostas com pincel vermelho. A resposta de uma das mulheres do CCH dialogou diretamente com situações vividas no processo com o Grupo de Teatro do Oprimido Mulheres no Espelho. Ela disse: “Conquistar respeito e espaço em todos os lugares. Contra o machismo. Ocupar todos os lugares”. No decorrer do processo com o GTO-ME, percebemos certo isolamento vivido por algumas mulheres, que não experienciavam outros espaços além daqueles de convívio imediato ao bairro. Várias delas expressavam o desejo de realizarem passeios, saindo da rotina de atividades propostas pela Casa Sr. Tito⁶⁸ e do próprio contexto do bairro Palmital (Lagoa Santa – MG), carente no que se refere à oferta de atividades artísticas e culturais.

Em um dado encontro do grupo, cujo objetivo era instigar as mulheres a expor as opressões que queriam ver discutidas ou analisadas, realizamos o jogo *Imagem da Hora*. Boal (2002) aponta que este jogo é “útil para a mobilização rápida do grupo e para a verificação estética de seus elementos comuns” (BOAL, 2002, p. 131). Desta forma, anunciava às mulheres um horário do dia ou da noite e ao dizer: *Imagem!*, cada uma realizava, simultaneamente, porém de forma individual, a imagem do que fazia habitualmente (ou excepcionalmente, em ocasiões especiais) naquela hora e naquele dia. Em seguida, ao ouvir a palavra: *Ação!*, deveriam iniciar um diálogo com personagens imaginadas, com as quais costumavam se relacionar naquela hora rememorada no jogo. Logo, realizamos um debate, tal qual proposto por Boal:

O diretor focaliza o debate sobre aquilo que aconteceu com cada um dos participantes e sobre quais são os pontos de contato existentes, quais são as semelhanças entre aquilo que fizeram ou vivenciaram: em que momento cada

⁶⁸ Organização Não Governamental que abrigava o GTO-ME.

um deles, ou todos, se sentiram no auge de suas energias? Em que momento essas energias diminuíram? Quais foram os momentos mais agitados? Quando se sentiram mais móveis? E mais em repouso? Quais foram as relações que estabeleceram com outras personagens? Com animais? Com o telefone? Com a televisão? Em que momentos iniciam uma ação porque assim o desejam e em que momentos o fazem porque constrangidos por sinais ou obrigações? Em que momentos sentem-se constritos, em que momentos sentem-se felizes? Em que momento cada um se sentiu igual aos outros? Em que momento se sentiram originais? (BOAL, 2002, p. 132).

A maioria das mulheres do GTO-ME apontou como momento de relaxamento quando estão dormindo, o que reforça a escassez de momentos de lazer, de ócio e acesso a equipamentos culturais. As mulheres também trouxeram informações sobre seu grupo de convívio, através dos momentos em que se sentiam em relação com outras pessoas. Em geral, este grupo de convívio se restringia à família, maridos, irmãos, filhos. Em alguns casos, colegas da escola e as pessoas da igreja. Foram apontados muitos momentos em comum na rotina das mulheres, como: assistir televisão, dormir, levar crianças para a escola, fazer comida.

Tendo em vista os processos vividos com o GTO-ME, organizamos junto ao grupo de teatro Mulheres de Luta um encontro para apresentação da cena “Todas as vozes, todas elas⁶⁹” seguida de um bate papo, compartilhando experiências no espaço da Ocupação Carolina Maria de Jesus, localizada em Belo Horizonte – MG. Coordenados pelo Movimento de luta dos bairros, vilas e favelas (MLB), cerca de 200 famílias ocuparam um prédio na região central da cidade em setembro de 2017, reivindicando, dentre outras pautas, o direito à moradia digna. Cristina Tolentino, diretora do grupo teatral, conta que as aulas de teatro começaram com as crianças e então surgiu a ideia de se fazer teatro com as mães. Na Ocupação, as mulheres eram maioria e assumiam papéis de liderança. Tal fato foi confirmado por uma das mulheres do grupo teatral Mulheres de Luta. Ela nos disse que:

o grupo de teatro surgiu com esta observação. E na maioria das vezes a gente tem espaços, vários espaços (*gesticula fazendo referência a seu próprio corpo*) que requer uma ocupação. E grande parte deles, são as mulheres quem estão ocupando. As lideranças... são as mulheres que estão o tempo todo motivando, indo pra frente, e se dispondo a fazer as coisas. Seja na segurança, na portaria por onde vocês passaram hoje, seja na cozinha, seja na coordenação. Todos os espaços hoje, a grande maioria, quem ocupa hoje, na “Carolina” são mulheres. Então, a Ocupação, hoje, grande parte dela é feita pelas mulheres. Somos nós mulheres... Grande parte de nós é que precisamos de moradia, precisamos de

⁶⁹ Cena construída numa linguagem que apresenta traços do Teatro Documentário e traz à pauta questões relacionadas às violências de gênero, ao racismo, empoderamento feminino e à luta pela moradia digna. Ficha técnica da cena “Todas as vozes, todas elas”: Direção: Cristina Tolentino. Roteiro: Cristina Tolentino e Coletivo. Elenco: Cristina Elisângela Gomes, Nilmara de Freitas Ramos, Ana Luíza C. de Macedo, Poliana Campos, Priscila Santos Anacleto, Líliliana Ramos das Mercês, Stefâni Santos, Emanuelle Aparecida de Oliveira, Zilmara Moreira. Videomaker: Edinho. Iluminação: Tainá Rosa.

mais segurança. (...) São as mulheres que estão correndo atrás de seus direitos, são as mulheres que precisam recuperar o que foi perdido, o que foi tirado de nós.

Esta fala nos auxilia a visualizar e dimensionar a experiência vivida naquele momento no que se refere ao posicionamento político das mulheres no teatro, na divisão de tarefas da Ocupação, na liderança, no exercício constante de debater e ocupar todos os espaços, inclusive o próprio corpo. Aspecto que, confirme dito anteriormente, é compartilhado pelas mulheres do GTO-ME, pois elas vivem uma limitação em seus espaços de convivência e resistem a situações de opressão, tais como as complexas relações vividas em seu cotidiano no que se refere ao tráfico de drogas, tiroteios, ameaças de morte, à insuficiente infraestrutura do bairro, às situações de agressão e violência doméstica, ao isolamento e escassez de espaços e tempos de socialização e descanso, à divisão de tarefas em casa e o cuidado com os filhos.

Estes últimos aspectos (divisão das tarefas em casa e cuidado com os filhos) também foram abordados pelas mulheres do Centro de Ciências Humanas da UFMA:

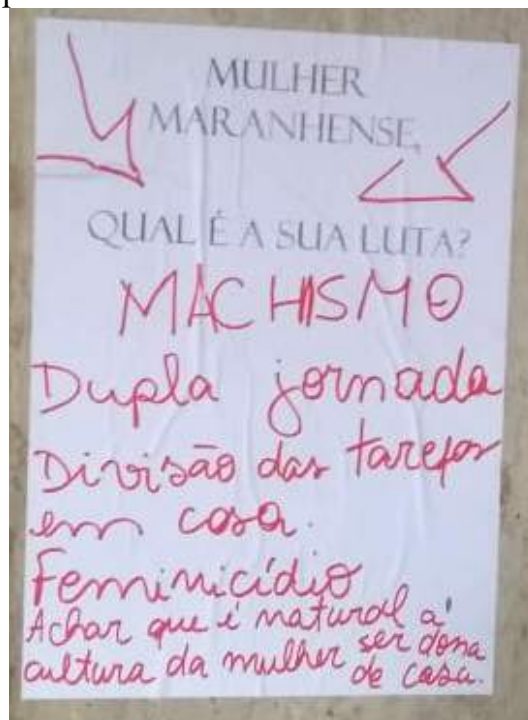


Foto: Marilene Batista, 2018.

Destacamos deste lambe a discussão sobre a dupla jornada, a divisão das tarefas em casa, achar que é natural a mulher ser dona de casa; práticas machistas vividas pela maioria das mulheres brasileiras. No âmbito do GTO-ME, este aspecto surgiu durante a dinamização da técnica *Gesto Ritual*, apresentada por Boal no livro "Jogos para atores e não atores". Esta técnica trabalha com os rituais de uma dada sociedade, e conseqüentemente seus gestos rituais e signos.

É importante descobrir os rituais de cada sociedade, porque esses rituais são as expressões visuais das opressões encontradas no seio de cada sociedade. Sempre, sem exceção, uma opressão produzirá sinais visíveis; ela sempre se traduzirá em formas e movimentos, sempre deixará traços. Desta maneira, é possível descobrir e discutir opressões sociais no discurso falado, assim como por meio das técnicas da imagem. (BOAL, 2015, p. 237).

Assim, a técnica se estruturou da seguinte maneira: uma das mulheres do GTO-ME, Sandra, foi ao centro da roda e realizou em silêncio uma ação detalhada que pertencia a uma atividade cotidiana. Madalena identificou esta ação como “cozinhar”. Logo entrou em cena e completou a imagem: inseriu um fogão, representando-o com o próprio corpo. Em seguida outras mulheres descobriram o significado da ação e do gesto inicial e se somaram à imagem: uma delas entrou em cena e colocou tempero na comida, eu me sentei e representei o marido esperando a comida, outra fez o gesto de colocar o prato de comida para ele, outra ainda mexendo o garfo e dando comida na boca dele e finalmente entrou em cena uma mulher que disse (ao marido): “*Não! Você tem que ir no fogão e pegar sua comida*”.

Recuperando a experiência com o jogo *A imagem da hora*, abordado anteriormente, destacamos outra situação que corrobora a discussão sobre os espaços de ocupação da mulher em nossa sociedade. A partir das imagens criadas, pedi às mulheres que escolhessem uma situação estressante de seu cotidiano. A partir desta, realizaríamos um *fórum relâmpago*: em fila, uma depois da outra, as mulheres entrariam em cena, substituindo a protagonista, executando uma ação que lhe parecesse eficaz para resolver a situação de opressão representada. O fórum, sendo relâmpago, “obriga cada um a ir diretamente ao essencial; (...) permite ao protagonista ver soluções acabadas ou esboços; ver boas e más soluções, bem ou malsucedidas, toda uma gama de pensamentos, opiniões, sensações”. (BOAL, 2002, p. 175). Exercitamos-nos através do fórum relâmpago na discussão, através da própria cena, de três situações estressantes vividas pelas mulheres. Uma delas foi a de Renata. Ela se representou tentando convencer o marido a fazer o almoço. Ele resistia o máximo que podia e depois acabava fazendo de má vontade, demorando muito para terminar a tarefa. Renata acabava se estressando e, por fim, indo ela mesma cozinhar. As mulheres leram esta cena como a exigência das tarefas de casa serem feitas exclusivamente pelas mulheres; como nós mesmas, em nossa mentalidade, ainda temos dificuldade de criar estratégias para dividir as tarefas de casa, seja com os maridos ou com os filhos. As colegas se revezaram em cena, através do fórum, discutindo com o marido, controlando-se para não se irritar, aceitando o tempo moroso de preparo dos alimentos por parte do companheiro. Percebemos que quando se colocavam no lugar da outra, no papel da protagonista oprimida, as mulheres buscavam estratégias para reverter a situação. Às vezes na sua própria história elas não conseguiam vislumbrar uma ação possível, mas na situação da colega, elas logravam pensar em alguma possibilidade.

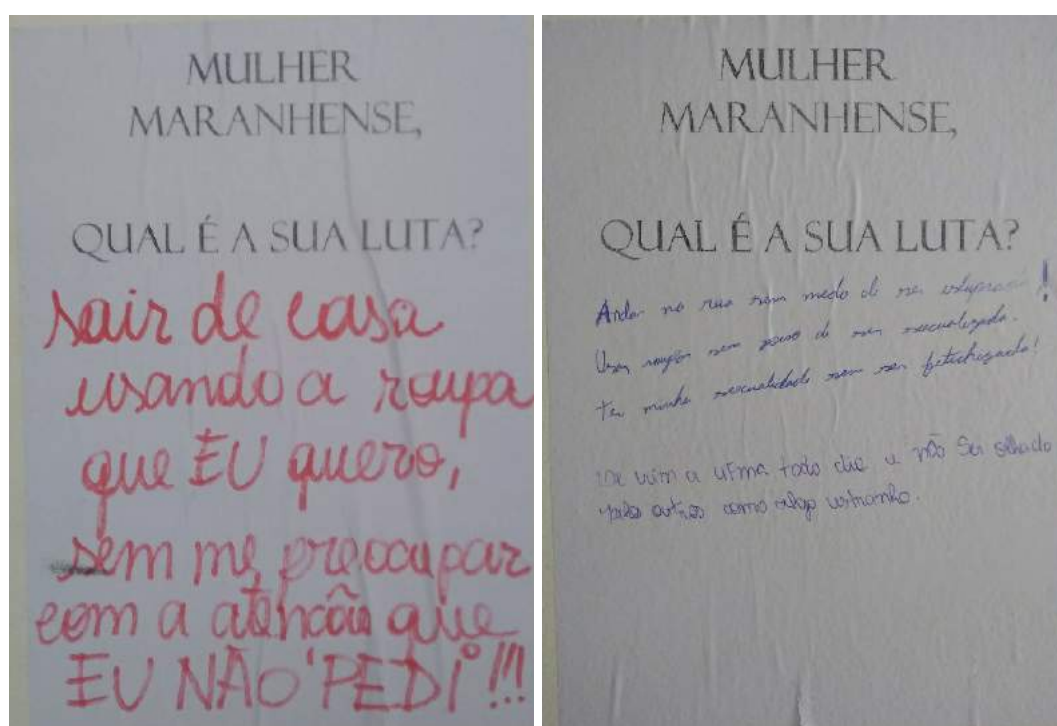
Um dado interessante deste processo ocorreu na semana seguinte a esta experiência, quando pedi às mulheres que se lembrassem de dois momentos vividos no local onde moram, que se relacionasse com o seu entorno, que extrapolasse as

vivências de dentro de casa. Deveriam se lembrar de uma memória boa e uma ruim. Ou uma feliz e outra triste. Ou ainda, uma de conquista e uma de trauma. Renata se predispôs a encenar sua memória boa que era a seguinte: ela pedia ao marido para acordar a filha (que no caso foi representada pela própria filha que acompanhava os encontros). Ao início ele se negava, mas ela insistia. De repente, ocorre uma reviravolta na cena: ele acorda a criança, a carrega no colo, faz um mingau e dá a ela. Comentamos que Renata havia representado uma memória positiva do seu marido, bem contrastante com a que ela tinha mostrado na semana passada, de um marido que tinha má vontade para fazer a comida, não assumia tarefas domésticas; ela própria tinha mostrado como isso a incomodava. Ao ser questionada, Renata nos contou que a segunda memória, do marido fazendo o mingau, tinha acontecido naquela manhã. Ou seja, do encontro anterior para aquele dia presente, alguma coisa acontecera, alguma coisa mudara na casa de Renata. Um marido que antes era resistente começara a ajudar e ela quis mostrar isso para o grupo. Quis compartilhar essa memória boa, mesmo que tivesse sido pedido que se lembrassem de situações vividas no externo da casa, no bairro, na rua, no quarteirão.

Este fato nos conta sobre o modo como as mulheres se envolviam com as atividades, como trocávamos e compartilhávamos histórias de vida. Podemos perceber este dado pelo registro empreendido. Entreguei a cada uma das mulheres uma folha de papel A4 e várias palavras recortadas. Elas foram convidadas a escolher os sentimentos que vivenciaram no decorrer daquele encontro. Surgiram palavras como: partilha, relaxamento, acreditar que é possível mudar, acreditar na vida, *“risadas que não dava há muito tempo”*, confiança em estar com os amigos, orgulho. Renata falou: *“fiz algo que não sabia que podia fazer”* e *“alegria em fazer as atividades”*. Sabina falou: *“esperança em ficar aqui”* e *“certeza de voltar”*. Percebemos por estas falas a constituição do GTO-ME como um espaço e tempo de acolhida, encontro, de escape do cotidiano, da rotina muitas vezes massacrante de mulher, de dona de casa, de trabalhadora. Ali construímos momentos para falar dos próprios sentimentos e pensar sobre eles.

Através da experiência estética com o GTO-ME podemos perceber como as mulheres fazem uso de seu repertório de vivências e de seus saberes para ler e interpretar as imagens. Através do Teatro Imagem, realizamos sequências de ações, tendo como objetivo abordar a questão da violência contra a mulher e o feminicídio, temas abordados também pelas mulheres do CCH da UFMA. No âmbito do GTO-ME, logramos discutir acerca da especificidade dos crimes cometidos contra mulheres, ou seja, as violências de gênero. Refletimos, através das imagens, sobre a desnaturalização das opressões, colocando opressor e oprimido frente a comportamentos que foram adquiridos em contextos sociais, identificando preconceitos e machismos explicitados por falas e práticas que culpabilizam as vítimas. Nesta experiência com o GTO-ME, logramos provocar possíveis deslocamentos do olhar, quando nos exercitamos em analisar as vivências através da criação de imagens, imaginando antecedentes e desenrolares, como também contextualizando as situações de opressão, contribuindo, assim, para um despertar da criticidade e papel político-social da mulher na manutenção/ruptura da violência de gênero.

Finalizando o relato sobre a experiência no workshop *Intervenção urbana: corpo e imagem*, de volta à sala compartilhamos as experiências com os colegas e pude pensar na potência do ato performático, dando-me conta do quanto não seria possível mensurar as reverberações da ação. Não saberei o que sentiu a moça que denunciou o assédio no ônibus, ao ver o lambe com suas palavras, colado no ponto de ônibus do Campus. Ou o que sentirão todas as outras, ao verem suas lutas compartilhadas nas paredes do prédio. Mas posso dizer de mim. Em mim reverberou tremendamente. Ao ouvir as mesmas lutas que vivo em Minas Gerais, nas vozes das mulheres do Maranhão fez com que sentisse certa impotência e pequenez diante dos fatos. Mas também senti a potência do encontro, do diálogo, do posicionamento questionador e intervencionista que discute, de forma simples e simbólica, as lutas feministas. Antes de terminar o II COLIPETE já havia respostas em alguns dos lambes:



Fotos: Marilene Batista, 2018.

Após tantas vivências e trocas, o campo de pesquisa tem nos conduzido por novas discussões. Tal qual exposto no início deste artigo, a intervenção urbana “Mulher maranhense, qual é a sua luta?” proporcionou um “novo estado de interação” com as mulheres: a pergunta da curinga que continua virtualmente, mesmo que ela não esteja mais ali, presente fisicamente.

Ao expor no lambe as respostas das mulheres à minha pergunta denuncio situações de opressão e violências, como também apresento publicamente suas lutas. Desta maneira, provocamos outros sujeitos a pensarem sobre o tema e interferirem na imagem. Advindas da própria vida, do cotidiano, da realidade, as respostas das mulheres passam por mim, que pergunto, escuto e devolvo através da escrita. Uma escrita pública – colada como lambe no espaço de convívio daquelas mulheres.

Propus com a ação performática uma interferência no cotidiano. Ao fazer a intervenção, objetiva-se não apenas acessar as mulheres e suas lutas, mas também chamar a atenção para as violações, assédios, opressões vividas pelas mulheres. Tal qual exposto pelo curinga Flavio Sanctum: “(...) o Curinga do Teatro do Oprimido precisa fazer com que os participantes expandam seus olhares sobre a realidade. O teatro serve como uma lente de aumento, pois amplia o que na realidade concreta não conseguimos perceber” (SANCTUM, 2016, p. 48, 49).

Não se trata de pensar a intervenção do lambe como substituto de uma oficina de Teatro do Oprimido ou uma sessão de Teatro-Fórum, por exemplo. Nestas, as perguntas e provocações do curinga são feitas cara a cara com os sujeitos. Na intervenção com o lambe, no exercício de fazer a pergunta e me ausentar, depois retornar e fotografar, abrem-se brechas para respostas e interferências que talvez não aconteceriam na cerimônia do TO. Por exemplo, homens podem ter respondido à pergunta, se passando por mulheres. Mediante minha condição temporária em São Luís, lancei mão do lambe como uma estratégia para acessar pessoas que não veria mais, provocando-as a pensar as opressões que vivemos em nosso cotidiano.

Apesar de não ter sido uma experiência de TO, o lambe foi um procedimento para acessar as respostas das mulheres no que se refere às suas lutas, suas demandas, resistências às situações de opressão. Através das perguntas, tanto das 110 resgatadas da pesquisa, quanto das perguntas construídas ao longo do workshop no II Colipete, chegamos a proposições nas quais os sujeitos vão se deparar com questões sociais que os afetam diretamente, quanto a ser mulher ou o ser social que oprime. O opressor, tanto quanto o oprimido, está inserido de algum modo em nossas perguntas.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Série Pesquisa. Vol.3. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

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

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SANCTUM, Flavio. *O Curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes,

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016

SOBRE O QUE HÁ EM NÓS – UMA TEIA TRANSGRESSORA DE CORPOS QUE PERFORMAM E ENCENAM NA ESCOLA

Levi Mota Muniz.⁷⁰ Juliana M. G. Carvalho Nascimento.⁷¹

O espaço é amarrado pelas cordas do barbante tanto quanto o corpo do performer, que, nesse momento, lacrimeja por sentir o barbante nos seus joelhos – aquilo o lembra histórias passadas que, trazidas para o presente, evocam as lágrimas para os olhos. Alguns estudantes da Escola passam todo o acontecimento observando atentos, enquanto alguns apenas dão olhadelas, outros comentam o quanto aquilo é desnecessário, e um número considerável fala: “Nossa, que bom que as performances voltaram”.

Essa *performance*, intitulada “Nós”, se fez na EEMTI Telina Barbosa da Costa e compõe o repertório de experiências do Coletivo Cabeça de Teatro – grupo de alunos e professores que experimentou, em 2017, a relação entre os corpos no espaço escolar e as suas possibilidades de afetar o espaço em que se vive. A escola compõe a rede estadual pública de ensino e está alocada no Bairro Messejana, em Fortaleza/CE. O bairro é extenso e apresenta-se enquanto uma região de vulnerabilidade socioeconômica, sendo conhecido nacionalmente, por exemplo, por ter abrigado uma chacina em 2015⁷².

É necessário contextualizar esta *performance* geopolítica e socialmente, para que possamos ponderar que barbante é esse que amarra os corpos lá presentes, que performam em cena ou no ato de testemunhar – alunos, professores e funcionários da rede pública de ensino estadual, em Fortaleza/CE, uma das cidades mais desiguais do Brasil, fato que agencia uma série de tensões sociais que perpassam as ruas e adentram também o ambiente escolar. Escola e cidade estão em constante troca por serem, antes de espaços singulares, partes de um mesmo escopo – para além de teares desconexos, escola e cidade constituem um mesmo emaranhado de linha social, podendo inclusive aquela ser considerada um aparelho desta. Nesse sentido, Furlan e Maio (2016, p.156) apontam que:

O corpo é uma estratégia política, tanto das normatizações quanto das resistências. Precisamos assumi-lo como tal, para propor resistências aos

⁷⁰ Pós-graduando em Metodologia do Ensino da Arte na Universidade Braz Cubas. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Ceará. levifec@gmail.com.

⁷¹ Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia e professora adjunta da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará. jucarvalho.ufc@gmail.com

⁷² Até então a maior chacina ocorrida no estado do Ceará, se deu entre os bairros Lagoa Redonda, Curio e São Miguel, que compõem a Grande Messejana. Tornou-se emblemática por ter como autores da chacina polícias militares. Fonte: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/04/38-pms-sao-indiciados-pela-maior-chacina-do-ce-na-grande-messejana.html>, acesso em 25/02/2018 às 15:28

corpos abjetos, provisórios, descontínuos, corpos *queer*, corpos políticos, corpos diversos, corpos nômades.

Sendo assim, agenciar o corpo – especialmente o corpo estranho (uma possível tradução para *queer*), ou dissonante em relação aos padrões sociais – em contato com o ambiente é criar espaço político para aquele que não se sente hospedado no território que lhe é fornecido: e são esses corpos descontínuos e diversos que permeiam grande parte dos coletivos e grupos de teatro em escolas – incluindo aqui o Coletivo Cabeça.

No pátio da escola, o corpo do performer continuava sendo enlaçado, no andar ritmado pelos sinos. Estes sinos são materialidades que constantemente retornam dentro das ações do Coletivo Cabeça: eles foram incorporados durante o primeiro semestre de 2017, durante um ciclo de experimentação em *performance* proposto pelo Coletivo na escola, e reverberaram um semestre depois, nessa ação no pátio. O símbolo dos sinos é preciso e forte: desdobra-se nas memórias de cada um de uma maneira diferente, estando comumente relacionado a cultos religiosos, ao cuidar dos gados, ao toque de recolher das prisões e, inclusive, ao sinal de início e término de intervalos ou aulas em colégios no século XX. O fato é que o sino – independente da situação usada – remete a um estado de ativação do corpo: um corpo que tem que voltar, que tem que seguir, que tem que ficar de joelhos para uma prece, que tem que entrar em celas/salas de aula.

Esses processos de incorporação e retorno de materialidades nos processos do Coletivo Cabeça são constantes, sobretudo se pensarmos em materialidades que performam para além da sua utilização na cena: objetos que rompem a cidade de alguma maneira, que afetam outros corpos e os colocam em movimento. Essas fricções entre materialidades e indivíduos revelam-se ainda mais interessantes quando são mantidas por meio das memórias: são relações que se emaranham a partir de camadas de significação construídas no tempo, e que perpassam, ecoam no espaço por meio dos corpos afetados. Como, por exemplo, quando uma das alunas trouxe um terço para a experimentação cênica: para cada um dos participantes, a presença e o contato com o objeto evocou corpos diferentes a partir dos laços anteriores estabelecidos com outros exemplares desse objeto.

A *performance* que estamos aqui cartografando é parte de um macroprocesso – um processo que engloba outros, como o da *performance* – também intitulado “NÓS”. NÓS configura-se enquanto um processo teatral, cartográfico e vivo, tendo como abrigo o segundo semestre do ano de 2017, dentro da EEMTI Telina Barbosa da Costa, mais especificamente no Coletivo Cabeça de Teatro-Performance (grupo criado em abril de 2017 na Escola). O principal mote de pesquisa e material de criação do processo foram as memórias afetivas dos integrantes do Coletivo, compartilhadas em forma de cartas e objetos pessoais trazidos para o ambiente de criação, tudo de maneira anônima.

Convém ressaltar o caráter não-normativo dos indivíduos que integram essas ações: 15 pessoas integraram o Coletivo em 2017, durante o processo de “Nós”.

Dessas, 08 são mulheres, 06 homens e uma pessoa *genderqueer*⁷³; 09 são pessoas negras; 08 desse(a)s integrantes também se identificam enquanto pessoas LGBTQ+. Os estudantes que compuseram o Coletivo tinham, em sua maioria, entre 15 e 17 anos de idade. Dessa forma, destaca-se que a composição majoritária do grupo é de alunos e alunas não-heterossexuais e negro(a)s, além de agregar dois professores (um homossexual e um *genderqueer*), ambos assumindo para si uma vivência *queer* – vivência esta que nos potencializa enquanto sujeitos propositores de invenção de formas para lidar com o espaço educacional. Como indicam Maio e Furlan (2016, p.168):

Para Le Breton (2014, p. 26), “a reivindicação *genderqueer* liberta de toda e qualquer ancoragem biológica ou convenção social e inventa um indivíduo sem fronteira de gênero, que faz implodir as práticas sexuais”. Ela visa a perturbar o gênero, a deslocar o sistema tradicional gênero-sexo.

Retomando o debate sobre os nossos dispositivos metodológicos/criativos, é preciso dizer que, mais do que as cartas ou objetos individualmente, talvez nossas maiores instigadoras foram as teias que se teceram entre essas cartas, o espaço e os integrantes do coletivo. As cartas adentraram o processo a partir de uma proposta: foi requisitado em um dos encontros que cada integrante (inclusive os estagiários instigadores) trouxesse uma carta escrita manualmente, que tivesse como cerne um descarrego da sua vida – alguma história que a pessoa quisesse descarregar no palco, desabafar cenicamente. Notamos, a partir de laboratórios e experiências com essas cartas, que, de certa maneira, as memórias apresentadas rasgaram a individualidade de quem a escreveu e se instauraram como agulhas, atingindo cada um de maneira diferente. Os conteúdos que estavam mais presentes nos escritos versavam sobre conflitos familiares, perdas e percalços no reivindicar sua sexualidade/gênero à sociedade – são temas que, ao mesmo tempo que afastam os *performers* de percursos hegemônicos e normativos (especialmente no que concerne a sexualidades/gênero), os aglutina, ainda que à margem – e esse aglutinar se deu/dá dentro do Coletivo teatral. Assim, corroboramos com o pensamento de Furlan e Maio (2016, p.158), quando afirmam que,

Nesse contexto, posicionamo-nos na fronteira, no entre-lugar, no híbrido, no abjeto, para compor com essas representações um espaço de pertencimento minoritário, micropolítico, em um mundo que insiste em se (re)construir apesar das condições quase subumanas. Questionamos o corpo norma, aquele representante clássico das dicotomias subjacentes à nossa existência.

A partir das sensações corpóreas e dos estados ativados nesse “entre-lugar” doloroso mas necessário, os corpos movimentaram-se em direções variadas, criando

⁷³ “Gênero *queer* (ou *genderqueer*) é um termo que pode ser utilizado para descrever aquelas pessoas com gêneros não-normativos, quer seja como um termo guarda-chuva ou propriamente como uma identidade.” – (ROXIE, 2013, pág 14). No caso específico deste artigo, utilizamos o termo enquanto uma possibilidade identitária em relação a gênero, levando em conta a autodenominação do integrante do Coletivo Cabeça enquanto pessoa *genderqueer*.

linhas e tecendo encruzilhadas, viabilizando performaticamente outras possibilidades de lidar com as próprias memórias, com as próprias referências afetivas e subjetivas. Um exemplo disso foi o processo da aluna Jéssica Torres, que trouxe na carta a história da morte de sua avó, e que confessou lidar melhor com essa falta a partir dos laboratórios cênicos. No final do processo de criação para a primeira temporada, a cena em que o namorado de Jéssica interpreta a avó enquanto outros dois atores o cobrem de ataduras foi selecionada para compor o exercício cênico “NÓS”, que teve 05 apresentações na EEMTI Telina Barbosa da Costa, em dezembro de 2017, agregando um público de cerca de 300 espectadores (entre alunos, professores e parentes de integrantes da obra).

Corpo torto que risca o espaço em curvas. Desafia o contorno dos azulejos, criando as formas de seu próprio movimento que, ativas, transfiguram-se pelo espaço, como uma dança-performance de linhas memoriais que não ficam em si, mas continuam a transmutar-se. Seres que não mais cabem nas leis de movimento vigentes para o ambiente escolar: desafiam desde o fardamento até o adestramento, desde a posição de sentar na cadeira – como é o caso da performance-laboratório a ser citada adiante – até a posição do aluno na escola, rompendo expectativas sociais que acolham os nossos corpos em estados normativos.

E é na mutação dos processos sociais que esses organismos encontram recantos para a sua transformação: a escola passa a ser um espaço possível para a vivência, para o afeto, para repensar o espaço – este sendo proposto enquanto uma possibilidade de experimentação do debate, corpo, do gênero, da transgressão. Assim, atuamos na direção de uma prática escolar diversa e acolhedora, no sentido compreendido por Furlan e Maio (2016, p.157-158):

A escola contemporânea, em suas diversas nuances, tem abarcado diversidades ímpares em seu contexto social. Em seus desdobramentos, políticas e diretrizes, sugere buscarmos a construção de um espaço democrático, acolhedor, inclusive e livre de preconceitos e discriminações.

De maneira performativa, o corpo torna possível o seu acontecimento: passa a fazer o impensável em um ambiente de impossibilidades até criar possibilidades para si, desenhando com canetas em um piso de concreto, com o suor e o sangue nas folhas de papel. Assim, devemos destacar que, após essa movimentação, certos assuntos que antes não eram abordados no ambiente escolar ganharam voz pelos corredores, pelas salas de aula e dentro de projetos extracurriculares. É o caso, por exemplo, de diversas ações afirmativas de cunho feminista- especialmente duas performances que tratavam de assédio nos transportes públicos e de relacionamentos abusivos -, que instigaram outras professoras a realizar, no segundo bimestre de 2017, oficinas aos sábados sobre o tema. Outro assunto que se mostrou mais presente na escola após as performances: foi o respeito à pluralidade de gêneros e sexualidades. Acerca desses temas, foi organizada pelo grêmio, no terceiro bimestre de 2017, uma grande roda de conversa sobre o tema LGBTTT+, bem como a realização de uma palestra/debate a convite do Coletivo Cabeça com o homem trans Leonardo Oliveira, 18 anos, acadêmico de filosofia na Universidade Federal do Ceará, que passou pela transição dentro da EEMTI Telina Barbosa da Costa e voltou ao espaço onde foi secundarista,

dividindo conosco seu trajeto, para que pudéssemos entender um pouco mais sobre os percalços enfrentados por um aluno trans dentro do ambiente escolar.

Por meio dessa inquietude, escancaramos as quietudes impostas, a docilidade dos corpos daquele espaço (FOUCAULT, 1987). Utilizamo-nos – por exemplo – do reforço semântico das materialidades, como sinos e barbantes, para esgarçar ao máximo seu caráter de opressão aos corpos, a fim de que se rompam os fios que ligam essas memórias, agenciando outras configurações para as mesmas materialidades em suas vidas: queríamos mobilizar a criação de novas formas de alocar nossas memórias a partir do fazer e laboratorializar cênico (tanto para *performers* quanto para espectadores que participam do momento performático).

Desejamos, ainda, arriscar uma nova forma inclusive de escrever tudo isso que foi feito, uma outra forma que contemple melhor essas ações de transgressão e movimento. Como afirma Ciane Fernandes (2008, p.02): “Por mais estranho que possa parecer para nossas mentes cartesianamente formatadas, a escrita começa no movimento, assim como a música começa no silêncio, e a dança, na pausa.”

Para os integrantes do Coletivo Cabeça – pessoas que fogem à régua reguladora de expressões de gênero e sexualidades – a vivência escolar passa a ser um constante espaço de resistência: isso acontece pela existência de forças normatizadoras que tendem a regular, vigiar e, muitas vezes, punir esses corpos. Essas forças estão presentes dentro da gestão escolar, do quadro de professores, de funcionários, de alunos, de pais/responsáveis de alunos e da comunidade escolar como um todo. Esse processo constrói nesses corpos um caráter de abjeção – oposto ao que é aceito socialmente –, em contraposição ao que propõem Furlan e Maio (2016, p.176): “Desse modo, a escola comprometida com a formação social, deve (ou deveria) pautar-se na desconstrução dos paradigmas assentados na modernidade que reafirmam a presença do abjeto empurrando-o para as zonas de apagamento.”

Entendemo-nos enquanto alunos e professores esgotados de uma proposta educacional que não contempla o cerne de nossa pesquisa em arte e em educação: o corpo e suas relações afetivas com o espaço. “Na pesquisa em artes cênicas, o corpo é autor, criador e pesquisador; estudo, estudado e estudante; é o meio e o fim; tema e método; quem, o que, como e onde” (FERNANDES, 2008, p. 03). Construimos, por meio de nossos próprios corpos, agasalhos para que possamos nos alentar em um devir performativo dentro dos ambientes escolares: somos lagartas tecendo casulos para a metamorfose da educação, seres que não se contemplam no aceitar calados as injustiças sociais: lutamos pela mudança e pela capacidade de mudança da realidade que vivemos dentro da escola.

Assim, tanto aluno e professor quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem – seus conteúdos e metodologias –, constituem-se em relações fluidas a partir de estados de sintonia profunda consigo mesmo, nossas necessidades e desenvolvimentos sensíveis e autônomos (FERNANDES, 2015, p. 89).

Nesse sentido apontado por Fernandes, a educação desejada passa a ter também um caráter inventivo, apresentando-se, assim como a arte, enquanto uma plataforma que facilita aos corpos a criação. O professor de artes cênicas assume uma posição

mais fluida, estando, em parte das vezes, enquanto propositor corpóreo, incitando estados e tornando o espaço escolar mais suscetível ao acontecimento, à performance e à experiência. Além disso, assumimos também a possibilidade de compreender o educador como um ser que também aprende com o momento pedagógico, experimentando em carne o que Paulo Freire (1996, p. 25) escreveu e também praticou: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se ao ser formado.”

Assim, construímos um educador que pode se colocar em outras posições que não só nos papéis de condução e direção do processo, mas que permite-se imergir enquanto ator e performer durante as experimentações cênicas, assumindo o risco e o laboratório enquanto potência pedagógica. É no jogar e no trocar que podemos ter mais uma possibilidade para o ensinar (e o aprender). Em diálogo com Fernandes, acreditamos que:

[...] As artes cênicas são vivas e pulsantes, tanto quanto os processos que lidam com elas. Não apenas seres humanos são somas, mas a arte e seus processos de ensino e pesquisa em criação. [...] O pesquisador e o professor são aprendizes e facilitadores dos processos vivos de crescimento de multiplicidades inteligentes e sensíveis, humanas ou não (FERNANDES, 2015, p. 84-85).

A partir do vivenciado no Coletivo Cabeça, destacamos uma experimentação com cadeiras realizada no segundo semestre de 2017. Foi proposto um momento inicial de alongamento básico – focando um membro de cada vez com movimentos circulares dos pontos de articulação – e, após isso, propomos um jogo com as cadeiras: nos próximos 20 minutos, cada um pegou uma cadeira que estava disponível na sala e incorporou-a dentro de uma jornada própria de movimentos. A partir da repetição das ações e dos fluxos, diversas possibilidades de estar em contato com a cadeira foram surgindo: seja em contatos mínimos – com os dedos, com a sobancelha, com a ponta de um dos pés encostando somente no suporte para as costas; com o corpo deitado de bruços sob o assento, com os braços e pernas em contato com o chão. E, aos poucos, os corpos foram encontrando outros encaixes ainda mais inusitados: embaixo do assento com as costas em contato com a parte de madeira; costas ao chão e corpo enjaulado entre os quatro pés.

A suspensão foi uma das últimas costuras do nosso corpo com a cadeira: rasgando os fios que ligam – pela gravidade – a cadeira ao chão, propusemos a inversão do que normalmente se entende do uso do objeto: nós estaríamos por debaixo da cadeira, manipulando-a suspensa a partir do contato com nossos braços e pernas. Aqui, cabe pontuar algo importante: a arte cênica é capaz de transmutar – descosturar e recosturar – relações afetivas/corpóreas reforçadas no cotidiano. O laboratório cênico enquanto possibilidade de (re)invenção de mundos, de transformação das possibilidades de lidar com as outras pessoas e com os objetos (inclusive com uma cadeira). Trinta minutos depois, decidimos reproduzir esse mesmo laboratório, dessa vez no pátio da escola, no horário do intervalo: o laboratório – a partir do contato com o espaço repleto de outras pessoas – virou *performance* (ou talvez sempre o fora e só então nós o percebemos assim).

Recorremos ao uso da cadeira em diversas *performances*, inclusive na primeira *performance* de 2018, em fevereiro, na qual os alunos ficaram instalados em posições estáticas pelo pátio, cobertos com tinta de rosto colorida e jornais colados ao corpo, cada um segurando sua bolsa de maneira diferente. A aluna-*performer* que esteve mais ao centro do pátio estava em pé em cima de uma cadeira, segurando sua bolsa acima da cabeça com braços esticados acima da cabeça. A bolsa estava aberta e virada para o chão, enquanto vários objetos apresentavam-se espalhados em volta dela, como se houvessem sido expurgados de dentro da bolsa em um acesso de fúria da *performer*. Essa *performance* foi intitulada por nós de “Corpos de machê”, e visava questionar a rotina calcificante e imobilizadora que a escola muitas vezes impõe ao aluno – tendo despertado, porém, interpretações múltiplas na comunidade escolar, desde a inicialmente idealizada até a manipulação dos indivíduos pela mídia (interpretação suscitada pelos jornais colados no corpo).

O *performar* em períodos de intervalo é também – dentro do contexto em que o Coletivo se apresenta – reafirmar a potência de corpos incongruentes com os padrões sociais – visto que o Coletivo é composto majoritariamente por mulheres, negros e LGBTQTT+ que se afirmam. Desse modo, é a partir do fazer estranho – desencaixado das performatividades e *performances* hegemônicas dos indivíduos – que nos deparamos com nossas potências: as *performances* não enquanto pedidos de inclusão, mas como rasgões no tecido normativo e instaurações de novos mundos dentro do espaço escolar (ROLNIK, 1997).

Performar, especialmente para corpos que são submetidos a um sistema de abjeção pela dissonância social, política e afetiva com os sistemas normativos, é uma maneira de acontecer. O acontecimento de si como necessidade, a demanda por uma afirmação de seres que não se sentem contemplados e acolhidos no ambiente escolar, também é uma forma de pensarmos em outros conteúdos e fluxos para a educação: como educar? Para quê educar? Quais corpos conseguem acessar e manter-se dentro dos espaços educacionais? É salutar ponderar sobre essas perguntas, especialmente quando nos inserimos dentro da educação pública em um bairro de vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso da EEMTI Telina Barbosa da Costa, na Messejana (Fortaleza/CE), dentro de um país que, segundo monitoramento da Rede Trans Brasil, mais mata pessoas trans no mundo⁷⁴.

Se pensarmos em alunos e alunas que performam expressões de gênero e sexualidades deslocadas dos encaixes binários – aquelas expressões socialmente esperadas do que é ser homem ou mulher, cis e heterossexual -, fica ainda mais difícil o acesso e a permanência na educação: pela pressão social exercida sob esses corpos, pela fragilidade dos educadores em abordar assuntos relacionados a respeito e tolerância, pela sensação de não-pertencimento, pelo aprisionamento escolar a despeito dos sistemas de busca à liberdade que esses corpos travam diariamente.

Ser professor, *genderqueer* e assumir a estranheza dentro do ambiente escolar – seja na sala de aula, seja performando no intervalo – é engajar-se em uma trajetória com diversos percalços, sobretudo o do risco e o do novo. O “risco” e o “novo” são

⁷⁴ Fonte: <http://radioagencianacional.ebc.com.br/direitos-humanos/audio/2018-01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-em-todo-o-mundo>, acesso em 25/02/2018 às 15:33

também aspectos comum à invenção: toda forma de inventar é também uma forma de arriscar e de riscar. Arriscar a si em cada nova empreitada, e riscar, pouco a pouco, estruturas passadas e pesadas que nos colocam em um espaço de inércia que já não cabe dentro de uma educação na contemporaneidade. Por outro lado, acatar passivamente a continuidade dos modelos e metodologias educacionais vigentes é também conservar as exclusões históricas dos corpos que essa plataforma carrega. Assim, Furlan e Maio (2016, p.168) sugerem que:

O pensamento *queer* deveria fazer parte do conjunto de ideias que perpassam o ambiente escolar, pois, como um projeto político, se propõe a construir um espaço de desestabilização, subversão e emancipação nas construções identitárias, sobretudo quando tratamos das questões de gênero e sexualidade.

Dessa forma, além de entender a afirmação de corpos historicamente marginalizados em relação ao gênero e à sexualidade enquanto uma potência política e transformadora para a escola, é necessário que se desenvolvam mecanismos para potencializar as ações afirmativas desses grupos. É nesse âmbito que a arte cênica – neste caso específico, o teatro performativo – perfaz-se enquanto essa plataforma para que haja a consolidação social e política desses alunos e/ou professores, e para que os próprios possam se proclamar por meio de suas *performances* individuais e/ou coletivas.

Além disso, buscamos também no teatro performativo maneiras de compreender o espaço de experimentação que a identidade pode tomar – especialmente quando entendemos o ambiente pedagógico enquanto propício à construção e reconstrução das identidades. É preciso entender, dessa maneira, que a arte performativa não se dá somente pelo seu acontecimento no espaço, mas também pela sua capacidade de formar-se no momento em que se faz. De maneira semelhante, o processo de construção das identidades afetivas, sexuais e de gênero também se dão: elas se dão pelos desejos que se tem, pelas expressões que se concretizam (ou que apenas se almeja), pelas experiências que se passam, pela visualidade que se captura, pelas fricções que se têm com a sociedade a partir desses processos identitários (GOMES DE JESUS, 2012).

Outrossim, o teatro performativo desenvolvido no Coletivo Cabeça – tanto seus laboratórios corporais, quanto o desenvolvimento das cenas-performances, quanto a apresentação delas – desenvolve-se a partir do reconhecimento que a escola é emancipatória, denúncia de normas opressoras atuais, e prenúncio de um novo mundo, como Paulo Freire vai alicerçar nas suas proposições na *Pedagogia do Oprimido* (1975) e na *Pedagogia da Esperança* (1997). Essas normas, no contexto que discursamos, são o pensamento binário que regulam gênero e sexualidade (ROLNIK, 1997) a partir de algumas poucas possibilidades – no caso do primeiro, homem e mulher, na segunda, a homossexualidade -, inviabilizando a vivência dos educandos que não se identificam com elas. Nesse sentido, Maio e Furlan (2016, p. 168) vão propor que “[...] gêneros são constituídos performativamente e, quando se produz binariedade entre os gêneros, o que se pretende é que efeitos de verdade sejam postos em evidência, para que continuem a reproduzir normas e discursos biológicos e dualistas [...]”.

Experiências performativas dentro da escola – como a do Coletivo Cabeça – são, a nosso ver, precursoras dos fluxos da educação contemporânea prevista por Furlan e Maio em uma citação no início desse texto, mas que ainda não acontecem no cotidiano escolar para grande parte dos indivíduos. Muito se fala sobre uma educação inclusiva, mas essa inclusão não parece estar sendo suficientemente debatida dentro e fora da escola, especialmente no que concerne ao gênero e às sexualidades. Enquanto isso, pessoas LGBTTT+ continuam tendo que costurar com agulhas e linhas seus percursos performativos cheios de percalços, tropeçando em barreiras de normatividade.

Precisamos vasculhar meios de rasgar os estorvos que nos algemam e encetar a costura de nós formadores de uma rede de afeto e transgressão no ambiente escolar. Trata-se de incitar a revolução por meio de uma educação engajada e permeada pelo afeto, afetiva; pautada nos desejos dos corpos, pulsante; e, principalmente, combativa, transgressora – e não suplicante – pela inserção dos corpos como um todo no ambiente escolar, desde os mais conectados à norma social, aos que assumem uma identidade mais laboratorial, experimental, performativa.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ciane. Entre Escrita Performativa e Performance Escrita: O Local da Pesquisa em Artes Cênicas com Encenação. In: V CONGRESSO ABRACE, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Abrace, 2008.

_____. Princípios em movimento na pesquisa somático performativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5, 2015, São Paulo. **Resumos...** Org.: Charles Roberto Silva, v.3, n.1, São Paulo: PPGAC ECA/USP, 2015.

_____. InterAções Intersticiais: O Espaço do Corpo do Espaço do Corpo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de; MONTEIRO, Marianna F. M. (Org.). **Espaço e Performance**. 1. ed. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2007, v. I, p. 27-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

FURLAN, Cássia. MAIO, Eliane. Pedagogias do corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução?. In: MESSEDER, Suely; GARCIA, Mary; MOUTINHO, Laura. **Enlaçando Sexualidades: Uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** [Online]. Goiânia: Ser-Tão/UFG, 2012a. Disponível em:

http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_PO PULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 10/02/2018

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

_____. Instaurações de mundos. São Paulo: Domínio Virtual, 1997. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Instauracao.pdf> Acesso em: 11/11/2017.

_____. **Guerra dos Gêneros ou Guerra Aos Gêneros**. Ensaio escrito sob encomenda de TRANS. Arts. Cultures. Media (Nova York, Passim, inc.), para a abertura da seção «Genders War» no nº 3 da revista (1996, no prelo).

ECONOMIA POLÍTICA E UTOPIA EM *PLUTO* DE ARISTÓFANES⁷⁵

Vinícius Bezerra⁷⁶

1 Introdução

“Mas de ti [Pluto] nunca ninguém ficou cheio. Se alguém recebe treze talentos, muito mais deseja receber dezesseis. E quando os alcança, quer quarenta ou diz que a vida não merece ser vivida” (fala de Crêmilo, 194-196).

“o dinheiro não é apenas *um* dos objetos da paixão de enriquecer, mas é o próprio objeto dela. Esta paixão é essencialmente *auri sacra fames* (a maldita ganância pelo ouro)” (MARX, 1991, p. 144).

A imagem alegoriza o paradoxo do mais celebrado e desejado dos deuses na modernidade: um velho cego e andrajoso, de desgraçada aparência, errante e incapaz de distinguir justos de injustos, virtuosos de ímpios na distribuição do poder nele encarnado; este é Pluto, deus comumente chamado Dinheiro ou Riqueza.

A derradeira comédia de Aristófanes, das onze peças completas suas que chegaram até o nosso tempo, narra, em corrosiva verve, o encontro entre o pobre agricultor Crêmilo e seu escravo Carião com o deus Pluto, quando saíam ambos do templo de Apolo, onde Crêmilo fora se consultar com o oráculo sobre qual educação dar a seu filho, se velhaca e inescrupulosa para permiti-lo alcançar a riqueza ou conforme os valores e a tradição.

A moléstia de Pluto, advinda de um castigo de Zeus para que ele não pudesse distinguir entre os homens aqueles sábios, justos e honestos, anima em Crêmilo o plano de lhe restituir a visão e, assim, tornar possível a realização da justiça econômica. Há dois momentos cruciais costurando a diegese: a concepção do referido plano, primeiro, e sua realização, na sequência (BARKHUIZEN, 1981).

⁷⁵ Versão completa do trabalho antes intitulado “Justiça econômica e o problema do valor em Pluto de Aristófanes”, apresentado no II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro (COLIPETE), em São Luís-MA, 2018.

⁷⁶ Professor de Sociologia no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus São Luís-Maracanã e Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Correspondência: vpbezerra@gmail.com

Barkhuizen (1981) propõe uma interessante leitura interna, sustentando que o par “Illusion versus Reality” constitui o motivo da obra⁷⁷. Segundo o autor, o plano utópico de Crêmilo, inicialmente concebido como mera reversão do quadro existente onde os pobres devem se tornar ricos e, inversamente, os ricos, pobres, se altera e se expande ainda na primeira parte da peça, onde não somente os pobres se tornariam ricos, mas todos os homens. Além disso, de modo a escudar-se que os pobres enriquecidos pudessem se converter à maldade novamente, Pluto os tornariam não apenas ricos, mas honestos e respeitadores da divindade (495-496 na peça).

Desta forma, conforme as diversas mediações textuais apresentadas pelo autor entre diferentes personagens, argumenta tratar-se de uma mera ilusão a utopia de enriquecimento geral porquanto “não há de fato relação alguma entre virtude e riqueza e pobreza” (BARKHUIZEN, *ibid.*, p. 22).

Muito embora articule o autor um argumento razoável acerca da comédia ora em questão, cabe ressaltar importantes mediações deixadas de lado em sua análise, escapando assim do caminho algo esquemático que formula, segundo observa Ramalho (1999).

Digno de menção é, por exemplo, o teor da utopia idealizada por Crêmilo. Apesar do universalismo invocado quando da redefinição do plano a ser levado cabo, onde figuram “todos os homens” ou a “Humanidade”, vemos antes um universalismo restritivo, na medida em que exclui ateus e malfeitores (495-496) e os não-gregos, como se lê no princípio do embate entre Crêmilo e a Pobreza:

CRÊMILLO

460 Ora, em que é que nós te prejudicamos com isso, se proporcionamos o bem a todos os homens?

POBREZA

E que bem é que vocês poderão ter encontrado?

CRÊMILLO

Que bem? Antes de mais nada, o de te expulsarmos da Grécia.

Mais que isso, porém, julgamos que Barkhuizen é incapaz de extrair o problema fundante acerca do que balizaria, face à díade “ilusão versus realidade” da utopia, sua implausibilidade. A nosso ver, o problema se manifesta através da alegoria de *Penia*, a Pobreza, arrima-se na ossatura material do modo de produção greco-antigo, sendo, portanto, de natureza econômica. Em seu *agôn* (415-626) com Crêmilo, a Pobreza assim o formula:

Se Pluto voltasse a ver de novo e se repartisse por igual, ninguém mais dentre os homens se preocuparia com a arte ou com a sabedoria. E tendo vós feito desaparecer estas duas, quem quererá trabalhar os metais, construir navios, coser tecidos, fazer rodas, cortar o couro, moldar tijolos, lavar, fazer correias ou “com o arado rasgando da terra a superfície, colher o fruto de Deméter”, se

⁷⁷ O escoliasta bizantino Juan Tzetzes, por seu turno, assevera que o motivo extradramático da peça era permitir, de algum modo, a Aristófanes agradar e conseguir favores junto à então magistratura ateniense (RUIZ, 2017, p. 95).

vos for possível viver na ociosidade, sem vos preocupardes com isso? (510-515).

Ora, mais do que o estatuto moral como chave de leitura⁷⁸, simbolicamente em flagrante disjunção própria à nonsense narrativa ao fazer porta voz daquele ideário utópico a figura mesquinha e avara de Crêmilo, fica em relevo a colocação do problema pela Pobreza num argumento econômico em desfavor da utopia, logrando na arena discursiva escassear os argumentos de Crêmilo. É, portanto, sobre os limites e possibilidades da utopia apresentada na comédia que visamos, sob o ângulo da economia política, tratar neste artigo. Para tanto, nos deteremos na correlação entre elementos extradramáticos, a sociedade grega então vigente, mediante a retomada da teoria do dinheiro de Marx, e a problemática interna acerca da realidade ou irreabilidade acerca da já mencionada utopia de justiça econômica que forma o *leitmotiv* da narrativa. Usaremos livremente duas traduções portuguesas nas citações da obra. Por fim, traçaremos algumas considerações a fim de atualizar o problema frente à sociedade em que o dinheiro e sua acumulação se estabeleceram como prisma de sociabilidade, a saber, a moderna sociedade de produtores de mercadorias.

2 “SÃO OURO, AS NOTÍCIAS QUE NOS DÁS”⁷⁹: A PEÇA E SEU CONTEXTO

Sabe-se que a base material da Antiguidade grega estava assentada na escravatura. Mesmo o engenhoso espírito grego em todos os domínios e os prodígios que legaram à humanidade a partir da industriosa herança de egípcios e mesopotâmios, não foram suficientes para demover o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e estabelecer, por conseguinte, uma alteração substantiva no processo de trabalho. Aristóteles, que elaborou um apanágio em favor do regime escravagista, não o fez sem antes vislumbrar e confrontar com o seu presente o único caminho que permitiria a ruptura com os grilhões do trabalho.

Secada ferramenta, obedecendo a nossas ordens ou mesmo pressentindo-as, pudesse executar a tarefa que lhe é atribuída, do mesmo modo como os artefatos de Dédalo se moviam por si mesmos, ou como as trípodes de Hefesto se dirigiam por iniciativa própria ao trabalho sagrado; se, assim, as lançadeiras tecessem por si mesmas, nem o mestre-artesão necessitaria de ajudantes, nem o senhor necessitaria de escravos (ARISTÓTELES *apud* MARX, 2013, p. 590).

É notável a avocação aristotélica do *princípio da automação*, ainda que no plano da abstração, face a uma sociedade marcada pela desigualdade entre os homens e as suas forças de trabalho, sobejamente dependente do trabalho manual assegurado à base de relações de domínio direto cuja linguagem é a *força*.

⁷⁸ Há também o argumento moral da Pobreza, pautado na relação recíproca entre pobreza/riqueza e moderação/excesso.

⁷⁹ Diálogo do Coro a Carião (268), in: Aristófanes (2015).

Taumaturga mirada de um gênio, cujo berço helênico pulsava inventividade, tendo feito avanços em diferentes domínios da técnica (matemáticas, arte militar, técnicas do mar, mecânica, ideias técnicas, hidráulica, filosofia), não obstante muito dessa fecundidade inventiva não tenha se lastreado na reprodução pelo trabalho, uma *esterilidade prática*, nos termos de Ducassé (1962). Os *moinhos de água de cereais* originados entre os gregos e aprimorados pelo Império romano são, no entanto, o germe das máquinas modernas que realizaram o princípio da automação (MARX, 1980, p. 95; 2013, p. 526).

Ao lado dos aspectos societários de fundo de uma formação econômica em que o trabalho agrícola, enquanto atividade dominante, não é voltado à troca mercantil, e sim à satisfação das necessidades, é pertinente sublinhar que a forma-mercadoria (portanto, também o dinheiro) desempenha um papel secundário e acidental em suas relações sociais de produção. A este respeito, a distinção aristotélica entre Economia e Crematística⁸⁰ evidencia a primazia econômica do *oikos* frente ao comércio. Ou seja, trata-se de uma época onde a *racionalidade* histórica se volta contra a usura e a acumulação, rejeita o dinheiro como vetor de sociabilidade⁸¹.

Tendo em vista tais aspectos, é esclarecedor trazer à luz os elementos da conjuntura histórica⁸² em que a comédia aristofânica foi elaborada e representada, e fazer ver como esse espírito *auri sacra fames*⁸³ fora celebrado até confundir-se como ideal de felicidade (340).

Sob o recrudescido ambiente social do pós-guerra (guerra de Corinto), *Pluto* foi representada em 388 a.C. Movidas pela contestação da hegemonia espartana conseguida no fim da guerra do Peloponeso, Atenas e aliadas, três anos após o conflito que se iniciou em meados de 395, viram a situação se agravar com o fim do apoio persa. Apesar da marcha bélica, a comédia alude apenas de passagem à sua ocorrência (170-180). De um lado, um campo de colisões definidas politicamente à margem da cidadania, de outro, a degenerescência da *polis*⁸⁴ vai esboroando o sentido de pertencimento coletivo ao ponto em que “todas as preocupações neste momento

⁸⁰“Porque a crematística é uma dupla ciência, a primeira parte pertencendo ao comércio, a segunda à economia, sendo esta última necessária e louvável, ao passo que a primeira se baseia na circulação e é desaprovada com razão (por não se fundar na natureza, mas na trapaça mútua), o usurário é odiado com a mais plena justiça, pois aqui o próprio dinheiro é a fonte do ganho e não é usado para a finalidade para a qual ele foi inventado, pois ele surgiu para a troca de mercadorias, ao passo que o juro transforma dinheiro em mais dinheiro. Isso explica seu nome” (τόκος: juro e prole), “pois os filhos são semelhantes aos genitores. Mas o juro é dinheiro de dinheiro, de maneira que, de todos os modos de ganho, esse é o mais contrário à natureza.” (ARISTÓTELES *apud* MARX, 2013, p. 310).

⁸¹ “A sociedade antiga denuncia o dinheiro como elemento corrosivo da ordem econômica e moral” (MARX, 1989, p. 147).

⁸²Cotejamos as informações especialmente da excelente introdução de Souza e Silva (2015) à recente edição portuguesa da peça.

⁸³ Ao chegarem à casa de Crêmilo, diz ele a Pluto: “Mas entremos, pois quero que te vejam minha mulher e meu filho único que é quem mais amo, depois de ti” (250-251).

⁸⁴ “Ora, observa nas cidades os oradores, como eles, enquanto são pobres, são justos com o povo e com a cidade, mas quando enriquecem à custa dos dinheiros públicos, imediatamente se tornam injustos e conspiram contra a plebe e fazem guerra ao povo” (570), assevera a Pobreza.

se focavam na crise social e económica, que tocava as raias da indigência” (SOUZA E SILVA, 2015, p. 11-12).

Se antes “*eudaimonia*, no conceito de um ateniense, se construía com base no prestígio da cidade pátria, numa descendência numerosa e promissora e numa morte gloriosa ao serviço do interesse colectivo” (*id.*, *ibid.*, p. 13), reservando-se ao dinheiro o lugar menor como aquele indicado por Aristóteles, não é esse o sentimento que irmana, guardadas as suas diferenças, patrão e escravo no desenrolar da peça. Para eles, é o então escasso dinheiro o senhor do mundo, quem, afinal, garante amor, sucesso e devoção religiosa, governança que extrapolaria o próprio senhor do Olimpo, Zeus.

A penúria real impele à dura luta pela sobrevivência; nesta contextura, a semiologia de Pluto e sua transição no ideário aclaram o motivo da utopia na obra, conforme generosa e elucidante passagem de Souza e Silva (1995, p. 14, rodapé):

No mito, o deus Pluto era considerado filho de Deméter (*Hino Homérico a Deméter*, 488-489; Hesíodo, *Teogonia*, 969-973) e o seu poder estava, em primeiro lugar, associado a uma produção agrícola abundante; em consequência, era representado como um jovem portador de uma cornucópia recheada de cereais. Este era o tempo em que a cegueira não fazia parte da sua imagem. O seu culto estava estritamente ligado ao de Deméter e Perséfone (cf. *Tesmofórias*, 299). Deste pressuposto mítico e cultural, adveio o entendimento de que Pluto pudesse representar um modelo de vida utópico, perfeito, abundante, como que um regresso à Idade do Ouro, onde todos os bens se oferecessem espontaneamente ao Homem; este parece ter sido o sentido da comédia que, em 429 a. C., Cratino intitulou *Ploutoi*.

A despeito de a narrativa arrolar Crêmilo e Carião muito compinchas no propósito do dinheiro, não deixa igualmente de registrar o viés da coerção económica visto que Carião é um *escravo de dívida*⁸⁵, tampouco a coerção física dos castigos (21;1145). Marx observa que a luta de classes no mundo antigo se revestia decisivamente sob a forma de uma luta entre *credores* e *devedores*, terminando, em Roma, com o abatimento do devedor plebeu, que é convertido em escravo (MARX, 2013, p. 278).

O aparecimento do dinheiro engendra novas funções, condutas, caracteres sociais, inclusive o tipo que “segue à risca o evangelho da renúncia” (*id.*, *ibid.*, p. 275), o *entesourador*, para quem a razão de ser é a razão do dinheiro, presente com frequência em peças de teatro da Antiguidade; “vender muito e comprar pouco são a suma de sua economia política” (*id.*, *ibid.*).

Haug aponta que a fixação no dinheiro, como fim da atividade social, subordina o modo de vida, a sensibilidade e racionalidade do indivíduo a este *télos*, onde o cálculo do valor e as necessidades primárias se chocam frontalmente. Estes choques estruturam e generalizam progressivamente uma moral social que abarca também os indivíduos não avaros (HAUG, 1989, p. 45).

⁸⁵ “Eu, por exemplo, sou escravo por causa de meia dúzia de patacas, eu que antes era livre” (147) in: ARISTOFANES, 1999.

Inicialmente inventado para facilitar a circulação comercial, servindo como garantia da troca e da transmissão recíproca, o dinheiro, de servidor das mercadorias transmuta-se em seu deus (MARX, 1991, p. 109). O que é, afinal, este controverso ente que suscita admiração e horror?

O dinheiro é irremediavelmente mercadoria “que serve para medir o valor e, diretamente ou através de representante, de meio de circulação” (*id.*, 1989, p. 144). O ouro (ou prata) opera como o representante material da riqueza material, encarna diretamente o trabalho social, sendo, portanto, dinheiro. Se o ser do dinheiro está na mercadoria, somente o seu escrutínio minucioso, ao longo de vários séculos, permitiu desvendar a sua natureza e o mistério de seu fetiche⁸⁶.

Segundo argumentamos, os povos antigos possuíam um sistema de produção ajustado ao próprio consumo, em correspondência a um rol fixo de necessidades. Ou seja, estamos diante de uma sociedade em que a forma-mercadoria não é a forma social generalizada dos produtos do trabalho. A riqueza material se exprime aí como um conjunto de valores de uso⁸⁷. Portanto, dado o desenvolvimento ainda incipiente da produção de mercadorias, torna-se assaz importante esta “primeira autonomização do valor de troca como dinheiro, ou entesouramento” (MARX, 1991, p. 116). Pois a forma simples do valor, por exemplo, 1 kg de farinha = 1 litro de leite, já contém “o segredo da expressão do valor, a igualdade e a equivalência de todos os trabalhos, por que são e enquanto são trabalho humano em geral” (MARX, 1989, p. 68).

Ora, dois produtos com qualidades distintas, resultados de trabalhos concretos distintos, entram numa relação de equivalência graças ao elemento que os unifica em meio à diferença, uma certa quantidade de trabalho humano em geral dispendida, mensurada em tempo, presente em ambos.

A lei do valor, em que o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção, remete-nos ao fato de que o fundamento da vida social é o trabalho social, tomado como um complexo organismo interconectado por diferentes formas de trabalho concreto graças à divisão social do trabalho, em que cada produtor fornece um ou mais produtos à coletividade, do qual recebe, em troca, aquilo que necessita (GERMER, 2013). A *forma* ou o *como* a riqueza será produzida por relações determinadas de trabalho depende, por

⁸⁶ Cf. a Parte I de *O Capital* e o *Para a crítica da economia política*; cf. Germer (2013).

⁸⁷ Em gratidão à visão recuperada, Pluto promove “uma avalanche de luxos” (805) na casa de Crêmilo, contada por Carião ao Coro: “A arca, temo-la cheia de farinha branca, os tonéis de vinho tinto, e com um aroma divino. Tudo quanto é baú está repleto de prata e ouro, que é um assombro. O nosso lagar está cheio de azeite. Os frascos transbordam de perfume, o sótão de figos secos. Galhetas, pratos e panelas, sem exceção, transformaram-se em bronze. As travessas todas podres onde púnhamos o peixe são agora, como se pode ver, de prata. A cozinha, num relâmpago, tornou-se de marfim. Nós, os criados, jogamos ao par ou ímpar com moedas de ouro. Até para limpar o rabo deixamos de usar pedras; em nome do conforto, passamos a usar cabeças de alho. Neste preciso momento, o nosso patrão, lá dentro, com uma coroa na cabeça, está a fazer um sacrifício, de um porco, de um bode e de um cordeiro” (805-820). Marx (1991, p. 117) menciona como lei geral de que a conversão da moeda de ouro e prata em objetos luxuosos se dá em tempos de paz, enquanto que a sua reconversão em moedas ou lingotes é típica de períodos de agitação social.

consequente, do *instrumental de trabalho* necessário desenvolvido para transformar a matéria natural em objetos úteis às necessidades humanas.

Por esta razão é que Marx defenderá com meridiana clareza que o modo de vida de uma dada sociedade, suas relações sociais de produção, circulação e consumo, é determinado pelo grau de desenvolvimento de suas *forças produtivas*.

Feitas estas considerações teóricas, voltemos ao *agôn* entre Crêmilo e Pobreza e a materialidade ou não da utopia posta em pugna.

3 “UMA VIDA MUITO MAIS DOLOROSA DO QUE A ATUAL”: A UTOPIA POSTA EM QUESTÃO

Diante da interpelação ontológica da Pobreza sobre donde floresceriam os valores de uso da riqueza material na ausência de trabalhadores que os produzissem, vejamos o andamento da querela entre ela e Crêmilo.

CRÉMILO

Só dizes patacoadas. Todas essas tarefas que acabas de enumerar são os escravos que se vão encarregar delas.

POBREZA

E onde vais tu arranjar escravos?

CRÉMILO

Compramo-los a dinheiro, homessa!

POBREZA

Bom, e para começar, quem é o tipo que os põe à venda, **520** se também ele tem dinheiro?

CRÉMILO

Alguém com a mira no negócio, desses parceiros vindos da Tessália, onde traficantes de escravos é o que não falta.

POBREZA

Bom, e para começar, seguindo essa tua lógica, não vai haver um único traficante de escravos, homessa! Porque, quem é que, se tem a carteira cheia, vai querer arriscar o pêlo numa negociata dessas? **525** Resultado: vais ter de cultivar tu mesmo, de cavar e de fazer todo o outro trabalho pesado. A vida que vais levar vai ser bem mais pesada do que a que levas agora.

Vê-se que o intento da utopia de enriquecimento comum de Crêmilo é, de saída, uma contradição nos termos na medida em que mantém intacta a base material que sustia a sociedade grega, o trabalho escravo e o regime de propriedade agrária a ele correspondente. Afinal, “Acumular escravos e terra torna necessário relações de servidão e assim por diante” (MARX, 1991, p. 115).

A ilusão da utopia na comédia, se couber reparo na interpretação de Barkhuizen, tem menos que ver com o aspecto moral (que, de fato, está presente nas intenções de Crêmilo, bem como na totalidade do argumento da Pobreza), e tanto mais com a terrenalidade de um baixo desenvolvimento das forças produtivas e a consequente imposição de um regime de sujeição brutal do homem sobre o homem. No *agôn*, é

delineado um esquema em que a dupla Dinheiro/corrupção é afrontada pela Pobreza/virtude, porém articulando-se complementarmente.

N’*A ideologia alemã*, Marx e Engels comentam sobre as condições sociais nas sociedades modernas em que se forjaria “um poder contra o qual se faz uma revolução” de teor realmente universalista. Dizem eles que:

é preciso que ela tenha produzido a massa da humanidade como absolutamente “sem propriedade” e, ao mesmo tempo, em contradição com um mundo de riqueza e de cultura existente, condições que pressupõem um grande aumento da força produtiva, um alto grau de seu desenvolvimento – e, por outro lado, esse desenvolvimento das forças produtivas (no qual já está contida, ao mesmo tempo, a existência empírica humana, dada não no plano local, mas no plano *histórico-mundial*) é um pressuposto prático, absolutamente necessário, pois sem ele apenas se generaliza a escassez e, portanto, com a *carestia*, as lutas pelos gêneros necessários recomeçariam e toda a velha imundice acabaria por se restabelecer (MARX & ENGELS, 2007, p. 38).

Ora, o que é a pobreza senão a contrafação de rudimentares forças produtivas incapazes de permitir uma abundante produção? Não seria esse o mais sisudo limite em que esbarraria a utopia naquele ambiente social? Que o diga Penia (ARISTÓFANES, 2015):

Ora, no que de mim depende, tudo o que te faça falta está à disposição, e com fartura. Porque eu vivo

instalada entre os trabalhadores que nem patroa. Obrigo-os, à força de necessidade e pobreza, a procurar meios de vida (533-534).

Embora Penia ataque pontos cruciais atinentes aos limites da utopia sob aquela materialidade, “é evidente que a apregoada austeridade e os seus méritos não colhem auditório e aplauso” (SOUZA E SILVA, *ibid.*, p. 18). Ademais, na cena teatral, milagres acontecem. No templo de Asclépio, Pluto assiste à sua cura e encaminha em seguida o processo de redistribuição equitativa da riqueza, numa concertação moral da justiça econômica, pois empobrece os desonestos e ambiciosos (com a figuração do Homem Honesto e do Sicofanta na parte final).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frisou-se, ao longo do texto, a respeito dos limites ontológicos que, efetivamente, desidratariam o realismo da utopia ficcionalmente celebrada na última comédia aristofânica, e como o principal deles municiou a batalha retórica contra o propósito utópico de Crêmilo por Penia. A irrealidade para se levar a efeito seu plano reside nos obstáculos societários de uma época que não dispunha de maduras condições, no âmbito da técnica, para permitir a socialização plena da riqueza, ao invés da generalização da escassez, na ausência do requisito indispensável para Marx, as forças produtivas avançadas. Isto é, o revestimento moral do argumento de Penia não impõe consentir a catecismos exegéticos que, no fim, se rendam à ideologia de que a desigualdade humana é irremovível e necessária ao equilíbrio coletivo.

A consecução exitosa do plano de Crêmilo sugere o apreço, no imaginário social, pela superação da servidão em suas diferentes formas, coisa que o pensamento utópico põe em causa.

Foram necessários muitos séculos até que, sob as retortas do capitalismo, as trípodas de Hefesto e os artefatos de Dédalo, tal como sonhara Aristóteles, pudessem ser conduzidas como autômatos, em vez de humanos, na forma da maquinaria moderna. Da Antiguidade até os dias de hoje, a igualdade – que consubstancia a lei do valor em qualquer sociedade, mesmo que os atores sociais não saibam do seu *modus operandi* – progrediu bastante, vigendo atualmente, no entanto, mais no *espectro da forma* do que no *autêntico conteúdo* das relações sociais. O circuito frenético das trocas mercantis mediante o dinheiro, numa sociedade em que a mercadoria protagoniza a ação social e não os homens, revitaliza o sonho aristotélico; não como utopia – a realização *ideal* da libertação que não se encaminha na vida *material* –, mas sim no necessário trânsito histórico prático rumo à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARISTÓFANES. **Pluto (A Riqueza)**. Introdução, versão do grego e notas de Américo da Costa Ramalho. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **O Dinheiro (Plutos)**. Tradução do grego, introdução e comentário de Maria de Fátima Souza e Silva. São Paulo/Coimbra: Annablume/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

BARKHUIZEN, J. H. The *Plutus* of Aristophanes. **Acta Classica**, 1981, v. 24, p. 17-22.

DUCASSÉ, Pierre. **História das Técnicas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962.

GERMER, Claus. Marx e a teoria do dinheiro como mercadoria: aspectos lógicos. **Crítica Marxista**, n. 37, p. 9-25, 2013.

HAUG, Wolfgang Fritz. **Publicidad y consumo: crítica de la estética de mercancías**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

_____. **Capital y Tecnología: manuscritos (1861-1863)**. México: Editorial Terra Nova, 1980.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

RUIZ, Javier Bilbao. **Teoría y crítica literarias en los escolios de Aristófanes.** Victoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco, 2017 (tesis doctoral).

RAMALHO, Américo da Costa. Introdução. In: ARISTÓFANES. **Pluto (A Riqueza).** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SOUZA E SILVA, Maria de Fátima. Introdução. In: ARISTÓFANES. **O Dinheiro (Ploutos).** São Paulo/Coimbra: Annablume/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

ENCENAÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEATRAL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Luciano Oliveira⁸⁸

Com este artigo abordarei algumas etapas artístico-pedagógicas da montagem do espetáculo de teatro *Inimigos do Povo*, livremente inspirada em *Um Inimigo do Povo*, do autor norueguês Henrik Ibsen, feita pela *Trupe dos Conspiradores*⁸⁹, coletivo teatral formado em 2017 por professores e alunos do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Tal montagem iniciou-se a partir de experiências interpretativas levadas a cabo na disciplina Laboratório de Interpretação I⁹⁰. Nesta, com discentes do segundo período do referido curso, estudamos técnicas interpretativas realistas do encenador-pedagogo russo Constantin Stanislávski. Para tais experimentos escolhemos o texto *Um Inimigo do Povo*, de Ibsen. Paralelamente a essa disciplina, com a mesma turma de alunos, e utilizando tal peça ibsiniana, desenvolvemos o processo também na disciplina Laboratório de Improvisação Teatral II, no primeiro semestre letivo de 2017 (2017/1). A seguir, elenco algumas das técnicas interpretativas stanislavskianas utilizadas em ambas as disciplinas: Imaginação, “Se” Mágico, Circunstâncias Dadas (ou Circunstâncias Propostas), Subtexto, Entonações e Pausas, Unidades e Objetivos, Ação Física e Ação Vocal, Memória das Emoções, Tempo-ritmo no movimento, Tempo-ritmo no falar e Caracterização de personagens.

Tanto em uma quanto em outra disciplina exploramos teórica e praticamente as técnicas apontadas, tendo sempre como base para as investigações cênicas a peça de Ibsen. Contudo, algumas diferenças metodológicas ocorreram, levando-se em consideração as ementas de cada uma das matérias. Nas aulas de Interpretação I, por exemplo, seguindo-se a sequência de técnicas interpretativas anteriormente relacionadas, trabalhávamos uma hora de aquecimento (corporal e vocal); uma hora de discussão teórica a partir de textos de Stanislávski, extraídos principalmente das obras *A preparação do Ator* e *A Construção da personagem*; e duas horas de experimentações práticas. A parte prática sempre refletia a teoria discutida no dia. Vejamos, como exemplo, uma aula ministrada em 06 de abril de 2017, que teve como

⁸⁸ Doutor e Mestre em Teatro pela UDESC, Especialista em História da Cultura e da Arte pela UFMG e Bacharel em Artes Cênicas – ênfase em Direção Teatral – pela UFOP. Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: luciano.oliveira@unir.br.

⁸⁹ Este é o *site* da trupe: <<https://www.trupedosconspiradores.unir.br>>. Acesso em: 10 out. de 2018.

⁹⁰ No Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR sou o professor das seguintes disciplinas obrigatórias: Laboratório de Improvisação Teatral I e II, Laboratório de Interpretação Teatral I, Linguagem da Encenação Teatral e Fundamentos da Direção Teatral. E professor das optativas: Atuação com Objetos e Teatro de Formas Animadas.

texto teórico o Capítulo IV (Imaginação) de *A Preparação da Personagem*. Nesse dia, em duplas, os alunos trabalharam com um Tema passivo (Divã de Personagens de *Um Inimigo do Povo*: um paciente – Dr. Stockmann, o prefeito Peter, a Sra. Stockmann, Petra, etc., – desabafando os seus problemas com um psicólogo), com um Tema Ativo (os mesmos pacientes, utilizando como texto os seus desabafos com o psicólogo, agindo em situações do cotidiano: tomar banho, cozinhar, dar aula e assim por diante) e com a Construção das Ações Anteriores das personagens: como era o Dr. Stockmann jovem, solteiro, antes de ter se formado como médico? E a Sra. Stockmann, esposa do Dr. Stockmann, como era em sua juventude? Para finalizar a aula, visando o relaxamento dos alunos-atores, propus um exercício de “Imaginação Sugestionável” que intitulei “O Ciclo da Água”. Deitados, de olhos fechados e ouvindo a música dois (*Forest Reverie*) do CD *Tranquilit– After the Rain*, de Hennie Bekker, os alunos-atores deveriam imaginar seus corpos como água em um ciclo: do nascimento no alto de uma montanha, passando pela formação de um rio caudaloso, pela evaporação, pela formação de nuvens de chuva e até a sua completa precipitação na Terra.

Já em Improvisação II, além de abordar as técnicas interpretativas de Constantin Stanislávski, trabalhei com improvisações advindas de imagens disparadoras – levadas por cada um dos discentes – constantes em duas imagens pictóricas ou fotográficas (sendo uma de um animal), uma imagem textual (a partir de *Um Inimigo do Povo*, de Ibsen) e de uma imagem musical. Todas as imagens disparadoras teriam que se relacionar com as personagens ibsenianas escolhidas pelos alunos-atores, bem como aproximar-se do contexto sócio-político-cultural da peça do autor norueguês. A título de amostragem, permita-me examinar a aula do dia 07 de abril de 2017, esta avaliativa, na qual os alunos-atores levaram duas imagens pictóricas ou fotográficas para improvisarmos. Começamos a aula, também de quatro horas, pelo “1- Museu de Imagens”⁹¹, que constava da exposição e explicação das imagens escolhidas por cada discente. Individualmente, tentando agir como a personagem selecionada a partir do texto de Ibsen, que por sua vez deveria tornar-se um guia museológico, cada aluno-ator precisaria responder às perguntas feitas pelos visitantes do seu “museu” acerca das suas duas imagens: “qual o por quê das escolhas dessas imagens? Como elas podem se relacionar com a sua personagem? Em termos de sentidos, o que elas representam? Qual a aproximação pode ser feita entre sua personagem e a imagem do animal selecionada?”⁹²; dentre tantas outras questões. Lembro-me de alguns pares de imagens levados pelos discentes: uma cadelinha (representando a Sra. Stockmann obediente e submissa) e uma Chefe de Cozinha (figurando essa mesma personagem em uma ação cotidiana, enquanto dona de casa), cujo título⁹³ era “A cadela Catarina continua a cozinhar”; uma piranha e uma mulher fumando um cachimbo (que seria a

⁹¹ Anotações extraídas do meu caderno de anotações e de preparativos das aulas.

⁹² *Idem*.

⁹³ Os alunos-atores, inspirados no capítulo “Unidades e Objetivos” do livro *A preparação do ator*, de Constantin Stanislávski, deveriam dar um título às suas imagens disparadoras oriundas das imagens pictóricas e/ou fotográficas. Tal título deveria conter um substantivo, um verbo e um adjetivo. Todos esses títulos constam do meu caderno de professor.

versão feminina do corrupto editor de jornal Hovstad), das quais uma aluna-atriz formou a frase “Joana, a piranha fumadora de cachimbo”; um gato (animal solitário) e uma fotografia de um escritório para figurar o Prefeito Peter em seu local de trabalho, cuja oração foi “O prefeito cuidando da sua imagem influente”; uma imagem de coruja (ave símbolo da sabedoria) e uma foto de um livro para traduzir características da professora Petra, a partir das quais formou-se a frase “Petra, compartilhadora de conhecimentos verdadeiros”; dentre outras tantas imagens. Após a dinâmica do museu, inspirada em jogos dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert, passamos às improvisações. A primeira foi “**2- Improvisação com Imagem A (pictórica e/ou fotográfica)**”, que se deu nesta série:

- A- Copiar a posição exata da imagem e movimentar-se, congelando-se, ao final, na mesma posição inicial (posição 0); B- Iniciando pela posição 0, construir uma partitura de cinco movimentos; C- Acrescentar sons e ruídos à essa partitura; D- Construir pontes sonoras e de movimentos para ligar cada movimento da partitura, objetivando criar uma sequência orgânica; E- A partir da personagem escolhida do texto *Um Inimigo do Povo*, construir uma pequena história ou narrativa visual e sonora. Utilizar, para tanto, “ses” mágicos, imaginação ativa, circunstâncias dadas e subtexto; F- Apresentar a história para a turma⁹⁴.

Em seguida, entramos em “**3- Improvisação com Imagem B (Animalesca)**”. A sequência desse exercício foi a seguinte:

- A- Repetir o item A da Improvisação de número **2**; B- Retomar a partitura de cinco movimentos dessa improvisação dando-lhe características do animal da Imagem B; C- Acrescentar sons e ruídos de animais a essa partitura; D- Fazer o item D do exercício **2** com características do animal escolhido; E e F- Idem ao item E e F do exercício **2**, mas observando-se os caracteres animalescos.⁹⁵

Por último, passamos ao “**4- Improvisação com mescla das Imagens A e B**”, cujo objetivo era tentar animalizar a figura humana e humanizar a figura animal. Podia-se repetir toda a sequência de A a F da improvisação **1** com elementos do exercício **2**. E vice-versa. Nas aulas seguintes improvisamos as sequências criadas chocando-as com as Imagens Textuais e Imagens Musicais levadas pelos discentes. Isso proporcionou a eles a criação de partituras muito complexas, que variavam de 20 a 30 ações físico-vocais.

A discente Stephanie Matos Dantas, que é atriz do espetáculo *Inimigos do Povo*, interpretando a personagem Petra, fez um relato de um dia de aula da disciplina Laboratório de Improvisação II, cujo aquecimento gerou a cena *Conspiração Inimigos do Povo* (Cena 2, Ato IV do nosso roteiro):

Na aula de Improvisação II, o professor Luciano Oliveira, antes de começar as improvisações, sempre passava alongamentos e aquecimento do corpo. Por meio do jogo do espelho, que o professor propôs como forma de aquecimento,

⁹⁴ Conteúdo extraído do meu caderno de anotações e de preparativos das aulas.

⁹⁵ *Idem*.

surgiu a cena da conspiração .Iniciamos em uma roda, alguém do círculo começava a fazer um movimento e os outros tinham que fazer o mesmo, como se fosse um espelho. O professor nos estimulava a explorar outros planos, nos movimentar pelo espaço, a sermos criativos, a não fazer movimentos comuns e nem simples demais. E, assim, foram surgindo movimentos de animais, tais como garça, beija-flor, urubu, lhama e cachorro. Também [surgiram movimentos de] monges, de pessoas na praia e [de bichos do] fundo do mar. O professor gostou tanto de todas as coisas que foram propostas, que ele teve a ideia de transformar em uma cena, na qual o mundo todo está conspirando contra o *Dr. Stockmann*: desde os animais até os monges do Tibete. Achei uma ideia genial, pois essa cena vem logo depois que o Dr. é declarado inimigo do povo; como se fosse um grande surto dentro da sua cabeça, o universo inteiro o chamando de inimigo do povo. Foi importante essa cena ter surgido “sem querer”. Primeiro porque os movimentos foram uma criação nossa. Segundo porque foi interessante refletir como é importante ter alguém de fora vendo, pois se não tivesse teria passado batido e aquilo seria apenas um aquecimento corporal. Ter alguém observando com atenção, que no nosso caso era nosso professor e encenador, foi de extrema importância. A partir do olhar dele surgiu toda uma dramaturgia cênica. E, ao longo do processo, se tornou uma cena belíssima.⁹⁶

Nesse excerto, a discente discorre sobre uma cena do espetáculo que foi criada quase que por acaso, pois como professor-encenador eu não esperava que um jogo teatral usualmente utilizado em minhas aulas pudesse, ao longo do processo, tornar-se uma das cenas mais importantes e bonitas de *Inimigos do Povo*. Demoramos meses para finalizá-la, haja vista a grande complexidade de movimentos e de tempos-ritmos. Começamos a criá-la no primeiro semestre letivo de 2017 e só a encerramos em outubro de 2018. A entrada no processo de um preparador corporal, o professor Dr. Luiz Lerro, e de uma diretora musical e preparadora vocal, a professora doutora Jussara Trindade, colaborou sobremaneira para seu desenvolvimento.

Já em termos avaliativos, ao todo e ao fim de quarenta aulas⁹⁷, foram seis provas práticas coordenadas pelo professor-encenador: três em Interpretação I e três em Improvisação II. Importa mencionar novamente que os alunos dessas duas disciplinas eram praticamente os mesmos, variando de um ou dois por disciplina. Os alunos-atores que cursavam apenas uma das disciplinas participavam voluntariamente de todas as provas práticas, mas eram avaliados somente na disciplina que estavam matriculados. Analisemos, brevemente, as provas práticas de Interpretação I:

Prova Prática I: criar uma partitura vocal, a partir do segundo capítulo (Partitura Vocal) da obra “Voz; Partitura da Ação”, de Lúcia Helena Gayotto,

⁹⁶ DANTAS, Stephanie Matos. *Relato de uma aluna-atriz de Inimigos do Povo*. Porto Velho: 10 de outubro de 2018. Entrevista inédita concedida a Luciano Oliveira.

⁹⁷ Todas as quatro disciplinas mencionadas até aqui neste resumo possuem carga horária de 80 h/a. Cada aula tem duração de 4 h/a. Logo, ao final de cada disciplina, tínhamos 20 encontros. Somando-se os dias que nos encontramos em Interpretação I e Improvisação II tem-se um total de 40 encontros.

memorizá-la e colá-la à partitura de ações físicas de sua personagem; Prova Prática II: Caracterizar sua personagem, considerando o capítulo “Para uma caracterização física”, do livro *A Construção da Personagem*, de Constantin Stanislávski, apresentando a cena 5 do Ato I e a cena 5 do Ato II do texto *Um Inimigo do Povo*, de Ibsen. Além da caracterização física (utilizando maquiagens, figurinos e objetos de cena), cada aluno-ator deve apresentar novas ações físicas e vocais da sua personagem, considerando-se a situação (circunstâncias dadas + emoções) e a relação com as demais personagens das cenas. Prova Prática III: apresentação pública das cenas desenvolvidas. Estas devem ter cenário, figurinos, trilha sonora e iluminação.⁹⁸

A aluna Stephanie Dantas, na mesma entrevista citada anteriormente, faz menção a uma dessas provas práticas, principalmente em relação ao que ela chama de partitura de movimentos:

Muitas cenas surgiram por causa das provas práticas. O conflito entre *Petra* e *Joana* foi uma delas. Na minha Prova Prática I da disciplina Laboratório de Interpretação Cênica I, eu tinha que escolher um trecho da fala da minha personagem, criar uma partitura de movimentos e uma partitura vocal. Escolhi uma fala em que *Petra* conversa com *Hovstad*, editor-chefe do jornal *A Voz do Povo*. No nosso espetáculo trata-se de uma editora-chefe, chamada *Joana*. Atualmente, [essa personagem] é interpretada por Jamile Soares. A personagem abria a porta, caminhava com raiva, batia a mão na mesa e dizia: “A senhora não foi sincera com meu pai”. [Depois] jogava a mesa no chão, apontava o dedo na cara da *Joana* e dizia: “A senhora deu-lhe a entender que se interessava somente pela verdade e pelo bem público”. Em seguida, enforcava *Joana* dizendo: “A senhora enganou-o e enganou a mim mesma. E isso não lhe perderei nunca... Nunca”. E saía de cena. E desta maneira, a partir dessas partituras, surgiu o conflito entre *Joana* e *Petra*. Depois, já na disciplina Laboratório de Interpretação Cênica II, com a entrada da Jamile para interpretar *Joana* (no início do processo era outra atriz que interpretava a personagem, porém ela saiu), surgiu um jogo ideológico da direita *versus* esquerda. (...) Antes de começar o conflito toca a música *Fermento* para a Massa [de Criolo] e os repórteres entram de perucas [coloridas] na sala de edição do jornal *A Voz do Povo*, começam a dançar uma coreografia, a se divertirem, a rirem etc. Subitamente entra *Joana*, pede silêncio e expulsa todos da sala. Logo em seguida entra *Petra* e o conflito se inicia. Tal começo de cena, antes das personagens entrarem na briga, surgiu da prova prática de Amanara Brandão que, inicialmente, interpretava a *Joana*. Essa prova foi da disciplina Improvisação II, na qual tínhamos que levar uma música e, por meio dela, criar uma cena ou dirigir uma [improvisação]. Amanara escolheu a canção *Fermento* para a Massa e sugeriu a ideia dos repórteres estarem na sala do

⁹⁸ Conteúdo extraído do meu caderno de anotações e de preparativos das aulas.

jornal dançando, organizando as mesas e cadeiras e escrevendo as próximas pautas. Assim, *Joana* entraria e pediria silêncio. E todos sairiam correndo.⁹⁹



Figura 1: Fermento pra Massa. Ensaio aberto de *Inimigos do Povo* (jul. 2017).
Fonte:Foto de Raissa Dourado. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.



⁹⁹DANTAS, Stephanie Matos. *Relato de uma aluna-atriz de Inimigos do Povo*. Porto Velho: 10 de outubro de 2018. Entrevista inédita concedida a Luciano Oliveira.

Figura 2: Conflito entre Petra e Joana. Ensaio aberto de *Inimigos do Povo* (jul. 2017).
Fonte:Foto de Raissa Dourado. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

A partitura de movimentos que a aluna-atriz se referiu é, na realidade, uma partitura de ações físicas inspiradas em movimentos de animais – no caso do conflito entre Petra e Joana, uma tigresa e uma aranha (fig. 2); e no caso das outras personagens, um urso, um urubu, uma cobra e uma hiena. Já os objetos cenográficos que Stephanie citou, tais como porta, mesa e cadeira, não são mais utilizados. O único espaço de cena do espetáculo, hoje, é uma câmara de esgoto, constituída por tubulações e manilhas. Logo, o cenário realista foi eliminado.

As provas de Improvisação II foram estas: A- Prova Prática I: Improvisações dirigidas a partir de imagens musicais, nas quais cada discente deveria coordenar, enquanto professor-diretor, improvisações a partir de uma música selecionada por ele; B- Prova Prática II: apresentação coletiva da Cena I do Ato IV de *Um Inimigo do Povo* – Julgamento do Dr. Stockmann, que foi feita por meio de paisagem sonora (ou paisagem auditiva); C- Prova Prática III: a mesma prova prática da disciplina Interpretação I, porém a avaliação do professor-encenador enfatizou os aspectos improvisacionais do processo de montagem. Findado o primeiro semestre letivo de 2017, a maior parte dos discentes das duas disciplinas optou por continuar com o processo de montagem de *Inimigos do Povo* em Interpretação II, cuja disciplina fora cedida a mim para a continuidade do processo.



Figura 3: Aula de Interpretação II. Os alunos-atores Adamo Teixeira e Enderson Rodrigues; e as alunas-atrizes Stephanie Dantas e Jamile Soares pesquisando o grotesco animal.

Fonte: Foto de Luciano Oliveira. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

No semestre seguinte (2017/2), durante a disciplina Laboratório de Interpretação II, submetemos os experimentos cênicos aos princípios interpretativos de Bertolt Brecht. Ainda nesse semestre, duas alunas da matéria Linguagem da Encenação Teatral, ingressaram no processo artístico-pedagógico: uma como atriz e outra como assistente de encenação. Para a avaliação desta última aluna, pedi a ela que dirigisse a Cena III (*Alegria no Jornal*) do Ato II de *Inimigos do Povo*. Outros fatores importantes desse período foi o começo dos ensaios no Teatro Guaporé (palco italiano) da Fundação Cultural do Estado de Rondônia (FUNCER), sempre nas tardes das terças-feiras, e a entrada do referido preparador corporal no processo.

Em Interpretação II, os processos criativos de *Inimigos do Povo* começaram a se distanciar do realismo de Stanislávski e se aproximar ao Teatro Épico de Bertolt Brecht, bem como ao grotesco. Como obra teórica de referência utilizamos *Estudos sobre Teatro*, de Brecht. As ideias brechtianas de teatro didático, teatro político e dialética, assim como a representação épica (efeito de distanciamento, historiação dos acontecimentos, *gestus*, narração em primeira e em terceira pessoa e *songs*) deram um tom ainda mais forte de crítica político-social à nossa criação. Um exemplo do

método pedagógico adotado por mim durante essa disciplina pode ser notado na aula ministrada no dia 16 de novembro de 2017:

1- Discussão dos textos “Notas sobre a peça A Mãe” e “Notas sobre A Ópera de três Vinténs”. 2- Prática: A- Trabalhar linhas, vetores e espaço; B- Grotesco: animalização-humanização; C- Trabalho sobre olhos e mãos; D- Síncope; E- Dilatação corporal; F- Estado de Suspensão.¹⁰⁰

De forma semelhante às disciplinas Interpretação I e Improvisação II, as avaliações de Interpretação II também foram por meio de três provas práticas. Vejamos o conteúdo pedido para uma delas: “Utilizando o Capítulo 17 (Recursos de Distanciamento) da obra *O Teatro Épico*, de Anatol Rosenfeld, fazer experimentos práticos com sua personagem de *Inimigos do Povo*”¹⁰¹. A prova final de Interpretação II constou de um ensaio aberto à comunidade acadêmica da UNIR e da comunidade em geral de Porto Velho (figs. 1 e 2).

No primeiro semestre letivo deste ano (2018/1), findadas as disciplinas de interpretação e improvisação, ademais de ainda estar ligada à matéria *Fundamentos da Direção Teatral*, que conta com a participação da mesma discente de *Linguagem da Encenação Teatral*, a montagem tornou-se um projeto de extensão (*Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e em atuação – 40 h/mês*), que teve a entrada de novos artistas e profissionais da capital rondoniense, bem como da mencionada preparadora vocal e diretora musical. Além disso, foi contemplada com o *Prêmio de Teatro Jango Rodrigues*, na categoria montagem.

Enfim, em 2018/2, sem estarmos ligados a nenhuma disciplina, continuamos com os ensaios no período vespertino, no contraturno, portanto, haja vista o nosso curso ser matutino. Ensaíamos duas vezes por semana: uma na UNIR, no *Laboratório de Criação Cênica*, e uma no Teatro Guaporé da FUNCER. Atualmente, nosso projeto de extensão conta com a participação de 30 pessoas, dentre professores, técnicos e alunos dos cursos de Teatro, Música e Artes Visuais. A estreia de *Inimigos do Povo* ocorrerá no dia 03 de novembro de 2018, no Teatro Guaporé. Além desta, realizaremos mais quatro apresentações: uma no *IV Festival Unir Arte e Cultura* da PROCEA (Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis), uma na *II Mostra de Encenações do Dartes/Unir* (que é organizada pela Trupe dos Conspiradores) e mais duas como contrapartida para a Superintendência da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer (Sejucel), em virtude da premiação anteriormente descrita.

¹⁰⁰ Conteúdo extraído do meu caderno de anotações e de preparativos das aulas.

¹⁰¹ *Idem*.



Figura 4: Ensaio no Teatro Guaporé. Ádamo Teixeira, Vavá de Castro e Andrelina Paiva manipulando, respectivamente, a cabeça, as pernas e o tronco da Sra. Democrácia. Ao fundo, sentada, a diretora musical Jussara Trindade dirigindo a paisagem auditiva do Prólogo do espetáculo.

Fonte: Foto de Luciano Oliveira. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

REFERÊNCIAS:

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o teatro.** Trad. Fiama Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DANTAS, Stephanie Matos. **Relato de uma aluna-atriz de Inimigos do Povo.** Porto Velho: 10 de outubro de 2018. Entrevista inédita concedida a Luciano Oliveira.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz partitura da ação.** São Paulo: Summus Editorial, s.d.

IBSEN, Henrik. **Um Inimigo do Povo.** Trad. Pedro Mantiqueira. Porto Alegre: L&PM, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Flávio de. **Caderno de anotações e de preparativos de aulas.** Porto Velho: s.n., 2017 e 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** Trad. Pontes de Paula Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____ **A preparação do ator.** Trad. Pontes de Paula Lima. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Site consultado:

<<https://www.trupedosconspiradores.unir.br>>. Acesso em: 10out. de 2018.

PROPOSITION D'ARTICLE en lien avec une communication dans le cadre du 2^e Colloque international de pédagogie théâtrale *Discussions théoriques et pratiques dans différents contextes d'action*, Université Fédérale du Maranhão (UFMA) — Brésil

LA FORMATION THÉÂTRALE EN CONTEXTE CIRCASSIEN : REPENSER SON RAPPORT AU CORPS ET À LA SCÈNE

Marie-Eve Skelling Desmeules¹⁰²

Cet article traite des expériences d'enseignement et d'apprentissage du théâtre en contexte circassien. Dans ce contexte particulier de formation artistique, les étudiants sont notamment reconnus pour leurs habiletés physiques et leur maîtrise corporelle hors du commun. Leur rapport au corps et à la scène peut toutefois être fragilisé lors des cours de théâtre, complémentaires et obligatoires à leur cursus de formation circassienne. Si certains étudiants sont familiers avec le théâtre avant leur entrée dans la formation, d'autres amorcent celle-ci sans aucune formation antérieure en lien avec ce domaine. Les expériences de formation en théâtre, bien que riche à leur parcours, peuvent ainsi conduire plusieurs étudiants en dehors de leur zone de confort.

C'est dans le cadre d'une recherche postdoctorale visant à mieux comprendre les expériences de formation professionnelle en arts du cirque que j'ai entre autres cherché à mieux comprendre les expériences de formation théâtrale en contexte circassien. Si je suis familière avec l'enseignement et l'apprentissage du théâtre en ce que ma recherche doctorale (Skelling Desmeules, 2017) portait sur la formation professionnelle de l'acteur que j'ai moi-même vécu en tant qu'étudiante, j'ai rapidement constaté que le contexte de formation circassienne sous-tend des défis particuliers pour l'enseignement et l'apprentissage du théâtre. Cet article aborde certains de ces défis ainsi que la manière dont les apprenants-artistes de cirque sont amenés à confronter leurs représentations du théâtre, à repenser leur rapport au corps et à la performance, à mettre en scène leur corps « ordinaire » ainsi qu'à joindre l'expression verbale à l'expression physique.

LE CONTEXTE DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN ARTS DU CIRQUE OÙ S'EST TENUE LA RECHERCHE

La collecte de données de cette recherche s'est tenue au Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne (CNAC) en France, établissement supérieur de

¹⁰²Marie-Eve Skelling Desmeules est professeure (nomination à long terme) à l'Université d'Ottawa et postdoctorante à l'Université Concordia. D'abord formée en interprétation théâtrale à l'École supérieure de théâtre (Université du Québec à Montréal), elle a poursuivi ses études au premier, deuxième et troisième cycles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa avant d'amorcer son postdoctorat à l'Université Concordia. Elle est aussi conseillère pour la Société québécoise d'études théâtrales et membre du groupe de travail de Montréal sur la recherche en cirque.

Courriel : mskellin@uottawa.ca

formation, de ressource et de recherche créé en 1985 à l'initiative du ministère de la Culture et de la Communication (CNAC, 2017). C'est en partenariat avec l'École nationale des arts du cirque de Rosny-sous-Bois (ENACR) que le CNAC délivre le diplôme national supérieur professionnel (DNSP) d'artiste de cirque. Selon le cursus de formation proposé, les étudiants passent d'abord une ou deux années à l'Enacr (soit une année préparatoire supérieure optionnelle ainsi que la première année du programme (DNSP1)), près de Paris, puis déménagent dans la région de Châlons-en-Champagne afin de passer les deux années suivantes (DNSP2 et DNSP3) au Centre national des arts du cirque où j'ai tenu la collecte de données. Durant ces trois années de formation, ils suivent des cours théoriques, des cours pratiques liés à leur discipline circassienne respective, ainsi que des cours complémentaires et obligatoires en trampoline, en préparation physique, en danse, en théâtre et en musique en plus de différents projets de création et de présentation. En ce qui concerne les cours de théâtre, ceux-ci cumulent 245 heures réparties sur les trois années du programme (65 heures en première année (DNSP1) / 90 heures en deuxième année (DNSP2) / 90 heures en troisième année (DNSP3)). Au CNAC, ces cours sont principalement offerts par des enseignants « externes » qui ne travaillent pas à temps complet pour l'école, mais qui sont engagés à l'occasion de différents séjours d'enseignement. Sur une durée de 3 à 5 jours consécutifs, ils enseignent des demi-journées à un même groupe-cohorte. Les étudiants suivent ainsi plusieurs cours de théâtre enseignés par un même formateur durant même une semaine, et ce, à quelques reprises durant l'année.

L'USAGE DE LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ AFIN D'APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DES EXPÉRIENCES DE FORMATION

En cherchant à mieux comprendre les expériences des formateurs et des étudiants, la présente étude s'appuie sur le concept d'expérience. Elle s'intéresse à la réalité vécue des participants (Sévigny, 2003, p.129) ainsi qu'aux dimensions subjective, émotionnelle, intellectuelle et pratique de l'expérience (Dewey, 1934/2005). Cette recherche – tout comme la formation de l'artiste de scène – met de l'avant le concept d'expérience en ce que l'apprenant est à la fois « sujet et objet, cause et fin, matière et instrument, sa création, c'est lui-même » (Copeau, 1995, p.19). Parce que « ce n'est pas dans les livres qu'on apprend à jouer » (Besson, 2003, p. 344), l'enseignement et l'apprentissage du jeu théâtral passe par l'expérimentation de différentes situations (Steiger, 2001). Les cours de théâtre amènent les étudiants à accorder autant d'importance à la « conscience des sensations physiques, des relations spatiales, de la résonance et du ton de la voix qu'à celle de l'état émotionnel et de l'imagination » (Kuhlke, 2003, p.102). Les étudiants sont invités à « comprendre ce qui s'est passé en [eux] pour être en mesure de le reproduire » (Tremblay, 1988, p. 135). Ils vivent, ressentent, inscrivent leur expérience dans leur mémoire affective et corporelle pour ensuite en construire du sens et des apprentissages (Dusigne, 2003). Parce que l'expérience résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement, il est

possible de mieux la comprendre en s'appuyant notamment sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987; 2007).

Cadre d'observation et d'analyse de la présente recherche, cette théorie permet d'approfondir la compréhension de la dynamique contextuelle des expériences de formation en portant l'attention sur différentes composantes précises : le sujet, les outils, la communauté, les règles, la division du travail, l'objet et la finalité (voir la figure I). Le sujet fait ici référence aux formateurs et les outils correspondent aux différentes ressources (matérielles, conceptuelles, informationnelles) qu'ils utilisent. La communauté renvoie aux personnes concernées – de près ou de loin – par le contexte de formation (principalement les étudiants), les règles concernent les manières d'agir et d'interagir au sein de celui-ci et la division du travail réfère aux différentes responsabilités des étudiants en lien avec la formation offerte. Finalement, l'objet renvoie aux objectifs de formation visés et la finalité sous-tend une vision ou un résultat plus grand vers lequel ils sont orientés (ou auquel ils donnent lieu). En plus de guider le regard sur chacune de ces composantes, la théorie de l'activité propose différents angles d'étude à partir de quatre sous-systèmes d'activité formés de leurs mises en relation. Le sous-système sujet-outils-objet ou « production » réfère à la conception, à l'utilisation et à l'organisation de différentes ressources (outils) par le formateur (sujet) dans le but d'atteindre des objectifs précis (objet). Le sous-système sujet-règles-communauté ou « échange » centre le regard sur la relation d'enseignement entre le formateur (sujet) et les étudiants à qui il s'adresse (membres de la communauté) en fonction des différentes normes établies de manière implicite ou explicite (règles). Le sous-système objet-communauté-division du travail ou « distribution » renvoie au travail (division du travail) des étudiants (membres de la communauté) au regard des objectifs visés (objet). Finalement, le sous-système sujet-communauté-objet ou « consommation » dirige principalement l'attention sur la manière dont les étudiants (membres de la communauté) bénéficient de la formation offerte par le formateur (sujet) et des objectifs visés (objet).

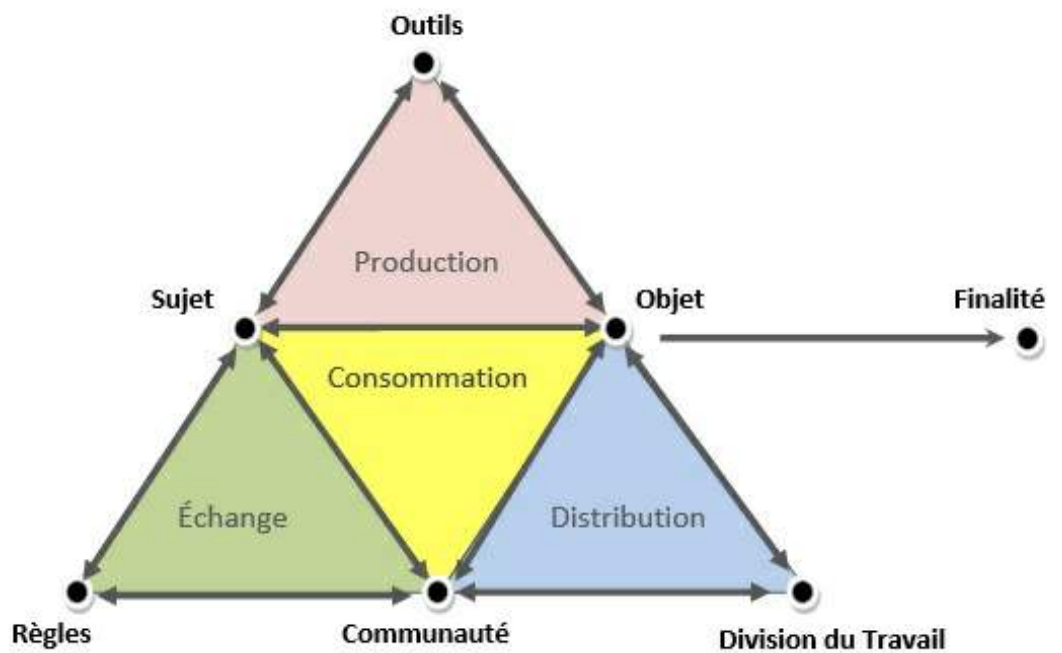


Figure I – Version simplifiée de la figure d’Engeström (1987, p.78) présentant les sept composantes d’un système d’activité et les sous-systèmes étudiés.

La théorie de l’activité propose ainsi de mieux comprendre la dynamique contextuelle d’un système d’activité étudié en faisant la lumière sur ses différentes composantes et leurs mises en relation. Ce faisant, elle donne lieu à différents angles d’études afin d’aiguiser la compréhension des expériences liées à la formation théâtrale en contexte circassien.

Il est à noter que la théorie de l’activité invite à étudier un système d’activité au regard de ses interrelations avec au moins un autre système d’activité et d’ainsi avoir pour « unité d’analyse plusieurs systèmes qui interagissent et qui partagent un même objet » (Barma, 2010, p. 685). Par ailleurs, cette théorie peut conduire à identifier une ou des problématiques au sein d’un système d’activité et à réfléchir à des pistes de solution par rapport à celles-ci. Cette recherche qualitative interprétative ne cherche toutefois pas à mettre de l’avant son potentiel de transformation durable. Ce cadre référentiel permet plutôt de mieux contextualiser, décrire et comprendre le système d’activité étudié en portant l’attention sur différentes composantes précises. Par ailleurs, l’étude des quatre sous-systèmes formés par leurs mises en relation permet de prendre en compte les relations didactique, d’enseignement et d’apprentissage en plus de faire la lumière sur les enjeux et les défis que sous-tend la pédagogie théâtrale dans ce contexte particulier. Une prochaine étape à la recherche sera de mettre en relation différents systèmes d’activité étudiés (par exemple celui de la formation théâtrale et celui de la formation en danse dans ce même contexte) de manière à considérer les interactions entre leurs composantes et leurs sous-systèmes respectifs.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans la lignée des recherches qualitatives interprétatives qui visent à mieux comprendre les expériences vécues par les participants et le sens que ces derniers leur accordent (Anadón et Guillemette, 2007, p. 31). Elle valorise la contextualisation et la description des situations étudiées, de même que la coconstruction des connaissances grâce à l'interaction chercheur-participants (Anadón et Guillemette, 2007; Guba et Lincoln, 2005). Aux mois de février, mars et avril 2018, j'ai été accueillie au Centre national des arts du cirque afin de mieux comprendre les expériences de formation professionnelle en arts du cirque, et ce, tant du point de vue des formateurs que de celui des étudiants. Au total, 63 personnes ont participé à la recherche (2 membres de la direction, 23 formateurs, 38 étudiants) dont la collecte a donné lieu à 75 heures d'observation participante, 52 entrevues individuelles semi-dirigées et 9 groupes de discussion. Durant celle-ci, j'ai entre autres accompagné 2 enseignants de théâtre et l'ensemble des 38 étudiants regroupés en deux groupes-cohortes, ce qui m'a permis de considérer de nombreuses perspectives. L'analyse des données s'appuie sur une logique inductive modérée afin de « saisir le sens des données recueillies » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Dans un premier temps, j'ai classé les données en fonction des différentes composantes et sous-systèmes de la théorie de l'activité ici haut présentée et, « de là, [j'ai] appliqué une logique inductive pour dégager le message communiqué » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138) par les données classées au regard de ces composantes et sous-systèmes. Les prochains paragraphes présentent et discutent des résultats alors que la dernière section de l'article partage une synthèse des éléments en fonction des différentes composantes et sous-systèmes auxquels ils renvoient.

CONFRONTER SES REPRÉSENTATIONS DU THÉÂTRE

Au moment d'entrer dans la formation circassienne, les étudiants partagent différents niveaux d'intérêt, d'ouverture et d'aisance liés au théâtre comme en danse ou encore en musique. Un premier défi pour les étudiants peut-être celui de s'ouvrir et de se montrer disponibles pour ces expériences de formation complémentaire, comme le témoigne cet étudiant : « Moi, je ne suis pas danseur ou un acteur. J'ai le droit de ne pas avoir envie de travailler sur ça. Mais quand même, l'école nous amène à faire ça. Et ça va! Ce n'est pas un problème! Mais j'arrive ici avec des idées déjà fixées. Et c'est difficile d'être ouvert pour faire d'autres choses » (étudiant, groupe DNSP2, entrevue). Pour plusieurs des étudiants rencontrés, le théâtre est souvent vu comme étant davantage associé au travail de texte qu'au travail du corps. Avant ma première séance d'observation dans leur cours de théâtre, des étudiants m'avaient ainsi : « Tu vas voir, Marie-Eve, ce ne sera pas du "théâtre-théâtre"... » « C'est plus du théâtre physique, ce qu'on fait! ». Ce faisant, ils semblaient prendre pour acquis que, pour moi – qui viens du domaine théâtral – le théâtre correspond à « autre chose » que ce qu'ils font. Un autre étudiant m'expliquait qu'il aimerait approfondir sa formation en danse – plutôt qu'en théâtre – afin « d'avoir un corps pas pour être danseur, mais un corps qui a une théâtralité » (étudiant, groupe DNSP2, entrevue) :

Je me suis rendu compte que je viens à la base du sport. [...] Du coup, j'ai cette envie d'utiliser mon corps et de le pousser à l'extrême. Et là, de ce corps extrême, aller faire du théâtre... Je n'ai pas envie... J'ai peur que si je fais du théâtre, je vais aller dans des petits chaussons tranquilles et dans mon pyjama. C'est peut-être juste dans ma tête, mais je sens que j'ai envie de bouger, d'exprimer, de parler avec mes mains, de dire des choses par mon corps. (Idem)

Un premier défi qui attend donc plusieurs étudiants en lien avec les cours de théâtre est celui de confronter leurs propres représentations vis-à-vis de ce domaine, qui peut porter une connotation beaucoup plus littéraire que physique. Pourtant, ces cours, qui les amènent à repenser leur rapport au corps et à la performance, nécessitent un investissement autant physique que psychologique.

REPENSER SON RAPPORT À LA PERFORMANCE

Reconnus pour leurs habiletés physiques et leur grande maîtrise corporelle, les étudiants circassiens représentent une minorité de personnes qui travaillent à performer des figures « extraordinaires » et à constamment se surpasser. « On attend de nous d'être performants tous les jours » (étudiante, groupe DNSP2, entrevue 1 de 2). Le contexte institutionnel de la formation, le diplôme à obtenir et le fait qu'il s'agit d'un programme de formation très convoité et contingenté peut d'autant plus faire ressentir une pression et un désir de performance chez les étudiants (étudiant, groupe DNSP2, entrevue).

C'est quelque chose de très présent, le côté performance. "Comment vais-je m'en sortir?" Est-ce que je vais bien faire? Leur côté athlétique, aussi, est très présent ici. Et ils sont plus jeunes. Ils sont dans le fait d'avoir des résultats. C'est normal : leur vie est guidée par des résultats. Aujourd'hui, je fais un salto; demain, je fais autre chose. Ils ont des étapes à franchir. (Laura Pazzola, entrevue)

Lors du travail technique en lien avec leur spécialisation disciplinaire (par exemple la corde lisse ou le mât chinois), comme leur complémentaire technique (par exemple les sangles), voire le trampoline, les étudiants peuvent s'appuyer sur des résultats d'apprentissage concrets qui témoignent de leur évolution. Ils peuvent vivre des difficultés physiques et émotionnelles en cours de travail, mais plusieurs trouvent une « zone de confort » (étudiante, groupe DNSP2, entrevue 2 de 2) dans le fait de savoir sur quoi travailler et comment faire pour y parvenir. Dans le contexte des cours de théâtre, plusieurs peuvent se sentir déstabilisés en ce que les étapes à franchir dans le processus d'apprentissage ne sont pas aussi clairement définies que dans le travail technique.

C'est un peu plus bête, aussi, la technique. Bête dans le sens où c'est que corporel. C'est presque machinal. Les gestes, les mouvements qu'on fait servent à faire une figure alors que le théâtre, il cherche autre chose. [...] On n'a pas l'habitude de faire ça. On ne pense pas à ce qui se passe à l'intérieur de soi. On pense au mouvement, qui se voit de l'extérieur et que ton prof pourra juger

« bon » ou « pas bon ». Alors qu'en théâtre, la prof ou le prof voudrait plus voir ce qu'il se passe à l'intérieur de toi, comment tu te nourris, de quoi tu te nourris, pour nous parler de ton improvisation, de ce que tu es en train de créer.

Contrairement au travail technique d'apprentissage de figures, par exemple, où ils connaissent le chemin corporel à prendre et à pratiquer afin de la réussir, les cours de théâtre invitent à se centrer sur l'expérience plutôt que sur un possible résultat.

On passe d'un exercice à une expérience. C'est la différence. Tout est là. Pour moi, c'est très parlant parce qu'on ne cherche pas de résultat. On est en train d'expérimenter quelque chose. On ne cherche pas à bien faire, comme artiste, et encore plus comme étudiant. C'est le moment de ne pas savoir. (Laura Pazzola, entrevue)

Le travail théâtral peut ainsi conduire les étudiants à vivre une « peur d'être dans le vide, de ne pas savoir. À l'école on t'a toujours enseigné de tout devoir savoir. D'apprendre pour savoir. De savoir répondre à des questions. Avec les tests, si tu ne sais pas, tu ne passes pas. Alors que ce n'est pas comme ça que ça marche » (étudiante, groupe DNSP2, entrevue 2). Il n'est alors pas étonnant de voir certains étudiants qui, au lieu de plonger dans l'action comme ils le font habituellement dans le cadre de leur discipline de cirque, se situent davantage dans la réflexion, le questionnement : « Mais moi, je ne me sens pas naturel là-dedans. [...] Comment je réagis, tout simplement? Comme je me déplace? [...]Quelle est la place de l'artifice? Comment je peux être sincère si ça ne vient pas de moi? En général, c'est assez vaste comme questionnement » (Laura Pazzola, entrevue). En plus de repenser leur rapport à la performance, les étudiants peuvent ainsi être amenés à repenser leur rapport à eux-mêmes, à leur propre processus d'apprentissage et d'évolution, qui ne s'appuie pas toujours sur des résultats visibles ou des réponses qu'on leur transmet. « Je ne pense pas qu'un pédagogue doit donner des réponses, mais plutôt poser des questions. Et, donc, je leur pose des questions. ... Il y a des choses avec lesquelles il n'y a pas de réponse. Il faut laisser le corps vivre et l'expérience s'inscrit dans le corps. » (Laura Pazzola, entrevue)

METTRE EN SCÈNE SON CORPS « ORDINAIRE »

Un autre défi pour les apprenants-circassiens, habitués de mettre en scène un corps « extraordinaire », est celui de mettre de l'avant leur corps « ordinaire » :

Ce qui fait peur aux élèves, c'est qu'ils ont passé, pour certains, entre cinq et sept ans à apprendre à bouger et apprendre à bouger dans des zones extrêmes, à maîtriser l'arrêt, à faire un salto sur un fil, à être sur des objets à propulsion qui partent à sept mètres et ils sont, après tout, dans un désir aigu de performance. Ça va avec l'âge aussi, entre 17 et 25 ans... On est dans l'utopie, dans la surpuissance, dans ce moment charnière où l'on pense pouvoir tout faire. (David Soubies, entrevue)

Or, dans le travail théâtral, les étudiants sont amenés à se dire « Voilà, je peux aller de ce corps extraordinaire à moi-même dans toute ma fragilité » (idem). Durant

l'observation de cours de théâtre, j'ai pu remarquer que certains étudiants – que je savais pourtant très à l'aise à faire des doubles saltos, par exemple – semblaient beaucoup moins à l'aise de faire des mouvements ou des déplacements simples tels le fait de prendre un verre d'eau sur la table, ou encore de saluer un autre personnage sur scène. Pourtant experts du travail corporel, les étudiants peuvent s'y sentir fragilisés en fonction d'une nouvelle conscience du corps :

[...] jouer transforme le corps en un territoire qu'il est difficile pour l'acteur d'occuper de façon globale. Au moment précis où l'acteur commence à jouer, c'est-à-dire prétendre être ce qu'il n'est pas ou ne pas être ce qu'il est, l'acteur découvre une chose étonnante : un corps pluriel. [...] Le fait de se mettre à jouer a redistribué les parties de son corps dans l'espace ou encore réorganisé l'espace autour de lui. [...] [D]es zones sont investies, d'autres sont laissées en friche : le territoire du corps n'est occupé que partiellement (Tremblay, 2001, p. 157-158).

Ne sachant pas toujours quoi faire de leur corps en situation de jeu, certains étudiants intégraient par exemple certaines prouesses physiques (salto, pirouette, battement de jambe) à des moments où le jeu ne le justifiait pas. Dans ce contexte où on leur accorde habituellement une reconnaissance en fonction de leur travail corporel « extraordinaire », comment parvenir à être intéressants en théâtre où on leur demande que des mouvements « ordinaires » ?

Des fois, on ne sait pas trop ce qu'on cherche et, du coup, on ne sait pas trop où on va. Oui. La première chose à laquelle on va peut-être penser, c'est de chercher à être intéressant. (étudiant, groupe DNSP2, entrevue)

J'ai envie de lui montrer les choses extraordinaires que je sais faire parce qu'il ne les connaît pas. Donc je dois retenir quelque chose que j'aurais envie qu'il voie parce qu'il ne le sait pas... Au final, on a incorporé une discipline pour l'extraordinaire. Alors du coup, si je me laisse aller, je vais faire de grands sauts, je vais faire de l'extraordinaire, pas de petites choses. (étudiant, groupe DNSP3, entrevue)

En théâtre, je vois que les étudiants circassiens ne peuvent pas être simples. Alors tout devient dramatique ou exagéré... Il faut dire bonjour et avant de dire bonjour, il faut faire un salto arrière! Et moi, je me demande ce qu'on fait, ce qu'il faut faire... Ça me gêne un peu. Ça me gêne de voir que nous, les circassiens, on est exhibitionnistes et qu'à chaque moment, il faut être impressionnants. (étudiant, groupe DNSP2, entrevue)

L'enseignement du théâtre en contexte circassien amène ainsi à repenser son rapport au corps, à soi, et à la performance. Il amène les étudiants à se démarquer par leur présence scénique et non par leurs prouesses physiques. Pour ce faire, les cours de théâtre encouragent les étudiants à s'ouvrir à l'inconnu et à se mettre en état de disponibilité : « être disponible à soi-même, se mettre en jeu et ne pas nécessairement savoir où on va. Avoir cet état d'ouverture, de sensibilité à fleur de peau et très intime qui leur permet d'atteindre une certaine sensibilité » (Laura Pazzola, entrevue).

L'artiste en formation est alors confronté au défi de sortir de sa zone de confort tout en gardant conscience de son corps et confiance en lui. Il « doit trouver son intégrité sensible et physique, accorder ses nerfs, sa respiration, ses flux d'énergie, faire silence en lui-même, établir une sorte de vide. Cet état essentiellement physiologique est fait de présence et d'abandon, de maîtrise et de confiance » (Knapp, 2001, p.136). Il est ainsi invité à mettre en scène et en valeur son corps « ordinaire », à explorer différents niveaux d'investissement corporel dans le jeu et, ce faisant, à élargir son registre d'expression, sa singularité d'artiste de scène.

Joindre l'expression verbale à l'expression physique

Dans un contexte où les étudiants apprennent « sur » et « par » leur corps, l'utilisation de la voix en situation de jeu peut s'avérer un autre défi important. « Le fait de penser aux choix des mots par rapport à une consigne en théâtre peut faire en sorte qu'on oublie son corps. Ça devient un peu plus compliqué qu'une conversation avec toi, Marie-Eve, par exemple » m'expliquait une étudiante en entrevue (étudiante, groupe DNSP2). En effet, l'expression verbale en situation de jeu demande aux étudiants un autre niveau et un autre objet de concentration, si bien que la conscience du corps peut en être affectée.

Souvent, ils peuvent accéder à la parole très rapidement et, quelque part, la vider de tout son poids corporel. ... Dès que la parole arrive, ils perdent complètement leur corps. Ce qui est incroyable parce qu'ils sont tellement habitués de travailler avec leur corps, mais au tout début, il y a cette forte séparation. (Laura Pazzola, entrevue)

Si les étudiants sont habitués de s'exprimer physiquement dans la pratique de leur discipline circassienne ou encore en danse, ils peuvent être amenés à sortir de leur zone de confort quand vient le temps d'intégrer l'expression verbale à l'expression corporelle, ce que plusieurs n'ont pas nécessairement encore l'habitude de faire dans leur travail scénique. Certains d'entre eux avaient par exemple tendance à s'exprimer à l'aide d'onomatopées plutôt qu'avec des mots ou des phrases complètes.

Lors d'une autre séance d'observation (3 avril 2018), il était demandé aux étudiants de se prétendre maîtres de Pilates bien que la plupart ne connaissaient absolument pas cette technique. Les étudiants devaient inventer et présenter, chacun à son tour, un mouvement ou un exercice (qui pouvait être des plus loufoques), expliquer sa pertinence et le faire faire aux autres membres de la classe, placés en cercle. Le but était simplement d'y croire. Quand est arrivé le tour d'un étudiant qui semblait inconfortable à faire l'exercice, l'enseignant lui a rajouté la consigne d'en faire la présentation en langue purement inventée. L'étudiant s'est alors mis à enligner syllabe après syllabe pour parler de manière incompréhensible tout en faisant des démonstrations de l'exercice à exécuter et de l'état de bien-être auquel celui-ci était censé conduire. L'étudiant est devenu beaucoup plus à l'aise, et sa présentation se faisait de plus en plus intéressante, voire compréhensible, même si aucun mot ne pouvait être réellement compris. L'étudiant se concentrait sur ce qu'il voulait exprimer plutôt que sur le choix des mots avec lequel il était possible de le faire.

L'adaptation de l'exercice lui avait ainsi permis une grande liberté de jeu. Plutôt que de se sentir contraint à réfléchir au choix des mots, il avait plongé dans l'action, il était devenu drôle et intéressant. Il va sans dire que le choix des mots peut s'avérer d'autant plus compliqué dans ce contexte où, bien que le cours se déroule en français, la majorité des étudiants proviennent de pays étrangers. « Il y a trois Français dans toute la promo... et on est 18! », soulignait un étudiant (groupe DNSP2, groupe de discussion). Un même exercice d'improvisation pouvait donc réunir sur scène une Allemande, une Italienne, un Suédois et un Chilien et leurs différents niveaux de maîtrise de la langue française.

Si le fait d'avoir à s'exprimer verbalement sur scène peut d'emblée être déstabilisant pour certains, celui d'assumer une prise de parole dans une autre langue que la sienne peut aussi représenter un défi de taille. Durant les cours de théâtre, les étudiants sont à la recherche d'un « état d'ouverture, de sensibilité à fleur de peau et très intime qui leur permet d'atteindre une certaine sensibilité et une urgence de parler de quelque chose » (Laura Pazzola, entrevue). Or, en plus de ressentir une pression à bien performer et à se faire comprendre, le fait de se concentrer à mettre leur pensée en mots étrangers peut aussi freiner ce travail d'investissement à la fois physique et psychologique que sous-tendent les cours de théâtre.

Une expérience marquante d'une étudiante allemande réfère d'ailleurs au moment où, dans le cadre d'un exercice, elle avait trouvé plus d'aisance à s'exprimer en espagnol avec son partenaire chilien en situation de jeu. Ayant elle-même déjà vécu au Chili, elle avait moins peur de commettre des erreurs en espagnol qu'en français et sa concentration était donc davantage sur son jeu et sur son ressenti que sur le choix des mots avec lesquels s'exprimer. Par ailleurs, le fait de parler la langue maternelle de son partenaire apportait une plus grande liberté dans leur dialogue, en plus de faire ressurgir en elle des émotions et des états qui nourrissaient son travail d'interprétation.

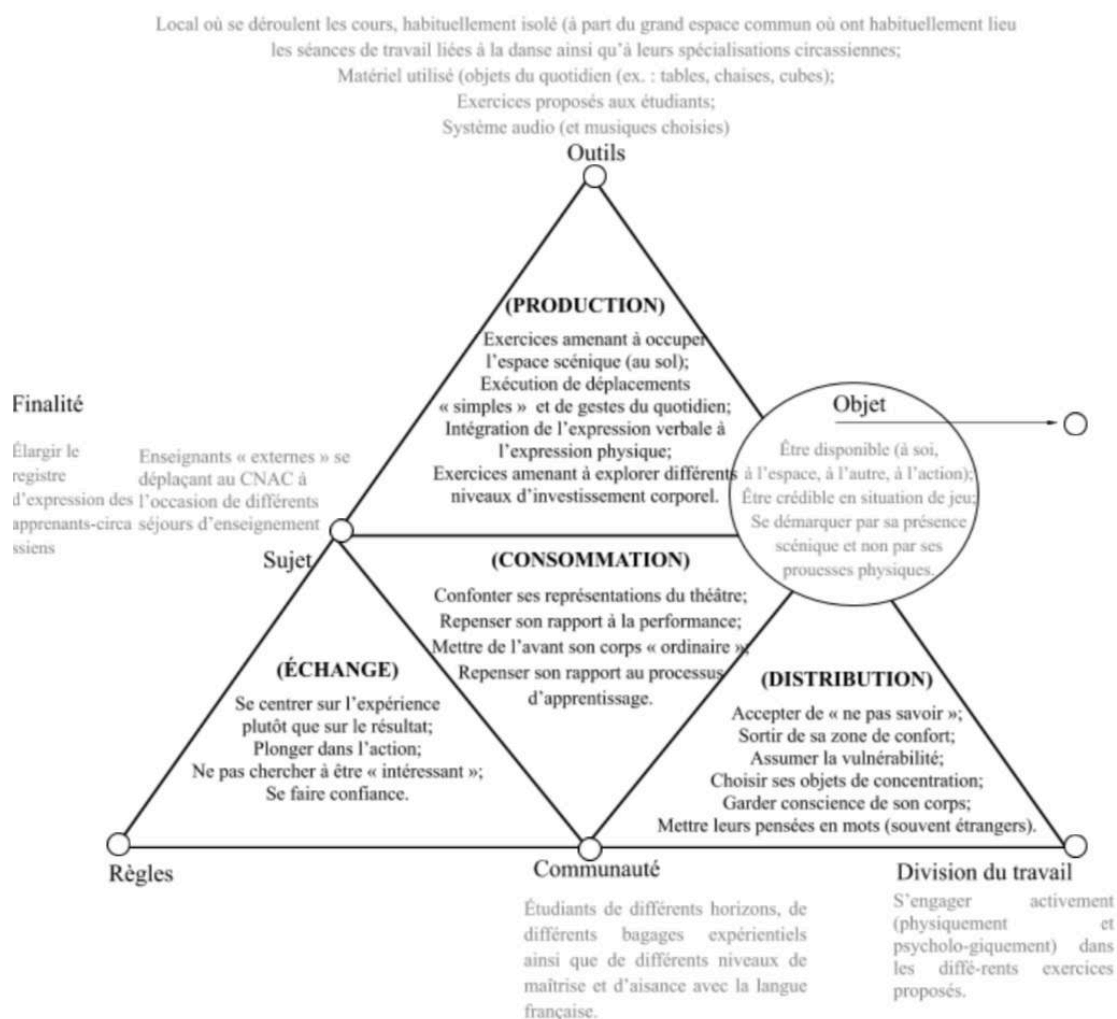
J'avais [mon collègue] en face de moi qui est Chilien. Et moi, mon espagnol est chilien. Donc j'ai tout de suite une relation avec lui qui me met à l'aise parce que je revivais mon voyage au Chili qui était exceptionnel. En parlant en espagnol, il y avait une liberté, un lâcher-prise. Il y avait des émotions qui revenaient, aussi. Le prof m'a dit que c'est dingue parce qu'en espagnol, j'ai une voix beaucoup plus timbrée qu'en français. En français, j'ai une pression de vouloir parler parfaitement. Et il disait que j'avais peur de l'erreur en français, que je voulais toujours très bien faire et qu'en espagnol, je me laissais aller. (étudiante, groupe DNSP2, entrevue 2 de 2)

Ce contexte langagier est donc aussi à prendre en compte quand vient le temps de mieux comprendre les expériences de formation théâtrale dans ce contexte multiculturel. Si le fait d'assumer une prise de parole (verbale) peut représenter un défi pour plusieurs étudiants, celui de s'investir émotivement et physiquement tout en cherchant à s'exprimer avec « la langue de l'école » plutôt qu'avec sa langue maternelle peut certes multiplier ce défi.

Synthèse des résultats à la lumière de la théorie de l'activité

Tel qu'expliqué lors de la présentation du cadre référentiel, les expériences liées à la formation théâtrale en contexte circassien ont été étudiées en fonction des différentes composantes de la théorie de l'activité et de leurs mises en relation. La figure suivante reprend la figure simplifiée d'Engeström (1987, p.78), cette fois en intégrant les différents éléments discutés dans cet article sous forme de synthèse. Les éléments rapportés en périphérie de la figure triangulaire (inscrits en gris pâle) identifient les différentes composantes prises en compte (Sujet, Outils, Objet, Règles, Communauté, Division du travail, Finalité), alors que les éléments inscrits (en noir) à l'intérieur des différents triangles composant la figure renvoient à leurs mises en relation, soit aux différents sous-systèmes (Production, Échange, Distribution, Consommation) ayant servi d'angles d'étude.

Figure II :Figure d'Engeström (1987, p.78) présentant une synthèse des éléments discutés se rapportant aux sept composantes et aux quatre sous-systèmes ayant guidé l'étude.



Dans un contexte où les étudiants ressentent souvent un besoin de performer, de se surpasser, de trouver des réponses et de voir des résultats concrets, les expériences de formation théâtrale les conduisent plutôt à être à l'écoute d'eux-mêmes et du groupe, à explorer, à ressentir, à chercher une justesse dans les gestes du quotidien, une authenticité dans leur simplicité. Bien que l'apprentissage du théâtre puisse représenter d'importants défis pour plusieurs apprenants-circassiens, celui-ci enrichit leur parcours de manière considérable. L'artiste en devenir y apprend à jouer, soit à ouvrir ses sens à l'imprévu, se laisser surprendre par l'émotion physique et l'état psychique que ce jeu éveille. Quelle joie de pouvoir entrer dans la peau d'un personnage pour imaginer sa vie, ... sa respiration, sa démarche, ses gestes. Surtout, de croire : *se croire*, laisser jaillir ce dédoublement et le faire vivre avec le plus de justesse possible." (Beaulne : cité dans Beaulne et Drapeau, 2012, p.57)

Même en théâtre, le corps demeure « au centre de tous les propos » (Féral, 2003 : 23). Les cours de théâtre invitent les apprenants-circassiens à mettre de côté leur corps « surpuissant » pour mettre de l'avant leur corps « singulier » et faire la lumière sur un corps « pluriel ». Les cours de théâtre leur proposent ainsi de ne pas faire de leur corps « une expérience », mais d'ancrer l'expérience dans leur corps.

RÉFÉRENCES

Anadón, M. et Guillemette, F. La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, v. 26, n. 1, p. 5-31, 2007.

Barma, S. Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, v.33, n.4, p.677-710, 2010.

Beaulne, M. et Drapeau, S. *Voir de l'intérieur*. Montréal, Canada: Dramaturges Éditeurs. 2012

Besson, J-L. Petit plaidoyer pour une école à venir. Dans : *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretiens.p.343-347. 2003.

Centre national des arts du cirque. Disponible au : < http://www.cnac.fr/article/695_Ecole-sup%C3%A9rieure---Cursus-Enacr--Rosny---Cnac-Ch%C3%A2lons> Consulté le 28 septembre 2017.

Copeau, J. Notes sur le métier de comédien. Paris, France : Michel Brient éditeur. 1995.

Dewey, J. *L'art comme expérience. Traduction de J.-P. Cometti*. New York, NY : The Berkley Publishing Group. 2005. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY : The Berkley Publishing Group.)

Dusigne, J.-F. L'entraînement à la croisée des écoles de jeu. Dans : *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps. p.192-197. 2003.

ENGESTRÖM, Y. Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987.

Engeström, Y. Enriching activity theory without shortcuts. *Oxford Journals. Science & Mathematics & Social Sciences. Interacting with computers*, v.20, n.2, p.256-259. 2007.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. Paradigmatic controverses contradictions, and emerging confluences. Dans : *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3e ed. Thousand Oaks, CA : SAGE. p.191-215. 2005.

Knapp, A. Une Formation Multiple et Réfléchie. Dans : *Les Chemins de l'Acteur. Former pour jouer*. Québec: Québec Amérique Inc., p.123-136. 2001.

Kuhlke, K. Apprendre à profiter de l'inattendu. Dans : *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps. p.98-103. 2003.

Savoie-Zajc, L. La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans : *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. p.123-147. 2011.

Sévigny, R. Expérience. Dans : *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Ramonville-Saint-Agne, France : Érès. p.128-133. 2003.

Skelling Desmeules, M-E. Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement. Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa. 2017.

Steiger, A. Le jeu comme transparence. Dans : *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer*. Québec, Canada : Québec Amérique. p.113-122. 2001.

Tremblay, L. À propos de la formation de l'acteur : approche analytique de l'Orient, approche synthétique de l'Occident. *Jeu : revue de théâtre*, v.49, p.127-136. 1988

Tremblay, L. L'utilisation de l'hémicorps comme technique de jeu. Dans : *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer*. Québec, Canada : Québec Amérique. p.157-166. 2001.

CAVALEIRO DO DESTINO: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA DO ARTISTA-DOCENTE NO PIBID-TEATRO-UFMA

Andressa Passos do Nascimento¹⁰³

Flávia Andresa Oliveira de Menezes¹⁰⁴

João Victor da Silva Pereira¹⁰⁵

A prática artística na escola ainda é um desafio aos teatro-educadores, tanto quando essas atividades se inserem no contexto da sala regular, quanto quando são executadas como atividades complementares. Estes desafios perpassam por diversas esferas no que tange a escola, o professor e os estudantes.

Com o objetivo de problematizar esses desafios e identificar as estratégias e soluções encontradas, teceremos neste trabalho reflexões acerca do processo de montagem do espetáculo “O cavaleiro do Destino”¹⁰⁶, com o grupo de Teatro do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. Este grupo implantou-se na escola a partir da inserção de bolsistas Programa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁰⁷ na referida instituição. O Pibid é um programa da CAPES que tem por objetivo subsidiar a formação de professores a partir de uma experiência prática que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências artísticas e pedagógicas.

Nesta perspectiva e experiência mostrou-se um terreno fértil na formação de artistas-docente, e alinhada ao que SANTANA (2013, p.85) destaca como:

¹⁰³Discente do Curso de Licenciatura em Teatro (UFMA); Atualmente desenvolve pesquisa sobre Cena contemporânea por meio do Laboratório de Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama), CNPq. Atuou no Pibid de abril de 2015 a janeiro de 2017. Ganhadora do Terceiro Lugar na Modalidade Apresentação Oral Tipo Pôster, II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro E-mail: andressadd94@gmail.com

¹⁰⁴Docente do Departamento de Artes Cênicas. Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Especialista em Educação Inclusiva (Fac. Santa Fé). Especialista em Gestão Cultural (Fac. SENAC/RJ). Especialista em Fundamentos da Voz (Fac. Unyleya-W-POS). Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas (UFMA). Coordenadora do OBSERVAVOZ – Observatório de Estudos sobre Voz da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: flavik.andresa@gmail.com

¹⁰⁵Discente do Curso de Licenciatura em Teatro (UFMA); ator-pesquisador do Grupo de Pesquisa Teatral Cena Aberta desde 2012, PROEXCE/UFMA. Atuou no PIBID de agosto de 2016 a março de 2017. Ganhador do Terceiro Lugar na Modalidade Apresentação Oral Tipo Pôster, II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro. E-mail: jvsilperl@gmail.com.

¹⁰⁶ Texto teatral de autoria de Tácito Freire Borralho, maranhense, dramaturgo, diretor teatral, professor doutor da Universidade Federal do Maranhão.

¹⁰⁷ O subprojeto PIBID/Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão teve sua primeira edição de 2014-2017 e intitulava-se “Teatro na Escola: da tradição à contemporaneidade”, possuía um quantitativo de 20 bolsistas distribuídos entre dois campos, Liceu Maranhense e Colégio Universitário. No período da montagem do espetáculo em análise, era coordenado pela professora Flávia de Menezes, do Departamento de Artes Cênicas da UFMA.

[...] aspecto fundamental que permeia a formação inicial de professores de Teatro, qual seja, o envolvimento dos estudantes com estratégias e ação colaborativa, mediante projetos de natureza estética vinculando, o ensino, a extensão e a pesquisa. A reflexão aponta para a importância da experiência estética enquanto instância formativa que leva ao *saber fazer* e ao domínio da *prática docente*, esses são elementos imprescindíveis para a preparação de quadros para o magistério na escola básica, requerendo a implementação de propostas culturais inerentes a produção artística junto à educação não-formal, na perspectiva da extensão.

A montagem do espetáculo permitiu que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Teatro, bolsistas do programa, vivenciassem uma espécie de “duplicação da experiência prática”, tendo em vista que o ponto de partida para conduzir processos criativos é vivenciá-los. Existindo ainda um deslocamento de funções e favorecendo a ampliação do olhar sobre o processo criativo e mantendo-se formativa.

Ou seja, se num primeiro momento, por exemplo, na universidade, os acadêmicos participam das montagens na posição de atores/atrizes-estudantes, compreendendo a partir desta perspectiva o processo criativo, num segundo momento, na condução da montagem de Cavaleiro do Destino, assumiram a função de “mestres encenadores”, vivenciando assim um outro ângulo de visão sobre a criação artística.

O grupo de bolsistas, que nesta experiência era composto com 5 estudantes,¹⁰⁸ foi dividido em núcleos de ação que estavam responsáveis por “Direção”; “Figurino e Cenário” e “Iluminação”.

As oficinas foram estruturadas da seguinte forma: num primeiro momento ocorreu o estudo corporal para cada personagem, o texto foi dividido por cena e todos experimentavam cada personagem com jogos que estimulavam a criação de corporeidades para a composição dos mesmos.

No segundo momento, com o processo criativo já iniciado e com algumas partituras compostas, retomamos alguns jogos teatrais, com um novo intuito: criar as cenas. Primeiramente os pibidianos¹⁰⁹ experimentavam as cenas juntos, para então levar a proposta de marcação da encenação aos estudantes. E assim aos poucos o desenho espacial das cenas foi se formando. O terceiro momento foi a inserção do texto e aprendizado das melodias das músicas compostas no texto.

Inseridos no espaço escolar de ensino formal, o grupo de bolsistas tinha por objetivo desenvolver uma ação que favorecesse o aprendizado em teatro através da educação não-formal, de acordo com (GHON, 2015, p.17)

Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento, ou desempenhar uma atividade – de dança, teatro, pintura, etc. As vivências constituem-se momentos de situações-problema, desafios a serem enfrentados e superados. Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas

¹⁰⁸ Andressa Passos, Victor Silper, Nicole Machado, Marcelo Augusto e Renato Guterres, sob supervisão da professora Gislane Braga.

¹⁰⁹ Termo utilizado no grupo para se referir aos graduandos bolsistas do Pibid Teatro.

atividades/ ações, corpo e intelecto [...] Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que delinham a própria história desses sujeitos.

Neste processo, os principais desafios encontrados relacionavam-se à estrutura física para desenvolvimento das atividades; aspectos relacionados à identificação dos acadêmicos e estudantes com a temática geral do texto; e ao desenvolvimento da gestão pedagógica, os quais explanaremos a seguir.

A escola Liceu Maranhense, no início do projeto dispunha de três alternativas de espaço. Num primeiro momento, o auditório da escola, que continha um palco e um espaço amplo de plateia, mas que por ser frequentemente usado, era alternado com o espaço da biblioteca, posteriormente uma sala inativa, que seria destinada ao laboratório de audiovisual, que apesar de alguns problemas estruturais, passou a ser a opção mais fixa e interessante para o trabalho.

No decorrer do processo o grupo do Pibid foi apropriando-se desse espaço e a partir dessa relação, foi-se construindo um ritual de trabalho e cuidado com o mesmo. Pensar o espaço de realização das aulas de teatro é um aspecto relevante tanto quando se trata do ensino formal, quanto do não formal. O espaço para a aula de teatro pode ser aspecto potencial para desenvolvimento de habilidades de concentração, bem como funcionar como instância de pertencimento, potencializando identificação no grupo e reafirmação de laços comuns de interesse.

É no espaço da sala de aula que ocorre o processo formativo, as descobertas das possibilidades corporais expressivas, o treinamento, e primeiras experiências de encenação do grupo de estudantes. Simbolicamente o espaço agrega valor à aprendizagem de Teatro. Assim, como parte do ritual diário, os estudantes foram conduzidos a reconhecer a importância do cuidado e respeito com o espaço de trabalho.

Como tratava-se de uma sala em desuso, portanto, sem paredes pintadas, sem limpeza frequente, sem o devido isolamento das janelas e sistema de ventilação, a adequação do espaço entrou no cronograma de trabalho. Era preciso tornar real o potencial do espaço para o trabalho formativo, assim, em algumas seções a atividade de limpeza da sala foi incluída na etapa inicial de aquecimento das aulas, os pibidianos no planejamento da aula transformaram essa atividade em uma ação ritual, orquestrada pelos professores-acadêmicos que orientavam a seção.

Outro desafio encontrado foi o estranhamento do grupo de estudantes em relação à temática central do texto. Importante destacar que esse estranhamento também perpassou o grupo de bolsistas. O texto “O Cavaleiro do Destino”, é uma obra que conta o trajeto de um homem do sertão (interior) para o litoral, em busca do seu destino. Neste caminho, existem obstáculos propostos por uma série de personagens míticos do imaginário popular maranhense, figuram uma princesa encantada, um cavalo do cão, uma serpente encantada, a Manguda, dentre outras referências a lendas maranhenses.

Infelizmente, apesar da legislação prever o estudo das culturas regionais, elas ainda figuram de forma muito rasteira nas instituições de ensino básico e superior, a temática regional não acessava de forma fácil elementos de identificação, tanto dos

acadêmicos quanto dos estudantes. Neste sentido a experiência funcionou como um caminho potencial para redescoberta e reafirmação de alguns traços das identidades culturais maranhense. Ainda assim, ao falar da identidade, precisamos relativizar a noção, sobretudo no contexto contemporâneo de intensas trocas culturais, como destaca Canclini (2008, p.23)

[...] não é possível falar das identidades como se tratassem apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. A história dos movimentos identitários revela uma série de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência

O que se destaca não é a descoberta de um traço fixo, ou de uma espécie de verdadeira identidade maranhense, mas o encontro com elementos que também podem fazer parte desta identidade cultural. Através da pesquisa, discussão, desvendamento dos signos, criação corporal e resoluções das cenas, o grupo envolvido viveu uma transformação do olhar sobre esses aspectos.

A estratégia que fez parte da organização das oficinas buscou também reacender o interesse no texto teatral e buscar mecanismos de como conectá-lo com a realidade dos alunos, com a pesquisa e com o imaginário coletivo.

Fez-se necessário o aprendizado em teatro, também, por meio do estudo do texto dramático relacionando-o ao contexto que se implica. A importância dessa estratégia se justifica tanto no que tange à compreensão desta linguagem literária e à valorização e ao uso pelo viés pedagógico desse elemento do teatro, quanto por estar diretamente relacionado ao desenvolvimento de outras habilidades transversais, como concentração, desenvolvimento do intelecto, domínio da língua, extensão do lúdico e à competência da criticidade dos alunos.

Essa leitura se dá pelo cuidado com o mundo de saberes de cada aluno de forma que não pudéssemos negligenciar as suas percepções ou cessar as suas contribuições com texto dramático, pois “o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2008, p. 26).

No processo, encontramos ainda desafios na organização de nossa prática pedagógica para a montagem do espetáculo, pois depois de dadas as oficinas que consistiam em criação cênica corporal, exploração das poéticas da voz, criação artística coletiva, tínhamos que trabalhar com um prazo para findar o processo de montagem.

Apesar da aproximação do fim do ano letivo nos desafiamos a apresentar o espetáculo no Festival Maranhense de Teatro Estudantil daquele ano. Nesse momento, com os alunos já imbuídos de capacidades para uma criação teatral tomamos como procedimento metodológico dividirmo-nos (bolsistas e estudantes) por área de atuação em comissões, a exemplo: encenação, caracterização, iluminação e sonoplastia, áreas de conhecimentos basilares para o processo de composição teatral a que estávamos direcionando.

Essa divisão, que funcionara em um mecanismo de justaposição, nos ajudou a pensar com mais diligência em cada parte do espetáculo e em como propor aos

alunos-atores a intervenção e/ou contribuição em cada bloco de criação do processo de montagem.

Salientamos aqui um dos principais desafios e tomadas de decisão da comissão de encenação: a falta de recurso. Ela nos proporcionou a pensar em uma alternativa mais rentável para o cenário. Concluímos que os corpos já preparados dos alunos-atores nos revelaram a possibilidade assertiva de que o espetáculo prescindia de um cenário físico, pois a ambientação já se mostrava latente e suficiente com poucos elementos e principalmente pelas posturas, pelas desenvolturas e intervenções dos corpos no espaço.

Para além disso, ainda sobre as metodologias adotadas na comissão de encenação, nos organizamos para pensar e experimentar as cenas antes de levar a proposta para os alunos, com já dito, aliando à essas proposições aquilo que os alunos-atores propunham em sala de ensaio. Nessa postura metodológica se resvalou o fato de que todos os bolsistas-professores envolvidos possuíam uma vivência prática com as artes cênicas, um trajeto artístico consistente que potencializou esse procedimento¹¹⁰.

O perfil de artista/docente dos pibidianos frente às questões encontradas foi fator importante na busca de caminhos. Atribuímos assim, a assimilação desta bagagem artística à prática docente, um ponto indispensável para o ensino da arte, como bem observa Marques (1999):

[...] o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais.

¹¹⁰João Victor da Silva Pereira, de nome artístico Victor Silper, participou de várias montagens e circulações quando participou do projeto Memória e Encenação em Movimento, do Grupo Cena Aberta, desde 2012, entre elas se destacam *Negro Cosme em Movimento*, *Lulu e Pigmalião*, que participaram de festivais nacionais e internacionais. Dentro da universidade desenvolveu montagens como *L,C,K*, *enfim Ofélia*, e *Esperanto*, que teve ótima recepção participando do circuito cultural da cidade, em eventos promovidos pelo SESC/MA e Secretaria de Cultura do Maranhão. Compõe o projeto "Memória e Encenação em Movimento", desde 2012, onde desenvolve pesquisa acerca do espetáculo Negro Cosme em Movimento do Grupo de Pesquisa Teatral Cena Aberta. Pesquisa a Cena Contemporânea pelo Laboratório de Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama), CNPq. Membro do Projeto de extensão "Empresa Júnior Gestus Produções Culturais", onde desenvolve atividades acerca da área de produção cultural. Experiências nas subáreas de atuação, dramaturgia e espaço, teatro contemporâneo e produção cultural. Ganador do Prêmio de Melhor Dramaturgia, pela Biblioteca Setorial de Artes (UFMA), 2017. Andressa Passos do Nascimento, de nome artístico Andressa Passos, dentro da universidade participou de montagens como *L,C,K*, *enfim Ofélia*, *Não há Expressionismo*, *Pacto Carmim* e *Cecilia e os 40 Fantasmas* que teve ótima recepção participando do circuito cultural da cidade, em eventos promovidos pelo SESC/MA e Secretaria de Cultura do Maranhão. Desenvolve pesquisa em artes acerca da Formação do Artista-docente, Palhaçaria Feminina e a Cena Contemporânea por meio do grupo de pesquisa Laboratório e Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama), CNPq. Membro do coletivo O circo tá na rua. Experiências nas subáreas de atuação, circo, teatro contemporâneo, produção cultural e fotografia. Ganadora do Prêmio de melhor preparação de ator – Festival Estudantil de Teatro do Maranhão com o trabalho "Despertar da Primavera".

E por essa trilha caminhamos e dentre o iminente esgotamento do tempo, organizamos com os alunos encontros extras, dinâmica essa que requereu dos professores uma nova função para além das demais já citadas acima, a de produção. Desenvolver um calendário de ensaios cruzando todos os horários disponíveis dos alunos e dos professores em finais de semana, como articular almoços providos de financiamento coletivo dentre os envolvidos do processo, como utilizar as economias do PIBID-TEATRO alimentadas pelas bolsas dos pibidianos.

Cabe aqui reforçar que neste momento o Pibid passava por sérios cortes orçamentários, e não dispunha de qualquer outra aplicação de recurso financeiro que não o pagamento das bolsas de coordenação, supervisão e para graduandos pela CAPES. Ainda assim, o esforço conjunto foi decisivo na execução da ação, infelizmente ainda hoje as áreas de educação e cultura são muito impactadas com corte de recursos, que em geral penaliza os profissionais da área que no intuito de executar satisfatoriamente as ações acabam custeando demandas do projeto.

Depois dessa jornada de pensar-fazer-teatro estreamos o espetáculo o “O Cavaleiro do Destino” no Teatro João do Vale pelo XX Festival Maranhense de Teatro Estudantil, festival este que se caracteriza como competitivo. Fator que se localiza distante das incumbências que desenvolvemos em todo nosso processo.

Não estimulamos essas expectativas advindas de uma competição a nossos estudantes-atores, e sim, sempre reforçando a importância do fazer artístico teatral para a formação cidadã. Contudo, não pode-se deixar de mencionar as indicações e premiações que conquistamos no festival: Indicações de Melhor ator, Melhor ator revelação, Melhor atriz, Melhor caracterização, Melhor direção e Melhor espetáculo, sendo contemplados com os troféus de Melhor Atriz, Melhor caracterização e 3º lugar em melhor espetáculo.

Os estudantes do ensino médio nesse processo desenvolveram os seguintes aspectos: maior engajamento nas atividades artístico-culturais da cidade, consciência corporal para cena em aspectos espaciais, corporais e vocais, senso de responsabilidade com o espaço ritualístico do teatro, compromisso com a produção artística, aproximação com aspectos da cultura regional tradicional. Já os acadêmicos da Licenciatura em Teatro puderam desenvolver a habilidade de encenadores, na perspectiva de que toda construção artística e treinamento expressivo precisam estar vinculados ao objetivo que se pretende alcançar, ao texto a ser trabalhado com o grupo de teatro.

Outro aspecto importante de ser evidenciado foi a descoberta da tradição cultural como caminho possível de trabalho e criação artística numa perspectiva contemporânea na escola. Para os dois grupos de estudantes, os licenciandos e os de ensino médio, a pesquisa e descoberta de relações de identificação com a memória cultural, a quebra de estigmas e aparente distanciamento em relação ao assunto, foram um agente de transformação profissional e pessoal.

Pensar este processo se faz relevante no sentido de discutir os caminhos metodológicos encontrados pelos bolsistas-educadores. Tal análise remete ao processo formativo dos acadêmicos de teatro na universidade, ao currículo basilar e as provocações de sua aplicabilidade no contexto escolar, e desemboca na aplicação

do projeto do PIBID-TEATRO-UFMA, que teve como tema “Teatro na escola: da tradição a contemporaneidade”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados encontrados mostram aspectos que influenciaram no desenvolvimento da metodologia de trabalho, em que grupo de bolsistas-educadores pensou o teatro durante todo o processo de ensino e aprendizagem como uma prática catalisadora para emancipação do indivíduo e ser social e entendendo sua aplicação pedagógica conforme determina os parâmetros curriculares nacionais, triangulando a prática do fazer, do apreciar e refletir.

As reflexões se expandem para análise de procedimentos pedagógicos durante o processo, que foram possíveis pelos agentes formadores se caracterizarem como artistas-docentes inseridos no contexto de ensino básico, assim, defendendo a experiência estético-artística como ponte basilar do processo de formação do licenciado em Teatro e do estudante do ensino básico, “que leva ao *saber fazer* e o domínio da *prática docente*”. (SANTANA, 2013, p. 85, grifo do autor).

O trabalho conclui questionando o não-rompimento desta fissura dialética entre a formação professor e do artista, compreendendo esse novo contexto de agente formador híbrido que contribui para uma transgressão estética-pedagógica-artística-teatral e como isso se dá na prática no espaço escolar, assim como a importância da superação dos desafios encontrados na lida pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. [Trad. J. Ginsburg]. São Paulo. 4ª Ed. Perspectiva, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ªEd. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Educação não formal no campo das Artes*. São Paulo: Cortez, 2015.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: São Luís: EDUFMA, 2013.

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: AÇÕES ESPECÍFICAS COM BONECOS E SOMBRAS

Prof. Ms. Raimundo Barbosa Reis Filho¹¹¹

Prof. Dr. Tácito Freire Borralho ¹¹²

RESUMO EXPANDIDO

O termo “animação” deriva do latim *anima*, que também origina termos como “alma”, “animal” (em latim, *animalia*), “animador” etc. Em suma, pode-se dizer que o termo “animação”, no âmbito do que se apresenta no presente trabalho, traz consigo o significado de emprestar alma (*anima*) ou promover movimento no sentido de conceder vida, momentaneamente, a um objeto originalmente inanimado.

O Teatro de Formas Animadas, por sua vez, é o termo utilizado para definir um tipo de Teatro mais especificamente organizado, com linhas de trabalho distintas e identificado por técnicas e objetos específicos.

O teatro de animação inclui máscaras, bonecos, objetos. Cada um em separado pertence a um gênero teatral e, quando heterogeneamente misturados, adquirem características próprias e constituem o teatro de formas animadas (AMARAL, 2011, p. 18).

Por ser integrante e fundador do Grupo de Estudos, Práticas e Pesquisas em Teatro de Animação “Casemiro Coco”, criado em 2004 e vinculado à Universidade Federal do Maranhão em 2007, grupo que foi estruturado exatamente a partir da necessidade de seus fundadores em investigar, expandir, discutir e praticar o Teatro de Animação em todas as suas técnicas, estilos e possibilidades pedagógicas e artísticas, o meu interesse, o meu estudo e a minha prática na área têm sido constantes e crescentes.

As ações desenvolvidas, que fundamentaram este trabalho, aconteceram no âmbito da educação não formal e realizadas em ambiente cedido pela escola comunitária Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel – CCEVE, em São Luís, capital do Maranhão, com participantes de 7 a 14 anos, em horários e turnos diferentes daqueles utilizados pelas atividades do ensino regular.

¹¹¹ Graduado em Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas – UFMA; Acadêmico do 9º Período de Educação Física – UFMA e Mestre em Artes – UFMA/ UDESC – raimundoreis@hotmail.com

¹¹² Professor Graduado em Filosofia pela UFMA e pós-graduado pela ECA-USP, onde obteve o grau de professor mestre e, posteriormente, professor doutor em artes. Hoje é professor assistente, nível 1, do Departamento de Teatro da UFMA.

A opção por trabalhar no âmbito da educação não formal, se deu de forma quase natural, inicialmente pelo simples fato de não ser professor do CCEVE e também pela possibilidade de receber participantes que não fossem alunos da instituição. Algo que só acabou se concretizando posteriormente, já que no início, os participantes eram exclusivamente alunos do CCEVE, que participavam como se estivessem em uma atividade específica fora da sala de aula e da grade curricular do Ensino formal. Sobre a definição educação não-formal, Gohn esclarece:

Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ele designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Mas como despertar o interesse dos participantes envolvidos para o teatro de formas animadas e conseqüentemente desenvolver um processo educativo, fazendo com que eles percebam a possibilidade da utilização da linguagem como forma lúdica e artística?

A intenção sempre foi a de trabalhar o Teatro de Formas Animadas sem o compromisso de uma carga horária fechada ou de uma nota mensal/bimestral regular (ainda que as ações se desenvolvam dentro das paredes físicas da própria escola onde estudam). Os integrantes das oficinas participam de forma voluntária, espontânea, comprometendo-se apenas em se envolver com as atividades de forma efetiva e manter regular assiduidade.

O INÍCIO

O primeiro contato com os alunos do Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel, e o início das atividades, se deu em meados do ano de 2015, através de uma intervenção da professora de espanhol daquela instituição, Maria da Paz Reis, que intermediou a participação das demais docentes da instituição em um Projeto do “Casemiro Coco”, direcionado a professoras do Ensino Básico.

A própria coordenação pedagógica da instituição hospedeira se responsabilizou e fez questão de escolher aqueles que melhor lhes eram convenientes a integrar o quadro de participantes. Em geral, foram inicialmente escolhidos aqueles que mais se destacavam no cotidiano do ambiente escolar, quer seja por comportamento, ou por desempenho conteudista. O fato é que, primeiramente, estiveram presentes aqueles que foram escolhidos pela coordenação/direção, e que estavam ali por uma quase imposição meritocrática e não por que tivessem exatamente optado ou querido estar presentes.

No primeiro encontro com os participantes selecionados, quando foram apresentados os intuits e perspectivas de trabalho, estiveram exclusivamente presentes 15 alunos do CCEVE. Distante cerca de três anos daquele primeiro contato, atualmente o Núcleo é constituído por 10 participantes assíduos (destes, apenas 6 são

alunos do CCEVE), tendo ainda a participação esporádica de 5 outros, que não frequentam assiduamente, em virtude da participação em outras distintas atividades. O participante P.S.S.P., de 12 anos, por exemplo, relata que a sua não assiduidade se dá em virtude da sua participação em um time de futebol do bairro, que o impossibilita de se fazer presente nos encontros, quando os jogos acontecem em horário coincidente. A adolescente A. S. C., 13 anos, por vezes, afirma que se faz ausente em alguns finais de semana, em virtude da visita realizada ao pai, durante alguns finais de semana do mês, em outro bairro da cidade. Dessa forma, constato ser ainda um desafio concorrer com determinadas situações, impostas por compromissos outros, estabelecidos pelos mesmos ou pela família de cada participante envolvido.

Os trabalhos foram iniciados em março de 2015, com dois encontros semanais, aos sábados e em outro dia da semana, que muda semestralmente de acordo com a necessidade. As oficinas sempre foram gratuitas e aos alunos somente foram solicitadas a assiduidade e a participação efetiva nas atividades.

Nenhum dos alunos participantes envolvidos havia trabalhado antes com o Teatro de Formas Animadas. Poucos, inclusive, diziam ser conhecedores da linguagem, ou mesmo espectadores de alguma apresentação artística. A maioria desconhecia até mesmo a prática teatral como elemento artístico e ou pedagógico.

O Teatro de Formas Animadas foi apresentado gradualmente, despertando nos alunos-participantes um crescente interesse pela linguagem. Com isso, as apresentações iniciais, que foram realizadas entre os agentes envolvidos ou entre estes e a linguagem artística, se deram de forma processual, estimulando a descoberta e a continuidade do projeto.

Encontrei, então, um desafio: levar a criança a efetuar a passagem do Boneco-brinquedo para o Boneco-atuante, da Sombra-diversão para Sombra-dramática, ou mesmo do Jogo Egocêntrico para o Jogo Cooperativo, utilizando-se da adequação de regras para estruturar essa transição.

Assim, diversas ações alicerçaram os primeiros degraus galgados, sejam elas de ordem lógica, estética e ou afetiva, caso contrário dificilmente conseguiríamos permanecer unidos ao processo, ao projeto, ou aos participantes entre si. Aos poucos todos foram se conhecendo, as causas que os levaram ali foram explicitadas e os motivos que o fizeram permanecer, foram se revelando.

Vale ressaltar que não há aqui o objetivo primeiro de transformar os participantes do referido projeto em atores ou mesmo bonequeiros ainda que não fosse descartada essa possibilidade, mas sim, criar uma espécie de núcleo de estudos e práticas no âmbito do Teatro de Formas Animadas, a partir da sensibilização e gradual contato e conhecimento da linguagem.

Porém, é importante ressaltar que, não raramente, novos participantes (alunos ou não alunos da escola hospedeira) ainda se mostram interessados em incorporar-se ao processo, fazendo-se presentes nos encontros e levando o grupo a repetir, eventualmente, diversas atividades realizadas anteriormente, com o intuito de colaborar com a integralização do novo integrante.

ATIVIDADES PROCESSUAIS

“O teatro é transformação”, afirmou a professora Ana Maria Amaral em seu livro “O Ator e seus duplos” (AMARAL, 2004, p. 21). É a criação e ou transformação do indivíduo atuante, é a perturbação do ambiente subjetivo, é a saída de uma (in)consciente zona de conforto pessoal, social e artística. É a criação de outro eu.

Trabalhando com crianças e jovens, no âmbito da Educação não formal, a opção pela utilização do Jogo foi a alternativa encontrada, para iniciarmos as atividades de sensibilização pessoal e coletiva.

O objetivo da utilização do Jogo foi trazer à tona as experiências pessoais e emocionais dos jogadores, valorizando ao máximo a espontaneidade, a criatividade e a sinceridade a serem expostas no ato de jogar.

Conforme sugere Viola Spolin, o processo de atuação no teatro deve ser baseado em jogos.

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. (KOUDELA, 2013, p. 43).

As atividades dos primeiros encontros se resumiram exclusivamente a realização de Jogos. Somente depois de seis meses começaram a ser apresentadas as primeiras atividades voltadas especificamente ao Teatro de Formas Animadas. Com isso, os encontros foram divididos em dois momentos: um dedicado aos Jogos e outro ao Teatro de Formas Animadas. Os bonecos foram apresentados primeiramente, depois, as sombras.

Somente após esse primeiro contato visual, os participantes começaram a produzir os seus próprios bonecos. Priorizei trabalhar com bonecos de luva, por acreditar ser essa uma técnica de confecção e movimentação mais adequada para o público envolvido.

A utilização do boneco de luva em atividades didáticas na educação infantil é apropriada, mas pode ser realizada em qualquer nível da educação básica, pela facilidade e rapidez de sua confecção e pela aprendizagem dos princípios das técnicas de manipulação e construção de cenas (BORRALHO, org., 2015, p. 92).

Os bonecos de luva que utilizamos são confeccionados a partir de pequenas garrafas plásticas de refrigerante, boneco esse chamado de “Casipet” (misturando o pré-fixo “*Casi*”, oriundo de “Casimiro Coco”¹¹³, e *pet* por conta do Polietileno

¹¹³ Casimiro Coco é uma das diferentes denominações que recebe o boneco popular. No Nordeste brasileiro, são encontradas ainda algumas variações do termo, como “Casemiro Coco”, ou ainda, “Casemir Coco”. O grupo “Casemiro Coco” acabou por optar por esta forma de pronúncia e grafia,

tereftalato, um polímero termoplástico, utilizado para fabricação das pequenas garrafas).

O Teatro de Sombras, tradicional ou contemporâneo, sempre carrega consigo a grande possibilidade de enveredar por diversos caminhos; quer sejam eles diretamente relacionados a outras modalidades do Teatro de Formas Animadas, quer sejam com outras distintas categorias artísticas, levantando assim, a perspectiva de uma rica experimentação artística e pedagógica na Educação Formal, ou mesmo Não Formal.

O Grupo Casemiro Coco vem utilizando as sombras de cartão em suas atividades cotidianas, estimulando o seu uso de forma pedagógica, didática e artística, sem esquecer que a sombra, do ponto de vista estético, consegue trazer à luz o contraste necessário para um complexo diálogo visual.

Privilegiamos nesse trabalho as sombras de cartão por dois motivos: o primeiro, por ser um modo de utilização das sombras menos empregado quando se refere a espetáculos; o segundo, por termos desenvolvidos nossas experiências pedagógicas com animação em sombras, no laboratório e oficinas do projeto de extensão Casemiro Coco, voltadas para a busca da utilização didática das sombras de cartão (BORRALHO, org., 2015, p. 126).

Confeccionadas a partir do recorte das páginas de velhas revistas, cartolina e palitos de espetinhos de churrasco, as sombras de cartão utilizadas pelo Grupo Casemiro Coco, estimulam não somente o desenvolvimento estético pedagógico, mas também: a coordenação motora, a análise de movimento e o trabalho em equipe. Incitando o participante a utilizar criatividade e imaginação, em prol da ludicidade presente nas cenas projetadas.

A projeção das sombras de cartão é feita através de uma tela, confeccionada a partir da utilização de alguns materiais que possivelmente seriam descartados na natureza.

Vale ressaltar, no entanto, que as atividades desenvolvidas utilizou não somente silhuetas recortadas em papel cartão, mas também a da sombra corporal, além de constante experimentação das mais diferentes formas de fontes luminosas, de foco etc., como forma de praticar e compreender o teatro de sombras, buscando estimular e incitar o uso dessa linguagem como forma de aprendizagem pedagógica e artística, em prol do desenvolvimento pessoal de cada um dos envolvidos.

No início do ano letivo de 2018, os participantes apresentaram o espetáculo “As Peripécias de Zé Petinho¹¹⁴”, nas dependências do CCEVE, para alguns alunos e funcionários da escola, mais precisamente no primeiro dia de aula do referido ano letivo. Os participantes das oficinas foram responsáveis não somente pela confecção dos bonecos utilizados na apresentação, mas também criação do texto e roteiro.

por acreditar ser esta a forma que tem um melhor resultado sonoro, sem intenção de corrigir a forma da pronúncia e ou grafia popular.

¹¹⁴ “Zé Petinho” foi o nome escolhido para batizar o boneco protagonista da apresentação e que faz referência ao termo “pet”, que caracteriza o tipo de garrafa utilizada como matéria-prima para sua confecção, sem nenhuma alusão ou referência ao Zé Pretinho, entidade da Umbanda.

Inicialmente, a prática do Teatro de Sombras se restringiu às experimentações realizadas com os exercícios dos encontros ordinários. Ou seja, as sombras não fizeram parte do espetáculo “As Peripécias de Zé Petinho”, em virtude da dificuldade de adequação do espaço para a realização da atividade. Com isso, todo o grupo, de forma consensual, acordou em não incluir a linguagem nessa referida apresentação, mas já trabalha na possibilidade de vir a utilizar as sombras no próximo espetáculo, intitulado “Até bem pouco tempo atrás”.

No que tange ao vislumbre de realização de tarefas capazes de auxiliar o desenvolvimento artístico, cultural, a fruição do prazer estético, foram detectados dois perfis distintos da clientela envolvida (participantes das oficinas).

Primeiramente aquelas pessoas, como S.D.P.S, de 13 anos, que declararam que as atividades têm sido de grande importância como aprendizado, reforçando a sua vontade de continuar fazendo Teatro e Teatro de Animação; depois, existem também participantes como M.S.F., também de 13 anos, que disse que o seu interesse foi apenas o aprendizado e a convivência com os demais, não cogitando a ideia de continuar envolvido com o Teatro de Animação, no momento que passar a não mais frequentar as oficinas.

Inicialmente, o grupo pouco se escutava e, conseqüentemente, a possibilidade de manter atenção às atividades era pequena. O primeiro desafio fora exatamente esse: conseguir fazer com que aquelas crianças deixassem de “competir” entre si e se transformassem em uma unidade, em um Grupo, propriamente dito.

A criação de um Núcleo especializado na prática do teatro e do teatro de animação (o PENTTA) não foi inicialmente ambicionada, porém, também, não sendo esta uma possibilidade descartada. O seu surgimento acabou se dando de forma natural, após a consolidação da participação da maioria dos envolvidos atuais e após a realização do espetáculo “As Peripécias de Zé Petinho”.

Afirmo, portanto, que o Teatro de Formas Animadas é ainda um campo a ser melhor desenvolvido (o preconceito para com a linguagem ainda é um peso para sua aceitação definitiva) por exemplo, no ambiente escolar e fora dele. Em geral, ele ainda é utilizado somente nos eventos, não sendo reconhecido como um importante colaborador para o processo de aprendizagem, sendo visto ainda na escola, como apenas uma atividade extracurricular.

A necessidade de avaliação constante das atividades, aliás, sempre foi de fundamental importância para direcionar o posterior andamento do processo. Cada ação é única. Cada proposta de trabalho deve ser alinhada às necessidades e às realidades existentes em cada diferente grupo de trabalho. As práticas desenvolvidas nunca são exatamente iguais. Variam a cada contexto, a cada diferente resposta das crianças e jovens, oriundas do estímulo de distintas propostas. Porém, de uma forma geral, mesmo variando, muitos instrumentos de trabalho podem se repetir, cabendo ao proponente estimular e atentar à sua própria sensibilidade, aliado a percepção das necessidades de cada grupo e realidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

_____, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

BORRALHO, Tácito (Org.); PEREIRA, Abel Lopes; BRAGA, Ana Socorro Ramos. **Teatro de Animação para a sala de aula e ação cultural**. São Luís: Edufma, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educador não formal e o educador social – atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010;

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

UM SONHO NO LIXÃO: TEATRO E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MARANHÃO

Thaís Cristine Costa Noletto ¹¹⁵

Ana Teresa Desterro Rabelo¹¹⁶

1 INTRODUÇÃO

O teatro tem se mostrado uma ferramenta com potencial para promover a cidadania e a inclusão social pelo contato das pessoas com essa forma de arte, pois tem em si a intenção de despertar nessas pessoas, reflexões críticas, conscientização e inclusão de mundo.

Diante disso, é que o investigador desse projeto propôs trabalhar com adolescentes de faixa etária entre 11 e 16 anos, oriundos do Lixão, área de alta vulnerabilidade, localizado no Mutirão, em São José de Ribamar/MA.

O foco do tema proposto teve como principal objetivo despertar esses adolescentes para a prática do teatro como um meio de comunicação, capaz de viabilizar oportunidades e mostrar que a arte forma cidadãos críticos capaz de conscientizá-los e de dar oportunidades à frente.

Para dar andamento ao projeto foi necessária, inicialmente, uma visita técnica para sondar a área e conhecer a comunidade local. Nesse primeiro momento foi realizada, também, uma pesquisa semiestrutura junto ao responsável do espaço cedido para aplicação das oficinas, para posteriormente fazer um convite ao público-alvo. Como proposta metodológica, foram elaboradas, para o desenvolvimento desse trabalho, oficinas de caráter teórico e prático, as quais partiram de jogos e exercícios teatrais sugeridos a partir de um tema, a fim de despertar o trabalho coletivo e o desempenho de todos, sem extroversão. Além da autoexpressão criadora, desenvolvimento cognitivo, exercícios de deslocamento no espaço (consciência corporal e espacial) e uso da memória.

2 DESENVOLVIMENTO

A prática da arte como um fator de inclusão pode ser medida numa educação com base em uma visão ampla e inclusiva de mundo, levando-se em consideração suas

¹¹⁵Universidade Federal do Maranhão / Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro e pesquisadora bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama/UFMA). / thaisccn@gmail.com

²Universidade Federal do Maranhão / Professora Mestra do Curso de Licenciatura em Teatro, professora supervisora de Projetos de Extensão. / atdesterro@yahoo.com.br

várias formas de expressões artísticas. Aqui se tem como experiência as práticas pedagógicas teatrais realizadas no projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão, Curso de Teatro, na disciplina de Prática de Extensão I, com adolescentes entre 11 e 16 anos, alocados no município de São José de Ribamar/MA.

Dessa forma, o projeto desenvolvido visou alcançar através de atividades teatrais esses adolescentes, que vivem à margem da sociedade e que são privados de maiores oportunidades por nunca terem se deparado com outra realidade que não a sua, e por viverem exilados numa área onde a única oportunidade surge envolta de um lixão, ou seu grande Shopping Center como é chamado/denominado. Muitos desses adolescentes acabam caindo nas drogas e criminalidade, pois veem nisso sua única forma de escape e/ou subsistência. Diante disso, é que se tem como proposta estimulá-los ao despertar de novas possibilidades a partir de medidas educativas oriundas do teatro como um veículo de integração social e despertá-los às suas habilidades críticas através dessa arte.

Para isso, foram trabalhados jogos teatrais elaborados por Viola Spolin, Olga Reverbel e Jean-Pierre Ryngaert, pois esses autores pensam o jogo teatral como ferramenta de educação e formação, como uma experiência do mundo num espaço intermediário. Ryngaert (2009, p.35) afirma que “[...] o que importa, antes de tudo, é mostrar que jogar é sempre uma experiência criativa, uma experiência situada no *continuum* espaço-tempo, uma forma fundamental da vida”.

Jogar leva também às relações de grupo; o jogo pode ser uma forma de comunicação, uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o sujeito e o objeto, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. E ainda ajudando a diminuir a inibição através do estímulo à criatividade, através das dinâmicas sugeridas, instigando o sujeito a participar de forma ativa, desenvolvendo seu potencial criativo e exercitar a capacidade de trabalhar em grupo.

Dessa forma, aqui o jogo é proposto como método de ensino, pois tem em si grande importância no processo de aprendizagem do aluno. Como afirma Spolin (2015, p. 21), “O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo (...). Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como cerne da manifestação da inteligência do ser humano”. A partir de uma nova perspectiva é que surge um sonho no lixão: transformar para libertar por meio da arte, do teatro.

A partir dessa prática educativa da arte, Barbosa (2008) defende que de acordo com Freire, educação é um processo político que ou reforça as injustiças sociais, pelo controle da consciência, ou promove mudanças pelo processo de reflexão crítica chamada “conscientização”. Sendo assim, nota-se que o principal objetivo aqui é promover a consciência crítica, disseminando a identidade cultural e integração social, oferecendo elementos essenciais à cidadania a partir da arte/educação teatral. Como veículo de comunicação e informação, o teatro é capaz de propor e promover a cidadania e a inclusão social pelo contato com a arte, ele é um potencializador. Para Berthold (2008), o teatro pulsa vida e sempre foi vulnerável às enfermidades da vida,

para Barbosa (2008) é importante lembrar que todas as formas de educação atuam como intervenção social e a implementação disso leva à reconstrução da sociedade.

Sendo assim, nota-se que o principal objetivo aqui é promover a consciência crítica, disseminando a identidade cultural e integração entre as pessoas, oferecendo elementos essenciais à cidadania a partir da arte/educação teatral. Diante disso, para que o processo educacional da arte avance, é necessária que antes haja uma investigação à cultura local, a fim de entendê-la e assim chegar a uma interação. Para promover mudança social a arte/educação deve entender as pessoas da comunidade e sua cultura e assim mostrar-lhes oportunidades à frente. Assim a arte pode ser medida como um meio de construção, de acesso ao conhecimento, levando a pessoa a expressar-se, intervindo de maneira consciente em seu convívio.

A partir de dinâmicas de integração, consciência sensorial, corporal e ponto de concentração, jogos de corpo e improvisação, esses adolescentes foram instigados a trabalhar o reconhecimento individual, grupal e espacial; a comunicação e o entrosamento entre si; a desinibição; o trabalho coletivo, sua imaginação/criatividade; além de trabalharem o jogo como um aspecto lúdico, político e educativo a partir de suas próprias concepções (individual e coletivamente). Ao final de todos os trabalhos foi possível notar o significativo desenvolvimento e avanço dos adolescentes quanto às propostas lançadas, pois houve participação integral de todos eles.

Os adolescentes que inicialmente mostravam-se tímidos/ retraídos, com o andamento dos trabalhos eram capazes de exprimir suas ideias de forma clara e concisa, apresentando como resultado final um trabalho desenvolvido coletivamente.

3 CONCLUSÃO

Baseado nesse conjunto, Bosi (1986, p.13) afirma que “a arte é um fazer. Arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Partindo dessa afirmação conclui-se claramente que a ação da arte/teatro na vida de um indivíduo pode restabelecê-lo e reestruturá-lo socialmente. Desenvolver e incentivar o teatro como uma arte educativa é uma das ferramentas de integrar socialmente indivíduos, promovendo entre eles o desenvolvimento de suas habilidades críticas e uma discussão sobre cidadania. Dessa forma, torna-se necessário propor que o teatro como veículo de informação/comunicação, tem potencial, tem grandes potencialidade e que através de suas práticas pedagógicas, aos adolescentes de 11 a 16 anos, oriundos do lixão em São José de Ribamar/MA, além de empregar o teatro como uma ferramenta comunicacional eficaz para transmitir determinada mensagem; aplicar o teatro à sociedade como um fator que desperta o senso crítico, propõe conscientização e inclusão de mundo; despertar ao processo educacional do teatro como um meio de inclusão e ofertar os jogos teatrais, como uma ferramenta prática pedagógica, com potencial para o ensino-aprendizagem e colaboração para a formação e desenvolvimento cognitivo desses adolescentes. Para o desenvolvimento deste trabalho foram elaboradas oficinas de caráter teórico e prático, as quais partiram de jogos e exercícios teatrais sugeridos a partir de uma temática, a fim de despertar o

trabalho em equipe. Além da auto expressão criadora, desenvolvimento cognitivo, exercícios de deslocamento no espaço e uso da memória. Ao final do trabalho foi elaborado o resultado de todo o processo desenvolvido. O Projeto contou com a participação de 10 adolescentes. Os objetivos traçados para o desenvolvimento do projeto foram alcançados de forma gradual e significativa, por meio dos quais esses puderam ter despertados sua criatividade, valorização artística, além de alargada sua imaginação, aqui potencializador cognitivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOSI, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Abimaelson Santos. Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro: O Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TEATRO NA ESCOLA.

Carmen Luciana Suhet¹¹⁷

José Mauro Barbosa Ribeiro¹¹⁸

INTRODUÇÃO

A necessidade de analisar os processos de ensino e aprendizagem desenrolados nas aulas de teatro na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, nasceu a partir do confronto, ano após ano, com a dependência do alunado em relação à opinião e ao aval do professor. A todo momento, sendo questionada por eles a respeito do caminho a seguir em suas criações artísticas, percebia que sentiam-se perdidos quando orientados a criar livremente, segundo suas próprias vontades.

Visto isso, alguns questionamentos precisavam ser considerados: como fazer para produzir um teatro criado pelos estudantes, que seja relevante na perspectiva deles? Como contornar essa heteronomia criativa dos estudantes? De que maneira driblar os entraves relacionais e organizacionais estabelecidos na interação com o ambiente?

¹¹⁷Mestra em Arte pelo programa de Mestrado Profissional em Arte, na Universidade de Brasília, vinculado à UDESC (2018) Possui pós-graduação em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano (2018), e em Educação especial e inclusiva pelo Instituto Brasileiro de Educação (2015), além de graduação em Educação Artística pela Universidade de Brasília (2006). Atualmente é professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Arte-Educação, com ênfase em Artes Cênicas.

¹¹⁸Professor e pesquisador vinculado à Universidade de Brasília, com atuação no curso de Licenciatura em Teatro. Participa do grupo de pesquisa Pedagogias do teatro e ação cultural (Lattes-CNPq), que se volta para as áreas de ensino da arte, formação de professores, pedagogia do teatro, ação cultural em comunidades e tecnologias digitais aplicadas à educação. Doutor em Teatro Educação pelas Universidades Federal da Bahia/Universidade de Paris. Publicou livro "Trajetórias e políticas públicas para o ensino de artes", "Módulo de Ensino de Teatro" – EAD/UnB, Cadernos de Teatro no Programa de Ação Seriado (PAS) UnB, além de artigos em livros, coletâneas e comunicações em anais de congressos. Atuou como Consultor/Coordenador da área de artes (MEC/UNESCO), na constituição das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENEM-2006). Também atuou como representante da área de Arte-Educação na Comissão de elaboração das Matrizes Curriculares do novo ENEM (Inep/Mec-2009). Exerceu o cargo de Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB/2003-2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte-Educação, arte e inclusão, teatro, educação, tecnologias digitais aplicadas a educação e políticas culturais. Atuou como Coordenador do Programa do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)-UnB (2014-2016). Pós Doutorado (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto Portugal, 2017.)

Daí veio a motivação para esta pesquisa: relatar as aulas a partir da perspectiva do que chamo de *Pedagogia da Criatividade*, prezando pelo cuidado do não direcionamento da criação, orientando-os no sentido do conhecimento da linguagem teatral, tendo como intuito a expressividade cênica do estudante.

PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE

Partindo do pressuposto que a pedagogia teatral é um termo amplo, realizo aqui um recorte que se afunila na prática de uma didática que abrange, nesta pesquisa, o ensino formal, mais especificamente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, enquanto aporte teórico-metodológico, articula “*processos criativos, práticas estéticas, propostas educativas e artísticas, concepções sobre o jogo, recepção e mediação*”, além de outros aspectos inerentes ao estudo de teatro (SANTANA, 2018)¹¹⁹. Relacionando, portanto, a estética e a pedagogia, por meio de uma experiência dialógica estabelecida na mediação e concebendo a encenação, em si mesma, como um processo de aprendizagem (KOUDELA e DE ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Considerando também que a criatividade é toda realização humana capaz de produzir algo novo (VYGOTSKY, 2009), que pode ser estimulada por meios educativos, mas que, para que isso ocorra, a abordagem que prestigie os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais (MITJANS MARTINEZ, 1997) em função do encorajamento do pensamento criador é mais importante que a aplicação pura de técnicas para esse fim (ALENCAR E FLEITH, 2003).

A partir das perspectivas, acima elaboradas, acerca da pedagogia teatral e da teoria da criatividade, o que convenciono chamar de *Pedagogia da Criatividade* abrange os processos de aprendizagem que intentam explorar o pensamento criador e a atitude criativa com o propósito de estimular a imaginação, a independência, o pensamento divergente e a criação de algo novo (seja uma solução para um problema, uma ideia, uma cena, um personagem, etc), sendo desenvolvida, nesta pesquisa, por intermédio de jogos e atividades que oportunizam a alfabetização na linguagem teatral.

Em consonância com a proposta da pesquisa, a coleta de dados ocorreu de maneira diversificada e não linear, na qual a própria narrativa constituiu a composição do método de investigação (HERNÁNDEZ, 2017), (SUÁREZ, 2017), e (MARTINS, TOURINHO e SOUZA, 2017), sendo executada a partir de: entrevistas semiestruturadas com quatro professores da escola e doze estudantes componentes de uma turma de quarto ano; descrição crítica das atividades aplicadas por mim em sala de aula; e, por fim, na escuta sensível, referenciada em Barbier (1998, 2007), que defende a observação da participação dos estudantes, durante as oficinas e projetos aplicados no decorrer da pesquisa, realizada de forma holística.

Os estudantes que integravam a turma, na qual foi realizada a observação e análise das aulas, provinham de diferentes localidades periféricas do Distrito Federal,

¹¹⁹Texto do autor sobre a pedagogia teatral, retirado de obra que ainda se encontra no prelo, mas que teve seu uso autorizado.

ocasionando uma considerável diversidade cultural e social no grupo. Eles tinham idade média por volta de nove anos e frequentavam a EP¹²⁰ desde o primeiro ano.

As quatro professoras entrevistadas tinham entre dez e vinte e quatro anos de atuação em sala de aula, dos quais, mais da metade foi em EPs¹²¹ do DF. As entrevistas realizadas com essas profissionais tinham a função de me rever e me identificar em suas falas, já que, a forma como a escola estava administrativamente organizada durante o ano da pesquisa, 2017, em muito prejudicava a prática pedagógica. Essas entrevistas somaram-se à análise do campo da pesquisa, fator de grande influência no trabalho desenvolvido com os estudantes no decorrer desse ano letivo.

Ao ser inserida no programa *Novo Mais Educação*¹²², do MEC, a EP deixou de atender em torno de sete mil crianças, que passaram a ter aulas com pedagogos em suas escolas de origem. Essa alteração trouxe à tona questões relacionadas à prática generalista do profissional de educação, em contrapartida à prática do especialista, mais preparado para o ensino da Arte. Essa discussão é antiga no campo da educação em Arte e no Brasil teve um avanço com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro¹²³, que desestabiliza as questões generalistas que vinham da Educação Artística.

As crianças que permaneceram tendo aula na EP cumpriam um período de dez horas diárias de carga horária, sendo cinco na Escola Classe e cinco na EP. Esse excesso de tempo de permanência na escola foi causando um cansaço nos estudantes, que, passaram a render cada vez menos nas atividades propostas. Era um paradoxo, já que, estando mais tempo na escola, a qualidade do trabalho pedagógico estava caindo vertiginosamente. Essa era a maior angústia do corpo docente.

Paralelo a estas questões, ainda havia o que entendo como um desvio de função pedagógica, na medida em que, os professores precisavam acompanhar os estudantes em horário de almoço, higiene bucal, descanso e lanche. Das cinco horas de contato com os estudantes, apenas duas eram destinadas aos momentos de aula propriamente dita. Essa prática causava uma confusão na relação professor-aluno, transferindo ao profissional funções de cuidado pessoal (FREIRE, 2015).

Em meio a esse contexto, as oficinas que foram desenvolvidas com os estudantes aconteciam, via de regra, apenas uma vez por semana, apesar de serem dois encontros semanais destinados a cada turma. Em decorrência do grande cansaço dos estudantes, quando a aula coincidia de ser logo após o momento de descanso, era preciso, na maioria das vezes, que fosse permitido a extensão desse momento em detrimento da aula.

Nas ocasiões em que tentei forçá-los a acordar, perdia grande parte da aula nesse propósito, além de, depois de despertos, perceber o baixo desempenho e concentração nas atividades propostas. Era comum, em verdade, o mau humor e a agitação

¹²⁰ Escola Parque

¹²¹ Escolas Parque

¹²² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao> acesso em 06/06/2017

¹²³ LDBEN n°9.394/1996

desmedida, quando insistia em acordá-los. Percebendo isto, e sabendo da influência do sono no baixo desempenho escolar (DUARTE, 2011 e MALUF e BARDELLI, 2013), fiz a escolha pelo bem-estar das crianças, já que o contrário era bastante desgastante para todos os envolvidos. Assim, muitas foram as vezes que abri mão do planejamento pedagógico em função da necessidade de repouso dos alunos.

A elaboração do planejamento pedagógico era perpassada pelo incentivo a uma postura de respeito entre os estudantes, de forma que sentiam-se seguros para manifestarem suas ideias, encorajando seus questionamentos e pensamentos divergentes, valorizando suas contribuições ao grupo e a atitude consciente de não considerar como disciplina a obediência cega a padrões “robotizados” de comportamento, aceitando a espontaneidade e o senso de humor como características bem-vindas ao processo criativo. Essas posturas criam um ambiente propício ao desenvolvimento do potencial criador e se opõem ao que a escola tradicional reproduz em larga escala na educação básica brasileira (ALENCAR, 2009).

Além da preocupação com o ambiente favorável, algumas técnicas e exercícios foram elencados de Alencar (2009) com intuito de incentivar o pensamento criador, como a “Listagem de atributos”, as “Relações forçadas”, a “Sinética” e a “Tempestade de ideias”¹²⁴. A partir dessa última costumava desenvolver também a proposta de Wechsler (1993), em que o estudante é estimulado a realizar fisicamente diversas soluções para um problema, como por exemplo, realizando formas diferentes de alcançar as nuvens do céu.

Dei atenção especial às “relações forçadas” (ALENCAR, 2009), ou “combinações forçadas” (WECHSLER, 1993), em um projeto desenvolvido durante o decorrer do ano, no qual os estudantes são forçados a criar uma história com personagens aparentemente sem nenhuma ligação entre si. Esses personagens são inventados a partir de máscaras que eles mesmos confeccionam e tem como mote inicial serem máscaras trágicas ou cômicas. Eles são “forçados” a solucionar este problema.

A elaboração das características físicas, emocionais e comportamentais do personagem, assim como a história de vida dele, eram direcionadas a partir da adaptação de exercícios apresentados por Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999), na primeira parte do livro *Toc, toc... plim, plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Essa adaptação se deu especialmente porque esses exercícios visam à construção de uma autoimagem, enquanto nesse projeto os estudantes eram estimulados a criar as características de alguém imaginário.

A partir desses exercícios e técnicas, há a criação de uma história, que se desenrola em cenas improvisadas, ocasionando a produção coletiva de um texto teatral e um espetáculo da turma. Wechsler (1993, p.319) apresenta uma atividade semelhante, chamada “Véu Mágico”¹²⁵ para a criação coletiva de uma história a ser encenada. A apresentação desse espetáculo não chegou a ocorrer, por diversos fatores, como a falta de continuidade no trabalho, ocasionada por algumas interferências externas ao

¹²⁴Técnica introduzida por Osborn (1965) e descrita por Alencar como significativa no desenvolvimento do potencial criador.

¹²⁵ Estratégia criada por Torrance (1970) para estimular a fantasia nas crianças tímidas.

cotidiano, associado ao que os estudantes chamaram de “vergonha”. Em verdade, metade da turma se sentia insegura ou tímida em apresentar o resultado do trabalho para uma grande plateia. O que foi solucionado com a apresentação de um ensaio aberto para uma quantidade reduzida de pessoas.

Durante os ensaios, alguns problemas e questionamentos relacionados às soluções cênicas apareceram. Para tentar resolver isso, utilizei como estratégia a atividade chamada “Sinética”. Esta técnica se resume a analogias diferenciadas do problema, com soluções fantasiosas, reais e pessoais (ALENCAR, 2009), tornando familiar o que é estranho e estranhando o familiar, para a solução de problemas de todas as complexidades (WECHSLER, 1993). Em seguida discutíamos uma resolução que agradasse melhor ao grupo de maneira geral. Nessa fase do trabalho foi muito importante manter o clima de respeito entre os estudantes e mediar as melhores soluções para que não houvesse conflito entre eles.

Foi perceptível, em momentos de questionamentos, a relação hostil entre as crianças, que tendiam a competir por tudo, por vezes de maneira agressiva. Mediar esses conflitos a fim de criar uma atmosfera de respeito mútuo se fez decisivo na manutenção do sentimento de coletividade e parceria que eram importantes para o nosso processo de criação colaborativa de uma cena comum a todo o grupo.

Projetos paralelos a este foram desenvolvidos para o atendimento das demandas do calendário escolar (como o aniversário da cidade, o dia das crianças, o dia do circo ou o Dia da Consciência Negra) e, geralmente, seguiam a metodologia da inspiração em uma história contada – por meio de uma encenação da equipe de professores de teatro, assistência a um filme ou a narração da história – para o desenvolvimento de discussões, recontos e improvisações coletivas das histórias. Essa sistematização tem inspiração no que Spolin (2015) chama de “Teatro de Histórias”.

Em alguns dos projetos realizados em sala pude aplicar os princípios do Teatro Fórum, uma das modalidades mais difundidas do Teatro do Oprimido de Boal (1998). Destaco o projeto dedicado ao Dia da Consciência Negra, que durou duas semanas, como uma adaptação simplificada do Teatro do Oprimido, quando discussões acerca de preconceitos sofridos pelos alunos foram concretizadas em cenas, de maneira a construir possíveis empoderamentos e posicionamentos em situações futuras a partir da interferência do grupo na encenação. Processo semelhante é apresentado por Wechsler (1993) com o Sociodrama ¹²⁶, que também propõe a discussão de um problema e soluções por meio de interferência da assistência. Preciso registrar que refazer as cenas era particularmente divertido para as crianças, que apreciavam o momento de fazer repetidas vezes o exercício proposto.

A todo momento, não só durante as discussões de aula, os estudantes sentiam-se à vontade para relatar situações experienciadas por eles, tanto na escola quanto fora dela, como uma espécie de desabafo de uma vida que se configurava demasiada dura para crianças de pouca idade. Percebi que me tornei um “ouvido confiável”, pois, por diversas vezes, utilizava esses relatos como fonte de improvisos, fazendo-os lidar com suas questões com respeito e cuidado. Esse espaço de discussão não implicava

¹²⁶ Desenvolvido inicialmente por Moreno (1946) e adaptado por Torrance (1975) como método grupal para resolução de problemas por meio da dramatização.

em intervenção prática da minha parte nas situações, já que, na maioria dos casos, ultrapassavam o meu alcance enquanto profissional, no entanto, contribuía decisivamente para o envolvimento do grupo com o sentimento de coletividade e seu empoderamento social e político.

Permeando toda a prática, durante o ano letivo, a estrutura das oficinas dos jogos teatrais, proposta por Spolin (2008, 2015) guiava o trabalho pedagógico como um fio condutor, de maneira macro, no âmbito das fases dos projetos, e de maneira micro, no planejamento didático de cada aula.

Um olhar ampliado no plano de aulas anual, desenvolvido nesta pesquisa, aponta para uma evolução no sentido de aprofundamento e complexidade, partindo de uma familiarização com a linguagem teatral, passando por momentos de criação, experimentação e repetição, e chegando ao momento do aprimoramento da cena, visando à apresentação de um produto estético. Essa progressão em complexidade é prevista por Spolin (2015) a partir da proposição de jogos cada vez mais elaborados que exigem maior envolvimento dos estudantes na manutenção do foco e da coletividade das encenações.

Partindo para uma análise mais minuciosa dos planos de aula diários, percebo a organização das aulas de acordo com o que Spolin (2015) propõe de estruturação das oficinas, nas quais o início se dá por um aquecimento (com jogos de aquecimento ou jogos tradicionais), que preparam para o jogo teatral mais elaborado que virá a seguir, finalizando com um jogo que terá a função de “desacelerar” os participantes.

Apesar da influência decisiva de Spolin (2008, 2015), não posso afirmar que me detinha apenas aos jogos propostos em seus livros, por diversas vezes utilizei jogos inspirados em Boal (1998) ou em jogos tradicionais da nossa cultura popular. Outras vezes criava jogos a partir de adaptação do que tenho como repertório teórico-prático, mas, mesmo nesses casos, posso estabelecer relação de influência com a estruturação dos jogos de Spolin (2015). Visto que, via de regra, partiam de um problema que mantinha o foco do jogo, além disso, sempre envolviam regras da estrutura dramática (Onde/Quem/O que) e uma avaliação sobre a manutenção do foco e a resolução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que a própria Spolin (2015) traça um paralelo entre a sua proposta dos jogos teatrais com o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. O que pode ser ressaltado quando há a proposta de resolução de um problema a cada jogo, premissa básica das técnicas elencadas da psicologia da criatividade referenciadas neste trabalho.

Outro ponto em comum entre a psicologia da criatividade, que apresenta formas de incentivo ao potencial criativo, e os jogos teatrais, é a manutenção de um ambiente de respeito e encorajamento ao pensamento divergente. Koudela (2015) associa a avaliação, no jogo teatral, à Zona de Desenvolvimento Proximal, postulada por Vygotsky (2009), na qual a capacidade de resolução de problemas pode ser potencialmente ampliada a partir do auxílio de alguém mais capaz, como o professor, por exemplo.

O resultado dessa escolha metodológica nas aulas foi a valorização do produto final desenvolvido pelos estudantes, por parte deles mesmos, pois, apesar de, por vezes, possuírem qualidade estética menor se comparados à produções criadas e orientadas por um adulto (nesse caso, um professor de arte, que domina a linguagem teatral e possui mais repertório cênico), tratava-se de algo que havia sido criado por eles de fato. Esse processo é validado por Vygotsky (2009) em seus estudos sobre a imaginação e a criação.

Os resultados desta pesquisa podem confirmar a aplicabilidade da *Pedagogia da Criatividade*, já que, com o decorrer do ano, pude perceber maior autonomia nos processos criativos, causada pela aplicação consciente das técnicas e abordagens educacionais que incentivam o pensamento criador. A postura dos estudantes, durante as aulas, foi se modificando na direção de não mais solicitarem a minha interferência para a finalização de suas criações, tornando-se, portanto, mais seguros de suas próprias ideias e ações.

Para atingir esse nível de autoestima e confiança, foi preciso que o ambiente de sala de aula fosse construído em função do respeito às ideias do outro e, conseqüentemente, à aceitação das diferenças que, por ventura, apareceram nas relações do grupo. O sentimento de coletividade, em que cada um fazia parte do todo e o todo formava uma unidade com indivíduos diferentes, foi estruturado a partir do direcionamento das atividades e técnicas de desenvolvimento da criatividade, estimulando o pensamento divergente, associadas à mediação dos jogos teatrais.

A interferência do ambiente no trabalho pedagógico pode ser positiva, como relatado acima, assim como pode interferir negativamente, como é o caso da maneira que é a organização do cotidiano escolar nas EPs, o que acabou prejudicando o desempenho dos estudantes, devido ao seu cansaço e ao pouco tempo destinado às aulas, propriamente ditas, no horário escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice S. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

ALENCAR, E. e FLEITH, D. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 168-199, 1998.

_____. **A pesquisa-ação**. In: A pesquisa-ação. 2007.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

DUARTE, João Carvalho. **Privação do sono, rendimento escolar e equilíbrio psicoafectivo na adolescência**. 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências humanas em revista**. São Luis, V3, n 2, dezembro 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien; DE ALMEIDA JUNIOR, José Simões (Ed.). **Léxico de pedagogia do teatro**. Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A escola alegre. In SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

MALUF, Maria Regina; BARDELLI, Cristina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 03, p. 263-271, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA _ORGANIZADORES_, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. Editora Cultrix, 1946.

HERNANDÉZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA _ORGANIZADORES_, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

OSBORN, Alex F. **Applied imagination**. 1965.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal**, 1996.

SANTANA, Arão. Texto do autor sobre a pedagogia teatral, retirado de obra que ainda se encontra no prelo, mas que teve seu uso autorizado.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

SUÁREZ, Daniel. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA _ORGANIZADORES_, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

SUHET, Carmen. **Pedagogia da Criatividade: uma proposta metodológica para o teatro na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Artes) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TORRANCE, Ellis Paul. **Encouraging creativity in the classroom**. WCB/McGraw-Hill, 1970.

TORRANCE, E. Paul. Sociodrama as a creative problem-solving approach to studying the future. **The Journal of Creative Behavior**, v. 9, n. 3, p. 182-195, 1975.

VIRGOLIM, Angela MR; FLEITH, Denise de S; NEVES-PEREIRA, Mônica S. **Toc, toc... plim, plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Papirus Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'água Editores, 2009.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: Editorial Psy, 1993.

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao> acesso em 06/06/2017

EXPERIÊNCIA TEATRAL: JOGOS TEATRAIS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO/IFMA CAMPUS PINHEIRO

Meiriluce Portela Teles Carvalho¹²⁷

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho centrou-se no estudo da linguagem cênica, mais especificamente o teatro através do uso de jogos teatrais como estratégia pedagógica de aprendizagem. A realização do mesmo possibilitou verificar que tais práticas favorecem o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, bem como sua integração no ambiente escolar.

Sendo um momento importante para refletir sobre a experimentação da ação cênica tanto para alunos surdos e ouvintes, visto que, a “(...) experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (BONDÍA, 2002, p. 27). As dificuldades em relação à prática de aceitação e da inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores sociais são consideráveis (CHAHINI 2006), para tanto, foi utilizado o teatro no ambiente escolar com a possibilidade de integrar os alunos sem o temor da aprovação ou desaprovação, sentimentos que constantemente acompanham o surdo, quando é incluído num grupo de ouvintes. (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido é que se coloca a presente pesquisa, pautada em uma perspectiva de estudo que objetivou investigar os jogos teatrais enquanto estratégia pedagógica de inclusão; acompanhar a interação entre os alunos surdos e ouvintes no contexto de aplicação dos jogos teatrais e ainda, constatar, a partir dos relatos dos alunos surdos, quais as dificuldades e propor novas estratégias do uso da prática teatral para a aprendizagem, a partir da disciplina de Arte junto a alunos do IFMA/Campus Pinheiro, especialmente na turma de 2º ano do Ensino Médio na modalidade Integrada do curso de Técnico Informática para Internet onde estavam incluídos alunos com deficiência auditiva.

PROPOSTA METODOLÓGICA

¹²⁷Meiriluce Portela Teles Carvalho, Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, professora EBTT do IFMA/Campus São José de Ribamar; e-mail: meiportelateles@hotmail.com.

A pesquisa foi realizada com a turma de 2º ano do Ensino Médio na modalidade Integrada do curso de Técnico Informática para Internet, constituída por alunos surdos e ouvintes. A metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa classificou-se com uma abordagem qualitativa, tendo como base o método da pesquisa-ação, aulas teóricas, criação de roteiros, apresentação de cenas. Alguns exemplos de jogos que foram realizados: exercício de espaço de movimentos; espelho corporal; jogo de atitudes; imagem do grupo – escultura; caminhada no espaço; jogo sensorial da visão; jogo de bola e improvisações teatrais.

Concomitantemente a essas aulas, foram efetuadas análises através de entrevistas semiestruturadas para os discentes envolvidos no processo, a fim de verificar como a utilização dos jogos tinha influenciado para o desenvolvimento em sala de aula, levando em consideração a integração e socialização de todos para uma aprendizagem mais significativa e participativa.

As concepções de improvisações indicadas por Viola Spolin (2010) nos jogos teatrais estão pautadas na experiência individual do jogador e na experiência do grupo. Para tanto, a intenção foi induzir uma experiência de ensino-aprendizagem diversa, respeitando a cultura, língua e conhecimentos dos alunos surdos em um momento de experimentação no âmbito educativo.

Isto posto, os jogos teatrais, sendo um meio de ensino/aprendizagem constatou-se que teoria e prática devem ser interligadas para que o aluno entenda o quanto é importante o momento de socialização e reflexão sobre o papel da arte como agente transformador do indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a pesquisa foram importantes para perceber o quanto o uso de jogos teatrais pode proporcionar uma comunicação relevante, pois foi possível verificar que os alunos surdos e ouvintes tiveram uma participação significativa nas atividades propostas, melhorando sua autoestima, integração comunicação, socialização e cognição.

É importante ressaltar que “a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual.” (KOUDELA, 2010b [1996], p. 119). E essas experiências resultam de atividades que ao serem executadas no jogo colaboram para a aprendizagem mútua, sem qualquer julgamento ou sentimento de inferioridade.

O teatro no âmbito educacional foi formalmente implantado no âmbito dos conteúdos abrangidos pela matéria Educação Artística, a partir da Lei 5692/71. Ricardo Japiassu (1998) afirma que o ensino do Teatro na educação escolar básica é uma ferramenta importante que pode proporcionar ao aluno surdo uma inclusão no mundo dos alunos ouvintes (e vice-versa).

A presente pesquisa partiu da proposição dos jogos teatrais pensados como ferramentas que podem ser utilizadas na escola como instrumento de inclusão, não tendo como objetivo a formação de atores, mas sim, o exercício de experiências cênicas, de forma a contribuir para a ampliação do aspecto do sensível, ético, perceptivo, crítico e analítico dos alunos de maneira que possam entender melhor a

si próprios e o mundo que o cercam, utilizando a prática teatral como um meio de aprendizagem e integração com recurso de transformação e valorização da espontaneidade e da troca de experiências. Assim sendo, a linguagem do teatro pode e deve ser pensada como uma estratégia de inclusão.



Figura 1 – Alunos surdos e ouvintes no Simpósio de Educação Inclusiva. Acervo da autora



Figura 2 – Jogos Teatrais

CONSIDERAÇÕES

Este estudo possibilitou a reflexão sobre o papel do teatro na educação, de maneira que esta experiência mostrou o quanto a atividade teatral na escola é um diferencial inclusivo, pois proporciona aspectos fundamentais e globais para o desenvolvimento do educando, visto que a inclusão de pessoas surdas na escola requer a compreensão da relação interpessoal surdo-ouvinte.

Desse modo, o objetivo deste projeto foi alcançado, pois, tanto os alunos surdos como ouvintes tiveram uma participação significativa nas atividades propostas, melhorando sua autoestima, comunicação e socialização, expandindo assim seus horizontes culturais, propiciando a inclusão e a liberdade pessoal, necessárias para o enriquecimento da experiência e do conhecimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge LARROSA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002.

BRASIL. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís – MA. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

DESGRANGES, Flávio – A Pedagogia Do Teatro – Provocação e Dialogismo. 2010.

DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010.

FÉLIX, A. Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades. 2008. Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: Acesso em: 17 jul. 2017.

GUÉNOUN, Denis. O Teatro é Necessário?. Editora perspectiva. 2010.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Jogos Teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97. jul./dez. 1998.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, p. 257–280, 2007. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2017.

OLIVEIRA, M. M. Surdos e ouvintes: dos bastidores aos aplausos... A busca de autoria em um processo de inclusão pelo teatro. Dissertação de Pós-Graduação – Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

PACHECO, José. Caminhos para a Inclusão / um guia para o aprimoramento da equipe escolar/ Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOVAES, R. G. de; TRUGILLO, E. A. O aluno surdo no contexto do ensino regular. Revista Eventos Pedagógicos v. 2, n. 2, p. 210–219, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2017.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005

_____. O Jogo Teatral no Livro do Diretor. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b.

USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO TEATRAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SÃO LUÍS-MARANHÃO

Sandro Roberto Araujo Sousa Cruz ¹²⁸

Thaís Cristine Costa Noletto¹²⁹

Fernanda Areias de Oliveira³

RESUMO

Face ao universo globalizado, onde a tecnologia está cada vez mais associada ao âmbito educacional, tem-se, então, a necessidade de formação de professores para estarem preparados a desenvolver atividades sob o uso das ferramentas a qual esta era da informação oferece. Introduzir o uso das tecnologias em sala de aula permite repensar a forma de ensino e de aprendizagem e, nesse aspecto, ver o professor como um mediador capaz de abordagens cada vez mais colaborativas. Para Kenski (2012, p.44) “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. Ainda hoje, há profissionais de visão pessimista sobre o uso da tecnologia em sala de aula, enxergando os aparatos tecnológicos como verdadeiros inimigos; ou mesmo aqueles que não têm afinidade para com os recursos. As tecnologias móveis, a citar: celular, tablets, netbooks, etc., podem ser aproveitadas em sala de aula, de forma a cativar os discentes, saindo, então, do tradicionalismo. Saindo do ensino tradicional, em que os professores são o centro, chega-se a um ensino em que a aprendizagem possa se dar de forma participativa, possibilitando criar e manter vínculos pessoais e afetivos entre aluno e professor. Nesse sentido, vê-se salutar a mediação de uma oficina em que o profissional possa conhecer aplicativos (softwares) que o auxiliem na prática docente. KENSKI (2012, p. 124) entende que softwares livres “dão origem a comunidades para o desenvolvimento partilhado de programas, objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e arquivos temáticos em

¹²⁸Universidade Federal do Maranhão / Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro. araujo.roberto@ymail.com

²Universidade Federal do Maranhão / Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro e pesquisadora bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama/UFMA), sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Areias de Oliveira. / thaisccn@gmail.com

¹²⁹Universidade Federal do Maranhão / Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Teatro, coordenadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias Dramáticas (LabTecDrama/UFMA). / nandaareias1@gmail.com

todas as áreas do conhecimento, para o uso nas mais diferentes situações, incluindo o ensino”. Apropriando-se, então, de aplicativos e programas, o professor pode introduzir estes meios à sala de aula, organizando o processo ensino-aprendizagem e criando novas práticas pedagógicas. Destacamos no desenvolvimento deste projeto que no âmbito da educação teatral, diante os desdobramentos da atualidade, torna-se um desafio à formação dos professores sua inserção nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para que esses possibilitem meios aos processos de criação. E para que as TDICs possam ser usadas em sua potencialidade, é preciso, *a priori*, que os sujeitos envolvidos na esfera educacional repensem sobre a educação. A presença da tecnologia no teatro pode ser vista desde sua presença no teatro grego com o *deus ex-machine*, perpassando os dispositivos cênicos da Idade Média, até a era da tecnologia digital hoje. Cabe ao professor de teatro, acompanhar o seu processo e evolução para aplicação em sala de aula. Segundo Castro e Oliveira (2016), a experiência estética embutida na arte digital está cada vez mais próxima do cotidiano dos sistemas escolares. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição, tem o dever de agregar propostas educativas que correspondam às novas exigências da contemporaneidade. Isto configura um desafio na medida que sugere mudanças enfáticas na estrutura educacional, no entanto, é salutar a busca por novos conhecimentos que possam corroborar com novas práticas pedagógicas. Para Freitas (2013, p.51), “na contemporaneidade existem fontes de conhecimentos onipresentes e atrativas comuns ao cotidiano das pessoas, ocasionando um descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato da cotidianidade. ”É significativo, assim, que o docente esteja engajado em programas de formação continuada para que ele possa expandir seu olhar sobre o mundo e, especificamente, seu olhar sobre a sala de aula e a educação no contexto atual. Observando as tecnologias dentro desse contexto, pode-se aperfeiçoar os processos formativos do indivíduo. Para Kenski (2010, p. 77) “[...] é necessário que, entre outras decisões, sejam identificadas entre as tecnologias disponíveis as que melhor se enquadrem às propostas educativas da unidade escolar”. Nesse sentido, a incorporação das TDIC's na educação reflete um desafio para o docente, uma vez que exige deste uma nova forma de organizar-se, uma nova forma de planejar suas aulas, uma nova forma de pensar e criar suas próprias práticas. Essas tecnologias devem ser entendidas como um instrumento de apoio para o professor em suas aulas, sendo capazes de agregar conhecimento e criar possibilidades de aprendizagem diferenciadas. Inere-se, então, que é tarefa do docente “trabalhar a aprendizagem nos meios eletrônicos, diminuindo a distância hoje vigente entre a modernidade dos instrumentos e o atraso didático” (DEMO, 2004, p. 85). Dessa forma, vê-se a necessidade de incluir o docente em políticas educacionais que dialoguem com a modernização escolar, uma dificuldade que deve ser superada. Pensando na formação e aperfeiçoamento do professor, o Ministério da Educação (MEC), criou em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o programa tem por intuito promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Reestruturado em 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Como suporte, o MEC

desenvolveu também, o e-ProInfo, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Pensando nisso e mediante as problemáticas observadas durante o desenvolvimento deste projeto de pesquisa devido ao despreparo/desconhecimento para lidar com as potencialidades das TIDCs é que se tem como objetivo promover oficinas de formação continuada e fomentar a produção de práticas pedagógicas a partir de ferramentas que colaborem no processo de ensino-aprendizagem do teatro aos professores da rede pública de São Luís/MA. Assim como, discutir a inserção das tecnologias na prática docente e suas contribuições para o ensino teatral, explicitar recursos tecnológicos e suas possibilidades de uso e fomentar a produção de práticas pedagógicas a partir de ferramentas que colaborem na prática docente. Como metodologia foram elaboradas oficinas de formação continuada aos professores de teatro em escolas públicas de São Luís/MA, a partir de recursos tecnológicos sugeridos, entre eles hardwares (celular, tablet, computador/notebook) e softwares que colaborem com a criação teatral e o ensino-aprendizagem do aluno em sala de aula. Segundo Santaella (2009), referência no campo das tecnologias da comunicação e estéticas tecnológicas, as mídias apropriadas de nosso tempo são tecnologias digitais, memórias eletrônicas, hibridizações de ecossistemas com tecnossistemas, e o resultado deste desenvolvimento é uma crescente sobreposição das artes com a ciência. Dessa forma, para dar andamento às oficinas parte-se de uma abordagem metodológica qualitativa, no intuito de levar os professores a ensinar teatro na perspectiva das tecnologias contemporâneas, como uso de vídeo e outros multimeios aliados à educação e sua aplicação para o teatro. A etapa seguinte a essa, toma como base a formação básica do professor de teatro em seu fazer teatral e sua relação com as tecnologias.

Palavras-Chave: Tecnologia. Recursos Tecnológicos. Teatro. Educação. Professor.

Eixos temáticos: Mediação Teatral e Metodologias de Ensino

REFERÊNCIAS

CASTRO, Juan carlos; OLIVEIRA, Fernanda Areias de. Cena e Computadores: fricções para uma pedagogia do teatro expandido. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 19 n.1, p. 129-138, jan./maio 2016.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREITAS, Raquel Lima. A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. **Revista SCIAS Arte/Educação**, v. 1, n. 1, p. 50-63, 2013.

KENSKI, Vani. Moreira . **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2010.

JOGO DE TABULEIRO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO NO ENSINO MÉDIO

Larissa Cutrim da Rocha¹³⁰

Flávia Andresa O. de Menezes¹³¹

A avaliação é uma etapa essencial para o processo de ensino e aprendizado no contexto formal e informal. Para além de identificar os progressos do estudante, pode servir de base para reflexão da prática docente, desencadeando forma significativa de revisão nos métodos de ensino e potencializando o aprendizado do estudante. Porém, o professor precisa lançar mão dos resultados obtidos e propor ações diretas onde percebeu as dificuldades ou aprofundar aspectos de rápida compreensão da turma.

Pensar a avaliação no contexto do Ensino Básico é desafiador, requerendo instrumentos avaliativos que de fato somem com a aprendizagem e estejam contextualizados com o público atendido. Principalmente em relação ao ensino de Teatro, que tem por característica o fazer/aprendizado processual, e o interesse principal do professor não é a formação de atores, nem o resultado, “peça/espetáculo”, mas as diversas descobertas, o desenvolvimento (cognitivo, sociocultural, corporal, etc), que podem ser desencadeadas pela prática teatral.

O grupo que compunha o Pibid da Licenciatura em Teatro da UFMA¹³², no ano de 2015, assumiu o desafio a elaborar um material didático diferenciado para uso na sala regular do ensino médio, durante o trabalho de um dos conteúdos da disciplina Teatro. Do que resultou o “*Gioco Dell’arte*”, um jogo de tabuleiro que teve sua aplicabilidade direcionada a etapa de avaliação dos estudantes, após o trabalho teórico-prático com o conteúdo sobre *Commédia Dell’arte*.

O jogo pelo jogo vai de encontro com a proposta do próprio ensino do teatro, logo, o jogo de tabuleiro foi apenas um “pretexto” para que tanto a fixação, quanto o diagnóstico do aprendizado se dessem de forma lúdica. Segundo Fiscarelli (2008), o material didático quebra com o excesso de verbalismo e potencialmente concretiza o assunto abordado pelo professor, facilitando a aprendizagem uma vez que somente a

¹³⁰ Graduada em Licenciatura em Teatro, UFMA, larissacutrimrocha@gmail.com

¹³¹ Docente do Departamento de Artes Cênicas. Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Especialista em Educação Inclusiva (Fac. Santa Fé). Especialista em Gestão Cultural (Fac. SENAC/RJ). Especialista em Fundamentos da Voz (Fac. Unyleya-W-POS). Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas (UFMA).

¹³² Este subprojeto da Universidade Federal do Maranhão, teve como tema “Ensino de Teatro: da tradição à contemporaneidade. No interstício de 2015-2016, foi coordenado pela Prof. Me Flávia Andresa Oliveira de Menezes. A experiência em questão foi desenvolvida no Colégio Universitário sob supervisão do prof. Me. Jorge Milton Ewerton

fala dos professores, muitas vezes, não desperta a atenção do estudante. Transpondo essa fala para a etapa avaliativa, pensamos que este momento também pode ser desenvolvido de forma instigante, alcançando o mesmo objetivo do material didático na aula: foco/atenção/aprendizado.

Conheceremos então, como o *Gioco del'Arte* está organizado. Cada grupo de estudantes é identificado por um peão/boneco de personagem da *Commedia del'Arte*, são ao todo quatro: Isabela, Pantalone, Arlequino e Colombina, os quais estão apenas com as “roupas de baixo” (!!!). O objetivo central do jogo é: chegar ao final do percurso com o figurino de seu personagem completo.

Para isso o jogador deverá, de acordo com os números sorteados no dado, percorrer o caminho de casas e responder corretamente as perguntas sobre a *Commedias dell'Arte* encontradas. Assim, ganhará moedas que no momento devido poderão comprar peças de roupa para completar o figurino. Destacamos aqui, os figurinos e personagens como os primeiros conteúdos do ensino da linguagem teatral abordados no jogo. Uma vez que inicialmente são apresentados para que a partida se inicie.

As personagens eram elementos marcantes na *Commedia dell'Arte*, através do dialeto, do figurino, da expressão corporal e, em alguns casos, pelo uso da máscara. Devido à caracterização corporal e visual o público logo reconhecia a personagem representada pelo ator. Representavam e satirizavam os indivíduos que faziam parte da sociedade italiana naquela época. (FO, 1999; BERTHOLD, 2006; SCALA, 2003).

Usamos quatro personagens, um representante da categoria Velhos, que foi Pantalone, um representante da categoria Namorados, que foi Isabella e dois representantes da categoria Criados, sendo Arlequim e Colombina. Além de serem um elemento que motivava o jogo, os próprios foram peões do jogo, ficando à vista dos alunos e percorrendo todo o caminho. Optamos por também fazer miniaturas reais das peças dos figurinos, possibilitando o manuseio do material e potencializando o aprendizado do estudante sobre este conteúdo específico do ensino da linguagem teatral, conforme podemos ver na Figura 1.



Figuras 3 e 2: Miniaturas das peças de figurino (Pantalone e Isabella)

Fonte: Arquivo Pessoal

Ao entrar no jogo em busca de roupa para seu personagem, e no decorrer do caminho adquiri-la de forma física para vestir seu Personagem Peão, o estudante tem contato com as características de figurinos específicos de cada personagem, não só do personagem que está assumindo no jogo, mas também dos outros personagens/peões que estão na disputa.

Com base nas experiências adquiridas em outros contextos pelos integrantes do Pibid, chegamos à conclusão que os jogos divididos em fases, onde o nível de dificuldade aumenta no decorrer da partida, exige concentração, além da criação de expectativa para conclusão das fases, assim aplicamos essa prerrogativa no jogo, o que possibilitou que as perguntas lançadas passassem por diferentes camadas de informações sobre o conteúdo.

O tabuleiro foi dividido em três fases: a primeira, de cor amarela, relacionada ao Contexto Histórico; a segunda, de cor azul, sobre aspectos da *Commedia dell'Arte*; e a última, de cor vermelha, tratava especificamente sobre os Personagens.

O ensino de Teatro não se resume ao estudo teórico, mas juntamente com este, é importante propor a experimentação prática da linguagem teatral ao estudante. Por este motivo, estabelecemos que durante a passagem de uma fase para outra o grupo de alunos entraria em contato com os elementos da estrutura “dramática (ação/espço/personagem/público).” (BRASIL, 2006, p.189)

As encenações na *Commedia dell'Arte* eram feitas com base em roteiros de ações. De forma bem sucinta, traziam o esboço da peça e a indicação dos jogos cênicos, dando ampla liberdade de criação quanto à interpretação dos atores. (SCALA, 2003). São citados por REVERBEL como canevras: “Esboço ou roteiro que destacava os fatos principais, dando-lhes uma sequência que oportunizava as livres improvisações dos atores da *Commedia Dell'Arte*”. (REVERBEL, 1978). Assim encontramos neste recurso a possibilidade de inserir a improvisação no jogo.

Identificamos no momento em que um grupo de jogadores faz a transição de fases, o espaço adequado para a experiência de encenação. Nesta etapa, eles recebem uma carta, onde se encontra um resumo de um *Canovaccio*, a tarefa consiste em improvisar este argumento. Durante as aulas que antecedem a aplicação do jogo,

houve também o trabalho prático, preparando os estudantes para resolver este problema. Eles, assim, têm a oportunidade de pensar e experimentar a ação, o espaço e os personagens da *Commedia dell'Arte*. Exercitam a criatividade:

A criatividade é frequentemente considerada como uma maneira menos formal de apresentar ou usar o mesmo material, talvez de modo mais engenhoso, ou inventivo – um arranjo, diferente dos mesmos blocos. Criatividade não é apenas construir ou fazer algo, não é apenas variação de forma. Criatividade é uma atitude, um modo de encarar algo, de inquirir, talvez um modo de vida – ela pode ser encontrada em trilhas jamais percorridas. Criatividade é curiosidade, alegria e comunhão. É processo-transformação-processo. (SPOLIN,2007, apud SILVA, 2015).

Nesse processo-transformação-processo encontra-se jogo, cena, improvisação, relacionamento em grupo e educação, fazendo com que o teatro e a compreensão pessoal/social unam-se. Os estudantes exercem, em momentos alternados, a função de atores e espectadores. Em ambas as posições, existem proposições, cabe destacar que a plateia não fica omissa, pois interage com o riso, as palmas e outras ações que são espontâneas. E todos esses acontecimentos são importantes pistas para avaliação do professor.

Analisando o *Giocco dell'Arte* até aqui, percebemos que ele permite identificar o alcance das competências gerais do PCN para Arte no Ensino Médio, mais especificamente: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as em sua diversidade histórica cultural (PCN, 2000), contemplando assim o tripé Fazer-Apreciar-Contextualizar.

Na composição das perguntas utilizamos pesquisas científicas disponíveis na internet, bem como o livro que faz parte da biblioteca da sala de teatro no COLUN: “A Loucura de Isabella e outras comédias da *Commedia dell'Arte*” de Flaminio Scala, o livro “História Mundial do Teatro” de Margot Berthold, ambos tratam de obras de grande referência pelo aprofundamento que trazem sobre o assunto. O primeiro contribuiu mais com as perguntas da fase de *Commedia dell'Arte* e das Personagens, pois o seu material era mais específico sobre este assunto. Além das perguntas, os argumentos encontrados nesse livro foram a principal fonte para elaboração dos *canovaccios*. O segundo deu base para as perguntas sobre o contexto histórico.

Além das divisões por fases, as perguntas são subdivididas de acordo com a complexidade da resposta requerida, sendo agrupadas em “VERDADEIRO E FALSO”, “MÚLTIPLA ESCOLHA” e “DISSERTATIVA”, cada um desses grupos com um valor específico que vai de 1 (uma) a 3 (três) moedas. Para o grupo de bolsistas do Pibid, o exercício de criar questões mostrou a importância de conhecer profundamente o conteúdo proposto, o professor deve buscar esse conhecimento com diversas leituras e sempre se reciclar procurando informações novas e pertinentes.

O grupo descobriu que há certa complexidade em se elaborar questões, elas devem favorecer o raciocínio, devem ter graus de complexidade diferentes, as questões de múltiplas escolhas precisam ter opções que de alguma forma deixem dúvidas, e o

mais importante, a aula preparatória e as pesquisas indicadas aos estudantes devem prepará-los para a participação no jogo de tabuleiro.

Ao longo da concepção do tabuleiro, vários tipos de casas foram sendo criadas: “Casa Pergunta”, “Casa Avance” (quantidade sorteada no dado), “Casa Carroça”, “Casa Livre”, “Casa Cabide”, “Casa Volte” (também indicada pelo dado), “Casa Volte ao início”, “Casa Avance 3”, “Casa Avance 1”. Criadas com a função de dar dinâmica ao jogo, criando suspense e também para que se possa concretizar o objetivo do jogo, abrindo espaço para perguntas, que se acertadas garantem o recebimento de moedas e momentos que são efetuados a “compra” de peças dos figurinos.

O jogo apresenta uma diversidade de grupos de cartas e no momento de teste percebemos a necessidade da criação de um tabuleiro de apoio, para melhor organizá-las, pois têm tamanhos e cores variados e requerem ações específicas.

Importante refletir também sobre o financiamento deste material, sabemos que o Pibid, mesmo sendo um programa federal de uma importante agência de fomento a pesquisa, a CAPES, o mesmo passou por sérios cortes orçamentários, impactando no custo do material resultado da pesquisa do grupo. Os valores disponibilizados aos subprojetos do teatro eram apenas referentes às bolsas dos estudantes, supervisor e coordenação de área.

Para a confecção do Tabuleiro e dos Personagens/Peões, além da arte do jogo, as moedas, os figurinos, e a impressão do material gráfico, contamos com o financiamento da própria equipe do Pibid/Teatro-UFMA, por meio de suas bolsas de pesquisa em iniciação à docência e com as habilidades profissionais e disponibilidade de alguns familiares¹³³. Isso garantiu a qualidade estética dos materiais.

¹³³ Nosso muito obrigada!

Lídia Cutrim da Rocha – Por grande parte do design gráfico do jogo – Irmã da bolsista Larissa Cutrim;
Dona Didica Vale – Ajudou a costurar os figurinos dos bonecos – Mãe do bolsista Marcelo;
Helena Beatriz – Indicou a fabricação dos bonecos, fez os adesivos e colocou nos bonecos – Mãe da bolsista Viviane.



Figura 3 – Ao fundo peões, no centro, tabuleiro do jogo, e à frente cartas e moedas
Fonte: Arquivo pessoal

A produção de recursos didáticos quase sempre vai requerer do docente, recorrer a uma equipe multidisciplinar, por ser impossível uma pessoa dominar todas as áreas de conhecimento e habilidades que dela provém. É inevitável que precise acessar outros profissionais para somar e enriquecer suas propostas. Daí o papel importante que as políticas públicas e a própria escola tem em fomentar essa junção de conhecimentos para o bem da educação, seja financeiramente, ou possuindo uma excelente equipe de trabalho.

São poucos os materiais didáticos existentes no mercado educacional para o Ensino de Teatro, e o professor vai também precisar de tempo para criar os seus próprios recursos.

Importante destacar que, inicialmente, a intenção era elaborar um material didático para ser usado na sala de aula como metodologia de ensino, mas durante o processo o jogo acabou se encaminhando como parte da etapa de avaliação de aprendizagem. Sobre isso LUCKESI diz:

Em primeiro lugar, ela é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório, quanto mais distante estiver da definição de ideal, como protótipo ou estágio de um processo. (LUCKESI, 1997, p. 33).

Sendo assim, segundo LUCKESI, a avaliação qualifica um dado objeto a partir de critérios pré-estabelecidos, estes últimos baseados em um ideal. É importante explicar que para que o jogo de fato se concretizasse com a participação dos alunos de forma qualitativa ao responder as perguntas, sentimos a necessidade de antes do ato de jogar haver aulas teóricas e práticas sobre o assunto, equipando-os para testarem seus conhecimentos.

Com base nos assuntos contidos nas perguntas, foram selecionados tópicos para serem explanados durante as aulas teóricas que antecederiam a aplicação do jogo, bem como a apreciação de vídeos de algumas influências da *Commedia dell'Arte* no contexto brasileiro, trabalho corporal dos personagens e exercícios de improvisação, preparando os estudantes para participarem do jogo de tabuleiro.

A dinâmica do jogo usa em alguns momentos tanto perguntas objetivas, quando os alunos podem escolher apenas uma alternativa, quanto dissertativas, quando a resposta pode ser mais livre, porém com conteúdo. Além disso, existem exercícios práticos de cena nos quais podemos sondar o conteúdo que foi estudado verificando se foi aprendido.

E assim criamos o Gioco Dell'Arte, com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que se mostrou como um lugar de grande potencial para formação docente e criação de recursos e metodologias no ensino do Teatro. Agora que já sabemos onde o Gioco se encaixa no contexto escolar... Vamos jogar!?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O constante exercício da criatividade na prática docente é de suma importância, pois a cada aula o professor deve buscar maneiras para fazer com que o conteúdo seja compreendido e suscitar no aluno o interesse por aquilo que está sendo comunicado. Em conjunto com essa criatividade, é importante o docente posiciona-se como pesquisador, sempre aprofundando-se nos aspectos teóricos e práticos dos conteúdos trabalhados.

A partir desse processo, consideramos que houve uma atenção maior do Grupo Pibid/Teatro nas nossas propostas seguintes, buscando pensar as aulas de forma dinâmica, bem como as avaliações dos conteúdos. Depois desse jogo de tabuleiro, ainda propusemos um jogo de combate de conteúdos sobre Teatro Medieval e um caça ao tesouro realizado na escola, sobre Teatro Romano, em ambos relacionando teatro, teoria e prática.

Quando se fala em instrumentos de avaliação, as possibilidades são muitas. É necessário estarmos atentos ao nosso cotidiano e com um olhar crítico, capaz de ressignificar nossas vivências e potencializá-las. Sem dúvida nenhuma é necessário tempo e espaço para que isso ocorra, pois é um trabalho árduo que demanda sentar, pensar, repensar, descartar, testar, avaliar e muitos outros verbos de ação. Mas se não houver espaço para isso, facilmente recorreremos para o mais simples e até mesmo o mais cômodo. O PIBID, ao nos dar essa possibilidade de adentrar a sala de aula, refletir sobre ela e transformá-la, mostrou-se uma fecunda oportunidade para a produção de materiais didáticos e de conhecimento e para melhoria do processo de ensino aprendido.

REFERÊNCIAS

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +) Para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio –

Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

FISCARELLI, Rosilene B. Materiais didáticos: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira & Marim, 2008.

FO, Dario. Manual Mínimo do Ator. São Paulo: SENAC, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1997.

REVERBEL, Olga. Teatro uma síntese em atos e cenas. Porto Alegre: L&PM, 1978.

SCALA, Flamínio. A loucura de Isabella e outras comédias da Commedia dell'Arte. São Paulo FAPESP/Iluminuras, 2003.

SILVA, Ana Lucia Ribeiro da. Do ensinar e do aprender Teatro: a improvisação teatral e o processo criativo na sala de aula. Mestrado em Artes. Salvador, 2015.

Disponível em:

<http://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2914/Ana_Lucia_Ribeiro_da_Silva_PROPOSTA_PEDAG_GICA_SITE_15014357150726_2914.pdf>. Acesso em:

20 jun. 2018.