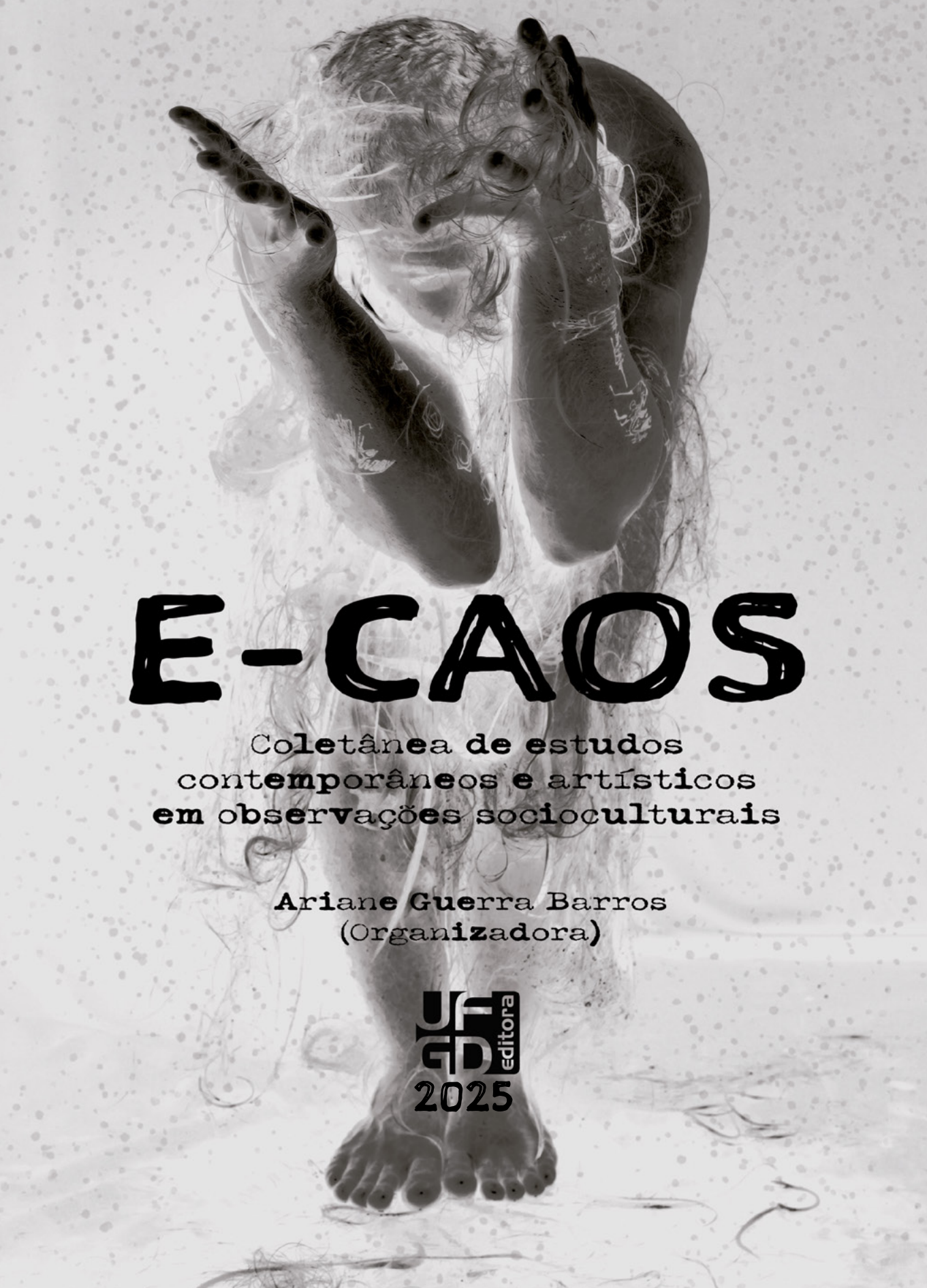




E-CAOS

Coletânea de estudos
contemporâneos e artísticos
em observações socioculturais

Ariane Guerra Barros
(Organizadora)

UF
FD editora
2025

Equipe EdUFGD**Coordenação editorial:**

Marise Massen Frainer

Divisão administrativa:

Rafael Todescato Cavalheiro

Thais Gomes de Souza

Divisão de editoração:

Brainner de Castro Lacerda

Cynara Almeida Amaral Piruk

Maurício Lavarda do Nascimento

e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital n. 04/2023-EDUFGD.

Editora filiada à:

**Gestão 2022-2026****Universidade Federal da Grande Dourados****Reitor:**

Jones Dari Goettert

Vice-Reitora:

Cláudia Gonçalves de Lima

Conselho editorial:

Marise Massen Frainer

Cláudia Gonçalves de Lima

Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira (Titular)

Marisa de Fátima Lomba de Farias (Suplente)

Emilia Alonso Balthazar (Titular)

Narciso Bastos Gomes (Suplente)

Thissiane Fioreto (Titular)

Alzira Salete Menegat (Suplente)

Fernando Perli (Titular)

Victor Hugo Rodrigues de Souza (Suplente)

Eliane Souza de Carvalho

Revisão:

Cynara Almeida Amaral Piruk

Thais Gomes de Souza

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Brainner de Castro Lacerda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

E82

E-CAOS [recurso eletrônico]: coletânea de estudos contemporâneos e artísticos em observações socioculturais. / Ariane Guerra Barros (organizadora). – Dourados, MS : EDUFGD, 2025.

E-book (pdf).

ISBN: 978-85-8147-212-6

1. Artes. 2. Performance e Cena. 3. Educação. I. Barros, Ariane Guerra. II. Título.

SUMÁRIO

1 - PESQUISA E CAOS

Ariane Guerra Barros
José Oliveira Parente
Marcos Machado Chaves

P. 09

2 - ENTRE FÓSFOROS E ESTRELAS: REVERBERAÇÕES E REVISITAÇÕES SOBRE UM PROCESSO DE DRAMA

Vanessa Lopes Ribeiro

P. 19

3 - DESCOLONIZANDO O COTIDIANO EM SALA DE AULA

Ana Carolina de Sousa Silva

P. 53

4 - NOSSA DANÇA DIÁRIA: AÇÕES DO COTIDIANO

Isabela Teles Pereira

P. 65

5 - TEATRO, MÚSICA E SOCIEDADE: ANÁLISE DE UMA ADAPTAÇÃO TEATRAL-MUSICAL UNIVERSITÁRIA EM CONTATO COM A COMUNIDADE

Lorena Maria de Jesus Flumignan
Mariluzi Codobal Capelari
Marcos Machado Chaves

P. 77

6 - CORPOS E OBJETOS EM PERFORMANCE: EXPLORAÇÕES EM MEIO AO CAOS

Beatriz Gabriele Rodrigues
Kayque Rodrigues Paiva
José Oliveira Parente

P. 95

7 - CORPO(S) E FIGURINO(S) EM CONEXÃO: POSSIBILIDADE PARA A CRIAÇÃO TEATRAL

Vitor Rafael Spiguel

P. 111

8 - A TV COMO PERSONAGEM COADJUVANTE NO FILME NO

Thales Albano de Sousa Pimenta

P. 127



PREFAZIONE

PREFÁCIO

Bem-vindos/as/es a um terreno multifacetado onde nos deparamos com uma espécie de amálgama entre estudos musicais, performance e teatro de objetos que se dispersam em múltiplas investigações, compondo uma ampla teia de conhecimento artístico que explora as fronteiras da interdisciplinaridade entre as Artes e as ciências socioculturais.

O grupo de pesquisa *E-Caos: Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais* apresenta, nesta coletânea, a oportunidade de adentrar em um território fértil de experimentações, no qual a desconstrução das proporções estabelecidas pela cronologia do teatro abre caminho para a inovação e a exploração de novas possibilidades. Ao percorrer cada página, o leitor se depara com investigações instigantes de acadêmicos-artistas, em que o processo criativo se transforma em texto e o cotidiano se metamorfoseia em poéticas cênicas.

As pesquisas, aqui apresentadas, se (e nos) desafiam a encarar a incerteza como estímulo para encontrar novas ideias e oportunidades de evolução onde o caos, como explorado por este grupo, não é um desgoverno, mas um chamado ao desconhecido que se revela no ato da pesquisa. Ao encarar essa obra, o leitor é convidado a mergulhar na sinfonia do caos criativo que transpassa todas as linhas deste texto.

Passearemos pela intensa investigação sobre o drama enquanto ferramenta criativa e pedagógica, em que essa arte não é meramente um recurso teatral, mas um mecanismo impulsionador que transpassa os limites da escola e considera o cotidiano e suas efemeridades. Chegaremos na reflexão sobre a colonialidade enquanto arranjo que persiste emoldurando relações sociais, culturais e educacionais no Brasil, simultaneamente, explorando os conceitos de decolonialidade, analisando sobre a promoção da diversidade cultural nas escolas como forma de valorização de todas as formas de conhecimento, o que

nos faz não apenas refletir, mas também agir na luta contra o racismo buscando um futuro mais equitativo e humano.

Na sequência, a obra nos conduz a uma jornada pelo espaço-tempo dos corpos em movimento, desvendando como cada ação e gesto compõem significativamente uma dança, nos apresentando uma observação reflexiva sobre a natureza da dança para além dos palcos tradicionais. Podemos perceber que cada movimento reflete uma memória íntima relacionada com outros corpos e com o universo que os circunda.

Assim como quando nos deparamos com um texto sobre a adaptação teatral-musical que se manifesta como um acontecimento dinâmico e pulsante, nos fazendo refletir e repensar os valores e as identidades de uma comunidade. O capítulo em questão evidencia o espetáculo musical em análise, ultrapassando os limites fronteiriços da arte, ao considerar as realidades locais levando os leitores a contemplarem, não apenas a magia do teatro musical, mas também a enigmática tessitura de significados que a produção cultural em um contexto local e global compreende.

O teatro contemporâneo, buscando constantemente por novos significados em suas profusas linguagens, frequentemente encontra, na interseção entre corpo, objeto e ambiente, um domínio prolífero para investigações eminentemente sugestivas. É esse contexto que encontraremos nesta obra ao nos depararmos com um lindo manifesto artístico que tenta desvelar o potencial transmutador da arte em tempos de crise e isolamento que foi a pandemia. Um chamado para entender o teatro enquanto arte de reimaginar e reinventar a realidade na apreciação das interações entre humanidade e materialidade, entre caos e criação.

Ao falar de humanidade e materialidade, nos deparamos com um texto que se propõe a explorar a relação peculiar entre o corpo do artista e os figurinos que o ornamentam, investigando ainda o teatro de animação como um terreno conceutivo para a exploração da interação entre corpo, materialidade e performance.

Finalizando esta notável coletânea contamos com um texto que desvela como o cinema e a literatura não apenas dialogam, mas se

complementam, nos guiando por uma reflexão sobre a natureza da adaptação artística entre personagens humanos e, de forma única, com um personagem inanimado que é a televisão, destacando como diferentes formas de expressão podem convergir para capturar nuances históricas e sociais de maneiras distintas e complementares.

Finalizando este prefácio, espero que o leitor possa desfrutar desta magnífica obra, na qual somos convidados a entender a arte em suas multiplicidades e enxergá-la como um meio de modificar nosso olhar artístico, projetando e transfigurando nossa realidade na concepção do teatro de modo geral.

Junior Souza
Professor e Artista



Capítulo 1

PESQUISA E CAOS

Ariane Guerra Barros
José Oliveira Parente
Marcos Machado Chaves

Ao lermos a palavra caos, nosso imaginário nos leva para algo que não possui controle, que pode ser entendido como “à deriva”, sem rumo. A entropia, desordem de um sistema, bagunça, ou mesmo “balbúrdia”, sempre é lida e compreendida pejorativamente em nossa sociedade. Todavia, nosso grupo de pesquisa cadastrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) vem a contrapelo para atizar ainda mais esse imaginário. Pois pesquisa é caos.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa *E-Caos: Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais*, criado em 2021, dialoga com a área das Artes e visa a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a diversidade em suas pesquisas. Abarcando múltiplos olhares para os estudos contemporâneos nas Artes em conexão com as questões socioculturais que constituem nossa(s) sociedade(s), sejam estes em cena/performance e também no âmbito escolar/acadêmico, as linhas de pesquisa possuem foco no corpo, na performance, na educação, sociedade e nas artes como potencialidades plurais. O grupo busca investigações que abranjam o campo artístico em observações que levam em consideração o contexto sociocultural de práticas e metodologias, entrecruzando olhares e pensamentos com outras áreas do conhecimento.

Brincando com a palavra “caos”, a ludicidade permeia também nossos projetos de pesquisa, divididos em duas linhas de pesquisa — Artes, Educação e Sociedade: Vozes e Discursos e Corpo e(m) Performance —, e contando com três docentes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): Ariane Guerra Barros, José Oliveira Parente e Marcos Machado Chaves. A tríade formada por artistas-pesquisadores insere-se no campo artístico, especialmente na área do Teatro e da Música, permeando tanto processos artísticos como processos pedagógicos; e suas investigações acompanham seus fazeres, práticas, pensamentos, ideias e ideais.

Corpo e(m) Performance: ações no/do cotidiano, de Ariane Guerra

Ariane Guerra Barros lidera o projeto de pesquisa homônimo à sua linha de pesquisa, denominado Corpo e(m) Performance: Ações no/do Cotidiano. Iniciado no ano de 2020, através da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ainda em período pandêmico, teve como participantes, sendo voluntários e bolsistas, um total de sete pessoas envolvidas, sendo duas destas ingressantes em mestrados acadêmicos brasileiros.

Esse projeto visa investigar o corpo do/da ator/atriz/performer em atuação, seja ela uma cena ou uma performance, a partir de ações do/no cotidiano. O projeto se pretende inter, pluri ou multidisciplinar, abarcando o corpo performativo em ação, em situações no/do/para/através do cotidiano. O corpo em poética, abraçando suas nuances, fragilidades e potências, que se inscreve no dia a dia e visa extrapolar esse diário, tornando-se cena. Pesquisando a performatividade potencial de/em ações rotineiras, podem surgir teatralidades e novas performatividades advindas da rotina, e com elas a transformação espacial, temporal e cênica presentes na vida diária. O propósito é investigar como o corpo pode ser uma amálgama de relações imbricadas a ele, e perceber, entender e agir no cotidiano pode ser pesquisa frutí-

fera para a cena performativa, que busca seu próprio texto extraindo matéria-prima do contexto que se encontra: a vida no seu habitual. Compreender como o corpo é conectado ao espaço, tempo e outros corpos na vida diária pode estimular novas formas de ações e também percepções do próprio corpo e do fazer artístico.

Partir do corpo habitual e suas ações e tê-lo/as como mote para uma investigação parece ser um excelente ponto de partida para uma pesquisa que quer ultrapassar o campo artístico e inserir-se na vida e prática diária do/da ator/atriz/performer. Investigar as ações no/do cotidiano como material de base para uma pesquisa que considera o corpo como criador potencial de teatralidades e performatividades pode gerar inúmeras questões subjacentes a serem pesquisadas e aprofundadas em diferentes âmbitos. Buscar sentir o corpo, fazer sentido, e entender os próprios sentidos é busca incessante de quem estuda a arte do/da ator/atriz/performer. Desta forma, ainda em 2020 foi iniciada uma pesquisa que contava com fotos cotidianas, em preto e branco, com a estudante egressa voluntária Taiane Petelin, e os bolsistas Aline Silva Vieira, Davi da Rocha Lima e Maria Luiza Machado dos Reis. Essas fotos irrigaram a pesquisa até 2021, migrando para a forma híbrida, gerando a exposição intitulada *Rastros*, ao final do ano de 2021.

Entre 2021 e 2022, a ideia foi continuar as investigações com ações cotidianas, desta vez de forma presencial. Foram escolhidas as seguintes ações para serem desmanteladas, alargadas, aprofundadas e (des)habitadas: tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos. Contando com Davi da Rocha Lima, Tatiana Kaori Honda e Ana Carolina de Sousa Silva como discentes bolsistas e voluntárias, as ações supracitadas foram destrinchadas, catalogadas e repetidas, de modo a tornarem-se algo além, uma cena, uma videoperformance, aceita para evento internacional em setembro de 2022, denominada *Corpo em crise*: desterritorialização do cotidiano.

De 2022 a 2023, o projeto continuou com os integrantes, aprofundando cada vez mais o estudo sobre as ações cotidianas, e abrangendo mais ações: amarrar o cabelo, beber água, olhar o celular, sentar-se, abrir a porta. A acadêmica Isabela Teles Pereira entrou para o

quadro de bolsistas ao final de 2023, ainda a tempo de participar da performance *Roda de Silêncios*, realizada entre outubro e novembro de 2023, prezando o silêncio como degustação temporal. Desde então a pesquisa em arte, com foco no corpo e nas ações cotidianas, tem sido realizada em encontros semanais, em sua maioria ao ar livre, e perfaz trajetória prática e teórica, com leitura de textos e sua discussão, regadas a tereré e rosquinhas, além de movimentações e experimentações.

O Objeto Como Protagonista: Explorações Poético-Pedagógicas, de José Parente

O pesquisador José Oliveira Parente coordena o projeto O Objeto Como Protagonista: Explorações Poético-Pedagógicas desde 2020. Esse projeto é a continuação de uma pesquisa anterior, que resultou na tese de doutorado do pesquisador, intitulada *A vida nos traz presentes inesperados: contribuições do objeto em processos formativos cênicos e na encenação teatral*, defendida na Universidade Federal da Bahia em 2019.

A investigação, de caráter prático e teórico, tem como objetivo amplo explorar as potencialidades dos objetos, aqui entendidos como coisas de natureza material, fabricadas ou não, como instauradoras de processos artísticos cênicos e também de experiências de cunho formativo. É fato que objetos sempre estiveram presentes no teatro, porém, na maior parte dos casos como simples acessórios ou elementos cenográficos. Aqui se trata de dar-lhes maior protagonismo, assumindo-os como verdadeiros parceiros de criação. O Teatro de Animação é um campo de conhecimento privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a valorização das coisas materiais é um dos seus pressupostos mais essenciais. Vale destacar que atualmente existe, no âmbito do Teatro de Animação contemporâneo, o chamado Teatro de Objetos, uma vertente que prioriza os pequenos objetos cotidianos em seus processos, sendo este um importante referencial para o presente trabalho.

Na atual fase, a pesquisa busca expandir e ampliar os estudos em torno das questões dos objetos e suas relações com o artista e a cena explorando mais detalhadamente temas como: dramaturgia e atuação mediadas pelo objeto; objeto e memória; objeto e jogo, simbolismo dos objetos, procedimentos pedagógicos, entre outros.

Entre as atividades realizadas mais recentemente, destaca-se a continuidade das apresentações do espetáculo homônimo resultante da tese, *A Vida Nos Traz Presentes Inesperados*, com direção do pesquisador, que aborda o grave problema da violência de gênero contra mulheres. A peça estreou em 2017 e, desde então, vem sendo eventualmente apresentada em escolas e espaços alternativos da cidade de Dourados, MS e região. O espetáculo segue em processo de reelaboração constante, absorvendo novas ideias e informações que vão surgindo ao longo do tempo.

Também a oficina *Processos Criativos com Objetos*, coordenada pelo pesquisador, com a proposta de uma introdução ao tema para leigos, foi ministrada em eventos acadêmicos e outros locais. Estas ações, entre outras, vêm contribuindo para a disseminação de proposições alternativas de ensino e criação ainda pouco exploradas em nosso contexto, a partir do enfoque no objeto em seus aspectos materiais e simbólicos. Quanto à produção bibliográfica recente, desde 2020 foram publicados três artigos derivados da pesquisa em revistas especializadas de referência na área, bem como dois capítulos de livros.

Entre os anos de 2021 e 2022, foram desenvolvidos os projetos de pesquisa de iniciação científica dos discentes bolsistas Beatriz Gabriele Rodrigues e Kayque Rodrigues Paiva. Ambos os trabalhos partem do conceito do objeto imagem que representa os aspectos visuais e simbólicos das coisas materiais, em detrimento de seus significados mais óbvios, cruzando-o com referências da performance e das artes visuais, particularmente os procedimentos dadaístas e surrealistas. Gestada em parte no período pandêmico, a pesquisa da dupla de estudantes vinha carregada pela angústia provocada pelo isolamento social e agregava também questões ligadas à ressignificação do espaço urbano. Foram realizadas uma série de experimentações envolvendo objetos descartados e/ou encontrados ao acaso no cotidiano, tais

como: folhas, gravetos, embalagens, garrafas e outros, que foram coletados e incluídos nas ações cênicas. Estes e outros objetos foram fundamentais ao processo da dupla, atuando como estímulos e geradores de sensações e imagens. As performances ocorreram em espaços públicos da cidade de Dourados, MS.

Em 2023, tiveram início as iniciações científicas dos estudantes Vitor Rafael Spiguel e Guilherme Antônio Faria Siebeneichler, ambos bolsistas. A primeira pesquisa em andamento, intitulada *Corpos e figurinos em conexão*: possibilidades para a criação teatral debruça-se sobre as questões do figurino a partir de uma visada pouco comum. Em geral, a vestimenta cênica é encarada como um elemento auxiliar na encenação, cumprindo apenas a função de signo, fornecendo ao espectador informações sobre o personagem, tais como idade, profissão, função social, etc. O estudante Vitor, em sua investigação, se propõe a abordar o figurino em conexão com a pessoa que o veste, incluindo entre outros objetivos específicos os seguintes:

- Verificar de que maneiras o figurino se relaciona com o corpo e a subjetividade do(a) ator/atriz.
- Analisar usos e práticas com figurinos a partir dos referenciais da área de conhecimento do Teatro de Animação, particularmente do Teatro de Objetos.
- Investigar a influência dos figurinos na criação de personagens e cenas.

Já o estudante Guilherme tem interesse na relação entre objetos e jogos teatrais, e em sua pesquisa buscará pesquisar, desenvolver e sistematizar novas variações de jogos e exercícios com ênfase na conexão entre ator-jogador e objetos. Para tanto, além do necessário estudo teórico que incluirá o levantamento e a seleção de jogos do repertório já existente, estão previstas experimentações práticas que se darão na forma de encontros periódicos com voluntários nos quais as dinâmicas previamente planejadas serão testadas, discutidas e avaliadas coletivamente. Entre os objetivos específicos temos:

- Estudar os conceitos de objeto, jogo e jogo teatral.
- Pesquisar jogos e exercícios possíveis de serem ressignificados por meio da inclusão de objetos.

- Verificar a viabilidade dos jogos e exercícios com objetos em um processo criativo prático.

Ambas as pesquisas são potencialmente promissoras e podem vir a ser de grande interesse em suas respectivas áreas de abrangência.

Teatro Musical: relações entre a cena e a educação musical, de Marcos Chaves

Outro docente da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, que compõe o grupo de pesquisa *E-caos*, é o professor Marcos Machado Chaves, que coordena o projeto Teatro Musical: Relações entre a Cena e a Educação Musical, vigente de 2022 a 2027. A pesquisa, do referido projeto, iniciou com sete alunos voluntários de Iniciação Científica em edital de fluxo contínuo (PIVIC-FC) no ano de 2022, em contato com o projeto de extensão Teatro Musical - ODS 4. Entre as ações de pesquisa e extensão, desenvolvem-se os chamados “Projetos TMUS” — Teatro Musical da UFGD —, assim denominados carinhosamente pelas pessoas envolvidas. Ao longo do ano, tais iniciativas se materializaram em comunicações apresentadas na Semana Acadêmica e Pedagógica do Curso de Artes Cênicas (SAPECAC) da UFGD, fortalecendo o diálogo entre criação artística e reflexão acadêmica.

Duas alunas migraram do PIVIC-FC e ampliaram pesquisas conectadas a estudos cadastrados no PIBIC 2022-2023: Isabela Teles Pereira e Lorena Maria de Jesus Flumignan. Isabela atuou no plano de trabalho *Cantar com o corpo todo*: enfoque sonoro em projeto de Teatro Musical, e Lorena em *A educação musical formal, não formal e informal no Teatro Musical*: observação em grupo douradense. Na interação entre pesquisas e práticas, em 2023, as orientandas e o orientador publicaram o capítulo “A prática musical como potência para o trabalho de artistas da cena” no livro *Arte e cultura*: desenvolvimento intelectual e cognitivo da editora Atena — publicação em que também

mergulhamos nas relações com o projeto de extensão *Flauta que te quero doce (ODS4)*, notando a importância da educação e da prática musical para atrizes e atores.

As pesquisas sobre Teatro Musical foram atravessadas/potencializadas pela montagem do espetáculo *O Rei Leão br-py* (2023), elaborado pela 13ª turma de Artes Cênicas/UFGD em contato com os Projetos TMUS, uma vez que orientador e orientandas do projeto de pesquisa sobre Teatro Musical estavam envolvidos na peça teatral universitária. A partir da imersão no processo de criação, foi possível encontrar pontes entre a montagem da peça e os planos de trabalhos, que contribuíram para a escrita do artigo “Teatro Musical no Interior do Interior Brasileiro: representatividade na montagem adaptada a um contexto fronteiriço”, escrito pelo professor Marcos Machado Chaves, pela aluna Isabela Teles Pereira (PIBIC UFGD), por Lorena Maria de Jesus Flumignan (PIBIC CNPq) e pela docente Ariane Guerra Barros — que colaborou com a montagem e com a escrita. O texto foi aprimorado e publicado como capítulo no livro *Ensaaios sobre Letras, Linguística e Artes: ensino, pesquisa e extensão* (2024) da Editora Bagai.

Para o período de pesquisa vinculado ao edital PIBIC 2023-2024, o projeto de pesquisa de Teatro Musical cadastrou o plano de trabalho “Teatro, Música e Sociedade: análise de uma adaptação teatral-musical universitária em contato com a comunidade”. Lorena Maria de Jesus Flumignan seguiu como bolsista, e também recebemos a aluna de Ensino Médio Mariluzi Cordobal Capelari (PIBIC-EM), da Escola Estadual Professor Joaquim Alfredo Soares Vianna, de Caarapó/MS, para somar com nossa pesquisa. Em dezembro de 2023 organizamos um programa piloto estilo *podcast*, o *PAPÓ TMUS*, e lançamos o vídeo no canal do YouTube do nosso grupo de pesquisa. Cinco pessoas participaram desse material audiovisual, o professor-orientador, as alunas-pesquisadoras, e duas pessoas convidadas para representar a comunidade douradense: Naná Cescao e Ítalo Gasparin, espectadores que assistiram a estreia de *O Rei Leão br-py* (2023) no Núcleo de Artes Cênicas da UFGD. Em 2024, no cronograma final do plano de trabalho, estamos a reverberar o *Papo TMUS* em escritas e a observar outra montagem teatral universitária para dar enfoque à recepção teatral.

Considerações em teias

Nesse intuito, este capítulo pretende abrir portas, páginas e investigações referentes a esse grupo de pesquisa, o *E-caos*, demonstrando que a pesquisa é caos, mas também é inovação, descoberta, prazer, tentativas e erros, tecnologias, práticas e teorias. Realizada por docentes-artistas-pesquisadores-orientadores das Artes Cênicas da UFGD, estudantes de graduação em Artes Cênicas da UFGD, bem como estudantes do Ensino Médio bolsistas-pesquisadores, além de egressos pós-graduandos e pós-graduados também pesquisadores, essa união toma volume nesse compêndio em formato de obra escrita, que traz as reverberações, sussurros e ecos observados em cada linha de pesquisa do grupo de pesquisa supracitado.

Esperamos que seja o início de uma jornada acadêmica e institucional que se torne fértil, e consiga espalhar suas premissas, ideias e pensamentos por aí. Que acadêmicos/as e professores/as possam cada vez mais compartilhar suas descobertas, e que a experimentação em artes seja cada vez mais visibilizada, abrindo espaços corpóreo-vo-cais-investigativos em cada um que leia essa obra.



Capítulo 2

ENTRE FÓSFOROS E ESTRELAS: REVERBERAÇÕES E REVISITAÇÕES SOBRE UM PROCESSO DE DRAMA

Vanessa Lopes Ribeiro

O escritor L. Frank Baum (2019, p. 101) escreve que “*a experiência é a única coisa que traz conhecimento e, quanto mais tempo você fica na terra, mais você adquire experiência [...]*.” e é com essa afirmativa que inicio a minha dissertação de mestrado intitulada *Dramaleão: afetos de um camaleão perante o drama através da ambientação cênica*, defendida em maio de 2023, pelo programa Prof-Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)¹. A pesquisa realizada, assim como a preposição supracitada, tem como linha investigativa a experiência promovida por um drama que trata da efemeridade da vida e as suas marcas, além de suas intersecções com a teatralidade. Neste breve capítulo, em meio a tantas outras pesquisas maravilhosas

1 Este capítulo é uma breve síntese e revisão da dissertação que produzi no mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) com uma pesquisa e uma intervenção voltada para o método do Drama. O espaço aqui era insuficiente para discutir todas as questões apresentadas na pesquisa e as reverberações que isso provocou na escola que a recebeu, para ter acesso a esse conteúdo se recomenda a leitura da dissertação por completo.

deste livro, compartilho uma síntese do conhecimento absorvido pela experiência resultante dessa investigação.

Tendo como estrutura basal ainda o pensamento de Baum, é preciso compreender que nesta pesquisa, e em todas que realizo. O termo **experiência** responsável pelo mote desse processo, é pautado na definição de Jorge Larrosa Bondía (2002) que é entendida como algo que nos toca ou nos atravessa, fornecendo aqui, lugar ao corpo. Ou seja, para uma situação ser validada por um indivíduo — como experiência — essa tem que ser passível de afetá-lo, e com afeto recorro a definição de Patrice Pavis que mensura “[...] o afeto parece enganchado no corpo do ator como aquilo que não cessa de exprimi-lo e de traí-lo, mas na realidade não se pode apreendê-lo ‘em si’, ele depende da outra pessoa, ele constitui uma reação a uma ação [...]” (Pavis, 2017, p. 23). E continua: “Pois o afeto não é uma atitude ou uma emoção codificável e consciente, é uma relação entre o corpo e o mundo que o afeta, entre consciente e o inconsciente, o visível e o invisível, o manifesto e o latente” (Pavis, 2017, p. 23).

Por conseguinte, nota-se que o corpo do sujeito é passível de experiência e que esse se encontra em um processo de trocas e afetos consciente e inconsciente o tempo todo (Caron, 2021). Essa permutação ocorre tanto com o espaço físico como com os sujeitos presentes nele, o sujeito ao ser afetado por esse estado, fornece uma resposta que (re)transforma o espaço/lugar e as pessoas, que afeta novamente o sujeito e assim, automaticamente, o ciclo de afetos é imensurável e duradouro.

Buscando uma pequena fagulha, uma pequena mostra, desse contínuo afeto e experiência e de como essa ação (re)significa o ambiente escolar, haja vista que:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Larrosa; Kohan, 2014, p. 6).

Utilizei-me do drama em uma escola municipal localizada em um bairro marginalizado na cidade de Dourados, MS. Para tal, primeiramente é preciso compreender de forma rápida do que se trata a abordagem metodológica do drama, que tem origem inglesa.

A inglesa Dorothy Heathcote foi a responsável por “sistematizar” o drama e desde então o mesmo vem sofrendo alterações ao longo dos anos com a aglutinação de novas possibilidades, formatos, ideias, teatralidades, entre outros. Segundo Ribeiro (2023, p. 29), “esse método prima pela ação que gera uma narrativa coletiva que incorpora os participantes em um contexto ficcional capaz de promover vivências e experiências”. Ou seja, é um processo em constante movimento coletivo que (re)provoca ações, afetos e experiências.

É preciso compreender que apesar da palavra drama nos remeter ao texto escrito, esse também faz referência as diversas formas textuais que vão muito além do que é escrito em um roteiro, é preciso lembrar que tudo que possibilita uma narrativa, teatralidade ou interpretação se desenvolve no drama.

O drama, enquanto processo, muitas vezes está desvinculado de um texto dramático ou de um script. Entre as razões apontadas pelos professores, estão a dificuldade de encontrar o texto adequado às situações que se quer explorar, a necessidade de responder ao interesse imediato do grupo, o número de alunos envolvidos, etc. Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas a de um estímulo inicial para a criação coletiva do grupo. É neste contexto que a palavra drama veio a substituir a palavra teatro, quando nos referimos a processos de construção da narrativa dramática em grupo. Drama implica, assim, a autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado), e se caracteriza pela incorporação das situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo (Cabral, 2006, p. 17-18).

Portanto, compreende-se que o drama estimula o participante, no caso descrito a seguir, os alunos, em um contínuo processo de (re) agir seja para narrar a história criada coletivamente ou na resolução das problemáticas que surgirem. “O drama propõe que o aluno seja um sujeito ativo, não somente fisicamente bem como também cognitivamente. A colaboração e a reflexão são subsídios basilares para este

processo.” (Ribeiro, 2023, p. 36), são esses (re)agires e reflexões que vão fornecer estímulos para a construção dos episódios seguintes. Ou seja, o desenrolar do drama acontece estruturado no pensamento e ação coletiva da turma que está participando do mesmo.

O drama, segundo Cabral (2006) para ser um processo é articulado por uma série de episódios que são elaborados e estruturados a partir de convenções teatrais a fim de promover a prossecução e intensidade. O que provoca a progressão dos episódios e que o contexto de ficção, estruturado para aquele drama, se torna crível por causa da quantidade de elementos, detalhes e informações sobre a narrativa coletiva que foi desenvolvida ao longo do processo.

Para Vidor,

Com uma estrutura bem definida, o drama compreende uma série de procedimentos que visam à construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento. Por isso, quando pensamos em uma proposta de drama, temos um tema que gera conflito e que dá o mote para a construção da história e, conseqüentemente, para a escolha das estratégias que serão utilizadas. [...] Essencialmente o aluno é levado a falar dentro de uma situação ficcional, como ele mesmo ou como se fosse algum personagem ou ainda narrando algum acontecimento que não seja próprio da sua vivência. Assim, é levado a ampliar a sua percepção do mundo e das pessoas, colocando-se “no papel” [...] (Vidor, 2010, p. 29).

Isto significa que para o drama ocorrer é necessário que os alunos o vivenciem através do jogo e de sua autonomia para que possam comunicar suas percepções através das situações ficcionais provocadas, “ou seja, os alunos ao viverem o drama se transportam para uma outra realidade, para um contexto de ficção onde tem a possibilidade e oportunidade de explorarem outros papéis, narrarem acontecimentos ou serem eles mesmos durante a situação.” (Ribeiro, 2023, p. 36).

A fim de fomentar o drama tanto em detalhes como estimular a criação da narrativa dentro de um contexto ficcional, o professor, responsável por estruturar o processo, pode aglutinar elementos que tornem o processo mais verossímil, os que eu escolhi aprofundar na pesquisa que revisito aqui neste capítulo, são professor-personagem e

professor no papel, ambientação cênica e dar um enfoque no pré-texto.

Dentre as estratégias que temos ao nosso dispor, o “professor personagem” tem se mostrado potente para estabelecer um ambiente de jogo entre o/a professor/a e as crianças. Dentre os personagens de uma determinada história, o/a condutor/a escolhe um/a que lhe parece que pode conduzir a narrativa e propor diferentes experimentações para as crianças (Pereira, 2020, p. 402).

Tal ação permite que o aluno enxergue no professor não uma figura de autoridade e detentor do conhecimento, mas sim um jogador e criador durante a narrativa e o ato de jogar, possibilitando que a troca de saberes e vivências ocorra de igual para igual.

Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes. A expressão “professor-personagem” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “teacher – in – role”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo (Cabral, 2006, p. 19-20).

Devido a não existência no idioma brasileiro de um termo equivalente ao *teacher-in-role* no contexto do drama, Biange, que foi responsável por trazer o drama ao país, traduziu o mesmo para professor-personagem. Entretanto, a autora mostra-se arrependida da escolha que fez “professor-personagem teve seu uso generalizado, e hoje considero que deveria ter mantido a expressão em inglês, uma vez que seu sentido não inclui a ideia de construção de personagens” (Cabral, 2014, p. 105, nota de rodapé, grifos da autora *apud* Menegaz, 2020, p. 367).

Para ela, a dificuldade de encontrar um termo na língua portuguesa para o termo *teacher-in-role* se dava ao fato de que originalmen-

te a importância desse termo estava associada ao seu papel social que facilitaria a mediação do jogo com os alunos.

O que inicialmente foi uma dificuldade de tradução marcou o drama no Brasil e possibilitou novos desdobramentos, vivências e experiências a alunos e professores, aumentando a diversidade de práticas pedagógicas, haja vista que agora no Brasil passamos a ter a estratégia que o professor-artista elabora uma personagem com todos os elementos possíveis: figurinos, maquiagens, corpos e vozes extra-cotidianos.

Apesar de no contexto inglês original não existir a diferenciação vista aqui Vidor (2008), segundo Pereira (2020), indica a utilização de termos distintos para o que ocorre em nosso país, quando o foco estiver no que vai ser dito, no papel social dentro da situação apresentada no contexto sem que haja uma preocupação artística e estética utiliza-se o termo professor no papel e ao se tratar e evidenciar uma criação de personagem, de um ser ficcional, fazendo o uso dos elementos teatrais e sua potencialização use-se o termo professor-personagem.

Segundo Barros e Ribeiro, o professor-personagem também sofre influência de outros fatores, uma vez que: “Queremos destacar também nesta experiência a importância da professora-personagem, que enfatiza não apenas a caracterização física da personagem, mas cria discurso e circunstâncias condizentes com a ambientação cênica” (2020, p. 492). Ou seja, além de todos os elementos que estavam associados ao professor-personagem, que foi visto na discussão deste item, pode-se acrescentar a ambientação cênica, haja vista que ela vai dialogar diretamente com a personagem assumida pelo professor no decorrer do drama. A ambientação cênica trará para a construção da personagem uma teatralidade que está carregada semioticamente do contexto ficcional vivido pelos alunos durante o drama.

Além disso, a personagem interpretada pelo professor deverá ter uma relação com o ambiente cênico em que o episódio se desenvolverá, o professor-personagem também deverá dialogar cenicamente através de ações e reações com este lugar/contexto ficcional, para que desta forma as ligações da narrativa sejam construídas e os alunos estimulados e incentivados a participarem, interagindo tanto com o professor-personagem como com o ambiente cênico (Ribeiro, 2023, p. 54).

Por conseguinte, outro item se torna relevante a adentrar nessa síntese: **a ambientação cênica**. Essa estratégia permite e promove a

imersão do aluno na situação do jogo e do contexto de ficção, partindo de um pré-texto, a ser explorado no drama. Permite que o aluno esteja rodeado e submerso nesse lugar e (re)crie afetividades com a narrativa e os papéis a serem explorados e desenvolvidos. A ambientação cênica é:

quando o ambiente do drama é trabalhado e modificado para fazer parte da narrativa. Ou seja, o ambiente é preparado cenicamente com elementos que proporcionem uma imersão do aluno em um ambiente virtual. O local é carregado de signos, objetos, estímulos que promovam a teatralidade, potencializando a verossimilhança com um determinado lugar existente ou criando um lugar pertencente a uma realidade ficcional (Ribeiro, 2023, p. 65).

Logo, a ambientação cênica desloca o aluno para uma situação extremamente potente, em que os estímulos captados pelos sentidos corporais, possuem a função de envolver o aluno e provocá-lo a fim de criar potências e tensões que resultem em possibilidades narrativas, estéticas, poéticas e ricas em teatralidades. Para tal, “[...] ter à disposição objetos, figurinos, sonoridades que o desloquem para uma situação de ficção, leva os participantes a se sentirem mais envolvidos e estimulados para o jogo – para o role-play.” (Freitas, 2012, p. 66 -67).

Segundo Pereira (2015), o enriquecimento do processo permite que se amplie as percepções e imaginação e quanto mais os alunos crerem nos estímulos que forem fornecidos ao longo do drama maior será o seu envolvimento com o drama, levando-o assim, provavelmente, a uma situação de experiência. Tal enriquecimento, também, dos materiais e signos presentes na ambientação cênica permite que o aluno recorra à teatralidade para corroborar na criação da narrativa coletiva. Portanto, a ambientação cênica é:

responsável pela caracterização de ambientes da narrativa ficcional em um ambiente real, ou seja, é construído um ambiente pensado especificamente para exteriorizar e revelar características físicas da narrativa. Fazendo a utilização de objetos, signos, elementos cênicos, entre outros a fim de proporcionar uma linguagem teatral que “transporte” jogadores/integrantes/alunos para esse espaço ficcional (Barros; Ribeiro, 2021, p. 26).

Esse enlace entre pré-texto e contexto de ficção que gera a ambientação cênica, que é uma manipulação de imagens/signos/elementos estão fora do momento presente em que ocorre o drama é capaz de abrir espaço para o jogo que o aluno desenvolverá e percorrerá. Para tal, Menegaz (2016) reitera que os alunos precisam crer nessa ação ou o drama não irá ter evolução processual, tal fenômeno é denominado de suspensão da descrença.

Uma possibilidade para que a suspensão da descrença seja viável e intensificada é a utilização da ambientação cênica já que essa permite que o aluno investigue e perceba outras realidades que o embeveça por completo, que seja capaz de envolver o aluno em uma perspectiva que não seja a vivência da sala de aula tradicional e o permita ter inúmeras possibilidades de elaborar diversas narrativas.

Sendo assim, tenciona-se a crer que a ambientação cênica deriva de uma escolha de um espaço pelo professor que cria condições através das potências de relações interpessoais que os alunos podem vir a desenvolver através da concretização de um ambiente virtual com a utilização das mais diversas materialidades, desde objetos, figurinos, iluminação, recursos sonoros, entre outros, capazes de provocarem uma impulsão na teatralidade, proporcionando uma imersão e possibilitando, em determinados sujeitos, um tipo de experiência. Portanto, a ambientação cênica trata-se de um lugar, desde o momento em que o professor prepara a estratégia cujo espaço começa a ser afetado nesse momento, até a imersão do aluno nele e as ações resultantes desse contato. A ambientação cênica é a transformação de um espaço em um lugar. Freitas (2012) diz que a ambientação se difere do espaço, pois é conotada. Por meio desta concepção, o espaço é afetado simbolicamente através da ambientação cênica, sendo assim marcado (Ribeiro, 2023, p. 75).

A ação de (re)imaginar um espaço para que se transforme em um lugar através da ambientação cênica proporciona ao professor (re)criar identidades, contextos, comunidades, memórias, relações, tudo isso a fim de explorar e proporcionar novas relações de afetos com os alunos que vão vivenciar o drama. Vale ressaltar que, toda essa modificação e conotação do espaço para lugar ocorre completamente quando todos os sistemas sensório-perceptivos são envolvidos e apreciados conforme defende Féral (2015).

Desta forma a ambientação cênica é capaz de cativar, atrair e instigar o aluno a experimentar e agir dentro desse novo lugar de ficção e através desse agir sintá-se parte da narrativa e do drama. Esse agir pode acontecer de várias formas, entre elas pode resultar na ação física, pois

A ambientação direcionou a experimentação, em que “O artista capta e expressa um mundo que é físico”. (SPOLIN, 1979, p. 14). Essa expressão, que se dá através do corpo e do ambiente é fisicalizada pelo ator no momento da improvisação e transcende o próprio espaço físico, tornando-se um espaço de ação, espaço de a/tua/ação. Inspiração tangível, o espaço ambientado (ambientação cênica) não apenas estimula o ator, mas também o conduz, vivifica sua personagem e o orienta para a cena (Barros; Ribeiro, 2021, p. 29).

Por conseguinte, compreende-se que a ambientação cênica é também responsável por ajudar a guiar o aluno dentro do espaço narrativo e fomentar a criação das cenas, das histórias e do drama. E que a experimentação perpassa o ambiente físico e corpóreo a fim de ganhar novos rumos e perspectivas dentro do processo da construção teatral, da teatralidade e do drama, ou seja, é um constante afetar e ser afetado.

Destarte, para que ocorra o processo supracitado é necessário que o professor se dedique na profícua elaboração da quantidade e qualidade dos elementos e apetrechos que serão utilizados durante o drama. Segundo Cabral

[...] o desenvolvimento do processo – leitura e construções de imagens – depende em grande parte da quantidade e a qualidade do material introduzido ao grupo. Caracterizado também como “um processo de investigação”, o impacto que o drama terá sobre o grupo vai corresponder ao material usado para envolver os participantes com o processo: o pré-texto, e o material introduzido de forma gradual pelo professor, tal como pistas, documentos, fotografias, objetos, etc. Tanto o pré-texto quanto o material de manutenção do processo permanecem estreitamente vinculados ao papel do professor, como personagem ou não (Cabral, 2006, p. 23).

Nesse ponto, torna-se imprescindível falar sobre um conceito desenvolvido por Cecily O'Neill: o pré-texto. Para Menegaz (2020), em

nosso país, todos que investigam o drama tem o pré-texto como um elemento norteador. O próprio nome sugere o que é o conceito, é um elemento pregresso ao processo do drama, fornecendo informações para seu desenvolvimento. Segundo Cabral, “o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que funcionará como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (Cabral, 2006, p. 15). Para completar a assertiva Barros e Ribeiro incorporam que o pré-texto “é o mote escolhido para iniciar e guiar a narrativa. Esse pré-texto pode ser qualquer elemento que provoque uma inspiração investigativa, como um quadro, uma música, uma história, uma dramaturgia específica, um desenho, filme, entre tantas outras possibilidades” (Barros; Ribeiro, 2021, p. 24).

Tanto para O'Neill (1995) como para Cabral (2006) a relevância do pré-texto é a predisposição que esse tem de envolver e instigar os alunos e o grupo motivando-os a (re)agir criando narrativas, papéis, problemáticas, encontrando soluções, o que é capaz de gerar repertório e possibilidades de condução e encaminhamento do drama pelo professor. Freitas (2012) afirma que é preciso escolher um pré-texto significativo para a turma que o receberá, pois é através deste que será criado o contexto de ficção que deve ter alguma relação com o contexto real do aluno para que esse se sinta imerso pelo drama.

Por conseguinte, estabelece-se que o pré-texto, a fim de provocar um envolvimento e imersão no contexto ficcional, ao ser escolhido deve ter uma relevância para o grupo que o receberá — sendo que, se possível, é importante conhecer o coletivo que o desenvolverá antes para que essa escolha seja a mais alinhada possível. Afinal, é o pré-texto que será a linha condutora do drama evitando que se afaste dos objetivos propostos. Ele que alimentará, instigará e envolverá os alunos na investigação proposta. Segundo Ribeiro,

É o pré-texto e a sua validação pelos participantes que vai permitir que o drama se torne orgânico e que esses acessem de forma mais fácil o contexto de ficção. Isto permite que o processo seja visceral e que possua uma gama de signos e de teatralidades a serem explorados, respeitando os limites propostos (Ribeiro, 2023, p. 45-46).

Destarte, tem-se o drama *Entre Fósforos e Estrelas* que foi realizado na Escola Municipal Arthur Campos Mello, na cidade de Dourados, MS. O drama teve como pré-texto o conto A pequena vendedora de fósforos do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1848), a narrativa ocorre em uma noite de ano novo europeu em que uma garotinha pobre vaga pelas ruas frias tentando vender alguns fósforos, sem sucesso e com medo de retornar para sua casa devido a bronca que seu pai lhe dará ela resolve se proteger em um canto em uma rua. Na tentativa de se aquecer do imenso frio que fazia, ela risca os fósforos que ao mesmo tempo que produzem calor lhe permitem ter visões, a última com sua avó já falecida a qual ela faz um pedido de que a levasse junto assim que a visão terminasse, junto com o calor do fósforo, encerrando assim o conto com a morte da pequena garotinha devido ao frio, cansaço e situação econômica.

A E.M Arthur Campos Mello está localizada em uma comunidade periférica e é um dos bairros mais carentes da cidade, logo havia um reconhecimento da classe social entre os alunos e a personagem do pré-texto escolhido, entretanto para que houvesse uma maior identificação com o contexto ficcional foi preciso realizar adaptações na narrativa original, em Dourados, ao contrário do frio que se faz na Europa no final do ano, é verão e as altas temperaturas são constantes, portanto a personagem não podia vender fósforos para aquecer e sim vendia gelo para refrescar as pessoas.

Os episódios desse drama foram baseados e definidos tendo como base a narrativa do conto original. Quando a garota risca e acende os fósforos ocorrem quatro momentos de ilusão que se encerram com o apagar dos fósforos, esse foi o fator delimitador dos episódios. O primeiro episódio denominado de “Restaurante” corresponde ao segundo riscar de fósforos no conto, que é quando a menina vê uma ceia farta em uma mesa com um ganso assado. O segundo episódio recebeu o nome de “Segredos” e reflete o terceiro acender de fósforos do conto, em que a ilusão criada é de uma árvore de Natal com diversos cartões natalinos coloridos. Já o terceiro episódio intitulado de “Sensação de Quentinho” equivale ao primeiro riscar dos fósforos, em que a menina o associa a uma sensação de estufa, de calor, produzida pela chama. E

para finalizar o quarto episódio foi chamado de “Estrelas” e é o correspondente do último riscar de fósforos, que é quando a garota vê a sua avó, já falecida, e a pede que a leve consigo quando sumir. A escolha de não seguir pela ordem linear do conto foi proposital para que os alunos envolvidos pudessem ir aos poucos construindo e imergindo no drama, adicionando as camadas conforme suas vivências e possíveis experiências.

O primeiro episódio “Restaurante” foi explorado e discutido a questão da desigualdade social, explorando a relação de divisão de capital, os alunos antes de adentrar o ambiente cênico sortearam de um envelope a quantidade de dinheiro que cada um teria e quem não o teria. Portando suas notas falsas, os alunos viram eu me transformar em professora no papel, como garçoneiro, adotando a assertiva de Pereira,

Quando o/a professor/a assume um personagem na frente das crianças, caracterizando-se na presença delas, elas percebem a construção da ficcionalidade e, incentivadas, podem entrar na dimensão fictícia. Ressalto que ao criar um personagem e o trazer para a sala de aula, geralmente as crianças vão indicar que é o/a professor/a que está “vestido”. Costumo indicar que não mintam para as crianças dizendo que elas estão erradas, que a professora não veio e mandou o personagem; essa é uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar o real e o faz de conta, uma importante convenção do teatro. Experimentemos dizer que quando nos vestimos com aquelas roupas, nós “vimos” o personagem, que isso é brincar de teatro. Essa é uma forma de mediação (Pereira, 2020, p. 403).

Tal ação proporcionou que os alunos jogassem sem ir contra as regras e aceitassem a condição de que cada um teria um papel ou personagem dentro do drama pois os signos, códigos e linguagens lhe foram expostos honestamente e que tais elementos compõem a linguagem teatral que será explorada ao adentrar na sala que contém a ambientação cênica relacionado ao contexto ficcional.

Como é possível observar na figura 1 os alunos presenciaram e ocuparam um Bistrô que foi denominado de *Petit Glace*, pois tinha a intenção de fazer referência aos restaurantes “chiques” que ocupam a nossa sociedade e que é limitado a uma pequena parcela. O próprio cardápio do restaurante oferecia de certa forma uma barreira de com-

preensão, devido ao uso excessivo da linguagem figurativa, sobre o que eram os alimentos e bebidas disponíveis para consumo.

Figura 1 - Ambientação cênica do Bistrô 1.



Fonte: Fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados, MS, 2022.

Dentro da sala havia uma bolsista² que também ocupou a função de professora no papel interpretando outra garçonete do Bistrô, essa

2 No mesmo período em que era executada a pesquisa de mestrado aqui descrita, também foi realizado na mesma escola em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) o projeto de extensão intitulado *Drama na escola: uma introdução* sob orientação da professora Dra. Arianne Guerra Barros do curso de Artes Cênicas e minha supervisão. O projeto contava com duas bolsistas nessa escola que auxiliaram em todo o desenvolvimento do drama *Entre Fósforos e Estrelas*.

inicialmente permitia a entrada ou não dos alunos ao recinto. Os que tinham dinheiro podiam entrar no restaurante e se transformavam em clientes, já os que não tinham ficavam do lado de fora, que foi delimitado com o uso de um pisca-pisca, era como se fossem moradores de rua observando os clientes através de grandes janelas.

Com essa cisão e conflito estabelecido as (re)ações começaram a ocorrer proporcionando descobertas de linhas narrativas dentro do drama. Os clientes logo assumiram personagens de status alto e agiam de acordo com o que esse status solicitava, em minha dissertação analiso alguns casos de escolhas de personagens e ações que apareceram. Os alunos que estavam do lado de fora, impossibilitados de entrar inicialmente, estavam chateados e protestavam pelo fato de não poder adentrar.

Enquanto se estabeleciam ações e relações dentro do restaurante, uma segunda bolsista adentrou na sala, caracterizada como professora-personagem, ela representava a vendedora de gelos que nomeei como Menina — para mostrar que, assim como ela, existem tantas outras em nossa sociedade. Ao entrar, os alunos que não eram clientes perceberam sua presença inicialmente e estabeleceram um diálogo com ela. Ela tentou vender seus gelos para eles, que comunicaram que não podiam comprar devido à falta de dinheiro.

Nesse momento, os alunos não clientes tiveram a ideia de entrar no restaurante para vender os gelos e chamaram a Menina, logo toda a turma ocupava o Bistrô e conseguiram vender seus gelos por valores muito mais altos que o pedido. Rapidamente, juntaram uma quantidade considerável de dinheiro e saíram para fora do restaurante.

Ao saírem, notaram que havia sido colocado pela minha personagem no papel do lado de fora do estabelecimento um saco de lixo e decidiram procurar nele comida para comer, quando questionados pela professora-personagem disseram que não havia problema que já haviam consumido e estava tudo bem³. Dividiram a comida que encontraram entre todos e depois quiseram entrar no restaurante para

3 Existiu todo um cuidado com a higienização e não contaminação dos alimentos presentes nesses elementos que representavam o lixo, assegurando assim a segurança de todos os envolvidos. Na dissertação já mencionada, também analiso esse evento com mais profundidade.

realizar pedidos também, assim como os demais alunos. Entretanto, comuniquei-os que o restaurante estava lotado e que teriam que esperar vagar uma mesa, mas que eu anotaria seus pedidos e os serviria. Os alunos que eram clientes ao verem a situação chamaram os não clientes e a Menina para sentarem juntos dividindo cadeiras e mesas, ao final do episódio todos ocupavam o Bistrô e dividiam suas comidas e bebidas.

Heathcote informa que: “[...] Drama são seres humanos confrontados por situações que os transformam, em que os mesmos têm que enfrentar lidando com os desafios propostos” (*apud* O'Neill, 1984, p. 48), portanto pode-se inferir baseado no exemplo supracitado que os alunos tiveram autonomia para criar suas narrativas e (re)ações dentro do contexto ficcional em que foram inseridos e que ao tomarem para si essa responsabilidade foram capazes de mudar os rumos das problemáticas instaladas no início do episódio revertendo a situação para que todos tivessem acesso ao lugar do restaurante e aos bens por ele vendidos.

Como recurso de transição para o episódio seguinte, foi disponibilizado aos alunos um áudio previamente gravado com a voz da personagem Menina, no qual ela falava sobre si e questionava se era reconhecida por eles. Entretanto, os estudantes não compreenderam plenamente a mensagem e não estabeleceram a associação entre a voz do áudio e a personagem. É possível que o estímulo oferecido ao final não tenha sido suficiente para despertar o interesse e a curiosidade necessários diante da imersão proposta pelo Bistrô.

O segundo episódio, “Segredos”, também tinha como foco explorar a teatralidade e a imersão proporcionada pela ambientação cênica, dessa vez a imersão, assim como defende Freitas (2012) seria realizada no quarto da Menina (figura 2). Para a criação da materialidade, da teatralidade e da ambientação cênica que representasse esse espaço foi utilizado uma lona preta para delimitar o tamanho do quarto no chão e objetos que remetessem a um quarto. Inclusive buscou-se retratar um cômodo de chão de terra batido utilizando-se areia e algumas folhas por cima da lona, também foi montado uma cama com colchonetes direto no chão sem nenhum tipo de suporte e utilizado caixotes

de feira para construir “móveis” como mesinhas. Também havia objetos comuns a quartos como espelho, material escolar, roupa, ursos, entre outros, e alguns objetos que pertenciam ao episódio anterior, como uma taça e forminhas de doce. Alguns elementos escolhidos para compor essa ambientação cênica foram estereotipados para representar uma personagem periférica, porém tal escolha se deu consciente a fim de facilitar a leitura e reconhecimento dos signos e personagem. Essa ambientação cênica, também contava com alguns objetos escondidos, dentro dela, a fim de proporcionar um caráter investigativo no drama, objetos como um caderno escrito “meu querido diário” e um saco de moedas com um papel grafado “economias do mês”.

Figura 2 - Ambientação cênica do quarto 1.



Fonte: Fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados, MS, 2022.

Por fim, para a descrição da ambientação cênica do quarto foi usado o mesmo pisca-pisca do primeiro episódio como um varal que atravessava de um lado ao outro a sala por cima do quarto e nele estavam pendurados cartões coloridos, que remetiam ao trecho do conto original onde a garota cria a ilusão de uma árvore natalina repleta de cartões coloridos. Entre a ambientação cênica do quarto e a parte da frente da sala, a dividindo em dois lugares, havia um tecido preto que atravessava, também, de um lado a outro no sentido da largura, impedindo que os alunos ao entrarem na sala visualizassem o quarto.

Sobre os elementos e objetos cênicos que se repetiram no primeiro e nesse episódio,

[...] a teatralidade tem relação fundamental com o olhar do espectador. E esse olhar identifica, reconhece, cria o espaço potencial em que a teatralidade será identificada. Ele reconhece esse outro espaço, espaço do outro onde a ficção pode surgir. Esse olhar é sempre duplo. Vê o real e a ficção, o produto e o processo. (Féral, 2015, p. 107).

Desta forma, [...] ao notar essa presença repetitiva de alguns elementos como o pisca-pisca, associou o processo com a provocativa que Féral faz ao dizer que o espectador é responsável pela teatralidade e como essa se cria em um espaço, como ela pode ser explorada. Apesar do elemento ser o mesmo, o espaço apresentado é outro e quando ele é semiotizado com essas novas informações presentes nesse novo espaço, a ficção e a teatralidade apresentadas se tornam outras. Desta maneira, há uma ressignificação dos elementos que podem permitir que através do processo do aluno, simultaneamente, enquanto ator/jogador e espectador ser capaz de produzir e contemplar, transformando, através da teatralidade e da (re)significação, esse novo espaço em um lugar (Ribeiro, 2023, p. 115).

Para a realização desse episódio, os alunos adentraram na sala de aula de olhos fechados e ficaram posicionados de costas para o tecido preto, quando permitido que abrissem os olhos tiveram acesso a um vídeo transmitido pelo computador em que a Menina mandava um recado para a turma agradecendo pelo último encontro deles, pela compra dos gelinhos e dizendo que nesses dias andava se sentindo muito sozinha e triste.

Ao término do vídeo, o barbante que segurava o tecido preto, formando a cortina, foi cortado pelas bolsistas permitindo que os alunos

tivessem acesso à ambientação cênica do quarto, uma euforia tomou conta da turma que correu até a fronteira estabelecida pela lona em que estava ambientado o quarto. Não adentraram a ambientação cênica, tiveram receio como se não lhes fosse permitido esse contato com o que estava materializado na frente da turma. Sobre esse acontecimento reflito, na minha dissertação: “Seria isso um reflexo do ensino tradicionalista que a arte ocupa na escola? Um ensino em que muitos são estimulados a não tocar nas coisas, que a arte é algo distante e inacessível, que pode ser observada apenas de longe, principalmente para o público periférico” (Ribeiro, 2023, p. 118).

Os alunos então, foram estimulados a adentrarem no quarto e a explorá-lo, porém não ocorreu uma investigação como se esperava, os alunos tumultuaram-se em cima da cama brincando de “montinho” e disputaram o ursinho de pelúcia, não se empolgaram, nem se esforçaram para olhar os objetos e elementos presentes, logo os mesmos que estavam escondidos e podiam dar novos rumos para a narrativa não foram encontrados. A fim de contornar a situação e proporcionar linhas narrativas, solicitei que os alunos se sentassem ao redor da ambientação cênica do quarto e que pequenos grupos o ocupassem para realizar improvisações cenas dentro dele.

Para as improvisações, as orientações foram que o grupo de alunos deveria representar uma cena em que houvesse uma relação de parentesco entre eles e que utilizassem os objetos presentes no quarto, na esperança de encontrarem os escondidos — o que novamente não ocorreu. A maior parte das cenas realizadas representaram cenas cotidianas, relacionadas a afazeres domésticos, ou seja, os alunos trouxeram para o drama suas vivências e bagagens. O que permitiu que eles ficassem mais entregues e apropriados da ambientação cênica, fato que pode ser observado a partir do corpo extracotidiano que os alunos construíram, da exploração de níveis corporais e de vozes diferenciadas, fatores que contribuíram para uma verticalização, também, da teatralidade. Segundo Cabral,

[...] a situação dramática pode tornar-se convincente pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica. As possíveis analogias ou aproximações entre estes três contextos serão a medida do engajamento emo-

cional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático. O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades (Cabral, 2006, p. 13).

Essa aproximação entre os contextos permitiu que os alunos preenchessem as lacunas da narrativa e inserissem suas visões de mundo e repertórios, ou seja, foram agentes ativos e com vozes presentes dentro do processo se tornando parte essencial do processo de ensino-aprendizado, aqui vivenciado através do drama.

Ao final das improvisações, foi informado aos alunos que a Menina havia deixado para eles um cartão compartilhando uma informação, deviam escolher um, ler e realizar o que era solicitado. O que ocorreu, os alunos apanharam um cartão pendurado no varal de piscar-pisca, se acomodaram em um canto da sala e o leram. No cartão, havia um segredo da Menina, que dizia que sentia muita falta da sua avó que já havia falecido, e ela pedia que cada um contasse um segredo seu também e que não era preciso assinar o seu nome ao final no cartão.

Enquanto os alunos escreviam os seus segredos, em um ato enorme de confiança em mim e na personagem da Menina, foi possível observar como seus corpos (re)agiam e eram afetados pelo lugar e memórias. Segundo Barros “[...] o espaço, o ambiente, está em permanente relação com o “agente”, o sujeito, e se faz/cria nessa relação. Um espaço, um meio, não está destacado do(s) sujeito(s) e objeto(s), e ocupar esse lugar é gerar significados e sentidos em relação a ele [...]” (Barros, 2020, p. 128). Isto significa que as suas ações e seus corpos são carregados dos afetos que trazem consigo que afeta o tempo-espaço em que se encontra e por ele é afetado, tudo simultaneamente, e que tal ação pode ocorrer sem que o sujeito tenha consciência, pois nosso corpo possui uma memória que é ativada em determinados momentos e utilizada como lhe convém.

Ao final do episódio, enquanto os alunos entregavam os cartões para as bolsistas, o inspetor de pátio da escola chegou na sala para entregar uma encomenda que havia chegado para a turma, se tratava

de uma caixa embalada endereçada a turma do quinto ano, enviada pela Menina. Os alunos se reuniram em volta e quando a abrimos nos deparamos com uma grande quantidade de fósforos queimados agrupados de três em três, em conversa/reflexão com os alunos chegamos à conclusão que quando os fósforos são queimados eles produzem por um breve período de tempo uma chama que gera calor e nos aquece, e essa ação gerada pelo par calor-aquecer pode ser transferida metaforicamente para o campo das emoções e sentimentos e que existem coisas/pessoas/ações que geram uma sensação de “quentinho” em nós, seguido de tal conclusão foi entregue a cada aluno um grupo de fósforos queimados que devia servir para que eles pensassem o que era que deixava o coração de cada um quentinho.

Destarte, é importante ressaltar que o conceito da teatralidade, aqui abordado,

Dessa vez ele apareceu associado ao conceito de enquadramento que segundo Féral (2015): “O enquadramento cria um espaço, espaço do especular” e reforçado por Barros (2020) que diz que: “É nesse espaço de enquadramento do olhar que a teatralidade se cria” (p. 44). Isso tudo ocorre, pois o enquadramento nada mais é, de forma sintetizada, do que o direcionamento do olhar. Essa direção do enquadramento pode ocorrer de várias formas, desde materialidades a ações, está associado à visão que o processo teatral possui e está diretamente relacionado à compreensão de mundo e bagagem de vivências do espectador/aluno, para determinar a forma como ele fará a leitura, segundo o enquadramento e criando a sua teatralidade. Aqui os fósforos queimados são um elemento material que fornece um enquadramento para a criação de uma teatralidade que parte para a poética subjetiva e que, desta feita, os alunos o encaram como um signo metafórico capaz de proporcionar momentos de calor, sensações de “quentinho no coração”, mas que sem que eles esperem, essa chama se apaga e pode representar o frio, a solidão, o medo que permanece em nós (Ribeiro, 2023, p. 131).

Partindo deste enquadramento que buscou a teatralidade presente no queimar dos fósforos dentro do contexto dessa narrativa tem-se o terceiro episódio do drama, “Sensação de quentinho”. Esse segmento do drama busca explorar a interpretação de ações, pessoas, memórias, sensações e sentimentos que “aquecem o coração” dos envolvidos no processo de drama.

O quarto da Menina foi novamente escolhido como foco da ambientação cênica nesse episódio, porém existiam alguns signos novos presentes ajudando a compor o espaço, elementos esses que foram escolhidos tendo como base o que foi escrito nos cartões de segredos pelos alunos no último episódio. Eram eles: conjunto de pulseiras da amizade, dentro de um saco de pão, conjunto de tricô composto por gorro e cachecol dentro de uma caixa de papelão, coleira de um animal de estimação. Esses objetos foram escolhidos tendo como guia os cartões que após serem lidos foram divididos nas seguintes categorias, de acordo com o seu conteúdo; “Sentir saudade de um avô ou avó”; “Sentir saudade de uma animal de estimação” e “Sentir dificuldades em fazer e manter amigos”. Foram poucos os cartões que não se encaixaram em uma dessas categorias, por esse motivo esses três objetos/elementos foram escolhidos e adicionados a ambientação cênica, a fim de proporcionar um reconhecimento por parte do aluno e poder proporcionar uma verticalização e enquadramento na teatralidade.

Antes dos alunos adentrarem na sala de aula, a bolsista que utilizava a estratégia do professor-personagem, se colocou no centro do quarto sentada em uma imagem congelada, os alunos, então, ao entrarem no recinto se deparam com essa presença-ação, o que gerou uma ânsia pelo atuar — representação — encenação que estava por vir. “Nosso olhar, nossa expectativa, nosso conhecimento de que haverá teatro começa a semiotizar o espaço e os objetos, ou seja, a transformá-los em signos que ainda não são significantes, mas podem vir a ser.” (Féral, 2015, p. 105). Ou seja, a professora-personagem por estar ao nível dos olhos dos alunos potencializou

Esse estado de suspensão em que o aluno foi levado a estar faz com que o que esteja ao nível do seu olhar, facilitado pelo enquadramento se torne teatralidade, potencializado pela corporeidade/presença da atriz/bolsista/professora-personagem que se tornasse um signo, devido ao seu nível e posicionamento na ambientação cênica. Aliado a tudo isso, tem-se o fato de que no episódio anterior os alunos começaram a significar o quarto e os objetos presentes, ou seja, tal ação anterior é transferida para a nova situação juntamente com a expectativa do “haverá teatro” conduzindo, assim, todos os olhares para a criação inevitável da teatralidade (Ribeiro, 2023, p. 135).

Foi fornecido aos alunos um chocolate quente para que o bebessem enquanto assistia as cenas que seriam realizadas, tudo dentro da proposta de “aquecer o coração e corpo”. Dentro do quarto se desenvolveram algumas cenas para a fruição dos alunos: a Menina amarrando os cartões de segredos junto com seu diário e os escondendo dizendo que nunca compartilharia os segredos que lhe foram confiados, pois era a primeira vez que ela fazia amigos. Em seguida, desenhava e narrava para a turma — a narração é uma das atividades mais propostas dentro do drama, segundo Desgranges (2011) — como havia conhecido esses amigos no episódio do Restaurante. Nesse momento, a outra bolsista, que assumiu o papel de professora-personagem na frente dos alunos, entrou no quarto também e começou a representar com a Menina, na relação estabelecida elas mostraram que eram irmãs (figura 3).

Figura 3 - Cena da Menina e sua irmã.



Fonte: Fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados, MS, 2022.

Na cena desenvolvida, foi retratado que a irmã da Menina estava de aniversário, e elas enquanto atuavam enchiam balões transparentes — previamente preparadas com *glitter*, estrelinhas e um papelzinho em seu interior — e depois os penduravam no varal de pesca-pisca. A cena se encerra com a revelação do saquinho de moedas, da aula anterior, por parte da Menina que disse que juntou aquele dinheiro para comprar um bolo para a irmã. Segundo Vidor (2010), os alunos ao encontrarem o professor nessa posição, veem a possibilidade de potencializar o diálogo.

Ou seja, o aluno através desse elemento e da realização da cena encontra um igual no jogo e não uma figura de autoridade, sente liberdade para atuar e expor seus pensamentos, sentimentos e reflexões sobre o exposto. Encontra nessa parceria uma (co) criação artística que lhe permite ter autonomia e liberdade dentro do drama (Ribeiro, 2023, p. 141).

Ao finalizar as cenas, os alunos e eu discutimos sobre o que pode causar essa sensação de “quentinho” nos nossos corações, e chegamos à conclusão de que isso pode ser causado também através de ações com outras pessoas ou animais, tempo de qualidade com pessoas e animais e as reverberações que isso gera. Em seguida, foi anunciado que as próximas cenas a serem desenvolvidas seriam realizadas pelos alunos e para isso seria fornecido a eles alguns estímulos. Uma quantidade de alunos se apresentava para a improvisação e sorteavam uma filipeta de um envelope previamente preparado e deviam partir da temática para desenvolver a cena. As filipetas foram preparadas tendo como base os segredos escritos no episódio anterior — sem identificar nenhum segredo ou autor.

Na sequência das improvisações, foi solicitado que toda a turma ficasse de pé e escolhesse um colega para ser a sua dupla e ficasse de frente para esse. Um balão seria retirado do varal e estourado por um aluno e o papel que havia dentro dele continha uma ação que deveria ser realizada por todas as duplas da turma. As ações eram as seguintes: abrace o seu colega, invente uma nova forma de cumprimentar com o seu colega, conte uma lembrança feliz para o seu colega, cante uma música que deixa o seu coração quentinho, para o seu colega e faça um elogio sobre o seu colega.

Após esse momento “quentinho” e que toda a turma realizou e se divertiu enquanto praticavam as ações, os alunos voltaram a sentar ao redor do quarto e a Menina voltou a ocupar o centro dele realizando uma encenação. Carregava em sua mão uma caixa de fósforos e sentou-se no chão e riscou um, enquanto ele queimava e apagava ela disse

[...] que gostava de como o calor da chama provocava esse quentinho e que isso lhe trazia uma sensação reconfortante, lhe fazia bem. Porém, odiava quando a chama se apagava, pois trazia solidão, medo e frio e lhe lembrava da sua vó, que havia morrido e de que como as coisas podem ser perdidas ou irem embora deixando-a sozinha e com um vazio (Ribeiro, 2023, p. 150).

Outro fósforo foi riscado, simultaneamente apaguei as luzes e coloquei para os alunos ouvirem um trecho da música Estrelas de Oswaldo Montenegro, em uma caixa de som escondida na sala, o trecho da canção dizia o seguinte:

Pela marca que nos deixa
A ausência de som que emana das estrelas
Pela falta que nos faz
A nossa própria luz a nos orientar
[...]
(Montenegro, 2021).

E assim, finalizou o terceiro episódio que anunciava poeticamente e com sensibilidade o tema a ser tratado no último episódio, o que deixou a turma inerte por alguns instantes enquanto absorviam/processavam os estímulos que tinham acabado de receber.

Para perfazer o drama, o último episódio foi denominado de “Estrelas” na perspectiva de trabalhar com a metáfora de que quando alguém morre vira uma estrela tão usada para “explicar” a morte de alguém para uma criança. Para tal, a ambientação cênica proposta para esse episódio foi a de criar um “planetário”. No teto da sala foram penduradas estrelas com EVA e *glitter*, de vários tamanhos, no chão da sala foi produzido um círculo com o pisca-pisca ao centro dele foi colocado uma estrela de led bem grande e almofadas faziam um círculo maior ao redor do primeiro círculo, além disso havia etiquetas com canetas ao lado das almofadas. Para completar a ambientação, um *Datashow* projetava imagens de galáxia na sala e um plástico gros-

so transparente foi pregado nas extremidades da sala de aula e esticado no comprimento dela, dividindo-a em duas partes. A luz da sala foi apagada para que o episódio ocorresse na penumbra.

Segundo Barros (2020), a abordagem do lugar deveria levar em consideração o espaço físico em que se encontra e ter a capacidade de salientar a identidade ou a experiências dele. Era justamente o que ele estava presenciando na sala de aula do quinto ano. Vanessa teve o cuidado de preparar uma ambientação cênica que possibilitasse a individualidade dos alunos para se manifestarem e que, principalmente, buscou transformar aquele espaço em um lugar de experiências individuais que fosse capaz de acentuar as subjetividades de cada aluno por meio de suas ações e percepções. Essas experiências e manifestação/accentuação das subjetividades ocorre devido ao evento da teatralidade, pois ao precisar compor significados e narrativas para os símbolos presentes na ambientação cênica o aluno vai usar o que ele já conhece e tem domínio[...] (Ribeiro, 2023, p. 155).

Destarte, essa clivagem da teatralidade que foi criada propositalmente e proporciona que o aluno ao integrar esse espaço preencha as lacunas com suas próprias bagagens, vivências, intenções, sentimentos, história. Permitindo que o drama se torne dialógico e permita uma quantidade diversificada de sentidos, significados, experiências, perspectivas e possibilidades narrativas.

Para iniciar o último episódio pedi que os alunos realizassem duplas e em seguida de forma aleatória distribui algumas bexigas, iguais a do episódio anterior. Comuniquei que ao adentrarem na sala de aula iriam encontrar um plástico dividindo a sala e que cada dupla devia se posicionar um de cada lado do plástico de modo que ficassem um de frente para o outro com o plástico no meio da dupla. Após a ação de posicionamento da turma na sala de aula, foi explicada a dinâmica inicial do episódio, iria solicitar para que um aluno por vez, que estivesse com o balão, o estourasse e todos os alunos realizassem a ação que o papel que tinha dentro dele propunha sem ultrapassar o plástico, furá-lo ou ir por cima ou por baixo dele. As ações inseridas nos balões eram: abrace o seu colega, invente uma nova forma de cumprimentar com o seu colega, conte uma lembrança feliz para o seu colega, cante uma música, que deixa o seu coração quentinho, para o seu colega, faça um elogio sobre o seu colega, aperte a mão do seu colega, faça

cafuné no seu colega, diga que está com saudade do seu colega e olhe nos olhos do seu colega (figura 4).

Figura 4 - Ações através do plástico.



Fonte: Fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados, MS, 2022.

Prosseguindo com a atividade, foi possível observar e verificar que os alunos se empenharam, ao realizá-la tentaram de diversas formas cumprir o que a ação solicitava sem quebrar as regras na esperança de completar a ação mesmo com a presença do plástico, que os impossibilitava de ter sucesso na maioria das ações ou por atrapalhar a ação física ou por atrapalhar a escuta do colega. Ao término dessa atividade, o plástico foi retirado do meio da sala e os alunos se sentaram em suas almofadas. Foi quando uma conversa sobre o que havia acabado de acontecer começou:

[...] questionou se era possível tocar a pessoa do outro lado do plástico, os alunos prontamente responderam que não. Em seguida, questionou se tudo que eles queriam ou tinham vontade era possível realizar, os alunos também rapidamente responderam que não, que havia coisas que eram inalcançáveis por diversos motivos e citaram alguns exemplos. Foi então, que ela perguntou o que o plástico representava para eles na atividade que acabaram de realizar, que leitura poderia ser feita da dinâmica. Foi quando uma aluna respondeu que: “era como se de um lado fosse a terra e do outro o céu, e a gente que ficou na terra não consegue alcançar quem tá no céu”. Outro aluno concordou e disse que: “a gente até tenta através do plástico tocar ou conversar, mas não consegue de verdade”, e o resto da turma concordou com eles e disseram outras frases que afirmavam tal conclusão(Ribeiro, 2023, p. 160).

Portanto, através dessa reflexão com os alunos, é possível afirmar que

A teatralidade, portanto, possui essa capacidade de realocar o espectador para um espaço novo, um espaço outro, diferente da dimensão do real. Neste lugar há o encontro entre aquilo que o/a ator/atriz/performance tenta influir com aquilo que o espectador já possui: é nele onde ocorre a cognição, uma junção daquilo que nos é dado com aquilo que é nosso; onde fabrica-se a singularidade característica do entendimento pessoal (Vieira, 2021, p. 14).

Prosseguindo o episódio, foi pedido aos alunos que fechassem os seus olhos enquanto era retomado com eles a metáfora que é usada quando somos crianças de que quando uma pessoa morre ela se torna uma estrela e que assim podemos olhá-la sempre que sentir saudades, foi solicitado que pensassem em uma “estrelinha” que passou por sua vida, podia ser uma pessoa, um animal ou um objeto que perdeu e que era muito importante para si. Após reativar essa memória foi solicitado que pensassem em uma pose que os fizessem lembrar dessa “estrelinha” e que ao comando fornecido todos iriam abrir os olhos, se levantar e executar a pose. O que ocorreu, incluindo a mim e a as bolsistas. Sobre a “exposição” de poses que remetiam a essas “estrelinhas”, “Eram tantas saudades, tantas memórias, tantos corpos remetendo a outros corpos, mas que estavam presentes ali, enquanto eles mesmos durante um episódio de drama (Ribeiro, 2023, p. 163). Segundo Barros,

O ator/performer combina afetos, memórias, sentimentos de um espaço e tenta esgarçá-los e metamorfoseá-los em cena. O ator/performer *sente* o espaço, percebe-o cognitivamente, enativamente, metaforicamente; investiga as possibilidades de ação que este ambiente oferece (*affordances*); movimenta-se pelo espaço a fim de tornar esse espaço ele mesmo um corpo, um corpo sensório-motor, repleto de potencialidades que podem emergir através da interação entre ator/performer, espectador, espaço, ações (2020, p.133).

Nesse espaço-tempo carregado de memórias, afetos, potencialidades esses corpos foram capazes de revelar potencialidades e mostrar o quão imersos estavam na proposta do drama, principalmente pelo relacionar entre contexto de ficção e contexto real que possibilitou uma ambientação cênica repleta de possibilidades que foram significadas e semiotizadas na suspensão da descrença.

Todos os alunos após um tempo retornaram seus corpos a almofadas escutaram eu explicar e falar sobre quem era a minha “estrelinha”, a minha avó paterna, peguei uma etiqueta idêntica à que tinha ao lado da almofada dos alunos, escrevi o nome da minha avó e escolhi uma das estrelas que estava pendurada no teto e coleí a etiqueta, pedi para que os alunos realizassem o mesmo. Ao som de soluços e choros, de forma muito calma e respeitosa os alunos realizaram a ação e contemplaram o planetário que agora estava repleto de estrelas nomeadas.

A bolsista que interpretava a Menina entrou em cena, assim que todos voltaram a se sentar em suas almofadas, ocupou o círculo do centro e contemplou todas aquelas estrelas penduradas com nomes. Sentou-se de frente para a estrela grande de led grudada no chão, retirou a etiqueta que estava grudada em sua roupa com o seu próprio nome e mostrou aos alunos, em seguida a colou na estrela de led, acendeu um punhado de fósforos e deixou esses queimarem, ao mesmo tempo a música Estrelas — ouvida no último episódio — tocou novamente, encerrando assim o drama. Ao final da aula, após a reflexão e indignação dos alunos ao perceber que a Menina também morria, os alunos puderam levar para casa as estrelas que nomearam.

Ao final da síntese do drama *Sobre Fósforos e Estrelas* é possível perceber que é um processo que permite a multiplicidade, pois essa

estrutura de ensino-aprendizagem coloca o aluno como propositos do seu próprio conhecimento permitindo e proporcionando a esse uma experiência imersiva que se baseia no repertório pessoal, cognitivo, emocional e social de cada aluno. Essa aglutinação de pluralidades permite que o aluno se metamorfoseie durante o processo e viva situações que até então não eram possíveis para ele pelos mais diferentes motivos, levando-os a conhecer novas possibilidades e realidades.

Além disso, é importante salientar que o drama ultrapassa as fronteiras até então estabelecidas pelo ensino da arte nas escolas, em sua maioria das vezes, pois

Ao compreender como funciona o drama e notar a sua flexibilidade para as questões trazidas pelos alunos, para o contexto em que se encontra e pelo rompimento da “superioridade” da arte institucionalizada em face a “inferioridade” da arte presente no cotidiano dos alunos e produzida por eles, o drama permite ao aluno transgredir fronteiras e ocupar lugares sociais que, até então, foram negados a alunos que advém de uma educação pública (Ribeiro, 2023, p. 41).

Por conseguinte, é possível afirmar que quando existe a experiência proposta por Bondía (2002) e que algo transpassa o aluno, existindo a oportunidade de transformação do espaço escolar pelas suas subjetividades e aproximação da participação ativa do seu processo de ensino-aprendizagem tem se a transformação da escola em um lugar, pois existiu a criação de laços afetivos. Freitas afirma que é preciso “[...] dialogar com os espaços que lhe são disponíveis, porque isto também faz parte do processo criativo” (Freitas, 2012, p. 64), ou seja, é função do professor, também, a transformação de um local de passagem e utilitário, que muitas vezes prioriza uma produção em massa do conhecimento e técnicas, em um lugar de experiências, afetos e potente no processo de ensino-aprendizagem, devolvendo ao aluno sua autonomia e voz, proporcionando que esse tenha um papel ativo dentro da comunidade escolar e consequentemente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Tradução: Luciano Machado. Capa e ilustração: Amaury Filho. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

BARROS, Ariane Guerra. **Entre o corpo do ator/performer e o espaço urbano: um teatro performativo**. 2020. 195 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.

BARROS, A. G; Ribeiro, V. L. O Process drama como impulso para criação de personagem. **AÇÃO: Arte do Ator em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 22-35, jul. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2023.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARON, Marina. **Corpo, transborda: educação somática, consciência corporal e expressividade**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

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

FREITAS, Tharyn Stazak de. **Ambiente e práticas de drama: experiência e imersão**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) — Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MENEGAZ, Wellington. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. 2016. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MENEGAZ, W. Perspectivas do Drama no Brasil. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 363-374, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>. Acesso em: 20 ago. 2023.

O'NEILL, Cecily. **Dorothy Heathcote**: Collected Writings on Education and Drama. Londres: Hutchinson, 1984.

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

MONTENEGRO, Oswaldo. **Oswaldo Montenegro e Clarissa - "Estrelas"**. Gravado por Oswaldo Montenegro. [S. l.: s. n.], 19 jun. 2021. 1 vídeo (3 min.) Publicado pelo canal Oswaldo Montenegro Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zZ4kP1HAvB0>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças da 02 a 06 anos. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Teatro) — Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. "Professor personagem" como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 392-405, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53887>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 6.

RIBEIRO, Vanessa Lopes. **Dramaleão**: afetos de um camaleão perante o drama através da ambientação cênica. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — ProfArtes, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e Teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Florianópolis: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

VIEIRA, Aline Silva. A performatividade e teatralidade incorporadas num clique: a fotografia como fragmento cotidiano. 2021. TCC (Graduação em Artes Cênicas) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.



Capítulo 3

DESCOLONIZANDO O COTIDIANO EM SALA DE AULA

Ana Carolina de Sousa Silva

Este capítulo traz reflexões sobre o Plano de Trabalho com mesmo nome do título deste capítulo, em que a autora trata, dentro do projeto de pesquisa *Corpo e(m) Performance: ações no/do cotidiano* como abordar questões de racismo em sala de aula, inserida no ambiente escolar.

Como artista de teatro, digo que resolvo muito bem algumas questões diretamente nos palcos, para mim é mais fluido o processo criativo dentro da trajetória de personagens e ali colocar todas as questões nas quais são importantes na política atrelada à arte. Numa montagem teatral, eu consigo vislumbrar diferentes formas e pontos a serem discutidos, seja na dramaturgia, seja nas partituras, na musicalidade, no figurino... enfim. O que quero dizer é que este lugar é muito mais confortável e prazeroso para alguns, e como recém-formada em Bacharelado em Artes Cênicas, atualmente tenho desbravado os caminhos da licenciatura, quando as estruturas ficam mais pragmáticas e mais resistentes, neste lugar que é o universo da sala de aula.

Como artista pesquisadora, vejo meu trabalho de construção e circulação teatral como mediação para disparar discussões relacionadas ao racismo, e indo para sala de aula, comecei a desbravar as ideias de como tratar o mesmo tema utilizando ferramentas parecidas.

Na empreitada de entender este processo, a premissa base é compreender como se dá a estrutura escolar e institucional e investigar pouco a pouco possibilidades de ruptura e/ou tomada de consciência sobre a colonialidade.

O Colonialismo e suas marcas

O conceito de **colonialismo** está ligado ao período histórico que se relaciona com o processo de expansão territorial vinculada à chegada dos europeus em outros continentes, fato que se sucedeu durante as grandes navegações, entre os anos de 1415 e 1914, promovendo a dominação de países. Exemplo disso é o Brasil, que foi colônia de Portugal. Consequentemente, os grupos colonizadores trouxeram um modelo de sociedade que por meio da dominação exploravam o território, o trabalho, e todos os signos que compõem a identidade social de um povo. É nesse período que se inicia o apagamento histórico, partindo da imposição de novos costumes e práticas, em que os povos dominadores acabam por moldar uma estrutura social nos países dominados, e é a partir daí que surge a **colonialidade** como uma estrutura que dá continuidade a essa organização (social, cultural, histórica, colonial), colocando a cultura europeia como a mais importante e reforçando desvalorização das demais (Quijano, 1998).

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil, é sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 4).

Entender a estrutura da colonialidade enfoca sobre nós a consciência do local de subserviência no qual estamos submetidos, pois o fardo que pesa em nossos ombros não nos pertence, e é o marcador que define os caminhos de nossa trajetória não entender a diferença

entre descendência de povos escravizados — e não de escravos! —, conclui que a marginalização e o local de subalternização dos povos pretos e indígenas é o combustível que alimenta a colonialidade.

Decolonialidade e outros conceitos

Na continuidade histórica, novos aspectos e pensamentos sobre costumes e sociedades acordam diante das necessidades humanas e culturais. O **pós-colonialismo** consiste na tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório, e desse modo, construir uma nova sociedade, ou seja, analisar os efeitos políticos, filosóficos, artísticos e literários deixados pelo colonialismo tanto nos países colonizados quanto nos colonizadores. Boaventura de Sousa Santos (2010) analisa essa organização social como consequência da supremacia racial.

Já os estudos Decoloniais em congruência à crítica do modelo colonial apontam a perspectiva da imposição do pensamento hegemônico na América Latina. A perspectiva **decolonial** surgiu com base na inversão da ordem das prioridades, e coloca os países subdesenvolvidos no centro das discussões, a fim de criar formas de resistência e desconstrução dos conceitos e padrões que foram impostos por tanto tempo, ou seja, baseados na forma colonial.

As práticas decoloniais enfatizam a subversão e a atenção aos estudos e maneiras interculturais, isto é, uma busca de ruptura com as formas padronizadas. Walsh destaca que o decolonialismo é

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11, tradução nossa).

Desta forma, entendo que as narrativas dos nossos corpos devem ser respeitadas, e a ritualística baseada nos aspectos da história de cada um sugere a busca por práticas de representação e combustível criativo, no qual foge daquilo que não aprofunda e nem alavanca esse processo artístico e político que tem a intenção de ruptura, não só nos afazeres artísticos e sim no meio como um todo.

Nego Bispo (Antônio Santos Bispo) criou o conceito de **contra-colonialismo**, que se firma na recusa de um povo à colonização. Segundo ele, a prática do conceito é existente há séculos entre os povos africanos e indígenas, uma forma de resistir e preservar o saber quilombola que se firma na escola aldeia, com saberes transmitidos por mestres e mestras através da oralidade, enfatizando a relação dos povos, a terra como identidade. Pois é importante plantar aquilo que a padronização mata todos os dias.

Por que e como descolonizar o cotidiano em sala de aula

Aqui falarei sobre o velho hábito de se odiar por ser preto/a, fato que não nasceu de forma espontânea, mas faz parte de toda uma construção histórica e social. Um adendo: a escola, muitas vezes, é uma forma de manutenção da colonialidade! Sim! Não sou a primeira, e nem a última que aborda este tema, o que é muito plausível tendo em vista sua grande importância e dificuldade de execução.

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido, ou então representadas por pessoas brancas, que ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (Kilomba, 2019. p. 51).

Na etimologia da palavra *educação* o significado é: trazer luz; ideias. O processo educativo saiu de uma esfera primitiva e tornou-se sistematizado, e muito se estuda e discute sobre correntes pedagógicas. O parâmetro no qual quero discorrer neste capítulo está galgado na diversidade de educação, e vale ressaltar que cultura e educação estão atreladas, por isso a importância da diversidade no ensino, costumes e didáticas, tendo em vista a trajetória em sala de aula na qual passamos a frequentar durante todo o processo de assimilação de ideias, criação de identidade, formação de discurso e referenciais.

Silvio Luiz de Almeida (2019) compreende que o racismo é uma forma de racionalidade e compreensão das relações, tão cultural que se torna natural, constituindo assim as ações conscientes e inconscientes, tendo como seus pilares economia, política e subjetividade. O autor destaca que apesar de a educação ter a visão como um processo de formação e emancipação, é importante lembrar do fator discriminação racial na educação brasileira. “Se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir” (Almeida, 2016).

Quando utilizamos o termo “descolonizar o cotidiano”, parece soar utópico e descabível muitas vezes, sem dúvida uma forma de pensamento completamente colonial. Vejo a premissa desta ação como algo que se infiltra, e seria extremista pensar em exterminar a colonialidade, pois este tipo de pensamento é uma forma de anular a si tendo como referencial uma identidade criada dentro dos parâmetros coloniais. Inclusive aqui nesta escrita em língua portuguesa, que no Brasil é o idioma oficial — afinal, fomos colonizados por Portugal...

Dentro desta pesquisa o descolonizar carrega o viés de moldar o olhar, resgatar, reescrever e contar de outra forma o cotidiano, uma conexão que se propõe a relembrar o que foi esquecido intencionalmente, numa ideia firme de se encontrar.

Ainda com todo o processo de eugenia, o escravagismo e todas as outras formas de apagamento histórico, surge como fonte de água cristalina dentro de todos aqueles reprimidos diante da branquitude e seus privilégios, uma conexão com algo pertencente a si que muitas vezes se perde nos pensamentos e costumes que nos fazem ceifar o próprio ser e nossa identidade.

[...] ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9, tradução nossa).

Os processos de transmissão de saber seguem um raciocínio de autopromoção do poder e privilégio, travando possíveis barreiras que trabalhem a interculturalidade, e as formas práticas de criar ramificações de outros saberes. Como agente da arte, vejo a mesma como grande potência em sala de aula para desmistificação do racismo e adesão de diferentes referências culturais. É possível promover de forma sutil e diversificada a introdução de várias linguagens artísticas e movimentos da cultura africana, afro-brasileira e indígena como estudo e aprofundamento cultural.

A aplicação destas referências dentro das escolas através dos projetos culturais educacionais podem promover pequenas fissuras na estrutura escolar e diretamente na vida de crianças e jovens pretos, pretas, periféricos/as e indígenas, tendo em vista a fragilidade de políticas públicas no combate à desigualdade racial no Brasil. Embasar e fomentar projetos de pesquisa que atuam diretamente com a comunidade escolar periférica é fundamental, uma vez que não há como combater a desigualdade social sem combater a desigualdade racial.

Vale ressaltar a relevância da pesquisa de caráter prática, onde a comunidade não seja vista apenas como objeto de pesquisa na qual sua finalidade não seja a busca por formas de resolução relacionadas a questões sociais, já que muitas vezes não passam de um meio de conquista de títulos acadêmicos e formas de inflar o próprio ego.

A educação como projeto político se torna uma faca de dois gumes, no qual desde o princípio não beneficia as ideias defendidas neste capítulo. Apesar de todas as barreiras, lembremos do artigo 26º da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que traz como argumentação e ferramenta na busca pela formulação das práticas pedagógicas.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, p. 1).

Além de pensar as ementas e os planos de ensino, é indispensável pensar na descolonização do currículo do corpo docente. Uma organização curricular capaz de construir um processo de adesão de diferentes histórias, que não se limite à “história única”. Pois, certa vez, em sala de aula, deparei-me com uma criança branca de quatro anos de idade reproduzindo uma prática racista. E então, como explicar para uma criança o que é racismo e que isso é um tipo de agressão?

O episódio aconteceu na semana da consciência negra, o único momento do ano onde este assunto entra em pauta no plano de aula e geralmente de forma estereotipada. O fato aconteceu durante a exibição de fotografias do fotógrafo James Moor, um trabalho realizado que consistia em tirar fotos de crianças de vários lugares do mundo (foto das crianças e dos lugares onde dormiam). O professor regente da aula mostrava as fotos das crianças e perguntavam para os alunos como eles imaginavam que seria o quarto deles, quando a foto era de uma criança branca, consequentemente as crianças relacionavam a quartos limpos, bonitos, quarto de princesas, durante esta dinâmica o professor mostrou a foto de uma criança negra e perguntou para a turma como eles imaginavam o quarto dela, e a maioria respondeu que seria um quarto sujo, uma das crianças disse que teria um monstro embaixo da cama da respectiva criança da foto, o professor regente questionou o porquê do monstro e a criança respondeu que a menina da foto tem a cor marrom, e por isso o monstro. A criança da foto era uma menina negra africana. O monstro descrito por uma criança branca de quatro anos é a materialização da estrutura racial, não se criou do nada, o caso poderia gerar uma discussão pertinente se fosse uma turma acima do quinto ano. Observando esta aula eu mudaria a abordagem,

apresentaria para eles fotos somente de realezas negras, já que ainda não é possível discutir de forma profunda as questões raciais com turmas da educação infantil, ou seja, utilizar o recurso da desmistificação.

Estabelecer temas da história e de referenciais que sempre venham de formas múltiplas pode ser uma forma de desconstrução, dos enigmas do racismo, pensar em jogos, práticas quilombolas, personagens, músicas, danças, desenhos e histórias com protagonismo não branco são formas sutis de desmistificação das questões raciais, e acredito ser pertinente estabelecer em turmas acima do quinto ano a troca de opiniões e ideias com os alunos.

AGORA É LEI

Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto
Só não dá cadeia para quem impõe o analfabetismo, obstruindo
meu acesso às escolas
Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
Só não dá cadeia para quem me chamar de “moreno”,
Mesmo sabendo que com isso querem me transformar em um
híbrido
E assim como aos burros, negar as condições de reprodução da
minha raça
(Santos [Nego Bispo], 2015, p. 23).

Durante o meu estágio de licenciatura no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), um professor supervisor falou da importância de ser neutro em sala de aula, não usar roupas extravagantes, camisetas com determinados símbolos e nem adereços que possam remeter a alguma religião, mas trago aqui o questionamento: o que seria o neutro?

Então percebi que teria que me anular, porque infelizmente o neutro proposto trata-se de um referencial branco, dito por um homem branco. Meus cabelos não são neutros, muito menos minhas vestimentas coloridas, estampadas, meus turbantes e adereços que advém de uma moda afro, um estilo que se moldou a custo de muito letramento racial e a resgate de si mesmo. Com esse exemplo, penso que a transformação da sala de aula começa ainda no início do curso de licenciatura, inicia na própria universidade, pois quando aprendemos sobre lecionar montamos nossos currículos, projetos, planos de ensino e afins.

Dentro da própria academia o padrão estabelecido nos anula, a neutralidade proposta nos coloca na ideia perigosa de padrão, mais propriamente branco. Em discussões, falamos muito sobre questões dentro da escola, e é válido ressaltar que a escola é a junção das questões sociais, junto ao quadro de professores cada vez menos preparados e sobrecarregados, infelizmente até aqui nenhuma novidade quanto as faces da educação.

Concluo este capítulo com pitadas de possíveis caminhos para descolonizar o cotidiano em sala de aula, a fórmula perfeita não existe, recai na ideia de trabalho de formiguinha, as multifaces da educação revelam seus múltiplos problemas dentre prestação de serviço e estrutura, aos professores que entendem a importância da luta contra o racismo discutido dentro de sala de aula, a educação com bases decoloniais é múltipla, justamente porque entende a existência da multiculturalidade. Digo que, por experiência própria, o trabalho de formiguinha realizado na minha época de escola contribuiu para a minha formação e letramento a respeito de mim, são pequenas sementes plantadas que quando se tornam grandes são capazes de se ramificar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **O que é o Racismo estrutural?** Gravado pela Boitempo Editorial. [São Paulo: Boitempo], 13 set. 2016. 1 vídeo (10 min.). Publicado pelo canal TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder; cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). **Ecuador Debate**, Quito, n. 44, p. 227-238, ago. 1998. ISSN: 1012-1498.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo [Nego Bispo]. **Colonização, Quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagoc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.



Capítulo 4

NOSSA DANÇA DIÁRIA: AÇÕES DO COTIDIANO

Isabela Teles Pereira

Dançar. Uma prática e uma arte rodeada de estereótipos que, muitas vezes, impedem as pessoas de experimentarem e conhecerem seu próprio corpo, seus limites, suas facilidades e pode até mesmo inibir os indivíduos de sentir prazer e diversão, dando lugar à vergonha de quando se expõem. Mas afinal, o que é dança?

Dançar é o desenho que o corpo faz no espaço, ou, como cita Klauss Vianna, bailarino, coreógrafo e professor brasileiro, “A dança é um registro de vida, de força e de expressão – do estar no mundo.” (2005, p. 11). Laurence Louppe, crítica de dança francesa, inicia seu livro *Poética da Dança Contemporânea* indicando que “a dança não é um mero reflexo da realidade que lhe é exterior, mas é sobretudo um processo de construção de formas e de sentidos através da ação do corpo” (Louppe, 2012, p. 7). Ou seja, a dança pode ser tanto ensaiada, e bem definida, com música, figurino, enredo, entre outros elementos, quanto a sequência de movimentos do cotidiano, sequências que são produzidas, complementadas, alteradas todos os dias, mas que partem de as ações repetidas do corpo em movimento em todos os ambientes, em espaços conhecidos que podem sofrer alguma alteração, descobrindo novas formas de se mover e agir. A dança diária pode surgir, até mesmo, a partir do reconhecimento de um novo espaço.

A interação com o ambiente e a sociedade formam a dança cotidiana que está presente em todos os corpos. A dança cotidiana de cada ser humano independe das tradicionais normas presentes na socie-

dade, cada corpo possui uma organicidade com ritmos, movimentos, sensações, experiências únicas, que compõem a coreografia, o conjunto de desenhos, movimentos, de cada pessoa, cada lugar, cada dia, como coloca Manning “coreografia é algo que ocorre todos os lugares, o tempo todo”. (Manning *apud* Arslan, 2020, p. 75).

Destrinchando um dia comum na vida das pessoas, pode-se perceber que, por mais similares que sejam as rotinas, qualquer detalhe que se altere já não temos mais a mesma coreografia. A maneira como cada ritual é realizado, desde o levantar de manhã, a maneira como se escova os dentes, se toma banho, se lava louça, inclusive o andar de cada indivíduo... ações tão simples e quase sempre automáticas, mas que possibilitam reconhecer uma pessoa, mesmo de longe, só pela sua movimentação ao caminhar. Quando se altera o indivíduo que pratica a ação, é possível reconhecer mudanças consideráveis em coreografias cotidianas parecidas. Pois os anseios, os desejos, os estímulos que podem provocar a mesma ação não terão os mesmos resultados, tanto pelo fato de os indivíduos não serem os mesmos, quanto pela forma de reação de cada corpo.

Outras reflexões que podem ser levantadas acerca das danças cotidianas são sua origem. Cada corpo traz consigo unicidades que caracterizam e identificam um indivíduo, desde a velocidade da sua caminhada, se os pés estão mais para dentro do que para fora, ou vice-versa, como balança alguma parte do corpo quando se está ansiosa/o, a forma de digitar no computador, entre outros. Essas minúcias estão interligadas com a vivência familiar, a sociedade e cultura da vida de cada um, visto que o corpo traz consigo traços familiares, como a forma de se lavar a louça, que por vezes é exatamente igual à sua mãe ou avó, até pela imitação e aprendizado. Isso significa que as pessoas compartilham suas manias e hábitos quando convivem no mesmo ambiente por muito tempo. Já repararam em algum gesto ou movimento que você e seus familiares têm em comum?

A convivência em sociedade também corrobora para a formação dos movimentos corporais diários. Trazendo de volta o exemplo da caminhada, normalmente, o ritmo do caminhar num shopping pode não ser o mesmo de praticar a mesma ação numa rua central. Em ci-

dades com grande número populacional, existe o pensamento — e por vezes, a realidade —, de que as pessoas andam muito depressa, quase correndo, esquivando-se de outros transeuntes ou de obstáculos que podem ser encontrados na rua. Atividades comuns aos cotidianos podem se modificar ao ganharem um status dentro da sociedade, por exemplo, arrumar a cama em casa torna-se uma ação diferente quando se está trabalhando como camareira em um hotel, assim como lavar louças ou cozinhar em casa ganha outras proporções, outro desenho no espaço, quando se está num restaurante, numa competição. As relações que criamos com outras pessoas e com o ambiente em que o indivíduo se encontra pode transformar toda a coreografia do cotidiano, cada lugar, cada pessoa complementa e contribui para a dança de outros corpos.

Tratando de cultura, dois pontos de reflexão surgem em mente (e corpo). Primeiramente, pense em movimentos que um grupo social, seja de um bairro, uma cidade, um estado ou país, ações que desenhem o espaço de forma semelhante entre as pessoas daquele lugar, por exemplo, maneiras de cumprimentar outra pessoa, seja por um ou dois beijos no rosto, abraços, apertos de mão, curvar o corpo... Cada um desses movimentos está conectado com as características culturais de um local. Essas ações contribuem para que as danças de cada dia de diferentes pessoas se assemelhem, mesmo que não se conheçam. Porém, como cada um executa essa mesma ação, torna a coreografia única, cada simples nuance é capaz de criar a identidade de cada indivíduo.

Partindo para o segundo ponto de reflexão, chegamos nas experiências vividas, que aliadas à cultura quando se trata de arte também corroboram para a construção das danças diárias. Desenvolvendo melhor o conceito de experiência, Bondía explicita que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Essas experiências significativas para cada pessoa causam reações no corpo, podendo alterar modos de agir. O contato com a arte acresce novas formas de movimentação ou modifica as que já existiam. Por exemplo, a entrada de uma atriz em um palco, provavelmente, será distinta da forma que uma bailarina faz a mesma ação, que também será dife-

rente do andar de uma pessoa que não tem hábito de estar em um palco. Usando um exemplo da mesma área da arte, duas bailarinas do mesmo estilo de dança — ou diferente —, ou mesmo duas atrizes, que recebam as mesmas sugestões de movimentação, não executarão essa atividade da mesma forma, uma vez que toda a sua bagagem de conhecimento, vivências, experiências, cursos de arte, irão alterar todo o processo. Neste sentido, o projeto de pesquisa *Corpo e(m) Performance: ações no/do cotidiano*, coordenado por Ariane Guerra Barros, realizou experimento performativo no ano de 2023, em que foram selecionadas cinco ações corriqueiras: abrir a porta, sentar-se, olhar o celular, prender o cabelo e tomar água. Colocando dois atores/performers em cena, e dando essas indicações, cada um realizou suas ações de forma distinta, tanto em movimentação como em temporalidade. Os desenhos feitos pelo corpo, por mais semelhantes que possam parecer, não foram iguais.

Trazendo o exemplo para a vida de pessoas que não se identificam como artistas, mas que tenham praticado alguma atividade relacionada à arte, é fácil de reconhecer, pois o corpo ganha outras possibilidades de movimentação, de gestuais. A consciência corporal, podendo ser desenvolvida tanto pela arte quanto por esportes, proporciona que a dança diária desses indivíduos ganhe novos contornos e novas formas. Esse pensamento é muito positivo para todos os seres humanos, já que contribui para um corpo que se expande para novas perspectivas, habilidades ou modificações do antigo. No caso de apenas replicar os mesmos movimentos, Arslan expõe que, “viver ou reproduzir padrões corporais sem atenção refletida encolhe a extensão de um enorme leque de possibilidades, encapsula o amplo repertório sensorial e emocional, o que, conseqüentemente, reduz as experiências” (Arslan, 2020, p. 26). Para aqueles que não tiveram a mesma possibilidade de experiências, os contatos mais comuns — e corriqueiros com a arte —, como a televisão, música e cinema, também podem influenciar os desenhos corporais no espaço, um novo estilo de comportamento, de vestimenta, ritual de cuidados com a pele que está em alta, e assim abrem a possibilidade de incrementar as ações feitas em um dia comum.

As mudanças durante o crescimento já transformam a coreografia cotidiana de cada um. Uma família com um bebê tem sua estrutura de movimento, tradicionalmente produzida pelos integrantes da família alterados pela presença de mais um membro, que será um novo cotidiano. E para o bebê, à medida que cresce, também está construindo sua própria composição coreográfica. Durante a vida, se deixa de praticar muitas ações, da mesma forma que outras atividades, outros movimentos preenchem onde, anteriormente, outra ação era tida como cotidiana. Sendo assim, as danças diárias estão sempre se renovando.

Remontando às diversas possibilidades que podem influenciar na construção das danças diárias, outros fatores que podem ser significativos são os sentimentos, sensações e estados psicológicos, que também afetam, inconscientemente ou conscientemente, a execução das coreografias cotidianas criadas a todo momento pelos corpos em ação. É perceptível como as mudanças emocionais podem alterar, completamente, a movimentação, a postura e os gestos dos indivíduos. Uma pessoa que se encontra em um estado de êxtase, por conta de seu deslumbramento, tende a se movimentar mais freneticamente, de forma desconexa tentando buscar um foco, seus movimentos podem se tornar mais desajeitados do que os de costume. Quando uma pessoa está triste ou infeliz, usualmente, terá a tendência de curvar todas as suas ações na tentativa de fechar-se em si, por exemplo, andar de ombros curvados, cabeça baixa. Seus movimentos geralmente são mais lentos, enrijecidos ou “desastrados” por falta de atenção ou falta de ânimo. Por esta razão, torna-se, muitas vezes, evidente identificar as emoções que uma determinada pessoa está sentindo quando é feita uma observação atenta de suas ações. Palavras não se fazem necessárias quando o corpo conversa consigo e com o ambiente à sua volta.

Pode-se pensar que os estados psicológicos e emocionais agem de formas específicas na corporeidade de cada corpo, refletindo sobre as transformações que podem acontecer por efeito dos sentimentos, uma certa sequência de ações corporais pode se tornar distinta, até se tornar outro desenho apenas alterando o sentimento que influencia essa movimentação. Tomando, novamente, a ação de caminhar como exemplo a ser citado, a forma de andar quando se está com medo, apa-

vorada, o andar pode tornar-se silencioso, consciente, cada passo é desconfiado, a respiração é alterada, o ritmo da movimentação também muda, o corpo fica em alerta, tensionado, pronto para agir a qualquer sinal de perigo.

Em contrapartida, pense agora em um indivíduo que esteja extremamente feliz, alegre, sua postura será mais ereta, olhar elevado, seus movimentos serão mais descontraídos, em um ritmo mais acelerado, gestos feitos inconscientemente. Em pessoas ansiosas, algumas ações se tornam tão repetitivas que se transformam em manias ou vícios, como roer as unhas, coçar a cabeça, morder os lábios. Esses movimentos são, majoritariamente, executados de maneira inconsciente, buscando aliviar as tensões corporais que certas situações do cotidiano, como falar em público, podem causar. Esses movimentos, curiosamente, se tornam conscientes quando criam algum tipo de dor ou ferida, o que não as impedem de continuar produzindo essas manias.

Os sentimentos não precisam, necessariamente, estar em sua potência total para fazer essa diferença, no cotidiano. Os humores se alteram o tempo todo, estando presentes e agindo sobre cada detalhe dessa dança naturalmente produzida pelos corpos em ação. As maneiras de (re)agir ao que se sente, geralmente, são diferentes, até mesmo, pela bagagem e pelos hábitos corporais que cada pessoa traz consigo, porém é possível prever ou imaginar atitudes que sejam comuns à grande maioria da população. Assim, podemos pontuar que cada pessoa tem as reações ao mundo externo e interno que cercam os indivíduos, afetando seus comportamentos e suas formas de agir. Podemos ainda inferir que um movimento ou uma ação executada com diferentes sentimentos tornam cada movimento único, e essa movimentação, dentro de uma dança cotidiana, altera toda uma coreografia.

As mudanças climáticas também têm sua parcela de influência quando se trata da composição das coreografias cotidianas. A temperatura do ambiente pode modificar a escolha de alimentos para serem consumidos, como por exemplo, a preferência de um sorvete a uma sopa em um dia muito quente, influencia na escolha da vestimenta, em que ela também provoca modificações nas movimentações diárias, agregando ou subtraindo gestos e ações, colaborando para compor o

desenho feito pelo corpo. Voltando ao dia quente, é possível catalogar alguns movimentos, por exemplo, passar a mão na testa para limpar o suor, abanar as mãos para produzir vento, colocar as mãos acima dos olhos para enxergar melhor. A mudança climática pode favorecer o aumento ou diminuição de certas ações ainda mais comuns, como beber água, que se torna mais frequente em dias mais quentes. Em dias frios, podemos citar movimentos como esfregar as mãos para se aquecer, colocar as mãos nos bolsos, encolher o corpo. Em dias chuvosos, o movimento de abrir e fechar o guarda-chuva para entrar ou sair de algum lugar se torna quase ritmado.

Quando se trata de lugares com a presença de muitas pessoas, é possível encontrar corporeidades, movimentos, e até coreografias semelhantes, pois um lugar como a escola, por exemplo, determina certos modos de comportamento e como agir. Porém nenhum corpo é igual ao outro, em cada mínimo detalhe se encontra as singularidades dos frequentadores desse ambiente. Do ponto de vista de uma professora, reconhecer os desenhos de cada estudantes possibilita, como afirma Luciana Arslan, “compreender a corporeidade nos ambientes de ensino também ajuda a lidar com as múltiplas transformações que ocorrem nos modos de aprender, por exemplo, em tempos de virtualidades” (Arslan, 2020, p. 29). Dentro da escola, além dos corpos dos alunos, encontramos também coreografias de outras pessoas que configuram a hierarquia da escola, e as possibilidades de movimentações, por exemplo, de uma pessoa que exerce o cargo de diretora da instituição, raramente, será parecido com os corpos dos discentes que estão presente neste ambiente.

Uma série de fatores podem contribuir para a dança diária de cada ser humano. Observando o cotidiano de uma pessoa que exerce um alto cargo dentro da escola, a vida fora do ambiente de trabalho pode se assemelhar com diversas outras vidas e coreografias de outros indivíduos, porém quando está representando a escola em seu cargo dentro da direção da instituição escolar, percebe-se que toda a corporeidade desse ser é alterada para uma movimentação que está atrelada ao cargo de trabalho dela. Quando essa diretora está acompanhada de outros, seus movimentos, gestos, manias, vocabulários serão

apropriados para aquele tipo de companhia. No momento em que um aluno se faz presente, o desenho corporal ganha novas nuances, o tratamento para com o estudante, a postura, e a movimentação corporal se alteram; as coreografias se entrelaçam e originam outras mais.

Para maior aprofundamento acerca das danças cotidianas que fazem parte das vidas das pessoas, e que mesmo assim podem passar despercebidas, a análise do corpo de outras pessoas se faz fundamental para encontrar semelhanças e diferenças entre pessoas que estão frequentando o mesmo ambiente. Desta forma, as inquietações lançadas nesse texto serão os propulsores para uma pesquisa que investigue o processo de corpos em ação formando seus desenhos e colorindo o espaço onde estão presentes.

Como metodologia para o desenvolvimento deste estudo, o processo de observação é a grande chave para a realização das investigações sobre a dança diária presente nos corpos vivos. O objeto a ser observado é a dança cotidiana que se encontra dentro de sala de aula e entender a coreografia particular e coletiva dos indivíduos que nela se relacionam. Essa análise será essencial para encontrar um possível resultado, ou cada vez mais reflexões.

A sala de aula como um ambiente pulsante através do encontro dos mais diversificados corpos, movimentos, experiências, vivências e, até mesmo, hierarquias, faz com que este lugar cheio de vida possua muitos entrelaçamentos das esferas particulares com a convivência dentro de um coletivo. A observação será necessária para encontrar as relações que os corpos fazem entre si e despertam movimentações semelhantes, respeitando as condições presentes e interagindo com o ambiente propriamente dito, como móveis e objetos que são encontrados nas salas de aula.

Os movimentos repetidos por todos os alunos, que independente da singularidade de cada um, que estão presentes em, majoritariamente, todos os dias neste local poderão ser observados e catalogados. A observação dessa pequena base de movimentos cotidianos dentro da sala de aula, que fazem o próprio local ter uma dança particular, que se encontra apenas com aquele coletivo, é objetivo de pesquisa

da autora, e se encontra em processo de realização no momento da escrita deste capítulo.

A observação do coletivo/comunidade escolar se complementa com a análise das particularidades, hábitos e manias de cada aluno, que contribui com o seu individual para a construção do coletivo. As observações em sala de aula auxiliam na reflexão sobre as diversas relações e conexões que os discentes podem fazer e como cada corpo reage à interação com todos os fatores que podem influenciar suas movimentações, incluindo nesse contato outras coreografias e danças diárias.

A partir das análises observadas, será possível reconhecer as movimentações singulares que cada aluno tem quando se relaciona com a professora ou outros estudantes, e como isso é incorporado e reflete na movimentação pessoal de cada um. Perceber as relações com as próprias dúvidas e o processo de ensino-aprendizagem, seus sentimentos, observar as mudanças na coreografia corporal de cada um quando estão sujeitos a normas que moldam a movimentação dentro do ambiente escolar será de grande valia para estudos corporais e coreográficos.

Após recolher essas informações do ambiente da sala de aula, dúvidas e observações, além de outras reflexões pairam no ar. Com o impulso de ações e atividades cotidianas, inspirações e ideias podem surgir, abarcando novas possibilidades de criação artística. Com os movimentos coletados, a gama de combinações e sequências podem ser criadas a partir de gestos e ações identificadas na sala de aula, tanto dos alunos quanto da professora. A mescla de movimentos que pulsam no ambiente escolar podem gerar diversas outras coreografias. Nossa premissa é utilizar-se dessas pequenas coreografias cotidianas e criar uma dança diária, entendê-la e talvez transformá-la em cena, a depender dos rumos que o processo e o projeto de pesquisa tomar.

A partir das análises feitas sobre a movimentação cotidiana dos corpos, a arte pode se inspirar e se apropriar das ações que, muitas vezes, não são consideradas artísticas e transformá-las em arte, trazer um novo significado, questionamento, uma nova cor para algo que passa despercebido pela correria ou pela rotina diária das pessoas.

Os corpos criam, excluem e ressignificam movimentos de forma inconsciente, quando a devida atenção é colocada sobre as movimentações desses corpos em ação, trabalhando, brincando, andando, se exercitando, percebe-se que se está dançando o tempo todo, cada um em seu ritmo, com suas facilidades, dificuldades, emoções, trajetórias, memórias.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido)**: corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. 1. ed. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2024.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.



Capítulo 5

TEATRO, MÚSICA E SOCIEDADE: ANÁLISE DE UMA ADAPTAÇÃO TEATRAL-MUSICAL UNIVERSITÁRIA EM CONTATO COM A COMUNIDADE

Lorena Maria de Jesus Flumignan

Mariluzi Cordobal Capelari

Marcos Machado Chaves

Arte e cultura são palavras que se entrelaçam. Ao observar seus conceitos, e sem deixar arte em segundo plano, mergulharemos nas reverberações do termo *cultura* porque sua presença na sociedade é basilar ao pensar em imaginários sociodiscursivos que representam espaços. Pulsando esse pensamento, dialogaremos com Michael Denning, historiador cultural, com seu livro *A cultura na era dos três mundos* (2005), para entender algumas reverberações que nos constituem e, posteriormente, observar um micro recorte da comunidade local na tentativa de responder: precisamos de distintos acessos populares às obras artísticas para potencializar *recepção teatral*⁴ de

4 Para compartilhamento em viés introdutório: distinta da produção teatral, geralmente elaborada por artistas em processo de criação (anterior e durante à

um espetáculo em cartaz? A arte produzida em nossa cidade é por ela *consumida*, ou ainda, por que, em alguns casos, não temos o hábito de *consumir a cultura* local?

A respeito da primeira pergunta e para nossa pesquisa, a recepção teatral em questão aborda o espetáculo de Teatro Musical construído em Dourados, Mato Grosso do Sul, montado pela 13ª Turma de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados em contato com os Projetos TMUS⁵ – Teatro Musical da UFGD. O espetáculo *O Rei Leão br-py* (2023) estreou no mês de maio, inspirado tanto na animação *O Rei Leão* (1994), dos Estúdios *Disney*, dirigida por Roger Allers e Rob Minkoff, com roteiro de Linda Woolverton, Irene Mecchi e Jonathan Roberts, quanto na versão *live action* (2019), dirigida por Jon Favreau e roteirizada por Jeff Mathanson. A adaptação desloca a narrativa para “algum lugar entre o Brasil e o Paraguai” (Catarse, 2023), aproximando-a de contextos regionais e da proposta cênica da peça, com personagens humanizadas. A proposta de trabalhar com uma obra popular, presente no imaginário da sociedade, se deu no intuito de tentar ampliar o interesse da comunidade em assistir a referida montagem teatral-musical.

Na segunda pergunta, os termos destacados precisam ser ampliados. Primeiramente problematizamos a palavra *consumo* (e seus derivados) quando tratamos de obras artísticas, por entender que a palavra não é a melhor opção de escolha na Arte, pois o viés capitalista — do que pode ou não ser *vendável* — têm algum potencial de enfraquecer a discussão/postura que defendemos de livre expressão no fazer artístico. Uma obra de arte não precisa ter, necessariamente, o intuito de ser *capitalizada*. Todavia, também sendo consumo a uti-

apresentação), a recepção teatral estuda/observa as pessoas espectadoras em contato com a peça apresentada. O professor Clóvis Massa, no texto “Redefinições nos estudos da recepção/relação teatral” (2008), observa atualizações do termo “recepção” no teatro da contemporaneidade, onde quem assiste não está em papel passivo em relação à obra artística.

5 Projeto de Extensão “Teatro Musical - ODS 4”, vigente de 10 fev. 2022 a 30 nov. 2022; Projeto de Extensão “TMUS em formação de espectadores(as) - ODS 10”, vigente de 01 fev. 2023 a 30 abr. 2023; Projeto de Pesquisa “Teatro Musical: relações entre a cena e a educação musical”, vigência 01 jan. 2022 a 30 out. 2027.

lização de serviços, em contato com a necessidade ou interesse das pessoas que buscam os mesmos, a escolha por manter o termo em nossa questão visa um diálogo fluido para futuras problematizações. Quando evocamos a palavra *consumo* na arte, em nossa pesquisa, queremos dialogar a respeito do que as pessoas têm interesse em buscar para si, o desejo de apreciar, assistir, reproduzir, guardar ou interagir.

O plano de trabalho que seguimos em nossa pesquisa, tem como título “Teatro, Música e Sociedade: análise de uma adaptação teatral-musical universitária em contato com a comunidade”, e se propôs a interagir com os discursos — a respeito do fazer artístico — presentes em nossa sociedade. Para tal, o autor e historiador cultural estadunidense Michael Denning nos dá pistas para melhor reverberarmos a palavra (o conceito de) cultura.

[...] vemos o que poderíamos chamar, *grosso modo*, de concepções modernistas de cultura: a noção literária e humanista da cultura como um ideal, as artes e as letras, o “estudo e busca da perfeição”, combinando “suavidade e luz” com “fogo e força”, para empregar as palavras de [Matthew] Arnold; e, por outro lado, a noção antropológica de cultura como um modo integral de vida, o “todo complexo”, nas palavras de [Edward Burnett] Tylor, de “conhecimento, crença, arte, legislação, moral, costume” e outras faculdades e hábitos. Embora aspectos de Arnold e Tylor pareçam mais vitorianos que modernos, seus conceitos de cultura ganharam projeção na era moderna (Denning, 2005, p. 87, grifo nosso).

Percebemos, pelas palavras de Denning, que as datadas obras *Cultura e anarquia* (1869) de Matthew Arnold, e *Cultura primitiva* (1871) de Edward Burnett Tylor, não só podem ser consideradas base nas concepções modernistas de cultura, como podemos encontrá-las ainda hoje em nossa sociedade: de um lado a cultura enfatizando a arte do “belo”, e de outro a cultura como hábitos/costumes de seus povos. O que uma pessoa quer dizer a outra quando profere: *você é uma pessoa culta*. Não estaria conectada com essas datadas visões? O historiador segue, compartilhando que “essas concepções modernistas da cultura dominaram a primeira metade do século [19]20 até que, a partir dos anos 1950, novas definições pós-modernas de cultura surgiram” (Denning, 2005, p. 87), em atualizações que podem nos levar a:

Longe de marcar os lugares fora do império do capital, a cultura era em si mesmo um domínio econômico, abrangendo os meios de comunicação de massa, a propaganda e a produção e distribuição de conhecimento. Além disso, passou a significar não só as indústrias culturais e aparelhos culturais do Estado, mas as formas de subsistência e consumo de classe operária, tanto os bens e serviços fornecidos pelo Estado do bem-estar social ou comprados no mercado, como o tempo de lazer e reprodução social fora do dia de trabalho (Denning, 2005, p. 90).

As inquietações que encontramos em *A cultura na era dos três mundos* (2005) nos levam a distintos lugares, também a problematizar sistemas culturais que reproduzimos quando constatamos que “ninguém de nós realmente trabalha, simplesmente vendemos nossos dias de semana para comprarmos nossos finais de semana” (Denning, 2005, p. 101), em um choque de realidade que tangencia nossas práticas e fortalece estudos na busca de novas realidades para nossos entornos. Choque esse que resgata ideais que propagam frases como “a arte salva”, discursos que podemos encontrar e que dialogam, em algum grau, com o que acreditamos: obras e ações artísticas possuem potenciais tanto de nos fazer repensar contextos, inquietar e mobilizar, como em aliviar cargas de viver em um difícil mundo desigual. Consumir arte nos salva? Se sim, qual arte? Quais artes? Ao voltarmos às análises retomamos a pergunta: por que, em alguns casos, não temos hábito de *consumir a cultura* local?

Na tentativa de esboçar respostas e ampliar debates, nossa pesquisa convidou duas pessoas espectadoras que assistiram a estreia de *O Rei Leão br-py* (2023), representantes da comunidade douradense que apreciaram o espetáculo de Teatro Musical universitário elaborado em sua cidade, e que dividiram suas impressões conosco em um bate-papo que compartilhamos nas redes do grupo de pesquisa *E-caos – Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais*.

O que foi o episódio piloto de *Papo TMUS*?

Um *podcast*. Essa palavra dialogou com as preparações de nossa entrevista, da pesquisa de *Teatro Musical da UFGD* com as pessoas convidadas/espectadoras que assistiram ao musical universitário *O Rei Leão br-py* (2023). Tivemos cinco pessoas participando desse material audiovisual, três que escrevem o presente texto e que ficaram responsáveis pela organização/preparação do *podcast*, o professor-orientador Marcos Chaves na mediação, e as alunas-pesquisadoras Lorena Flumignan e Mariluzi Capelari na condução das perguntas; e para completar o quadro as pessoas que entrevistamos: Naná Cescao⁶ e Ítalo Gasparin⁷, que são da comunidade douradense e assistiram a estreia da peça teatral no dia 04 de maio de 2023 no Núcleo de Artes Cênicas (UFGD).

Assim preparamos câmeras, microfones, mesa de som, gravamos o podcast no dia 08 de dezembro, e passamos por uma edição de vídeo que compartilhou, no dia 30 de dezembro de 2023 — no canal do Grupo de Pesquisa no *YouTube*⁸ — o que chamamos de episódio piloto de *Papo TMUS*⁹, um programa sul-mato-grossense de bate-papo sobre Teatro Musical que quer fazer pontes com outros cenários brasileiros interessados nessa expressão/linguagem artística, talvez com projetos posteriores que possam captar e programar uma série a partir dessa primeira experiência.

6 Espectadora teatral. Nascida em Dourados, MS, Naná Cescao trabalha como assistente de embarque.

7 Espectador teatral. Também nascido em Dourados, MS, Ítalo Gasparin é trabalhador bancário.

8 Grupo de Pesquisa e-caos – Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais. No YouTube canal @pesquisaecaos - <https://www.youtube.com/@pesquisaecaos> – também disponível no Instagram.

9 Produzido pelo orientador do plano de trabalho “Teatro, Música e Sociedade”, prof. Marcos M. Chaves, e pelas orientadas deste projeto, Lorena Flumignan e Mariluzi Capelari. Contamos com o apoio nos bastidores de organização/produção da professora Ariane Guerra, uma das coordenadoras do Grupo de Pesquisa e-caos, e das alunas de Artes Cênicas Isabela Teles e Maria Serafim, que fazem parte do grupo e contribuíram na técnica de captação/gravação (iluminação e sonoplastia).

No episódio primeiro do *Papo TMUS* ouvimos Naná e Ítalo, nascidos e residentes em Dourados, Mato Grosso do Sul, que compartilharam suas experiências como espectadores/as de teatro musical. Suas contribuições trouxeram perspectivas diversificadas e enriqueceram a pesquisa. Os diferentes pontos de vista apresentados tornaram o episódio uma fonte rica de diálogos sobre a recepção teatral. Em nosso espaço dedicado ao teatro musical e às produções sul-mato-grossenses, nosso objetivo principal foi promover uma conversa aberta, dando voz ao público e ouvindo atentamente pessoas que podem representar a comunidade local, o objetivo do *Papo TMUS* vai além de simplesmente abordar o teatro musical, buscamos ativamente ouvir e compreender o entorno e os pensamentos que compõe o lugar em que estamos inseridos/as. Valorizamos os pontos de vista (e de escuta), críticas e opiniões dos participantes, reconhecendo a importância dessas contribuições para enriquecer nossas pesquisas científicas e promover um melhor entendimento coletivo do que é fazer (e assistir) teatro em nosso estado. Além disso, o *podcast* visou criar um ambiente inclusivo e participativo, onde as vozes da comunidade são fundamentais para a construção de um diálogo plural. Ao promover essa interação, almejamos fortalecer os laços entre a produção acadêmica e as experiências vividas pela comunidade local, contribuindo para uma troca de conhecimento enriquecedora para as pessoas envolvidas e futuros/as leitores/as das reverberações dessa pesquisa. Com essas pontuações norteadoras, conversamos sobre o musical *O Rei Leão br-py*, montado pela 13ª Turma de Artes Cênicas/UFGD em colaboração com os Projetos TMUS, e que estreou em 2023.

As perguntas elaboradas para os/as nossos/as convidados/as partiram da reflexão da peça teatral em questão, mas abrangem vivências anteriores gerais e olhares sobre a arte local. Abordamos temas como a frequência com que assistem peças teatrais, a média anual de espetáculos que costumam assistir, o impacto que essa peça específica teve neles como público, experiências anteriores com obras artísticas na região de Dourados, a visão sobre o papel do teatro na sociedade e sua importância contínua na produção cultural, também tentamos perceber se houve algum impacto — emocional e/ou transformador — ao

vivenciar uma experiência teatral. No caminho, surgiram tantas outras questões relevantes que marcaram o *podcast*, destacamos alguns trechos da entrevista no presente texto.

Recepção teatral em conversações

No *podcast* realizado, foram feitas uma série de perguntas relacionadas ao espetáculo *O Rei Leão br-py* (2023) aos/as nossos/as convidados/as representantes da comunidade douradense, Naná Cescao e Ítalo Gasparim, além de questões sociais/loais que perpassam a produção e a recepção da arte. Partimos de uma importante dúvida perguntada por Lorena, já que a entrevista aconteceu no mês de dezembro de 2023, surgiu a questão: quantos espetáculos teatrais vocês assistiram nesse ano? Naná respondeu:

Só esse, somente esse. Olha aqui na nossa cidade é bem difícil ter, sem contar que, não entrando em parte política, mas já entrando, o nosso teatro [municipal] tá abandonado, então não tem como fazer porque não tem patrocínio de ninguém. Então é bem... Deixa à mercê dos professores e dos alunos na parte de arcar com todos os custos, então é bem precário (Papo TMUS, 2023, Cescao).

Com esse comentário de Naná, começamos a pontuar as problemáticas relacionadas às estruturas locais e também a falta de apoio e valorização — atreladas a questões políticas. Sobre essa pergunta, foi apontada a falta de acesso e os poucos lugares que proporcionam apresentações teatrais na cidade douradense, na entrevista percebemos que fora o Teatro Municipal de Dourados, indisponível na atualidade por reformas, os espaços culturais mais conhecidos na cidade, que costumam proporcionar teatro, são dois: Casulo – Espaço de Cultura e Arte, e Sucata Cultural. Nessa constatação, foi colocada a existência de uma *bolha*, onde infelizmente muitas vezes as informações (a divulgação dos eventos nessas casas) não chegam para toda a comunidade local e sim, geralmente, para um determinado grupo (acadêmico e/ou diretamente relacionado às artes), mesmo que, pontua-

do pelo orientador no *podcast*, saibamos que esses espaços possuam trabalhos fortes na tentativa de captação e divulgação de seus eventos.

Seguimos com as perguntas para entender a relação de interesse e/ou *consumo* em arte das pessoas douradenses entrevistadas, Lorena questiona sobre as peças de teatro musical, se saberiam arriscar um número de vezes que puderam assistir esse gênero presencialmente nos últimos anos, ao que Marcos complementa:

A gente parte do pressuposto que se tem poucas ofertas de teatro, ou supostamente poucas ofertas, aqui na nossa região. Teatro Musical a gente imagina que seja uma oferta ainda menor. Então, nos últimos anos, “O Rei Leão br-py” foi a primeira, a segunda, a terceira peça de teatro musical que vocês viram em suas vidas ou vocês tiveram outras [peças musicais apreciadas]? (Papo TMUS, 2023, Chaves).

Ítalo disse que “nos últimos 35 anos eu assisti duas [peças de teatro musical], e uma delas foi ‘O Rei Leão, foi a segunda” (Papo TMUS, 2023, Gasparin)., pontuou brincando com sua idade, compartilhando que assistiu a duas peças musicais em sua vida, sendo o musical universitário douradense — objeto de nossa pesquisa — a última. Naná, amiga de longa data de Ítalo, relembra a ele que “na verdade foram três, uma do ano passado ‘O Doente Imaginário’, também foi meio que musical” (Papo TMUS, 2023, Cescao).; e esse levantamento foi especial, pois traz a relação entre teatro musical e teatro musicado, quais os limites entre ambas as vertentes? *Doente Imaginário* (2022), peça de Molière feita em conjunto pelas trupes douradenses Cia. Última Hora e Núcleo Cena Viva, tinha músicas originais cantadas pelo elenco, ao passo que considerar essa montagem como musical não é pontuação errônea, embora, pelos grupos em questão, tenham divulgado como comédia musicada. Naná complementa e volta à pergunta ao dividir que só assistiu a duas peças musicais em sua vida — contando com a de Molière.

Reverberando a questão anterior, pensar que essas duas pessoas convidadas ao *podcast* só tenham assistido a duas/três peças musicais em suas vidas, nos parece um número pequeno. Todavia, sabemos que, não obstante, há falta de oportunidade de assistir a Teatro Musical nos interiores brasileiros, e, neste ínterim, a presença de um cur-

so de Artes Cênicas de uma universidade pública faz a diferença nas cidades que possuem essa alternativa — como é o caso de Dourados. Ítalo assistiu a um musical a mais, porque fora, certa feita, a São Paulo assistir *O Fantasma da Ópera* no Teatro Renault em 2019, no restante Naná e Ítalo contabilizam apenas *O Doente Imaginário* (2022), da Cia. Última Hora & Núcleo Cena Viva, e *O Rei Leão br-py* (2023) da 13ª Turma de Artes Cênicas da UFGD, por serem obras feitas e apresentadas em solo douradense.

Na sequência da entrevista, foi realizada a pergunta sobre as lembranças e as sensações que o espetáculo *O Rei Leão br-py* pode ter causado em quem assistiu, no que Ítalo respondeu:

Vou falar igual meme: “emocionante” (risos), mas é, realmente foi emocionante, você vê ali o pessoal cantando na sua frente, toda aquela movimentação, eu acho bem legal. A música emociona muito, e o teatro foi feito pra isso, então assim junta duas coisas que quando a pessoa canta bem tem essa questão, do vocal, é incrível e a gente não tá acostumado a ver isso. Você vê, eu mesmo na vida inteira três eventos desse, não é comum pra gente, então emociona bastante (Papo TMUS, 2023, Gasparin).

Naná também apresenta as suas perspectivas: “eu sempre gostei de assistir filme musical, então eu nunca tinha visto nada, é bem emocionante, é de encher os olhos assim... Tinha partes que eu me arrepiava” (Papo TMUS, 2023, Cescao). O espetáculo de teatro musical *O Rei Leão br-py* (2023) retrata questões e vivências diretamente relacionadas com as fronteiras do Brasil e Paraguai, tanto que essa proposta consta no título da obra douradense, a partir dessa provocação Lorena pergunta a respeito da adaptação da 13ª Turma de Artes Cênicas, se os(as) espectadores(as) recordam sobre a releitura, as cenas e músicas, se passar no contexto de fronteira entre o Brasil e Paraguai. Ítalo responde que a peça “retratou muito a nossa vivência aqui, muito a nossa cultura” (Papo TMUS, 2023, Gasparin)., Lorena complementou perguntando se já tinham assistido alguma obra artística aqui na cidade de Dourados – de teatro, dança ou de qualquer outro tipo de expressão artística – que fosse ambientada nos próprios contextos da região, Marcos complementa perguntando: na opinião de vocês qual

é a importância de ser trabalhada, na arte, questões relacionadas ao contexto que a gente vive?

É legal e envolve demais a gente, porque você se enxerga naquela situação, naquilo que tá acontecendo, na sua frente, coisa que a gente não vê comumente da nossa região, pelo menos a única que vi, assim, foi a do Rei Leão, fora isso a única ambientação que a gente vê é na novela e... [interrompe fala questionando a novela] (Papo TMUS, 2023, Gasparin).

A lembrança de Ítalo, de certa forma, provoca as pessoas presentes no *podcast* a pensar em uma telenovela recentemente gravada na cidade de Dourados, e que, na opinião de algumas pessoas locais, não retratou — a contento — a cidade/região. Tal pontuação nos faz pensar que não basta apenas retratar contextos na arte, mas quem está a reverberar essas localidades? De que forma? Com quais atualizações? Se uma produção de fora quiser contar histórias de outras pessoas/lugares, como potencializar fidelidades aos acontecimentos e vivências dos próprios locais? Dentro das conversas é apontada a falta de valorização artística local, e que a grande valorização de toda a arte, geralmente, acaba vindo de fora.

No espetáculo musical aconteceram algumas adaptações para que a obra *O Rei Leão br-py* (2023) se aproximasse do contexto, de nossa realidade da fronteira, sobre as adaptações que foram necessárias serem feitas, Marcos compartilha algumas delas:

Aproximando as questões do tereré, da música, Rei Leão, adaptando muito, influências... A gente pegou [o estilo musical popular] *reggaeton* da fronteira. Das músicas [da peça], “Con calma” — que não tem na obra original do Rei Leão — a gente trouxe pra Sarabi e Sarafina cantar no banho das crianças Nala e Simba (Papo TMUS, 2023, Chaves).

Marcos continua a sua contribuição, a respeito das releituras que buscam valorizar contextos regionais e/ou perpassar desejos de experimentação do elenco, falando sobre outra música adaptada e cantada pelas atrizes-cantoras-bailarinas e pelos atores-cantores-bailarinos (conceito/junção de Tiago Mundim ao/à artista de Teatro Musical): “outra adaptação que as pessoas do GT [Grupo de Trabalho] de Preparação Musical fizeram na peça é o *mashup Believer* com *Se Preparem*”

(Papo TMUS, 2023, Chaves).; sendo a primeira canção oriunda da banda *Imagine Dragons*, em nova letra de música que manteve desenho melódico do material inspirado — ao mesmo tempo que comentava a história, e “Se Preparem” uma tradicional música dos filmes de *O Rei Leão* na cena de Scar com as hienas. O espetáculo teatral universitário teve como inspiração principal as obras originais da *Disney O Rei Leão* (1994 e 2019), o que fez com que, automaticamente, algumas cenas atualizassem memórias afetivas da plateia. Desse modo foi feito o questionamento pela Lorena:

A peça teatral *O Rei leão br-py* é uma adaptação do clássico da Disney *O Rei Leão*, quais pontos vocês recordam entre a inspiração original oriunda da animação com a adaptação feita na UFGD? Tem alguma música, alguma cena ou qualquer outro detalhe que chamou muito a atenção de vocês? (Papo TMUS, Flumignan, 2023).

Ítalo comenta “dos fragmentos que vi do *Rei Leão*, [...] tem uma música específica que é do Timão e do Pumba, *Hakuna Matata*” (Papo TMUS, 2023, Gasparin)., responde o espectador douradense pontuando lembranças musicais da peça douradense assistida. Naná e Ítalo, ao longo de todo o *podcast*, lembraram momentos que os/as marcaram, nos mostrando a importância de continuar pesquisando e proporcionando Teatro Musical na cidade via universidade. O acesso à arte, ao teatro, infelizmente ainda não é algo comum, onde todas as pessoas podem e têm condições de ir. É esperado que em um futuro próximo essa seja uma mudança, que as pessoas tenham mais acesso e oportunidade, não só de apreciar, mas também fazer arte. Diretamente relacionado a esse assunto, foi feito o questionamento:

O espetáculo de teatro musical “*O Rei Leão br-py*” foi realizado pela 13ª Turma de Artes Cênicas da UFGD, que é a Universidade Federal da Grande Dourados, ele foi feito de forma gratuita e aberta ao público em geral. Nos seus pontos de vista, qual é a importância desse fator – de proporcionar teatro de forma acessível à comunidade? (Papo TMUS, 2023, Flumignan).

Ítalo, responde:

Nossa, faz toda a diferença. Eu queria, eu saí de lá maravilhado, cheguei em casa e queria levar a minha mãe, minha sobrinha, e

aí a gente até perguntou se vai ter mais e tal... E teve outros dias, mas ninguém podia nos dias, e enfim... A gente sabia que era um projeto e que depois não teria outras apresentações, mas eu queria convidar todo mundo pra ir assistir, justamente porque é acessível, é uma qualidade maravilhosa, e fora a emoção que você sente assistindo (Papo TMUS, 2023, Gasparin).

Naná também apresenta o seu ponto de vista: “eu acho que pra criança seria uma, que nem a sobrinha dele tem 10 anos, ela ficaria encantada, eu acho que deveria ser levado ao público [...] não só o público acadêmico, e por isso a importância” (Papo TMUS, 2023, Cescao). O espetáculo musical foi realizado e teve acesso gratuito para o público, porém a locomoção até o espaço de apresentação (Unidade 2 da UFGD) acaba não sendo fácil, e os horários de ônibus não são flexíveis, o que, consequentemente, não facilita. Diretamente relacionado com esse assunto, Ítalo complementa: “uma outra questão também é a distância né, a faculdade é distante da cidade, então é uma coisa que dificulta o público geral, pra gente, fácil, a gente tem carro, mas nem todo mundo tem carro pra ir” (Papo TMUS, 2023, Gasparin). Nossa realidade na UFGD, do prédio do Núcleo de Artes Cênicas — onde geralmente fazemos as apresentações teatrais do curso, é a constatação da dificuldade de acesso. Campus distante, pouca opção de transporte público coletivo, alto valor para transporte via aplicativo e/ou táxis, e pouco conhecimento da população douradense sobre o prédio em questão... Seria pela distância? Pelo interesse em consumir arte? Por que muitas obras gratuitas proporcionadas pelo curso não geram forte engajamento da sociedade local?

Nossa pesquisadora de Ensino Médio em Iniciação Científica, Mariluzi Capelari, realizou duas perguntas que foram de fundamental importância para complementar a entrevista: na concepção de vocês, como veem o papel do teatro na sociedade? E qual a importância de continuar produzindo e apresentando peças teatrais? Naná responde:

Olha é muito bom expandir isso, porque tem gente que tem um dom, vamos colocar pra esse lado, mas não sabe, nunca viu, e às vezes pode se identificar então... Já um segmento de, vamos dizer assim, achar um caminho que a pessoa quer seguir e nunca viu, e colocando isso em prática isso é muito bom (Papo TMUS, 2023, Cescao).

Ítalo complementa: “sim, faz total diferença na vida da pessoa se identificar com uma coisa que ela goste” (Papo TMUS, 2023, Gasparin). Marcos contribui expondo um ponto de vista de suma importância, e muito caro para nossa pesquisa, problematizando o conceito de dom:

A gente pesquisa bastante sobre essas questões, e na arte, essa palavra dom, vira e mexe ela aparece... A gente problematiza bastante ela, valoriza [ou entende] a inserção dela na comunidade, mas também tenta expandir porque algumas pessoas têm a leitura de que [com o] dom, as pessoas nascem e não precisam estudar (Papo TMUS, 2023, Chaves).

Respeitosamente tentamos explicar que a palavra dom, na arte, é capciosa, como os estudos que ressaltamos:

Dádiva, qualidade natural, merecimento, privilégio, são verbetes que materializam o imaginário que possuímos a respeito da palavra dom. Com a constatação dos imaginários que esta palavra carrega, podemos entender o perigo de manter o uso de “dom” no aprendizado musical de crianças, jovens e adultos: se para fazer música é necessário um donativo divino adquirido, as dificuldades que os estudantes encontram podem ser entendidas como uma mensagem de que eles não possuem tal vantagem (Chaves, 2017, p. 132)¹⁰.

Naná compreende a problematização e contribui pontuando a necessidade de estudar, se dedicar, aperfeiçoar... Percebemos que estamos em sintonia, o que, por trás, queremos ressaltar em comum é que há falta de acesso, entendemos que, às vezes, faltam oportunidades para que as pessoas possam fazer arte.

Chegamos à última pergunta do *podcast*: “na opinião de vocês, qual foi o impacto emocional e transformador que vocês tiveram ao ter uma experiência teatral ao vivo?” (Papo TMUS, 2023, Capelari). Ítalo responde:

Nesse caso específico, cara, eu acho que puxa muito da nossa infância, porque é uma coisa que a gente vivenciou lá atrás, e ainda tem aquele contexto da nossa região... Então tudo puxou

10 Problematização compartilhada pelo autor na Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), a partir de Macerata, Itália, publicada no Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale (2017).

para o nosso lado emocional, pra conquistar a gente de algum jeito (Papo TMUS, 2023, Gasparin).

Naná, acrescenta: “sim, no meu caso mexeu com a minha infância, porque eu assisti muito [a obra de referência], e ver ao vivo e adaptado à nossa vivência aqui... É muito legal, foi muito emocionante” (Papo TMUS, 2023, Cescao). Fechamos a entrevista, o *Papo TMUS*, com a sensação de que as pessoas convidadas estavam gratas por tudo, por ter assistido à obra musical universitária feita em dourados, pela conexão de um clássico adaptado ao teatro com muita música, pela oportunidade de falar a respeito... Assim como nós, pesquisadoras, estávamos gratas pelos diálogos, pelas trocas que propiciam entendermos melhor a relação entre produção e recepção teatral. *O Rei Leão br-py* (2023) marcou, não apenas por ser a primeira obra de Teatro Musical apresentada/elaborada na Universidade Federal da Grande Dourados dentro do curso de Artes Cênicas, mas por plantar uma semente que observa a demanda latente desse gênero teatral na comunidade local. Há interesse em obras musicais em nossa região, precisamos ampliar estudos, pesquisas e práticas que coloquem Dourados dentro das rotas do Teatro Musical nacional.

Conclusão

O ponto de partida de nossa escrita esteve em Michael Denning, ao estudar arte e cultura e perceber que em uma das acepções, “cultura é um modo de resumir as maneiras pelas quais os grupos se distinguem de outros grupos” (Denning, 2005, p. 100). Contextos importam. A arte, a cultura local importa. Entender quem somos, o que nos forma, é relevante. Nesse sentido, a montagem universitária de Teatro Musical *O Rei Leão br-py* (2023), elaborada pela 13ª Turma de Artes Cênicas da UFGD em contato com os Projetos TMUS, foi um presente para a comunidade douradense no ano de 2023, um convite para apreciar uma peça adaptada a nossos contextos sul-mato-grossenses

de fronteira, visitando uma obra clássica que está no imaginário de muitas pessoas.

Em outro momento de nossa pesquisa, já pontuávamos que quando se pensa em Teatro Musical, não obstante suscitamos a imagem de espetáculos grandiosos provenientes da *Broadway* e/ou *West End* (Mundim, 2021) como um dos primeiros acessos que surgem em nossas mentes. Estruturas majestosas, montagens robustas. E reafirmamos que tal imaginário não precisa ser, necessariamente, constituído desta forma: calcada na imponência espetacular para se fazer um musical no Brasil. Bradamos quantas vezes forem necessárias: existem muitos tipos de teatros musicais em nosso país, diversas influências e referências. Reforçamos esse pensamento para compartilhar que a experiência — de certa forma audaciosa — de montar um musical na universidade douradense, com poucos recursos financeiros, dialoga com as possibilidades e com os desejos presentes. Há demanda de musical em nossa região. Se o resultado da montagem, para algumas pessoas produtoras, não fora o requerido enquanto projeto ideal, para as pessoas em recepção teatral, espectadoras, há distintas reverberações positivas. Percebemos, pela entrevista no *Papo TMUS*, que muitos olhos brilharam assistindo uma peça musical em solo douradense, numa experiência que buscou acesso público, gratuito e de qualidade.

Precisamos potencializar experiências teatrais-musicais em nossa região, precisamos ouvir mais a comunidade para entender como ampliar o acesso e a participação de um público plural que não tenha laços visíveis com a instituição de ensino (que compartilha as obras cênicas oriundas de suas graduações em arte). Como nossos estudos artísticos podem chegar nos mais variados lugares de nossa cidade, assim contribuindo com a formação de plateia? Como a arte aqui produzida pode melhor reverberar em nossas periferias? São perguntas sem respostas definitivas, e que nos motivam a continuar a pesquisa e a prática teatral.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ariane Guerra. **Entre o corpo do ator/performer e o espaço urbano**: um teatro performativo. 2020. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CARVALHO, Letícia. **Um canto que é escuta**: uma investigação da unidade corpo/voz no ator que canta. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CATARSE. **O Rei Leão br-py**. Lorena Flumignan. Plataforma de crowdfunding, divulgação de projeto, [S. l.: s. n.], publicado em jan. 2023. Disponível em: <https://www.catarse.me/oreileaobrpy>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CHAVES, Marcos. “Quando o receio precisa ser combatido: um breve recorte dos atores brasileiros contemporâneos e de suas relações com o aprendizado/interlocução musical”. **Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale**, v. 4, pubblicazione promossa dalla SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale - Sezione territoriale di Macerata. Edizione Università di Macerata, Italia, 2017.

CHAVES, Marcos. **De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena**. Rio de Janeiro: Synergia, 2020.

DENNING, Michael. **A cultura na era dos três mundos**. São Paulo: Francis, 2005.

JUSTUS, Liana. **Formação de plateia em música**. Liana Justus, Clarice Miranda. São Paulo: Arx, 2004.

MASSA, Clóvis. Redefinições nos estudos de Recepção/Relação Teatral. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 8, p. 49-54, nov. 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p49-54. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57350>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MUNDIM, Tiago Elias. **A utilização de tecnologias em processos de aprendizagem, treinamento e performance do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical.** 2018. 358 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2018.

MUNDIM, Tiago Elias. Broadway ou West End: Influências dos musicais anglófonos na produção dos musicais no (e do) Brasil. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20441>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PAPO TMUS - #01 Episódio Piloto - Teatro Musical em Reverberações Locais. Produzido pelo Projeto de Pesquisa e Extensão TMUS (Teatro Musical da UFGD) e pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) e-caos (Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais). Dourados: s. n., 30 dez. 2023, 1 vídeo (45 min.). Publicado pelo canal @pesquisaecaos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-PfTzZzuLck>. Acesso em: 30 dez. 2023.



Capítulo 6

CORPOS E OBJETOS EM PERFORMANCE: EXPLORAÇÕES EM MEIO AO CAOS

Beatriz Gabriele Rodrigues
Kayque Rodrigues Paiva
José Oliveira Parente

Introdução

Este texto é um recorte de duas pesquisas de iniciação científica, orientadas por mim, Prof. José Parente, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) entre os anos de 2020 e 2021 e realizadas em conjunto pelos estudantes do curso de Artes Cênicas Beatriz Gabriele Rodrigues e Kayque Rodrigues Paiva. Ambos vinham desenvolvendo uma experimentação por conta própria em torno da relação do corpo com a máscara neutra à qual, posteriormente, foram agregados outros elementos como objetos descartados. Estas experiências, até então realizadas de forma intuitiva, culminaram com a realização de um vídeo, repleto de imagens instigantes, com o qual ambos me procuraram em busca de orientação. Havia, naquelas ten-

tativas, claramente uma proximidade com procedimentos artísticos contemporâneos, principalmente a performance e também uma semelhança com o que conhecemos como Teatro do Objeto Imagem ou Teatro Visual. Após a aprovação dos projetos, iniciamos uma pesquisa teórica a fim de compreender melhor alguns conceitos relacionados tais como: hibridismo, imagem, símbolo, mito e arquétipo, entre outros. Era o auge da pandemia, e por isso por um certo tempo todas as atividades aconteciam de forma online. Com o abrandamento das regras de isolamento social, ambos retomaram a pesquisa prática, realizaram dinâmicas e exercícios que culminaram com experimentos em locais públicos. O conceito de Teatro do Objeto Imagem foi uma referência útil no início, mas o foco da dupla não era exatamente criar uma cena ou um espetáculo nessa linguagem, conforme se verá ao longo do texto, e sim realizar algo mais próximo da performance, explorando as possibilidades do corpo em conexão com máscaras, objetos e o ambiente e incorporando o acaso e o imprevisto como metodologia.

Para este capítulo, optei por dar voz aos dois estudantes, alternando seus discursos, uma vez que a pesquisa foi realizada conjuntamente por ambos. Acredito que, desta maneira, o leitor terá uma compreensão mais ampla e completa do que foi o processo. Menciono também, ao longo do capítulo, de quem é a autoria de cada trecho.

Apresentações

Beatriz: Este é um recorte de uma série de experimentações que se iniciam como uma pequena fagulha acesa na disciplina Teatro de Animação ministrada pelo professor José Parente, na graduação em Artes Cênicas da UFGD, que foi interrompida pelo estado de emergência mundial causado pela Covid 19, e se transformou em uma imensa fogueira durante aqueles dois anos de isolamento (2020/2021).

Em teoria, aqui tratarei especificamente da atuação no Teatro do Objeto imagem a partir das minhas vivências junto ao meu melhor amigo e parceiro artístico Kayque Paiva, mas a Kaos Produções (nosso

grupo de criação) nasce e se sustenta da intensidade, paixão, saudade, inconformidade, esperança e desesperança; ódio e, principalmente, amor. Então, com certeza, esses sentimentos se farão presentes nesta escrita e serão parte indispensável no trabalho de atuação desta linguagem que existe há algum tempo, mas se fez tão particular e nossa. Para que você, leitora ou leitor, deste relatório entenda, ou melhor, sinta, é preciso que eu me apresente e apresente a vocês a Kaos Produções.

Sou Beatriz Gabriele apaixonada por teatro desde o quinto ano do ensino fundamental. Paixão mesmo. Um sentimento intenso que surgiu quando a escola me levou para assistir o primeiro espetáculo da minha vida, *O mágico de Oz*, e eu decidi que a Doroth era o amor da minha vida. Eu era uma criança deslumbrada por algo novo que não teve a oportunidade de se desenvolver no momento. Por muito tempo fiquei achando que meu sentimento se referia à personagem mesmo, até o ensino médio, quando encontrei o curso de inicialização teatral oferecido gratuitamente pelo SESI/SP de São José dos Campos, minha cidade natal. Então entendi que era o teatro que tinha me cativado, descobri que existia uma faculdade de artes cênicas e encontrei minha profissão.

Kayque: Sempre tive uma certa proximidade com a matéria de Artes desde muito cedo e também no decorrer do caminho tive professoras que sempre estimulavam o fazer artístico, que foram fundamentais na minha trajetória e que hoje eu as levo como referência. Logo, o meu primeiro contato com o teatro acontece na escola e também na igreja. Chega um momento na vida escolar no qual somos muito questionados sobre a área que pretendemos seguir, campo profissional, vestibulares, universidades, empregos, carreiras; e mesmo sem muitas certezas eu sabia que seria algo relacionado com as artes. Assim, acabei ingressando na UFGD em 2017, no curso de Artes Cênicas.

Gênese da pesquisa

Beatriz: Chegando na universidade, um horizonte e novas paixões se abriram em minha frente, amava cada aula, cada área, cada relação, cada luta que surgia e vivia tudo com muita intensidade. Sempre tive muita dificuldade em focar em um único ponto para ir mais a fundo. Quis e quero experimentar todas as formas possíveis de expressão artística. Mesmo sem saber a princípio, sempre foi aí que residiu meu interesse pelo teatro de formas animadas. No quarto semestre do curso, na disciplina Encenação II, minha turma montou o espetáculo *Este lugar está ocupado?*. Foi um processo intenso e de grande transformação para todos que dele participaram. Nesse momento me envolvi mais com o cenário e figurinos, identificando um interesse maior pelos objetos de cena e me aproximei muito do Kayque Paiva que também se apropriou destas áreas e trabalhou com questões bastante pessoais durante o processo de criação deste espetáculo. Aqui se dá o nosso primeiro trabalho juntos, pesquisando e construindo as imagens.

Kayque: Alguns semestres depois, começamos a cursar a disciplina Teatro de Animação com o professor José Parente e foi quando nasceu esse desejo pelo teatro de máscaras. Tivemos poucas aulas e experimentamos jogos com a máscara neutra, o que já foi suficiente para que eu e a Beatriz ficássemos criando várias coisas na cabeça.

Beatriz: Tivemos apenas algumas aulas introdutórias com máscaras neutras, mas já ficamos muito animados. Todo intervalo e fim de aula conversávamos e vislumbrávamos cenas e imagens usando máscaras. Foi quando a pandemia nos encontrou e precisamos parar tudo e nos isolar. O Kayque foi para a cidade dele e eu fiquei em Dourados. O que era para ser duas semanas se tornou um mês de muita ansiedade e busca por formas possíveis de expressar tantas angústias.

Impulsionada por um edital lançado pela Aduf/Dourados¹¹ mandei para o Kayque um texto que eu tinha escrito e propus que, à distância, criássemos um vídeo para nos inscrever. Com a ajuda de sua irmã, ele criou as imagens e eu gravei o texto em áudio. Fomos contemplados. E continuamos alimentando nossa relação artística e pessoal à

11 Associação dos Docentes da Universidade Federal da Grande Dourados.

distância, trocando sentimentos e rascunhando possibilidades de nos expressar em um momento em que as telas eram o único meio de convivência humana. Quando ele voltou para Dourados, em julho de 2020, criamos o primeiro vídeo, naquele momento apenas pelo impulso de expressar as angústias de viver o caos mundial, a saudade, o medo e um pouco de esperança na arte, sem procurar referenciais teóricos, mas com os atravessamentos que foram brutalmente cortados pela pandemia latentes, com muitos referenciais audiovisuais e musicais, nasceu a Kaos. Na varanda da casa do Kayque montamos um cenário para uma experimentação cênica/audiovisual. Coletamos na rua alguns galhos e flores, unindo-os com uma saia branca e meu cabelo rosa em sons de floresta nasce uma elfa em crise com seus sentimentos e fé na arte. A Kaos.

Kayque: Montamos o cenário na sacada do meu apartamento, Pensamos em usar dos meios naturais para a composição; então recolhemos galhos, folhas e flores da rua, usamos tecidos brancos, o figurino também era branco. Utilizamos um espelho e também um líquido rosa feito com tinta. A música se fez presente nesse processo como estímulo e mesmo com o barulho da avenida logo tudo isso me transportou para outro lugar. Fiz as imagens de forma totalmente experimental. A relação que eu e a Beatriz construímos juntos me permitia enxergar dentro do caos uma sensibilidade e algo que era bom. Eu sempre estive muito à vontade nas gravações, sempre pude experimentar e mesmo dentro de todo aquele turbilhão de sentimentos sempre encontrávamos o prazer de estarmos juntos. Foi nesse lugar que a Kaos nasceu.

Sequência da pesquisa e início das iniciações científicas

Beatriz: Mais para frente quando nos aproximávamos do segundo ano de pandemia sem sinal de melhoras, as esperanças foram diminuindo e as revoltas se intensificando. Nas poucas vezes que saímos de casa para ir ao mercado ou à feira, começamos a notar a quantidade

absurda de garrafas de vidro que havia na rua. Vimos caixas de papelão cheias de garrafas de cerveja, garrafas no meio-fio, nos canteiros, nas lixeiras, por todos os cantos que passamos. Fiquei um tempo com aquela inquietação até encontrar uma imagem no Instagram que me causou um insight. Escrevi um texto e mandei mensagem para o Kayque. Muitas mensagens. Sabia que não era só a mim que o vidro tinha chamado, que o Kayque também se identificava com aquele objeto mal descartado. Ele topou.

Kayque: Um dia, a Beatriz me escreveu pensando na utilização e retirada dessas garrafas da rua e como esse material estava conversando de alguma forma comigo eu logo aceitei. Depois disso, escolhemos um dia para sair na rua recolhendo o material. Lembro que nesse dia coletamos muitas garrafas de vidro, um número muito maior do que esperávamos e talvez precisássemos. Levamos tudo para a casa da Beatriz onde aconteceriam as gravações.

Beatriz: Escolhemos um canto da minha casa onde deveria ser o estacionamento. As paredes eram brancas e o piso de concreto. Kayque trouxe a ideia de cobrir o chão com terra e usarmos velas. Carregamos várias caixas de terra do terreno ao lado de casa, cobrimos o chão com terra, colocamos alguns caixotes, colamos garrafas inteiras na parede, algumas quebradas no chão, duas em um arquinho com velas nas pontas para adereçar a cabeça. Como figurino, costurei duas meias-calças para um macacão bem justo sem dedos das mãos ou dos pés, uma cobertura preta grande que eu tinha acabado de comprar, a máscara neutra feita de papietagem para a disciplina Teatro de Animação e outra do mesmo material, que cobria totalmente os olhos.

Essa experimentação foi carregada de sentimentos pesados, eu já não tinha mais esperança de um fim para o isolamento social, estava desacreditada que a sociedade poderia encontrar harmonia entre si e com os demais seres vivos. Sentia que a natureza queria o fim da humanidade e gostaria muito que ela concretizasse sua vontade. Eu me sentia como aquele vidro mal descartado, uma matéria orgânica obrigada a se transformar para satisfazer desejos fúteis de humanos rasos e depois largada em qualquer canto a fim de nunca se decompor completamente, nunca voltar a ser matéria orgânica.

Kayque: Essa gravação me foi muito importante, tanto que temos um fragmento desse dia tatuado no peito esquerdo. Esse processo foi um rasgo literalmente, um rasgo de sentimentos, um rasgo de colocar para fora o que não cabia dentro da gente, um rasgo por estarmos trabalhando com vidros, tanto que acabei rasgando os dedos também. Até o fim do isolamento, outras experimentações aconteceram, com e sem o auxílio e apoio de leis emergenciais como a Lei Aldir Blanc, mas foi com este vídeo que fomos buscar orientação dentro da academia.

Beatriz: Muita coisa aconteceu depois desta experimentação e antes do isolamento acabar, mas foi com este vídeo que contatamos o professor José Parente em busca de orientação e é dele que surgem as primeiras indagações a respeito do objeto. Essa, a meu ver, foi a experimentação mais intensa que tivemos, pelos sentimentos do momento, pela forma que as garrafas de vidro tocaram nosso inconsciente e foram ponto de partida para todo o processo de criação. Assim que o professor assistiu a esse vídeo logo identificou em nosso trabalho uma aproximação com o teatro visual. As imagens oníricas fragmentadas, com uma dramaturgia disforme onde corpo e objeto são complementares e o texto é dispensável são características desta linguagem. O teatro visual ou o teatro do objeto-imagem tem como princípio o “descolar” da realidade, partindo para um âmbito mais sensível da interpretação buscando alcançar os arquétipos adormecidos em nosso inconsciente.

Professor José Parente: Na atualidade, o objeto estabelece interfaces com diversas áreas, fazendo-se presente na dança contemporânea, no teatro físico e em variadas manifestações de performance. No âmbito do moderno Teatro de Animação, (expressão genérica que abarca diversas expressões artísticas como o tradicional teatro de bonecos, sombras, máscaras, etc.) existe até mesmo a vertente conhecida como teatro de objetos no qual, em vez de bonecos, são utilizados artefatos comuns do dia a dia. É um tipo de teatro de difícil classificação, sem regras muito estabelecidas e que, por isso mesmo, favorece as mais variadas experimentações. Já o teatro do objeto imagem, de acordo com a pesquisadora Ana Maria Amaral (2002), é uma variedade do teatro de objetos, também conhecida como teatro de imagens ou

teatro visual, que se caracteriza por priorizar mais os atributos materiais do objeto (textura, cor, forma, etc.) em detrimento de seus significados mais óbvios, produzindo imagens oníricas, fragmentadas. “É um teatro que coloca em cena símbolos, transcendências ausentes na vida do homem moderno” (Amaral, 2002, p. 123). Outra característica marcante dessa forma teatral é a ausência de linearidade narrativa. No teatro do objeto imagem não há histórias com início, meio e fim; tampouco personagens e situações realistas; e em geral os espetáculos se apoiam pouco em textos escritos e falados. Um teatro muito próximo das artes visuais e da performance, ainda relativamente pouco pesquisado em nosso meio.

Beatriz: O vídeo “Aos kakos em kaos” foi, para mim, claramente a concretização de uma ideia abstrata, a transposição de vários sentimentos e inquietações em imagens sem sentido, fragmentadas, que não tem a intenção de contar alguma história, mas repleta de significado e cada pessoa que olha constrói sua própria narrativa. Esta linguagem tem relação direta com o conceito de arquétipo de Carl Gustav Jung. Para ele:

O arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias. É preciso que eu esclareça, aqui, a relação entre instinto e arquétipo. Chamamos instinto aos impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos. Mas, ao mesmo tempo, estes instintos podem também manifestar-se como fantasias e revelar, muitas vezes, a sua presença apenas através de imagens simbólicas. São a estas manifestações que chamo arquétipos (Jung, 2021, p. 83).

As imagens dessa experimentação foram os reflexos de um impulso instintivo desencadeado pelas garrafas de vidro em colaboração com as músicas que ouvíamos incessantemente no momento. A matéria causa o insight que leva a criação cênica, criando imagens fantasiosas com significados subjetivos que tocam o inconsciente de quem as vê.

Kayque: Com a aprovação de ambos, Beatriz e eu, no programa de bolsas de iniciação científica PIBIC da UFGD, tivemos a oportuni-

de de dar continuidade à pesquisa, agora com o apoio institucional e o acompanhamento de um professor orientador.

A Kaos que habita em nós quer abraçar o mundo

Beatriz: Depois de conceituar o que já tinha acontecido, era o momento de encontrar caminhos para continuar. O isolamento social tinha acabado, mas o vírus continuava nos rondando. Mesmo com a vacinação, frequentemente as pessoas ao nosso redor ficavam doentes. A sociedade se encontrava em um lugar entre a vontade de estar próximo de quem não víamos a dois anos, de retomar confraternizações acolhedoras, abraçar, aglomerar e do medo de que a doença ganhasse forças novamente. Kayque e eu não estávamos diferentes. Entre angústias e ansiedades neste momento era possível retomar o fazer teatral em ambiente público e expandir nossas experimentações, antes tão íntimas, da garagem de casa para a rua. Até aqui tínhamos entendido o que já havia acontecido, mas a pergunta era: como continuar?

Em uma certa ocasião, nosso orientador havia ministrado para nós um exercício de percepção baseado em procedimentos da vanguarda dadaísta do século XX. A ideia é andar pelo espaço em velocidade lenta, percebendo e se relacionando com o que o lugar tem a oferecer. Fizemos esse exercício com a supervisão do professor no campus da Universidade, no Casulo Espaço de Cultura e Arte¹² onde eu trabalhava na época e utilizávamos nos nossos encontros de pesquisa e, por fim, decidimos fazer na rua com apoio de alguns amigos.

Para esta primeira vez, compramos um tecido no brechó e fizemos uma máscara de papietagem que cobria toda a cabeça. Escolhemos um parque amplo em um dia de semana imaginando que haveria pouca movimentação. A ideia aqui era experimentar o espaço mais do que ter um grande público, principalmente porque estaríamos sem máscaras de proteção, mas não nos atentamos que era feriado da Sex-

12 Espaço cultural situado em Dourados, MS.

ta-Feira Santa. A prefeitura da cidade havia soltado peixes e liberado o lago do parque para a pesca. Quando chegamos ficamos muito assustados com a movimentação e impactados com a objetificação do animal como manobra de massas, mas decidimos continuar.

Antes da ação esquematizamos o que faríamos quando chegássemos no espaço. Entendemos que, pelo menos, duas ações precisariam acontecer antes de mais nada: nos alongar e aquecer para comunicar ao corpo que adentraríamos ao momento cênico e fazer um jogo que estimulasse a conexão entre nós dois. Para esse dia decidimos alongar individualmente e depois de um momento apenas parados se olhando um montaria o figurino do outro amarrando o tecido ao corpo como fosse possível no momento e complementando com objetos que cada um havia levado sem que o outro visse anteriormente.

Colocamos a máscara e iniciamos o jogo do toque e reação, onde um toca pontos do corpo do outro, ocorrendo um movimento como resposta. Escolhemos esse jogo porque, além de estimular a conexão entre nós dois, ainda estimularia nossa sensibilidade a qualquer coisa que nos tocasse física ou emocionalmente. Depois andamos por meia hora pelo espaço anteriormente delimitado reagindo, se relacionando e coletando o que víamos, da natureza ao lixo do local.

Mesmo com o local bastante movimentado conseguimos encontrar um espaço mais afastado. Nossa roupa branca, sendo aquele dia uma Sexta-Feira Santa, estava carregada de significados que não esperávamos. Quem via de longe não ousava se aproximar, se mostravam espantados. Quando a Ludmila Lopes, a amiga que havia nos acompanhado, sinalizou que havia se passado o tempo delimitado, retornamos ao ponto inicial com objetos coletados pelo espaço e organicamente fizemos uma pequena instalação, tiramos a máscara e finalizamos.

Pedimos que a Ludmila rabiscasse algo no papel sobre as sensações deste momento para nos entregar. Kayque e eu fizemos o mesmo. Todas as escritas estavam atravessadas pelo grande número de pessoas de diversas classes sociais que rondavam o lago, o cheiro de peixe, a vida animal enquanto lazer humano, a ação da prefeitura neste feriado como política do “pão e circo” para distrair a população da situação real da fome no país, o descaso com o lixo produzido, o des-

carte de forma inadequada. Ainda reverberando toda a situação recolhemos e levamos conosco o que era lixo e deixamos o que era orgânico compondo a pequena instalação criada.

Kayque: A nossa segunda ação em um local público foi planejada para que acontecesse em um terreno que fica localizado na esquina de uma avenida em Dourados. Para este dia fizemos máscaras com garrafas de plástico e com alguns outros materiais como palitos de fósforos, copos plásticos e tecidos para a composição. O figurino escolhido desta vez foi na cor preta. Os dois tecidos da ação no parque continuaram presentes. Nos alongamos e realizamos um jogo de conexão. Neste dia, decidimos incluir também a pesquisa do corpo de um animal. Colocamos a máscara, usamos o tecido para a compor o figurino, iniciamos a composição corporal e fomos em busca dos objetos no espaço.

Beatriz: Escolhemos um horário de um dia da semana em que houvesse pouca movimentação, mas, novamente, não deu muito certo. Nos atrasamos com os preparativos e chegamos no local em horário de pico; havia muitos carros, muitas pessoas passando pela rua e várias crianças saindo da escola bem em frente ao espaço que ocupamos. Assim que começamos, algumas crianças nos lançaram alguns xingamentos e falas preconceituosas como “aqui não é lugar de macumba”. Como estávamos em um grupo um pouco maior, desta vez nos sentíamos mais seguros apesar dos ataques e continuamos.

Nossos amigos Davi Rocha e Carlos Cordeiro (Caduts) nos acompanharam e para começar os convidei para participar do alongamento. Tínhamos preparado um pequeno roteiro anteriormente, mas na hora decidi puxar alguns exercícios coletivos que depois percebi que foram essenciais para nos colocar em estado cênico. Guiei o alongamento de cada articulação do corpo dos pés à cabeça, sugeri que fizéssemos caretas e contorcêssemos o corpo entrando em um estado extra cotidiano. Para finalizar essa parte, demos por três vezes um salto acompanhado de um rugido bem forte expandindo o corpo. Distribuímos pelo espaço os objetos que tínhamos levado. As máscaras desta vez foram feitas com garrafas pet, os tecidos eram os mesmos da outra ação. Desta vez cada um montou seus próprios figurinos e colocou sua

própria máscara. Sorteamos um animal para ser guia da composição dos nossos corpos em jogo e saímos a explorar o espaço.

Até aqui ainda houve algum contato com o público, eu conseguia ver quem passava na rua e acompanhei algumas pessoas com os olhos. Um homem ficou nos olhando por bastante tempo andando de um lado para o outro da rua até que uma mulher o puxou para saírem dali. Quando escureceu, o Caduts ligou um bastão de luz que automaticamente me levou para outro lugar. Agora eu não enxergava além do pequeno espaço que o bastão iluminava. Por vezes, o Davi jogou alguns objetos em minha direção e eu joguei com eles. Quando me aproximei novamente do Kayque jogamos com os objetos que ele havia recolhido e os tecidos que nos cobriam. Desta vez a intenção era desenvolver alguma história, mesmo abstrata, em que Kayque e eu pudéssemos enxergar algum começo meio e fim. Não delimitamos tempo, encerramos quando sentíamos que acabou.

Todos rabiscamos no papel qualquer coisa que sentíamos, depois pedi para que escrevessem e nos contassem a história que tinham visto. Cada um teve uma impressão diferente, mas algumas coisas foram recorrentes em todas, como a visualização de animais nas formas de nossos corpos e a encarnação de sentimentos conflitantes. Cada um recolheu um objeto no espaço e fomos embora.

Kayque: Durante as ações e práticas que desenvolvemos no decorrer desse tempo pude notar que a máscara modifica a percepção dos objetos no espaço, nos tornando mais sensíveis e curiosos com as possibilidades de ressignificação do que é encontrado. A todo momento os objetos nos chamam de alguma forma quando chegamos ao espaço. Essa comunicação é mais intensa já que estamos em um estado cênico, a máscara por si só é curiosa e desconhece as funções óbvias dos objetos nos levando a experimentá-los de diferentes formas, ressignificando e intensificando a ação cênica. A matéria possui energia própria que interage com a energia humana tocando o nosso inconsciente, gerando insights, estimulando nossa criatividade e nos levando à criação artística. Tudo que habita o mundo se comunica e se conecta, ou seja, tem potencial cênico. Isso fica claro, por exemplo, nas nossas produções e experimentações quando os nossos sentimentos

são projetados no vidro e a partir daí nós nos enxergamos nele, assim como no papel, no tecido e nas matérias orgânicas em outras experimentações.

Considerações finais

Beatriz: Este trabalho não se conclui. O que posso apresentar agora é apenas o início de minhas impressões a respeito do que vivi e estudei, um fragmento das sensações, mas não é uma conclusão porque o assunto não se encerra aqui. Este processo foi fundamental para ampliar minha compreensão sobre procedimentos recorrentes da cena contemporânea, que até então eram por mim utilizados de forma inconsciente. O teatro do objeto imagem, ou teatro visual, foi uma importante referência para a pesquisa. É preciso destacar, no entanto, que não encontrei “receita” para preparação da atriz nesta linguagem, percebo que o mais importante é tornar o artista uma pessoa sensível ao mundo e a si próprio, para que, então, ele seja capaz de se expressar artisticamente, se aproximando ou não dos caminhos que citei por aqui. A própria noção de teatro do objeto imagem é passível de mais de uma interpretação.

Ressalto que mesmo com sentimentos conflitantes em relação à Universidade, a orientação do professor José Parente assim como as leituras ao longo do processo e a escrita do relatório final foram indispensáveis para me fazer refletir sobre o meu fazer artístico e sobre o que é ser uma artista na academia. É como estar uma corda bamba entre consciência e emoção. Mas sempre é possível encontrar a brecha onde se entende que de toda a forma ainda continuo sendo eu.

Espero que meu relato possa servir de reflexão a quem se interessar por esta linguagem e pelo estudo da arte dentro da academia. Escrevo para dizer que está tudo bem alguém fazer sem saber, fazer só porque sente que deve fazer, mesmo que não entenda agora. Na verdade, acho que as artes mais sinceras não são feitas para entender.

Kayque: No começo dessa pesquisa eu tinha um pouco de receio ou medo de que as nossas inquietações e que a Kaos não coubesse na academia. Hoje entendo como a Universidade contribuiu e nos deu diferentes caminhos que intensificaram e potencializaram o nosso fazer artístico, assim como o professor José Parente, que enxergou na nossa arte possibilidades.

Entendo agora que todos os objetos, sejam eles de uso cotidiano ou mesmo os descartados, possuem energia a ser trocada, possibilitando e intensificando a criação cênica a partir de sua memória, afeto e leitura visual. Todo objeto tem uma história para contar. Agora, de forma mais consciente, pude perceber nesta linguagem a potência e o impacto dos objetos, das matérias e dos símbolos tanto em sua individualidade quanto em união, quando juntos contribuem para comunicar uma determinada ideia, seja ela real ou abstrata. Como disse Jung: “Tudo que está morto palpita. Não apenas o que pertence à poesia, às estrelas, à lua, aos bosques e às flores, mas também um simples botão branco de calça a cintilar na lama da rua... Tudo possui uma alma secreta, que se cala mais do que fala.” (Jung, 2021, p. 341).

Porém, esta é apenas uma reflexão inicial, fragmento de um estudo maior não sendo um encerramento, apenas o começo. Seguimos experimentando e descobrindo a potência e as possibilidades dos objetos enquanto comunicação, expressão e arte dentro e fora do teatro do objeto imagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**. São Paulo: Senac, 2002.

JUNG, Carl, G. **O homem e seus símbolos**. São Paulo: Nova Fronteira, 2021.



Capítulo 7

CORPO(S) E FIGURINO(S) EM CONEXÃO: POSSIBILIDADE PARA A CRIAÇÃO TEATRAL

Vitor Rafael Spiguel

Introdução

A perspectiva tradicional teatral e talvez a mais conhecida, entende o traje de cena apenas como adereço, um elemento de importância secundária cuja principal tarefa na encenação seria complementar a personagem, fornecendo informações como: idade, profissão, posição social, etc. Por outro lado, é necessário o reconhecimento do figurino como um elemento vital e catalisador da performance, capaz de desencadear novas ideias e sensações no processo criativo, agindo como uma extensão do corpo do/da artista e influenciando de maneira física e psicológica.

Tendências contemporâneas das artes cênicas propõem novos modos de relação entre o corpo do artista e os figurinos, deixando de cumprir somente a função de invólucro e passam a ser percebidos como indutores de sentidos, memórias e criação artística. Portanto, o embasamento desta pesquisa na vertente do teatro de animação par-

tiu do pressuposto de investigar uma relação mais próxima entre os objetos materiais e a subjetividade do/da artista, em vista de que isso pode fornecer insights valiosos sobre como os figurinos podem ser usados para criar mundos imaginários e narrativas emocionais profundas.

Como base metodológica, propusemos o levantamento bibliográfico e fichamentos para contextualizar teoricamente o problema e identificar abordagens existentes, a partir de autores das áreas das artes cênicas, performance, antropologia, moda e design. Ademais, pretendemos complementar essa pesquisa teórica com experimentações práticas, onde os figurinos possam ser explorados em contextos reais de encenação e performance, a fim de uma compreensão do potencial dos figurinos como estímulos criativos. Essas experimentações práticas podem incluir oficinas de improvisação teatral com diferentes trajes, acessórios e tecidos, ou até mesmo, a criação de pequenas performances e cenas que explorem as possibilidades expressivas dos figurinos e materiais.

Portanto, o objetivo da presente pesquisa é investigar as possibilidades do emprego de figurinos como estímulos para a criação de cenas e personagens, compreendendo o desenvolvimento do figurino teatral e função ao longo do tempo e verificando a dialética entre a subjetividade e corpo do artista e as coisas que veste a partir dos referenciais da área de conhecimento do Teatro de Animação, especificamente Teatro de Objetos.

Entre Fios e Tramas: o figurino ao longo da história

O figurino pode ser compreendido como o traje cênico, desde um conjunto de roupas até acessórios, criado por um figurinista e utilizado por um/uma artista em cena para compor seu personagem em determinada expressão artística, como teatro, televisão ou cinema. Assim como os demais elementos cênicos, como iluminação e cenografia, a indumentária de cena, por sua vez, é responsável por comu-

nicar a época, a localidade, a identidade e o interesse dos personagens através de uma construção plástica. Os figurinos geralmente são confeccionados por um profissional com o propósito de transpor o espectador dentro da estética e do gênero teatral da obra. Para tanto, o ideal é a presença de um figurinista durante os ensaios, a fim de que averigue o eixo temático da obra e com isso, permita uma fruição artística materializada na confecção de roupas, destacado pelo emprego de texturas, formas e padrão de cores (Castro; Costa, 2010).

Segundo Castro e Costa (2010), os registros históricos apontam para o uso de figurinos desde a Grécia Antiga, contudo a indumentária era restrita as vestes da época, como o *quíton*, junto a objetos cênicos, como as máscaras, não havendo necessariamente um enfoque na elaboração das roupas, como acontecia com cenário, por exemplo, onde as peças gregas encenadas almejam recriar fachadas de palácios ou templos. O *quíton* era usado por homens e mulheres naquele período e consistia em uma túnica, presa ao corpo com alfinetes e broches e geralmente com um cordão ao redor da cintura. Os cavaleiros usavam sobre o *quíton* uma capa curta atada a um dos ombros conhecida como *clâmide*, enquanto as mulheres usavam uma versão da capa, porém que tinha o comprimento até os pés, chamada *peplo*.

No período da Idade Média, o teatro foi apadrinhado pelo clero e pela nobreza e as peças passaram a endossar conteúdos bíblicos e dramas da realeza. Portanto, as encenações dialogavam sobre o cotidiano a partir da perspectiva hegemônica da época e os atores ficavam responsáveis por compor suas indumentárias, o que acarretou numa exposição de vestes elegantes, a fim de expor a riqueza do financiamento de seus patronos da corte, sem necessariamente haver conexão com a narrativa dramática (Castro; Costa, 2010).

Durante o Renascimento as artes alcançaram o ápice e a burguesia, classe social em ascensão no período, passou a investir nos artistas com a intenção de demonstrar o poder financeiro que detinha. Dessa forma, os interesses burgueses passaram a influenciar o teatro, o balé e a ópera de maneira que os espetáculos ostentassem cenários exuberantes e figurinos suntuosos (Castro; Costa, 2010).

Ao longo do século XIX, houve um movimento no teatro em que os cenários e figurinos passaram a reproduzir situações históricas de maneira mais apurada. Ao mesmo tempo, o movimento cultural simbolista foi englobado nas artes, sendo assim, artistas plásticos e pintores passaram a pintar os painéis de fundo dos cenários, porém denotando um panorama sobre o contexto poético da obra e não necessariamente a realidade e somaram na discussão do figurino como um elemento do espetáculo (Castro; Costa, 2010).

Nesse sentido, Gérard Betton (1987 *apud* Castro; Costa, 2010, p. 84) aponta a possibilidade de três maneiras de categorizar um figurino: figurino *realista*, trazendo exatidão histórica do vestuário da época; *para-realista*, embora remeta o contexto está focado no estilo e beleza e, por fim, o *simbólico*, que busca extrair as sensações do eu-lírico indo na contramão da exatidão histórica.

Não obstante, foi a partir do século XX, com a figura do diretor encabeçando o enlace das diferentes etapas de construção de uma peça teatral, que a confecção de figurino passa a ser feita pelas mãos de um profissional. Dessa forma, o figurino passa a ser compreendido como um instrumento na composição visual de um espetáculo e na expressão corporal do artista e da personagem, permitindo a comunicação entre realidade cênica e mundo real (Castro; Costa, 2010).

É interessante observar como, ao longo do tempo, os figurinos evoluíram de simples vestimentas da época para se tornarem elementos fundamentais na expressão visual e na caracterização dos personagens. A distinção entre figurino realista, para-realista e simbólico também ressalta a diversidade de abordagens estilísticas e narrativas que podem ser exploradas através do vestuário cênico.

Abram as cortinas: o figurino em cena

A caracterização de uma personagem é um processo de materialização, que através do figurino a *persona* se manifesta, ocultando o corpo do artista e acontecendo sobre a estrutura humana. No teatro

grego, por exemplo, as máscaras não serviam somente como adereço e aparato de projeção vocal, também definiam as personagens sobre o corpo do ator (Jesus, 2018).

Portanto, os figurinos, enquanto sua função de caracterização, evidenciam uma dimensão de linguagem imagética, sendo capaz de compor estereótipos, formar identidades ou denotar o gênero teatral. A criação de um figurino teatral requer escolhas críticas acerca de quais elementos utilizar, para que auxiliem na composição de uma indumentária que condiz com a intenção a ser passada, ao passo em que, haja harmonicamente com os outros elementos do espetáculo. Portanto, é necessário estar atento a escolha de tecido, o processo de envelhecimento empregado no material, o corte da forma de confecção, o uso de enchimentos para destacar a silhueta, a aplicação de quais cores para evocar determinada sensação e a aplicação de texturas que irão enriquecer o figurino, como bordados, aviamentos, sujeiras, tinturas, etc. (Castro; Costa, 2010).

A presença de um figurinista nos ensaios e que esteja atento à abordagem do espetáculo é essencial para a composição da indumentária de cena, pois, deve aliar as características dos espetáculos com as necessidades exigidas quanto a performance. Por exemplo, no caso de uma cena com muita movimentação é impreterível que as vestimentas não restrinjam a movimentação ou no caso de uma dança, se o tecido não tiver o caimento desejado afetará a execução estética do movimento (Castro; Costa, 2010).

Como também, é imprescindível aliar questões quanto a perspectiva e proporção na confecção de um figurino. No palco, tudo deve ser realçado pensando no ponto de vista da plateia, seja quanto a projeção vocal, tridimensionalidade da movimentação de cena e até mesmo a visualização de objetos cênicos e trajes de cena. Nestes casos, os figurinos costumam ser expressivos a fim de captar a atenção do público, bem como, o tamanho de determinados acessórios, para o teatro, deve ser aumentado para que seja percebido à distância. Diferente, por exemplo, do cinema e da televisão em que o enquadramento proporciona uma maior quantidade de detalhes (Castro; Costa, 2010).

Além do mais, a relação entre figurinista e ator/atriz é potente no fornecimento de subsídios que agreguem tanto para a interpretação, como a movimentação seja no andar e no sentar-se, quanto para a comunicação visual do caráter da personagem, com a aplicação de determinados signos que permitam refletir sobre os interesses subjetivos (Castro; Costa, 2010).

A Interface entre o Artista e o Objeto: o adereço cênico

O teatro de animação, enquanto área de conhecimento, é um campo privilegiado para a compreensão das relações entre corpos e figurinos, isso porque as diversas vertentes do teatro de animação na contemporaneidade (teatro de bonecos, teatro de máscaras, sombras e objetos) tem como característica essencial o diálogo constante entre o corpo do artista, sua subjetividade e as coisas materiais (Amaral, 2002).

Para Amaral (2002), o fascínio do ser humano pelas imagens, reflexos, objetos e símbolos são materializações das nossas ideias. A imagem é anterior à fala e à escrita, uma vez que é concebida na mente por meio da imaginação e depois materializada em palavras. Por exemplo, a escrita antiga era realizada por meio de imagens simbólicas, que acessavam o nível do inconsciente, ligada aos arquétipos, que dependem de uma concretização para sua manifestação. Sendo assim, com os adventos da tecnologia a realidade humana passa ser contemplada através das imagens, o que no teatro reverbera em transformações com os atores contracenando com seus duplos, sendo eles simulacros, reflexos ou até projeções da própria imagem.

No teatro, os duplos do ator sempre foram concebidos através das máscaras, teatro de sombras e do teatro de bonecos, transcrevendo outros níveis da essência humana que ela mesma não expressa, indo para além da simples representação e semelhança. A cópia ou duplo carrega consigo a energia do original, o que explica a fascinação

do ser humano em contemplar a sua própria imagem, quase como que reassegurasse a sua própria existência (Amaral, 2002).

O trabalho de criação no teatro é a transformação, no qual o artista desprende de si mesmo para dar vida a outra persona. No que diz respeito ao teatro de animação, a criação não está em buscar personagens predeterminados e sim, construí-los a partir da materialidade inata dos materiais (Amaral, 2002).

Sobretudo, o trabalho corporal dos atores e atrizes é primordial no processo de dar vida ao material. Em cena o artista é um manipulador, cedendo seu corpo como plataforma para animação do objeto, como disserta Parente (2007, p. 30):

[...] a animação é resultado de uma complexa interação entre o corpo, o movimento e a materialidade singular do objeto, formando uma espécie de "simbiose" na qual tanto o animado quanto o inanimado são ativos e se influenciam mutuamente o tempo todo.

Portanto, é nessa simbiose que a pesquisa está abarcada, no intuito de que objeto e artista protagonizem a cena, sem hierarquia. Entretanto, não basta somente a adição do objeto em cena, é a partir da interação com o performer que é sugerida uma intenção, seja pela ampliação do gesto original ou pela concepção de distanciamento da função original do objeto. Nesse sentido, surge a figura do adereço cênico, onde, no limiar entre objeto cênico e figurino, parte para além de uma composição estética, em que o uso de um adereço dialogue sobre a materialização de uma ideia, que não necessita ser descrita, mas apenas mostrada para alterar toda a dinâmica dramática (Malva, 2013).

Contudo, é necessário estar atento ao conceito de adereço cênico, pois, a presença do ator/atriz define o caráter e a relação que o objeto mantém com ele. O objeto só é personagem quando é apresentado sobre si mesmo, caso o objeto esteja em cena a fim de enfatizar características da personagem, é somente uma extensão do artista. As máscaras e os bonecos são construídos para representar uma personagem, todavia, o objeto já vem preestabelecido e a partir daí que o/a artista deve compreender sua criação artística. O objeto é abstração

da ideia, podendo sugerir reflexões para além da representação humana em cena, contudo apenas o uso de algum objeto em cena não faz do espetáculo um teatro de objetos (Amaral, 2002).

A potência dos objetos está na capacidade em criar metáforas, de forma direta, peculiar ou simbólica e o que aparentemente é tido como formal pode promover uma relação de poder entre os objetos, tornando mais evidente o desenrolar da ação (Amaral, 2002). Nesse sentido, o desafio está em como trabalhar com a materialidade dos figurinos para reverberar na construção da personagem, sem tornar-se um simples enfeite, como também, que comunique sentido dramático.

Moda, Cultura e a Objetificação do Ser

Assim como na cena, as vestimentas acabam por mediar a cultura nas diferentes sociedades baseado nas roupas que vestem e objetos que carregam, ditando o que é ou não apropriado, como uma “encenação cotidiana”. O uso de uma indumentária está para além de uma convenção social ou uso para proteção fisiológica, a pele deixa de ser a única camada sobre o corpo e dá margem para a sobreposição de uma segunda pele, que traz consigo a possibilidade de interpretar signos, narrativas e valores (Jesus, 2018).

Os usos de determinados objetos e roupas remetem a contextos sociais, comportamentos e ideologias que extrapolam o visual e comunicam tramas invisíveis que se expressam pela moda, seja nos materiais usados na confecção, na escolha da estamparia, no comprimento do tecido, etc. Portanto, Miller (2013), pontua que há um processo de “objetificação” e o objeto e sujeito estabelecem uma relação dialética, se misturando e compondo uma narrativa simbólica, onde vestir uma roupa não é somente uma escolha individual e sim, um comportamento social coletivo, influenciado pelas mais distintas instituições de poder, como mídia, política, status ou clima.

Portanto, as relações sociais entre as pessoas passam a ser mediadas pelas roupas que vestem, por fim, essa ordem revela um problema de classes sociais baseada no poder aquisitivo para desfrutar, não somente de uma peça de roupa de grife, mas sim para ser tratado enquanto um igual perante os demais membros da sociedade, onde a qualidade humana é avaliada pelo objeto que ostenta. Em vista disso, a importância dos figurinos no teatro não ocorre apenas como elementos estéticos, mas como veículos de significado cultural e expressão artística e ao considerar esses aspectos, enriquece os espetáculos oferecendo camadas para o público interpretar.

Da Teoria à Prática

O ator e a atriz do teatro de animação,

conhecido como ator-animador, ator-manipulador ou ator-bonequeiro, tem como principal diferencial a expressão por meio de elementos materiais. É a presença do objeto interposto entre ator e expectador que determina a especificidade do teatro de animação (Parente, 2007, p. 25).

Embora a relação do trabalho de atores com objetos, seja direto (máscaras) ou externo (bonecos), seja importante não somente para o bonequeiro, que é aquele responsável por “dar vida ao boneco”, como também é essencial para o ator, visto que a relação o ator-manipulador age como um duplo de si mesmo e, ao subir no palco, não necessariamente tem a necessidade de ser o principal e mantém-se neutro, se dispondo em animar personagens inanimados (Amaral, 2002).

Não obstante, a atuação tradicional detém o corpo do artista como principal suporte para a expressão, por sua vez, o ator-animador redireciona seu trabalho corporal para a máscara, objeto ou boneco, fornecendo “vida própria” a matéria inata. Na infância, o conceito de animismo, que é a tendência da criança em atribuir intenções e personalidade a objetos inanimados, é fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional na infância, à medida que estimula a criatividade

de e autoexpressão. Para o teatro de animação, é importante resgatar essa potência criativa para que, antes mesmo do ator-bonequeiro desenvolver uma técnica mais apurada, desenvolva previamente um trabalho de conscientização e sensibilização corporal, permitindo primeiro entender novas possibilidades de emprego de movimentos na relação entre animado/inanimado para além do olhar superficial e mecanizado, se adaptando aos mais diferentes estímulos (Parente, 2019).

Ao que diz respeito a animação, pode dar-se-á de inúmeras maneiras e técnicas diferentes, seja por luvas, fios, varas, manipulação direta, etc. Entretanto, a técnica, por mais especializada que seja, não deve ser tratada enquanto um fim em si mesma, uma vez que não assegura qualidade de animação e dramaticidade, podendo reduzir o espetáculo a uma exibição de perícia. No palco, a plateia não se relaciona com o manipulador e sim, com o personagem-boneco, portanto, a questão está em como sustentar essa relação de afeto e técnica de maneira orgânica (Parente, 2007).

Movimento é vida e no teatro de animação, essa ilusão é que sustenta a vida do personagem em cena. Todavia, da mesma forma que um ato cria a vida de um personagem, a falta de atenção pode retroceder e torná-lo novamente em uma coisa. Ou seja, para que o teatro de animação aconteça é essencial a atuação do ator-manipulador e, assim como na dança ou teatro de atores, cada movimento tem de ser intencional e carregado de energia e veracidade. Entretanto, uma boa animação não consiste na qualidade dos movimentos somente, como também, está pautada na comunicação entre intérprete e matéria para que conduzam uma performance que capte estímulos e potenciais, numa troca constante de estímulos entre animado e inanimado (Parente, 2007).

O aporte teórico exposto até aqui, auxilia a compor um panorama de conceitos e abordagens para o desenvolvimento de uma criação cênica e consciência do trabalho artístico na vertente do teatro de animação. Contudo, Ana Maria Amaral infere que:

Qualquer tema, fato ou texto, pode ser abordado com objetos. A dificuldade, ou a criatividade, está na escolha dos objetos apro-

priados às situações e às ideias colocadas, uma tarefa que exige sensibilidade e humor. É preciso descobrir sua peculiaridade e decidir em que medida podem servir aos nossos propósitos. Ao escolher-se um objeto para uma determinada cena, deve-se sempre perguntar o porquê desse objeto e o que ele realmente significa na situação em que está colocado (Amaral, 2002, p. 111).

Portanto, no âmbito dessa pesquisa, ao pautar a relação entre artista e figurino buscamos estimular novas possibilidades de criação cênica com materiais que reverberem a peculiaridade dos personagens, ao mesmo tempo que sejam expressos no corpo do próprio intérprete. Dessa forma, ao se depararem com um figurino, o ator e a atriz não devem tomá-lo somente como uma película, mas investigar suas qualidades plásticas e subjetivas através de experimentações e exercícios de improvisação.

Em um trabalho preliminar, desenvolvido na oficina de *Processos Criativos com Objetos*, ministrada pelo docente José Parente na V SA-PECAC (Semana Acadêmica e Pedagógica do Curso de Artes Cênicas), sediada no Núcleo de Artes Cênicas (NAC) da UFGD, ao propormos que os participantes construíssem uma performance cênica a partir a partir da escolha dos tecidos que havia dispostos conduzidos por estímulos sonoros, buscamos aproximar o instinto criativo artístico junto a materialidade. Por conseguinte, os resultados foram desde danças em que o caimento do tecido funcionava como construção de ações cotidianas e enfatizaram a progressão dos movimentos, para até mesmo na concepção de objetos subjetivos que culminaram na construção de cenas dramáticas de ações cotidianas, como arremessar uma rede de pesca, aninhar um nenê no colo, rezas, etc. Inclusive, um dos participantes incorporou o tecido no trabalho corporal externo e direto, onde em momentos era somente trabalhado na manipulação e em outros, estava atado ao corpo, agindo como indumentária.

Considerações

A vertente do teatro de animação é, de fato, muitas vezes subestimada em comparação com o teatro tradicional. No entanto, é importante reconhecer que o teatro de animação oferece uma riqueza de oportunidades e perspectivas únicas para a criação cênica. Em termos de dramaturgia, o teatro de animação desafia as convenções tradicionais ao permitir a criação de narrativas e personagens que podem transcender as limitações da realidade física. A utilização de técnicas como marionetes, bonecos, sombras e objetos animados abre um leque de possibilidades criativas, permitindo a exploração de temas e histórias de maneiras inovadoras e surpreendentes. Além disso, o teatro de animação muitas vezes incorpora elementos visuais e sensoriais que podem evocar uma gama diversificada de emoções e experiências para o público.

No que abarca o tema da presente pesquisa, o teatro de animação representa uma área vibrante e dinâmica do conhecimento artístico, que oferece novas perspectivas e técnicas valiosas para a construção cênica. Ao reconhecer e explorar o potencial criativo do trabalho cênico de objetos com os figurinos, podemos ampliar os horizontes do teatro contemporâneo e enriquecer a experiência artística para artistas e espectadores.

A pesquisa está em fase de conclusão de levantamento bibliográfico e agora partirá para a etapa de experimentações práticas, onde a partir das reflexões de autores como Amaral (1991, 1997 e 2002), Parente (2007, 2009 e 2019) entre outros, buscaremos compor composições cênicas acerca do eixo temático do projeto.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria de Abreu. **Teatro de formas animadas**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 1991. 311p.

AMARAL, Ana Maria de Abreu. **Teatro de animação**. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997. 126p.

AMARAL, Ana Maria de Abreu. **O ator e seus duplos**: máscaras, bonecos e objetos. 2. ed. São Paulo: Edusp; Senac, 2002.

CASTRO, Marta Sorelia Felix de; COSTA, Nara Célia Rolim. Figurino: O traje de cena. **Iara** – Revista de Moda, Cultura e Arte, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 79-93, ago. 2010. Disponível em: <https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaIara/index.php/vol-3-no1-ano-2010/>. Acesso em: 14 set. 2021.

JESUS, Amábilis de. Figurinos, ou sobre a pele e os seus modos de existência. **Móin-Móin**: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 1, n. 12, p. 62-76, 22 mar. 2018. DOI: 10.5965/2595034701122014062. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701122014062>. Acesso em: 10 maio 2023.

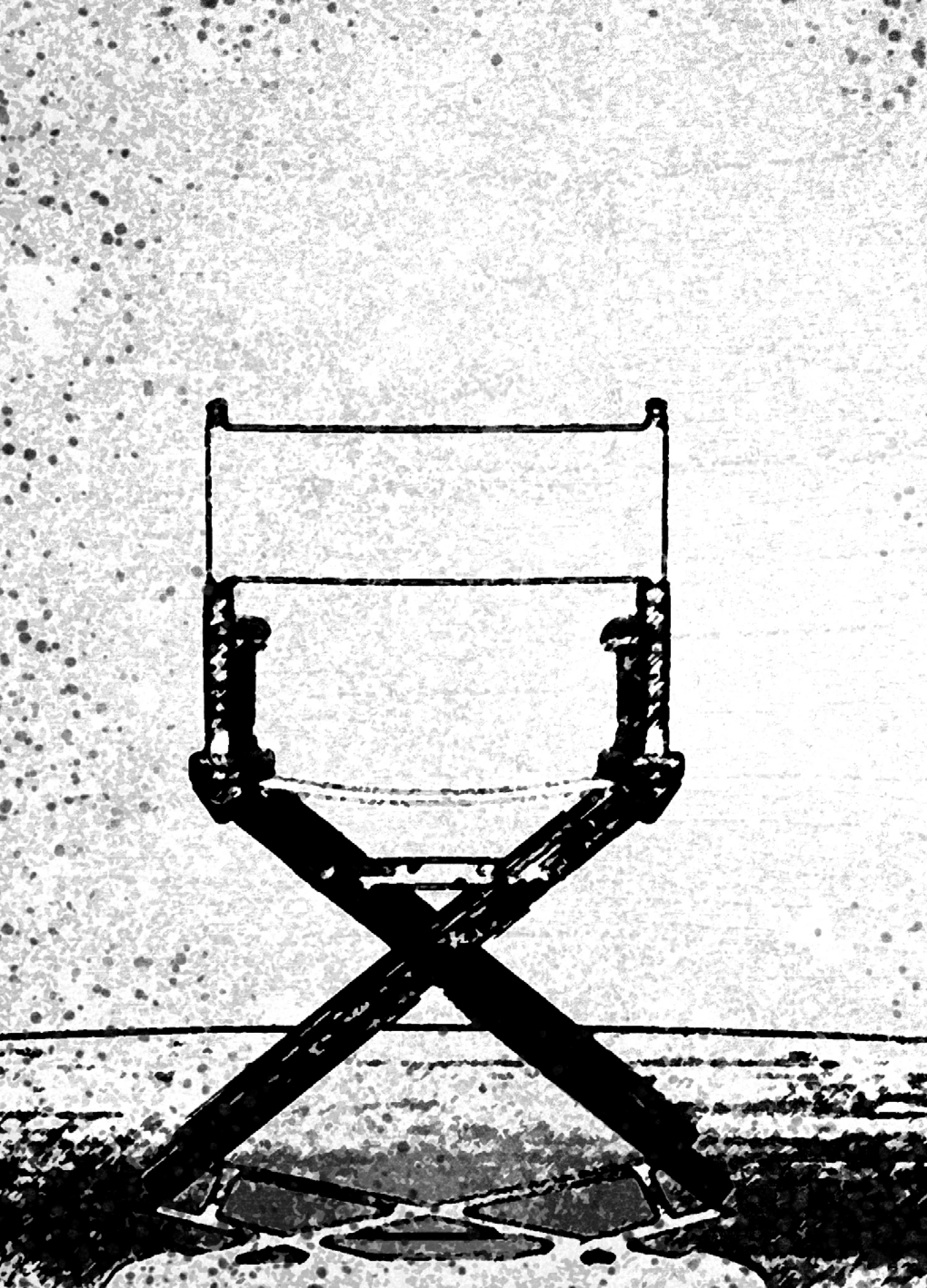
MALVA, Filipa. História de um adereço: do cotidiano ao palco. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 606-616, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/35076>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MILLER, Daniel. **Trecos, Troços e Coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PARENTE, José Oliveira. **Preparação corporal do ator para o teatro de animação**: uma experiência. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tdc-22072009-182852/>. Acesso em: 05 maio 2023.

PARENTE, José Oliveira. Corpo, Objetos e Formação do Ator-Animador. **Móin-Móin:** Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 01, n. 06, p. 178-189, 2009. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701062009178>. Acesso em: 05 maio 2023.

PARENTE, José Oliveira. **A vida nos traz presentes inesperados:** contribuições do objeto em processos formativos cênicos e na encenação teatral. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30717>. Acesso em: 05 maio 2023.



Capítulo 8

A TV COMO PERSONAGEM COADJUVANTE NO FILME NO

Thales Albano de Sousa Pimenta

Introdução

O texto proposto é motivado por duas obras de naturezas distintas, uma literária e a outra cinematográfica, e apesar da publicação do livro anteceder o lançamento do filme, o contato inicial foi justamente por meio deste último. O filme foi dirigido pelo cineasta Pablo Larraín, recebendo o título de *NO*, e a sua fabulação parte de um recorte específico ao apresentar os bastidores da campanha do plebiscito que ocorreu no Chile em 1988. Na trama, o protagonista René Saavedra tem a responsabilidade de elaborar a campanha que será determinante para contribuir com a mudança da perspectiva política do país, conectando o povo e atendendo os anseios de um novo Chile.

O livro, *Los Dias Del Arcoíris*, do autor Antonio Skármeta, lançado em 2011, foi uma descoberta consequente ao estímulo que o filme provocou. No Brasil, o livro teve o título traduzido para *O Dia Em que a Poesia Derrotou Um Ditador* (2012), e assim como é constatado no

filme, ele também apresenta como recorte contextual histórico o plebiscito de 1988, porém pela perspectiva de dois personagens: o adolescente Nico, e o experiente e renomado publicitário Adrián Bettini, no qual a vida desses dois personagens são diretamente impactadas pela situação política daquele momento histórico.

Sob um plebiscito iminente, o desenvolvimento dos personagens na história literária de Skármeta, evidencia uma vontade comum de mudança, que representa um anseio coletivo, porém, separado entre duas percepções; a do adulto e do jovem. O resultado é uma convergência de vontades e necessidades depositada na projeção de um futuro que não inclui a ditadura.

Compreendendo que as obras, mesmo sob estruturas distintas, optam por dialogarem entre si e estabelecer rimas e referências, cada uma atendendo sua natureza própria, é notável que este aspecto foi determinante para despertar uma reflexão sobre o processo de adaptação como diálogo entre artes, neste caso, presente entre cinema e literatura.

Este texto terá enfoque no protagonista do filme e como sua relação com o aparelho de televisão desempenha uma colaboração mútua, sendo o aparelho um instrumento, potencializado pelo status de personagem coadjuvante para o protagonista René. É importante sempre lembrar que René Saavedra é responsável pela publicidade da chapa *NO* nas mídias, e o meio com maior destaque no filme é o televisivo, tendo em vista que a oportunidade de se ter 15 minutos de propaganda livre, naquele contexto histórico, era algo que não poderia ser desperdiçado. Logo, a presença da TV é determinante para a resolução da história, além de interlocutora do protagonista. Por meio dela que se fará a publicização e construção de uma nova perspectiva política, e é na presença dela que resulta alguns conflitos contidos no filme.

Os personagens

Quando é proposto o exercício de pensar sobre algum personagem em ficção, facilmente vem a memória exemplos humanos, como a representação de um homem, uma mulher; ou mimético como um animal falante; ou máquinas e robôs que apresentem feições humanas, que podem exprimir emoções como estratégia de empatia, sem esquecermos que “coisas inanimadas” também exercem papel de personagem em algumas narrativas.

Para destacar a importância destas personagens inanimadas e sua interação com personagens tradicionais, revisitaremos o filme *NO*, de 2012, em que se pode analisar a interação de René Saavedra — publicitário responsável pela proposta criativa que representa a chapa opositora ao sistema Pinochet; e a mídia TV, onde juntos irão mobilizar o povo a uma condição a devir.

O filme apresenta em sua estrutura narrativa elementos do cinema clássico, em que o desenvolvimento do filme não insere rupturas na sua linearidade, e seus personagens são definidos e apresentam funções narrativas no desenvolvimento da história. Porém, essa interação entre homem e “coisa” torna a trama interessante, e sutilmente rompe com o conceito clássico presente na narrativa. O protagonista, como preconizado em estruturas narrativas clássicas, precisa de outros personagens para que seu plano se conclua; e em *NO* (2012) temos a inserção do aparelho televisor como um coadjuvante na empreitada de René.

René Saavedra

Este personagem é um jovem e bem-sucedido publicitário que apresenta características cosmopolitas em sua construção. Estas características remetem ao espectador a ideia de que o personagem é articulado, inteligente e conhecedor de diversas culturas, porém há um deslize intencional em sua construção: ele se demonstra vaidoso

e, em certa medida, arrogante — considerando a cena inicial do filme em que ele é apresentado. Nesta cena, René faz uma introdução antes de mostrar a produção audiovisual realizada para uma campanha de um refrigerante aos executivos da empresa. Ele argumenta sobre conceitos que a propaganda carrega junto a sua estética, porém, após a exibição do vídeo, René é interrompido por um dos executivos que problematiza sobre algo banal, a presença de um mímico.

René demonstra-se impaciente diante de preocupações rasas e subjetivas apresentadas pelo executivo, e prefere se retirar da reunião. Um destaque interessante é que no discurso de René já está presente a compreensão que o povo precisa se sentir livre, transparecendo uma necessidade latente; uma memória herdada próximo ao conceito de Deleuze, presente no artigo de Zunino (2019):

Para Deleuze, seria a potência desta memória a que “põe em contato imediato o fora e o dentro, o assunto do povo e o assunto privado, o povo que falta e o eu que se ausenta, [como] uma membrana, um duplo devir”³⁵. Não se trata de uma memória psicológica nem coletiva, mas da “memória do mundo [que] se deposita em cada povo oprimido, [e] da memória do eu [que] se joga em uma crise orgânica”. Teríamos que ir até a fonte para compreender melhor este papel de “catalizador” que Deleuze, inspirado em Kafka, atribui ao cineasta, na medida que ele é capaz de expressar forças potenciais qual “fermento coletivo”. Como o povo falta, o autor pode produzir enunciados coletivos, que serão os “germes do povo por vir, e cujo alcance político é imediato e inevitável” (Zunino, 2019, p. 146).

Além disso, o aparelho de televisão se faz presente já nesta cena inicial. Ou seja, podemos deduzir que, nas primeiras páginas do roteiro, há a presença do motivador da trama, além de seus personagens principais (René e a TV), e é possível afirmar que os apontamentos do “guru dos roteiros” de Hollywood, Syd Field (2001, p. 68), para obter uma dinâmica mais efetiva no desenvolvimento da narrativa, foram empregados neste filme.

Outra informação relevante na composição deste personagem é o indício de que René viveu um tempo no exterior, e, desta experiência, adquiriu uma percepção mais global que contribuiu para moldar seus traços cosmopolitas. Esta condição teria motivações político-ideológicas divergentes às ideias estabelecidas no sistema ditatorial vigente

no Chile, que resultou no exílio dos pais do personagem. Isso contribuiu para a construção de um olhar estrangeiro pelo protagonista, gerando uma crise interna, e ocasionando sua indiferença política, além de sua crise identitária.

O convite para que René assuma a campanha de *NO* funciona como um resgate a sua origem identitária, situando o protagonista na sua “verdadeira história”. Apesar da trama apresentar composição de elementos de uma narrativa clássica, a construção do personagem é carregada de complexidades presentes na estrutura moderna, expondo crises, problemas, evidenciando a humanidade, e dispensando a necessidade de artifícios que vele sua real condição.

A resolução desses problemas, mesmo quando positiva, dobra outras crises internas capazes de gerar novos problemas. É interessante pensar que um publicitário que articula discursos para torná-lo aceitável e atrativo, deixa suas crises e problemas transparecerem e até escaparem ao seu controle. Isso proporciona ao espectador uma experiência de *voyeur* que acompanha não apenas aquilo que está à frente das câmeras, mas também o que está atrás dela, tornando o filme um instrumento metalinguístico em que também aborda a construção audiovisual, em específico publicitária, ao desvelar a *mise en scène* de dentro para fora.

O aparelho de televisão

A trama indica a construção de uma campanha publicitária envolvendo diversas mídias, porém é notório a importância dada no filme ao aparelho de televisão. Como já mencionado, a abertura em rede nacional aos partidos de esquerda era algo inédito, logo existia muita expectativa em se explorar ao máximo a potência que este instrumento de comunicação de massa pudesse prover. Tamanha é a importância da televisão no filme que não é um equívoco pensá-la como um personagem determinante.

O filme, para além da exposição da produção de conteúdos televisivos, como uma espécie de *making off* de produção audiovisual publicitário, também deflagra a própria anatomia do aparelho, que é explorada a fim de estabelecer identidade visual, forçando o cinema a renunciar aos aspectos visuais cinematográficos contemporâneos no que diz respeito a efeito técnico, para imitar a TV e atingir a potência narrativa proposta.

Os aparatos tecnológicos, como as câmeras filmadoras utilizadas pelas emissoras de televisão, que *a priori* seriam apenas úteis na composição artística de *mise en scène*, se tornam instrumentos na construção visual e narrativa, contrapondo um ideal de tecnologia contemporânea de primeira linha muito explorado no cinema hollywoodiano.

Em entrevista realizada para o site *Library.Creativecow.net*, o produtor do filme, Daniel Dreifuss, expõe a ideia ao explorar o visual televisivo:

Larraín e o produtor Daniel Dreifuss queriam usar imagens reais, divulgadas pela televisão da época, das campanhas de ambos os lados, então eles conseguiram encontrar quatro câmeras de vídeo U-Matic, Ikegami HL-79EAL de 1983 e filmaram o filme inteiro (...) Mas filmar o filme inteiro com uma câmera dos anos 1980 em uma época de 4K, 3D e alta taxa de quadros? "Como produtor, quando ouvi isso, imediatamente pensei que era a coisa certa a fazer considerando a forma criativa. Comercialmente, pensei por alguns segundos se funcionaria. Mas senti que a narrativa criativa era nossa primeira responsabilidade. Nós não sabíamos que ficaria bonito, mas, como disse Pablo [Larraiñ], a ditadura também não" (Kaufman, 2013, tradução livre).

A influência que a televisão exerce sobre o filme corrobora para que o aparelho seja percebido enquanto personagem, mesmo que não apresente complexidade alguma em sua construção. A sua condição de "coisa" não permite atributos psicológicos, ou característica de empatia para que o espectador crie algum vínculo afetivo.

O que se pode considerar é que a sua complexidade reside não só na sua natureza mecânica, mas também em toda uma infraestrutura tecnológica e profissional, além de forças ideológicas (que neste caso são representadas pelas duas chapas do plebiscito), condensadas naquele aparelho que, ao preencher a sua caixa com ideias represen-

tativas, o torna um aparelho hipnótico. A sua condição inanimada, sem demonstrar reação, faz com que os dois extremos do filme representados pelas chapas carreguem o elemento mais importante na história: a sua linguagem, a sua construção discursiva por meio das imagens.

A interação entre René e o aparelho de televisão

O desenvolvimento da fábula do filme leva o protagonista ao encontro de seus desafios que, acerca da proposta de desenvolver o trabalho para convencer o povo chileno a negar a situação política daquele momento, ele precisa se reencontrar neste novo modelo de política em um país latino-americano. Este processo de construção identitária será o combustível do protagonista para desenvolver sua subjetividade, concomitante ao desenvolvimento de sua campanha publicitária.

Para compreender a complexidade de René, é importante situá-lo sob a condição de um personagem como àqueles presentes no romance moderno. Esta reflexão parte em consonância com as ideias de Antônio Candido (2009), quando ele afirma que na estrutura literária do romance moderno “procurou, justamente, aumentar cada vez mais esse sentimento de dificuldade do ser fictício, diminuir a ideia de esquema fixo, de ente delimitado, que decorre do trabalho de seleção do romancista”. Isso vai ao encontro do cinema quando aproximamos ao conceito proposto por Deleuze em imagem-tempo, muito bem explicado pelas autoras Farina e Fonseca (2015):

Enquanto dos personagens da imagem-movimento se espera uma ação capaz de movimentar a situação em que se encontravam a partir de sua percepção privilegiada, de um ponto notável que apontaria sua anterioridade e sua posterioridade num sistema de causa-efeito que levaria ao bem; no cinema da imagem-tempo os personagens estão em situações para as quais não há qualquer ação possível: Acontece e é horrível! A tragicidade do acaso se engrandece e os personagens passam a investir nas situações através do olhar. Assim, o acontecimento não é uma espécie de clímax que representa o conflito a ser resolvido pelo herói. É um instante qualquer, desdobrável em outros tantos, que é capaz de produzir pensamento, pois o todo não está dado,

nem é concebível. É justamente isso que se torna intolerável, insuportável: o mundo de todos nós não é o mundo universalizável do senso comum; é isto que agora o personagem só pode registrar e não mais reagir (Farina; Fonseca, 2015, p. 121).

Este pensamento também é apropriado para situar a condição da TV como um personagem, devido as suas características peculiares quando comparadas aos moldes clássicos de construção de personagem. Surge uma ampliação dos espaços de atuação destes personagens, no que diz respeito tanto à esfera psicológica, quanto geográfica, justamente por ser a narrativa visual a potência do cinema.

Nesta complexidade psicológica de René, o traço marcante, construído de forma conotativa e induzindo o espectador a assimilar uma prequela do personagem, no qual ele se vê forçado a se retirar do Chile sob a condição do exílio dos pais, reside o verdadeiro recurso naquilo que “Deleuze conceituou como memória das pequenas nações” (Zunino, 2019, p. 146).

A sua necessidade de transformação é latente e enrustida. Ele precisa explicitá-la de alguma forma, e é na TV que o protagonista vislumbra a oportunidade de se expressar. Neste caso, o aparelho é um instrumento de acordo com as reflexões de Flusser (1985) que os vê como “prolongações de órgãos do corpo: dentes, dedos, braços e mãos prolongados. Por serem prolongações, alcançam mais longe e fundo a natureza, são mais poderosos e eficientes” (Flusser, 1985, p. 13).

Então, é possível crer que ele não é autossuficiente a ponto de oferecer as imagens ao povo por si só: ele é consciente de que precisa deste interlocutor, não apenas como uma máquina hipnotizante das massas, mas como ferramenta, onde será apropriada toda a cadeia que constrói o discurso da TV e como veículo de longo alcance. Assim como o protagonista é dependente da “coisa”, ela também precisa de René como seu operador para explorar suas potências, assim como a relação entre um fotógrafo e sua máquina fotográfica:

O fotógrafo age em prol do esgotamento do programa e em prol da realização do universo fotográfico. Já que o programa é muito “rico”, o fotógrafo se esforça por descobrir potencialidades ignoradas. O fotógrafo manipula o aparelho, o apalpa, olha para dentro e através dele, a fim de descobrir sempre novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho e o mundo

lá fora só interessa em função do programa. Não está empenhado em modificar o mundo, mas em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades. O fotógrafo não trabalha com o aparelho, mas brinca com ele. Sua atividade evoca a do enxadrista: este também procura lance “novo”, a fim de realizar uma das virtualidades ocultas no programa do jogo (Flusser, 1985, p. 15).

A astúcia no discurso promovido por René exige um preço alto a se pagar, pois para os partidos opositores ao governo Pinochet, ter acesso às mídias para debater política era uma oportunidade rara. Para os partidos opositores, sobretudo os mais radicais, o correto seria explicitar todas as mazelas do governo Pinochet como uma contrapartida para a população, apresentando evidências na tentativa de desvelar as atrocidades causadas pelo governo em vigência, causando uma reação repulsiva da população frente a permanência da ditadura no Chile.

Tudo isso entra em desacordo com a abordagem idealizada pelo protagonista. René apresenta uma proposta próxima de sua intimidade, dos anseios e necessidades que sente, e assim acaba por se distanciar desta estratégia proposta pelos radicais da Chapa *NO*. Esse distanciamento é uma tentativa de escapar àquilo que Deleuze denominaria de clichê, pois a verdade, é que a abordagem proposta pelos radicais seria uma espécie de adaptação daquilo que já estava sendo empregado, apenas com uma inversão de polaridade, em que o atacado iria fazer revide, mas utilizando as mesmas ferramentas utilizadas pelo opressor que já às utilizou em sua defesa. Isso contribui para o banal, e até uma má compreensão do público.

Logo, a construção de René é diferenciada neste sentido e se torna um referencial ao distanciar-se dos clichês, e esta construção exemplifica bem a ideia que Jacques Rancière apresenta em seu artigo “Será que a arte resiste a alguma coisa?” (2007), pois o discurso midiático do protagonista é compreendido enquanto norteador acessível, já que é facilmente compreendido pelos outros sujeitos de igual interesse, tornando possível perceber a interferência daquele que o criou (sujeito moderno, cosmopolita e que anseia pela democracia do país), justamente pela capacidade de compartilhar das potências que conseguiu

captar de um todo, construindo uma relação de identificação com um povo que irá resultar em movimentos, sobretudo, políticos e sociais.

A resistência do discurso de René não é panfletária, pois transcende os interesses políticos; o maior interesse está no íntimo dele e na sua capacidade de perceber que seus anseios não estavam restritos à sua particularidade. Para Deleuze (1999) a arte se constitui a partir de uma ideia se desdobrando em criação a partir de uma necessidade. Muitas vezes a necessidade de se criar um filme ou um conceito já é um ato de resistência, no caso das artes, como bem expõe o autor.

Tudo isso é pensado e construído dentro de uma infraestrutura técnica que apenas o aparelho de televisão irá comportar; as outras mídias sugeridas no filme não são exploradas em sua trama, como camisetas e bandeirolas são apenas suportes para a manutenção da ideia transmitida pela TV. É na televisão que reside o discurso de René. Além dela registrar o processo do plebiscito, ela também atuou como uma espécie de vigilante onipresente de todo o processo. Certamente ela era passiva a manipulações, porém, considerando as características do protagonista frente a seus antagonistas compostos por homens de um outro tempo, que remetiam ao passado e até ao obsoleto, a TV acabou por favorecer o lado que soube explorar suas potências, e não simplesmente utilizá-la como um mero aparelho.

Conclusão

Ao aproximar o cinema da literatura e perceber como estabelecem interação, sem a obrigatoriedade da tentativa de reproduzirem a narrativa uma da outra, é o que estimula os estudos direcionados para a adaptação. Compreender e aceitar a existência do processo criativo nele é imprescindível, pois permite o novo. Seguindo as ideias de Deleuze apresentadas no artigo “O ato de Criação” (1999), é possível dizer que adaptações cinematográficas resultam de ideias similares em expressões distintas, como acontece entre a literatura e o cinema. Esta motivação nasce da necessidade de gerar um novo conteúdo potente e

capaz de sustentar ideias até então restritas apenas a um formato, mas com semelhanças muito nítidas em suas propostas.

Compreender que tanto René quanto o aparelho de televisão são personagens agentes de uma construção narrativa moderna, já é uma retomada que oxigena a obra literária, porém sem perder o vínculo interartes. É possível ver em René uma amálgama dos personagens da obra de Skármeta (2011), e essa junção vai ao encontro das propostas teóricas pós-estruturalistas que amparam o argumento proposto neste capítulo, sobretudo, filosófico.

Ver como esses personagens apresentam perfis de uma narrativa moderna e contemporânea é importante para situar a crítica sobre a obra cinematográfica, e perceber como ela colabora e se relaciona com o literário. Além disso, é importante constatar as principais distinções entre as linguagens, tornando possível compreender objetos inanimados como personagens coadjuvantes também presentes nas narrativas audiovisuais.

O tema que ampara a trama cinematográfica também é exposto justamente por estar em consonância com o da literatura, e torna-se um ponto de destaque, pois apresenta-se como um ato de resistência ao poder ditatorial de Pinochet. Porém, esse ato de resistir, principalmente por meio de elementos artísticos no qual a publicidade se apropria para criar seu discurso (cinema, artes plásticas, música entre outros), vai além da aglutinação de pessoas, ou da manipulação da informação.

Neste sentido, trazer as ideias de Deleuze (1999) como referência é colaborativa, tendo em vista que ele partilha da ideia de que a necessidade de se criar um filme ou um conceito já é um ato de resistência. No caso das artes, ela surge para que o povo a encontre e crie relações de identificação com ela, mas não é certo quais são estes elementos contidos na arte que estabeleça esta relação de afinidade. A resistência não é apenas física e temporal, mas também é a própria ação de criar.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. A personagem de ficção. In: CANDIDO, A. *et al.* (org.) **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 51-80.

CASA de América. **Antonio Skármeta**: los días del arcoíris. Gravado por Antonio Skármeta. [S. l.: s. n.], 24 maio 2011. 1 vídeo (8 min.). Publicado pelo canal Casa de América. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5dID8wP9gE>. Acesso em: 28 set. 2020.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, caderno Mais!, São Paulo, p. 4-5, 27 jun. 1999.

FARINA, Juliane Tagliari; FONSECA, Tania Mara Galli. O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade. **Psicologia USP** [online], jan./abr. 2015, v. 26, n. 1, p.118-124. ISSN 0103-6564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564A20135213>. Acesso em: 28 set. 2020.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

KAUFMAN, Debra. **NO Relies On 1980s Cameras To Tell A Historic Tale**. Creative-Crow, Kingsman. 2013. Disponível em: <https://library.creativecow.net/kaufman_debra/NO-Oscar_Foreign-Language/1#top>. Acesso em: 28 set. 2020.

NO. Direção: Pablo Larraín. Produção: Eduardo Castro, Juan Ignacio Correa, Daniel Marc Dreifuss, Niv Fichman, Mariane Hartard, Rocío Jadue, Jonathan King, Juan de Dios Larraín, Pablo Larraín, Enrique Lerman, Fuentealba Rodrigo, Jeff Skoll. [S.l.]: Fabula, Participant Media, Funny Balloons, Cunana Films, Imovision, 2012. 1 DVD (118 min).

RANCIÈRE, J. Será que a arte resiste a alguma coisa? *In*: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche, Deleuze, arte e resistência**. Forense Universitária: Prefeitura de Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/94242/versions/1/seraqueaarteresisteaalgunacoisaranciere.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SKÁRMETA, Antonio. **Los días del arcoíris**. Barcelona: Editorial Planeta, 2011. 234 p.

ZUNINO, Pablo Enrique Abraham. A Imagem-Transe: Deleuze, Glauber Rocha e o povo que falta. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade** (RICS), São Luís, v. 5, n. 2, p. 139-160, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13006>. Acesso em: 28 set. 2020.

EPÍLOGO

Ariane Guerra Barros





E aqui terminamos, ou melhor, iniciamos, o que desejamos ser um caminho produtivo de pesquisas nas artes. Almejamos que este seja o primeiro de muitos volumes que trazem pesquisas, descobertas, facilidades, encontros, vislumbres, indagações e olhares sobre processos artísticos e pedagógicos. O intuito é ser abrangente, e ao mesmo tempo profundo; e buscar abarcar todo um entorno inter/trans/pluri/cultural, em que teoria e prática sejam veredas possíveis. Processos que entrecruzem a cena, a sala de aula, formações acadêmicas, metodologias, materialidades, sonoridades, performatividades. Que nosso campo profissional possa ser endossado por essas investigações, que tentam lançar novos horizontes no campo das artes.

Que a diversidade formativa presente neste singelo livro possa encontrar em diferentes leitores e leitoras seus destinos, como forma de aprofundar questionamentos, trazendo e lançando perspectivas diferenciadas sobre os assuntos aqui abordados.

Pois a Arte é múltipla, e nesses 8 capítulos pudemos verificar essa multiplicidade e riqueza de abordagens, em que tanto o âmbito educacional como o âmbito artístico despontaram, em explorações contemporâneas que ampliam, moldam e (re)criam o contexto sociocultural que estão inseridas.

SOBRE A ORGANIZADORA E OS AUTORES

Organizadora

Ariane Guerra Barros

Professora do curso de Artes Cênicas da UFGD, docente colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFArtes/FAALC/UFMS, pesquisa teatro e performance, dentro e fora da sala de aula, unindo teoria e prática em investigações híbridas; é líder do Grupo de Pesquisa E-caos: Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais.

Autoras e Autores

Ana Carolina de Sousa Silva

Mestranda em Literatura e Interculturalidade no Programa de Pós Graduação em Letras PPGL/UFGD. Bacharel em Artes Cênicas na UFGD). Faz parte do grupo de Pesquisa E-caos, na linha de pesquisa Corpo e(m) Performance. É atriz e produtora. Faz parte do Esboço Caótico, grupo de teatro em Dourados/MS, atuando como atriz.

Beatriz Gabriele Rodrigues

Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Atriz e performer.

Isabela Teles Pereira

Graduada em licenciatura no curso de Artes Cênicas na UFGD. Participou de pesquisa de iniciação científica na área de Teatro Musical e tem pesquisa de iniciação científica na área de corpo e(m) performance, com maior enfoque em movimentações corporais cotidianas. Tem experiência com atuação e produção.

José Manoel de Souza Junior

Mestre em Letras (Estudos de Linguagens e Discurso – área de Linguística e Transculturalidade). Tem experiências nas áreas de Música e Teatro, com pesquisa enfocando a musicalidade, voz do ator, criação da música de cena e sonoridades. Atualmente é técnico pedagógico do componente curricular Arte na Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas/MS.

José Oliveira Parente

Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Professor do curso de Artes Cênicas da UFGD. Pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa E-caos: Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais. Ator e diretor teatral. Investiga teatro de animação, e suas múltiplas interfaces; processos de formação do artista, encenação e atuação teatral.

Kayque Rodrigues Paiva

Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Ator e performer.

Lorena Maria de Jesus Flumignan

Lorena Flumignan é graduada em artes cênicas pela UFGD. A pesquisa, enquanto bolsista de iniciação científica era no campo do teatro musical, participando do grupo E-caos. Participou de diversos projetos de extensão, como Chá com Drama: discussão e leitura dramática de textos teatrais (2021), e Drama na sala de aula: uma introdução (2022).

Marcos Machado Chaves

Artista e Professor Associado da UFGD, área de Música e Cena. Educador musical com pós-doutorado em Artes Cênicas (UnB), suas pesquisas atravessam as áreas da música e do teatro. Participa dos grupos de pesquisa Vocalidade e Cena e E-caos: Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socioculturais, é membro da Rede Voz e Cena.

Mariluzi Cordobal Capelari

Aluna da Escola Estadual Professor Joaquim Alfredo Soares Viana, de Caarapó/MS. Pesquisadora de Ensino Médio vinculada ao PIBIC-EM (2022-2023/2025-2026) via Universidade Federal da Grande Dourados.

Thales Albano de Souza Pimenta

Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Especialização em Leitura Semiótica de Textos Didáticos pela Universidade do Oeste Paulista. Programador visual – técnico administrativo da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD.

Vanessa Lopes Ribeiro

Professora e Mestra de Arte/Teatro. Doutoranda em Educação na UCDB. Foi professora substituta do curso de Artes Cênicas da UFGD, atuando principalmente nas disciplinas de Licenciatura. Trabalha com arte-educação, história da arte e do teatro na rede pública de ensino. Desenvolve pesquisas na área do drama, ambientação cênica e teatralidade e do teatro na educação.

Vitor Rafael Spiguel

Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e integrante do grupo de pesquisa E-Caos – Estudos Contemporâneos e Artísticos em Observações Socio-culturais.

