



ppgac
usp

40
anos

COLEÇÃO
PPGAC ECA USP
40 ANOS

Volume 7
Grupo de Pesquisa em
Pedagogia das Artes Cênicas
Maria Lúcia Pupo e
Verônica Veloso (orgs.)



**PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS:
MÚLTIPLOS OLHARES**

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso (orgs.)

**PEDAGOGIA DAS
ARTES CÊNICAS:
MÚLTIPLOS OLHARES**
Vol. VII

ISBN 978-65-88640-73-9
DOI 10.11606/9786588640739

São Paulo
ECA-USP
2022



ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Organização: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso

Revisão de texto: Tiago Cruvinel e Tikinet

Diagramação: Gustavo Nunes | Tikinet

Capa: Gustavo Nunes | Tikinet

Foto da Capa: Maíra Gerstner

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

P371 Pedagogia das artes cênicas [recurso eletrônico] : múltiplos olhares / organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso. -- São Paulo : ECA-USP, 2022. PDF (229 p.) : il. color. -- (PPGAC ECA USP 40 anos ; 7).

ISBN 978-65-88640-73-9
DOI:10.11606/9786588640739

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Educação artística. 3. Ação cultural. 4. Público. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Veloso, Verônica. III. Série.

CDD 23. ed. – 792.07

Elaborado por: Lilian Viana CRB-8/8308

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte, proibindo qualquer uso para fins comerciais.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Escola de Comunicações e Artes

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vice-diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Avenida Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443

Cidade Universitária CEP-05508-020



Este material foi produzido com verba do auxílio
PROEX da CAPES (número 1667/2020)

SUMÁRIO

O caminho se faz ao andar	5
Sacolejar a relação escolar: por uma mediação artística na escola <i>Adriana Silva de Oliveira</i>	9
Quem defende adolescentes queer nas escolas do estado de Minas Gerais? <i>Tiago Cruvinel</i>	27
Por uma ética amorosa: Lygia Clark, psicomotricidade e a experiência da cena <i>Maíra Gerstner</i>	47
Efeitos do falso na experiência artístico-pedagógica: da análise fílmica à criação cênica da peça “B de Beatriz Silveira” <i>Ines Bushatsky</i>	66
O teatro em Campinas: um diagnóstico focado na segregação territorial e na violência urbana <i>Márcia Cristina Baltazar</i>	83
Ação cultural, teatro e o enriquecimento da vida pública <i>Suzana Schmidt Viganó</i>	105
Tornar-se espectador: primeiras experiências <i>Maria Lúcia de Souza Barros Pupo</i>	129
Processos de criação e vulnerabilidade social: Cia. O Grito <i>Roberto Morettho</i>	148
Cuerpos, afectos y vida: un teatro para estar junto a los niños: entrevista a Jorge Blandón <i>Luvel Garcia Leyva</i>	175
Em torno dos enunciados ou o que os enunciados mobilizam nas salas de aula e ensaio <i>Filipe Brancalião Alves de Moraes e Verônica Veloso</i>	201
Sobre as autoras e autores	226

O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR

A demanda já era antiga em 2019, quando nasceu nosso Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas, o GPPAC. Estudantes da Licenciatura em Artes Cênicas, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e pesquisadores de pós-doutorado reivindicavam há anos a criação de um contexto de caráter institucional visando o estabelecimento de diálogos com seus pares.

Em meados de 2019 fizemos nossa primeira reunião e procedemos ao cadastramento do grupo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O traço primordial de nosso coletivo é o fato de reunir estudantes envolvidos com investigações no campo, oriundos de diferentes níveis acadêmicos, da iniciação científica, mestrado ou doutorado até pesquisadores em pós-doutorado. Para nós, as coordenadoras do GPPAC, essa é uma marca de grande relevância no grupo; nossa convicção de que todos somos altamente beneficiados com o que poderíamos chamar de trocas entre gerações, vem sendo solidamente confirmada ao longo desse período.

Após o exame inicial do campo abarcado pela Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil e fora dele, em dezembro de 2019 organizamos uma mesa de debates por ocasião da XVIII Mostra de Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas da ECA, momento em que nossos estudos preliminares foram abertos ao público em entusiasmada roda de conversa.

Pouco depois, obrigados a restringir nossa dinâmica de trabalho às telas de nossos computadores, fomos, pouco a pouco – como tantos – percebendo que aquela novidade não era apenas fonte de prejuízos, mas sim um modo distinto de atuar, a ser explorado sem preconceitos, mesmo porque se quiséssemos prosseguir, não tínhamos escolha. Com esse modo de operar, nosso grupo se ampliou, recebendo participantes de outros estados. Atualmente, quando a escolha se tornou possível, mantivemos os encontros on-line, o que permite a participação desses colegas.

Diante da constatação de que os interesses de pesquisa dos membros do grupo delineavam uma vasta amplitude de temas a serem tratados, optamos por iniciar nosso diálogo com o público leitor ressaltando justamente essa característica. Decidimos assim, nesta nossa primeira publicação, abrir espaço para todos aqueles membros

que se dispusessem a escrever textos sobre os temas aos quais estivessem voltando sua atenção no período 2020-2022. Em alguns casos os textos constituem retomadas de pesquisas já concluídas; em outros, são investigações em curso. A sua marca comum é o fato de terem sido, cada um deles, objeto de várias rodadas de discussão no âmbito de nossas reuniões. Nessas situações, todos aprendemos uns com os outros a partir das respectivas investigações, mantivemos alto nível de trocas e aperfeiçoamos nossa capacidade de análise em um ambiente de entusiasmo e disponibilidade.

Os três capítulos iniciais examinam o trato com as Artes Cênicas em contextos educacionais. Adriana da Silva Oliveira reflete sobre modalidades de mediação teatral por ela coordenadas – em colaboração com estudantes da Licenciatura em Artes Cênicas da ECA-USP, dentro da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP – nas quais a apreciação artística é experimentada em moldes divergentes dos habituais exercícios escolares.

O Currículo Referência de Minas Gerais relativo ao Ensino Médio é o protagonista do artigo de Tiago Cruvinel, que traz à tona aspectos considerados progressistas do documento no que tange particularmente aos jovens queer, discutindo como a Arte pode estar implicada na relação com corpos dissidentes sob a ótica do gênero.

Tangenciando a educação formal, Máira Gerstner parte de sua experiência docente em duas universidades públicas para instaurar um diálogo entre a formação superior e a escuta clínica, apresentando contornos das interfaces que identifica entre as dimensões terapêutica, pedagógica e artística.

Um bloco de textos se ocupa de modalidades de aprendizagem das Artes Cênicas em diferentes contextos de educação não formal voltados para crianças, jovens, adultos ou para todas as faixas etárias indistintamente.

Ines Bushatsky, coordenadora do Núcleo de Pesquisa F de Falso, nos revela como uma obra cinematográfica tornou-se eixo de uma exploração prático-teórica das noções de “efeito” e de “falso” que desembocou em recente criação teatral on-line apoiada em recursos da comunicação digital.

A relação entre a história do teatro na cidade de Campinas (SP) e a situação de jovens habitantes das bordas da cidade, excluídos do contato com essa arte, é examinada por Márcia Cristina Baltazar, que discute a política cultural do município a partir de entrevistas com agentes culturais.

Aspectos históricos da noção de ação cultural são apresentados tendo em vista uma discussão sobre a dinamização das relações sociais e a análise da diversidade como marca do uso do espaço público no texto de Suzana Schmidt Viganó, que examina à luz desses elementos a atuação de um coletivo teatral na Zona Leste de São Paulo.

Baseada no pressuposto de que a fruição da cena é conquista gradativa, Maria Lúcia de S. B. Pupo examina as primeiras experiências de seis espectadores a partir de entrevistas a ela concedidas. A noção de experiência de caráter estético é a pista norteadora proposta tendo em vista a constituição paulatina da figura do espectador.

As estruturas de acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social são o tema tratado por Roberto Morettho e Luvel García Leyva. O primeiro, responsável pela Companhia O Grito da Cooperativa Paulista de Teatro, apresenta o processo de criação do espetáculo “Diana, Luana”, resultante de meses de práticas teatrais desenvolvidas com jovens de um abrigo na capital paulista. Luvel G. Leyva, por sua vez, traz à tona entrevista realizada com Jorge Blandón, diretor e cofundador da Corporación Cultural Nuestra Gente, em Medellín, Colômbia, na qual este último descreve uma ação social que funde práticas criativas de caráter cênico e processos pedagógicos, ambos imersos em um forte contexto relacional.

Verônica Veloso e Filipe Brancalião A. de Moraes fecham a publicação com texto que diz respeito ao conjunto das vertentes tratadas pela Pedagogia das Artes Cênicas. Na expectativa de elucidar determinados pontos por vezes ambíguos da terminologia empregada em nosso campo, os autores evocam quatro termos-chave do nosso vocabulário corrente, na perspectiva de precisá-los e de desvelar suas acepções.

O processo que nos trouxe até essa publicação se deve à colaboração de muitas mãos. Tiago Cruvinel atuou de modo intenso na editoração de todos os artigos, imprimindo regras comuns aos textos. Os demais integrantes do grupo de pesquisa foram interlocutores presentes e atentos nas distintas voltas que cada artigo deu, encontrando suas formas e chegando de modo mais preciso aos nossos leitores. São eles: Ana Julia Marko, Deborah Serretiello, Diego C. Camelo, Jady S. Bonifácio e Jussara S. R. Tavares, com quem esperamos continuar a contar na próxima fase do grupo que agora se inicia. Pois embora tenhamos escolhido um tema de trabalho para os próximos meses, sabemos que, tal qual nos processos de criação em Artes Cênicas que nos são caros, *o caminho se faz ao andar.*

Esperamos que esta publicação, além de tornar público o mapeamento de nossas preocupações iniciais dentro do espectro da fusão entre processos de criação cênica e perspectivas pedagógicas, possa efetivamente contribuir para estender nosso diálogo sobre esses temas a um contingente mais amplo de interessados. Que sua leitura seja prazerosa!

Profa. Dra. Maria Lúcia de S. B. Pupo
(Líder do GPPAC e Bolsista de Produtividade CNPq)

Profa. Dra. Verônica G. Veloso
(Vice-líder do GPPAC)

Docentes do PPGAC-ECA-USP

SACOLEJAR A RELAÇÃO ESCOLAR: POR UMA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA

Adriana Silva de Oliveira

A experiência aqui compartilhada surge do anseio de propiciar a estudantes da educação básica, alunos das aulas de teatro que fazem parte dos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFE-USP), a oportunidade de serem espectadores e criadores de obras cênicas. Tal experiência é disparada pela vontade de, junto com crianças e jovens, sair da escola e encontrar outros espaços, outros discursos, outros universos simbólicos.

Esta análise parte de minha pesquisa de mestrado, que se insere no campo da mediação teatral e investiga a elaboração de procedimentos de criação que mobilizem a inquietude do olhar do espectador no âmbito da educação escolarizada.

Partimos da perspectiva de Flávio Desgranges (2008, 2012, 2020), que compreende o ato da leitura cênica como uma conquista cultural, e de Maria Lúcia Pupo (2017), que concebe as ações de mediação artística como a possibilidade de estabelecimento de diálogos sobre a cena e com a cena a partir do pensamento de Jacques Rancière (2005, 2014).

Alicerçados por esses autores, compreendemos que todos os espectadores são igualmente aptos a estabelecer conexões entre a cena e aquilo que já conhecem e que, ao mesmo tempo, essa capacidade de estabelecer conexões pode e deve ser cultivada através da promoção de “sessões consecutivas e regulares” (KASTRUP, 2005, p. 1278).

A pesquisa recobre cerca de três anos de trabalho envolvendo alunos da EAFE, eu mesma, professora de teatro na instituição, e estudantes da licenciatura em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP), bolsistas de projetos anuais financiados pelo Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes da Graduação da USP (PUB-USP)¹.

¹ O Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes da Graduação da USP (PUB-USP) é uma política de apoio à permanência estudantil na USP. Os projetos de mediação teatral financiados pelo programa foram desenvolvidos na EAFE e orientados pela professora doutora Maria Lúcia Pupo, do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Os bolsistas acompanhavam as aulas de teatro e, coordenados e supervisionados pela professora de teatro, concebiam e propunham atividades de mediação teatral. As ações dos projetos voltavam-se, inicialmente, para a seleção dos

Todo o trabalho de produção para viabilizar as saídas ao teatro, “hercúlea tarefa de organizar uma complicada logística” (DESGRANGES, 2008, p. 77), promovia o momento mais esperado pelos alunos da escola: a saída pelo portão, a caminhada entusiasmada com os colegas ou a viagem de ônibus pelas ruas da cidade, a chegada aos espaços, o apagar das luzes da plateia e a aventura de conhecer novas formas de se fazer arte.

As saídas não apenas sacudiam a poeira das solas dos sapatos e sacolejavam os materiais nas mochilas, mas tinham o potencial de embaralhar os modos de interagir já conhecidos, avivando as relações entre os próprios estudantes e entre eles e os adultos que os acompanhavam. Além disso, descortinavam novas vivências, pois ao circular pelo *campus* universitário ou por outros espaços da cidade propiciava novos olhares, novos temas de conversa e novos lugares a descobrir.

A fala de um ex-aluno da escola ilustra como cada saída se constituía como uma “atividade extracotidiana em relação à rotina escolar” (KOUDELA, 2010, p. 3).

Eu sempre fazia de tudo para ir, eu nunca faltava. Era muito legal porque a maioria das saídas que a gente fazia assim, era sempre na ECA ou quando não era, era melhor ainda porque estava todo mundo junto, enfim. A companhia do pessoal era muito legal, a gente quebrava muito essa sensação, não é bem sensação, é o ambientalismo, essa sensação de estar sempre na escola. (Informação verbal)².

Contudo, neste capítulo, nos dedicamos a pensar nos momentos que precediam e sucediam a experiência de saída e de quebra do cotidiano escolar. Antes da ida ao teatro, nos ocupávamos de preparar o terreno, abrir o apetite dos espectadores e aguçar a curiosidade para a experiência que se avizinhava. Depois dos aplausos, do apagar das luzes e da volta para a escola, iniciávamos um novo momento: vislumbrar e arquitetar formas para acolher o que tinha se passado conosco, compartilhar olhares, testemunhar os muitos modos de ver, pensar sobre o que foi presenciado e até mesmo inventar a partir do que se viu.

espetáculos, todo o trabalho de articulação com grupos ou locais de apresentação para viabilizar a ida das crianças e jovens, o que incluía pagamentos e transporte, além do ajuste de horários, considerando as necessidades e limitações de uma escola pública que atende estudantes oriundos de diversas classes sociais; posteriormente, as ações foram direcionadas à criação de atividades de mediação teatral anteriores e posteriores ao espetáculo. Entre 2016 e 2019, três edições de projetos de mediação oportunizaram a saída de alunos da escola para ver inúmeros espetáculos produzidos por estudantes do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, bem como obras produzidas e apresentadas em outros espaços da cidade de São Paulo. Em 2020 e 2021, continuamos a pesquisar atividades de mediação por via remota/on-line devido à emergência sanitária causada pela pandemia de covid-19.

² G. A., ex-aluno da EAFE-USP, 2020.

Nossas propostas se assentavam na compreensão de que “o olhar é também uma ação” (RANCIÈRE, 2014, p. 17), concebendo o papel criador de todos os espectadores, que desenvolvem novas composições a partir da obra que está diante deles.

Os procedimentos utilizados (debates, rodas de conversa, jogos e propostas de criação artística) levavam em conta que cada “experiência sensível é única” (KOUDELA, 2010, p. 4), fomentando, portanto, diálogos produtivos e criadores a partir das propostas disparadas pelos mediadores na perspectiva da promoção de “duelos de sentidos” (VON-SOHSTEN, 2016) – friccionando diferentes leituras e olhares – e invenção do inusitado, do desconhecido entre lances e contralances (DESGRANGES, 2008) artísticos e discursivos.

Esses eram nossos intentos, nossos quereres e nossos princípios de trabalho. Contudo, ao retornar para o lado de dentro dos muros da escola, muitos obstáculos se colocavam entre nossos anseios e o que de fato ocorria na sala de aula, entre um sinal que marca o começo do encontro e o outro que marca seu final.

Apresentamos a seguir três cenas resgatadas no mar de experiências tecidas em pouco mais de três anos de projetos de mediação. Elas materializam alguns de nossos desafios como mediadores imersos no ambiente escolarizado.

Cena 1: O silêncio que engole.

Ao chegar na aula, dias depois da ida ao teatro, a equipe de mediadores pede aos estudantes adolescentes, aqueles mesmos que conversavam entre si no caminho de volta para a escola sobre o espetáculo recém-assistido, que se sentem em uma roda. Ao serem convidados a compartilhar suas impressões, instala-se um silêncio e trocas de olhares desconfiados. Somente os mediadores falam, fazem perguntas que ficam sem respostas. Aqui e ali, surge um comentário de um aluno, muitas vezes nem mesmo audível, ou uma risada desconcertada. Um beco sem saída.

Um peso.

Um não saber o que dizer.

Cena 2: As falas que pululam.

Durante essa mesma conversa, quando temos uma fala de algum aluno, ela é uma pergunta direcionada aos mediadores: “aquilo era...?” ou “quando aconteceu tal coisa significava que...?” ou uma fala de um aluno, que antes mesmo de se materializar em som e sentido pede licença e desculpas antecipadas para participar da roda: “eu não sei se está certo ou não, mas...” “não sei se entendi errado, mas eu acho que...”.

Falas seguidas de alguns acenos de cabeça ou que convidam outras perguntas – todas elas para os mediadores – para entrar na roda.

Um interrogatório.

Um movimento desenfreado.

Um não conseguir se escutar.

Cena 3: Os olhos que reviram.

Ao final dessa conversa, os mediadores pedem que os alunos se levantem para realizar algo corporal.

O desagrado, a preguiça e o fastio se manifestam em som, em caretas, em muitos corpos que ocupam a sala de aula.

Um esforço para vencer a inércia.

Um começo.

Uma respiração profunda.

Essa coleção de imagens e de memórias que resgatamos aqui evidencia que a disposição e a disponibilidade dos alunos, sobretudo adolescentes que estudavam pela manhã (e eram a maioria dos participantes de nossas ações), não eram dadas *a priori* na relação escolarizada, mesmo se a experiência de saída da escola e de expectativa tivesse sido muito intensa, vivaz e mesmo recente.

Não era possível transplantar o entusiasmo da experiência extraescolar e tampouco persuadir os jovens a mudar de atitude através de um discurso, fosse ele amistoso ou intimidatório. Era imperativo mergulhar na vida da escola como acoplamento de corpos, espaços, tempos, sentidos e heranças, reconhecendo e atuando em seus regimes de significação (DESGRANGES, 2012).

A escola é uma instituição herdeira do projeto moderno de educação para todos e se configura historicamente a partir da necessidade de preparar a mão de obra nas sociedades industriais e urbanas. Em sua origem, ela também tem papel fundamental na formação dos Estados-nação e da sociedade como conhecemos, na medida em que contribui para a constituição de uma identidade nacional e para a conformação e “manutenção de uma sociedade disciplinar” (ICLE, 2011, p. 72) a partir de dispositivos engendrados para a normatização, vigilância e controle das condutas.

Ainda que na EAFE-USP haja um compromisso com a circulação de saberes, assumido pela equipe docente em seu Plano Político Pedagógico, e que nos projetos de mediação por nós encaminhados tenhamos assumido como princípio a noção de aprendizagem como cultivo, pela experimentação com as materialidades e pela relação dialógica, há “reminiscências” (ANDRÉ, 2017, p. 103) dessa origem. Esses rastros formatam a instituição e podem ser facilmente detectados na organização dos tempos e dos espaços e nos rituais e procedimentos praticados cotidianamente por estudantes, professores e demais funcionários.

Em muitos momentos do cotidiano dos estudantes opera-se a instauração e a perpetuação da lógica de uma educação embrutecedora (RANCIÈRE, 2005), regida pela

concepção da desigualdade de inteligências, através da progressão linear que prevê que “a aprendizagem ocorre sempre em decorrência do ensino que a precede” (LEAL, 2006, p. 80), de uma explicação que torna possível a transmissão do saber dos professores aos alunos.

Ser estudante na escola é ter sua subjetividade forjada pela reiteração dessas práticas no dia a dia. Rosimeri Dias nos apresenta com muita clareza o dispositivo periodístico que sustenta esse modo de conceber o ensino e a aprendizagem por um modelo de representação moderno (KASTRUP, 1999):

Desde pequenos até a Universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da, assim chamada, “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva diante do objetivo. Além disso, como tal reação subjetiva se nos fez automática, quase reflexa, informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões em estar a favor ou contra. Com isso, convertemo-nos em sujeitos competentes para responder como devem ser as perguntas dos professores, que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta, e exponha, à continuação, sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (DIAS, 2011, p. 101).

Quando temos uma sessão de mediação teatral que ocorre em uma aula na escola, essas reminiscências que estão tão impregnadas na maneira de ver e ser, esse “modo informativo ou comunicativo como padrão estético de leitura” (DESGRANGES, 2012, p. 19) se manifestam em silêncios que engolem, já que os estudantes talvez não se sintam capazes de emitir uma opinião, dado que não são especialistas (como os mediadores e a professora).

Esse padrão, aprendido em muitas vivências escolares, também se manifesta nas falas que pululam em forma de perguntas direcionadas aos artistas ou mediadores, buscando a leitura correta, as explicações ou os consensos. Quando detectada ou confirmada a informação – o assunto ou tema tratado ou ainda a descrição das características formais do espetáculo assistido –, seja pela resposta de um mediador, artista ou colega espectador, os estudantes não percebem o sentido de continuar a falar sobre um espetáculo. Nesses casos, esgotada a tarefa de identificação e reconhecimento, em uma visão utilitária ou instrumental da experiência estética, não havia para onde ir e bastava aguardar o final da conversa.

Nesse cenário em que a ação dos espectadores se resumia à identificação, que se dá por meio discursivo, como esperar que os alunos se mobilizassem para vencer a inércia e a preguiça para realizar algo corporal sem o revirar dos olhos?

Reconhecemos a necessidade de “varrer, esfregar, escovar a aula” (DELEUZE *apud* CORAZZA, 2012, p. 237) e rever as maneiras de conduzir as atividades de mediação de espetáculos a fim de nos distanciarmos de uma relação embrutecedora entre mediadores e estudantes, escapando ou problematizando o modelo cristalizado por anos de escolarização também em nós, mediadores, muitas vezes, sem que pudéssemos percebê-lo.

Era mais do que apenas escolher um procedimento que burlasse a expressão da indisposição, trazendo o lúdico por meio de uma prática corporal ou coletiva, ou ainda escolher com vagar as perguntas a serem feitas em uma roda de conversa ou bons materiais de apoio para mobilizar os diálogos. O desafio era acionar um funcionamento que desestabilizasse as relações pré-estabelecidas, criar dispositivos que desprendessem a crosta identificatória (KASTRUP, 2010) do dispositivo periodístico.

A pista estava no olhar cuidadoso e atento para os rituais e práticas que compõem a rotina escolar e pensar em como criar rotas de fuga ou de choque.

Passamos a nos questionar: como uma roda de conversa é lida nesse contexto? Como o ato de aventurar-se coletivamente em uma leitura ou atividade que ninguém sabe como se desenrolará pode soar para esses adolescentes no contexto de uma aula regular? Como desestabilizar esses papéis tão bem definidos: os que sabem e os que não sabem?

A experiência acumulada pelas diversas sessões de mediação conduzidas e, posteriormente, refletidas coletivamente em reuniões semanais em paralelo a leituras de outras pesquisas do campo da mediação teatral possibilitou um processo de formação também dos mediadores, sem dicotomias entre teoria e prática.

Essa trajetória foi essencial para que pudéssemos nos colocar cada vez menos como agentes responsáveis por conduzir a interpretação através de nossas explicações ou perguntas, ou na busca por procedimentos que tendessem a guiar leituras consensuais.

Progressivamente, caminhamos na direção de mobilizar uma escuta sensível à nossa própria experiência de espectadores e criar meios para captar impressões deixadas pelo espetáculo nos alunos, a fim de compor com esses feixes de sentido e inquietações plataformas de convite para o “intercâmbio de aventuras intelectuais” (SOARES; KASTRUP, 2015) e sensíveis.

Nesse sentido, os procedimentos de mediação se constituíam em uma tradução pessoal (PUPO, 2017) feita pelos mediadores. O artigo indefinido ganha aqui destaque, pois “a tradução se distingue de uma simples interpretação baseada em valores externos à experiência, tratando-se mais da colocação de um problema singular no âmbito de uma existência enquanto potência igualmente singular” (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 978).

Para tanto, seguimos as pistas dos próprios espetáculos, buscando nas obras as táticas para poetizar ou performar as sessões de mediação, tornando-as experiências estéticas cujo efeito colocaria para dançar as perspectivas tecidas por todos. Nossa tentativa era arrancar as atividades e trocas disparadas pelas sessões de mediação de uma banalidade cotidiana, que muitas vezes entorpece e anestesia.

Um experimento de mediação artística: “A última gaivota”

As ações de mediação teatral voltadas para o espetáculo “A última gaivota” ocorreram em 2019, quando a equipe de mediadores já acumulava experiência de três anos de investigação contínua com a criação de muitas ações de mediação para 16 espetáculos, atendendo cerca de 1.150 alunos de Ensino Fundamental e Médio.

Nessa ocasião, o coletivo de artistas entrou em contato conosco a fim de apresentar seu espetáculo para estudantes do Ensino Médio da escola. Fruto de um experimento realizado na disciplina de Direção III do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, a peça parte do universo de “A gaivota”, de Anton Tchekhov, e traz à tona discussões sobre a produção artística atual. Ela é

ambientada em um futuro distópico, no ano de 2050, onde não existem mais crianças e tudo é dominado pela inteligência artificial, e no qual um exército de “gaivotas de latas” vigia todos aqueles que não se encaixam nesse novo mundo, um teatro prestes a ser desapropriado se torna símbolo de resistência. Nele, um diretor (Pedro Carvalho) e uma atriz (Paula Halker) tentam montar uma peça inspirada na obra de Tchekhov, mas inevitavelmente se aproximam do fracasso. (COSTA, 2019).

A sinopse do espetáculo ainda traz a informação de que a peça trata de “questões relacionadas à arte, mercadoria e capital”³.

³ Ver: <https://www.facebook.com/events/266665480698215/>. Acesso em: 19 set. 2022.

Figura 1 – Registro do início do espetáculo “A última gaivota” no qual vemos os personagens Costa e Karina em frente a uma cortina coberta de gesso



Fonte: Ana Talebi.

A seleção da turma que assistiria “A última gaivota” – o 2º ano do Ensino Médio – foi determinada pela necessidade de conciliar os horários do grupo, dos mediadores e garantir que a turma toda assistisse o espetáculo. Dessa forma, optamos por levar os estudantes em horário de aula, no final da manhã.

Antes da saída, ainda no momento de concepção das atividades, os bolsistas que iriam propor a mediação assistiram uma gravação do espetáculo fornecida pelo grupo⁴. Foi solicitado a eles que elencassem aspectos que chamavam a atenção a fim

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DD-w6GcamrQ>. Acesso em: 19 set. 2022.

de conversarmos sobre as possibilidades de mediação anterior à peça. Em reunião, conversamos sobre os seguintes pontos:

- I- O teatro do futuro. Como o grupo imagina o futuro da classe teatral e como os alunos imaginam o futuro para essa e outras áreas.
- II- Se eles afirmam que o teatro está engessado em seu modo de fazer, quais setores da sociedade também estão engessados?
- III- Qual a relação desse texto com a encenação?⁵

Incluímos no rol de tópicos merecedores de nossa atenção um possível hermetismo da obra e a possibilidade de que nem todos os espectadores conhecessem o texto “A gaivota” antes de assistir à peça.

Depois de discutirmos os pontos, os bolsistas assistiram um ensaio e puderam conversar com a equipe de artistas sobre possíveis abordagens para o espetáculo.

A bolsista Marina A. Neves traz informações interessantes sobre esse encontro entre os mediadores e o grupo:

O grupo afirmou que se interessa em apresentar para os adolescentes desta escola pública por terem vontade de investigar mais a fundo a formação de público, considerando-a essencial para o seguimento do fazer teatral. Também almejam tecer este paralelo com o público por considerarem que a linguagem do espetáculo é destinada a essa faixa etária, até pelo fato de que as personagens do texto original são dois jovens em conflito com suas vontades. Consideramos também nessa conversa que as questões como a relação prévia dos alunos com o texto, os paralelos entre o “teatro engessado” e demais “setores engessados” bem como as possibilidades de imaginação de futuro, seriam tratadas em atividades de mediação pela possibilidade de gerarem interpretações distintas e frutíferas dentro o público.

A turma do 2º ano do Ensino Médio já tinha experiências anteriores com saídas para ver espetáculos e com atividades de mediação teatral, mas dessa vez a atividade de mediação anterior ao espetáculo foi concebida para surpreender os adolescentes.

Enquanto eu permanecia fora da sala de aula com os alunos, estabelecendo os combinados para a saída da escola que ocorreria na semana seguinte, uma cena teatral era montada sem que os estudantes fossem avisados.

⁵ Retirado do relatório final do projeto “Mediação teatral: caminhos na educação básica” (2019) de Marina Neves.

Partindo da percepção de que a peça trazia uma dramaturgia bastante implodida e um tanto hermética, os bolsistas Ronaldo Fogaça e Marina Neves optaram por apresentar uma produção cênica inspirada na peça de Tchekhov.

Caracterizados como Nina e Trepliev, personagens da peça russa, os mediadores criaram uma cena na qual vemos o escritor e a atriz discutindo sobre seu futuro como artistas, as dificuldades e pressões enfrentadas. Durante a cena, são feitos e lançados ao ar aviões de papel, remetendo ao voo da gaivota, metáfora que aparece no texto.

Após a apresentação, ainda como personagens, Ronaldo e Marina dividiram os alunos em grupos e propuseram uma espécie de gincana, na qual cada grupo deveria seguir pistas e algumas provocações para a criação de uma cena que dialogasse com a peça de Tchekhov.

Essa atividade foi inspirada no drama-processo, uma proposta de “investigação teatral [...] que se dá em processo em que todos os envolvidos estão em jogo, assumindo papéis (*roles*) e explorando situações propostas pelo coordenador, ou as que surgirem das improvisações” (PAULA, 2016, p. 94).

No caso, os mediadores assumiram os papéis de Nina e Trepliev e os adolescentes eram integrantes do grupo de teatro em risco.

A primeira pista era entregue por Nina em uma tira de papel para cada grupo. A pista indicava um local da escola no qual uma gaivota [de papel] estava escondida. Além da dica, o papel também continha um trecho do texto “A gaivota” que dialogava com o local onde se encontraria a gaivota. [...] Nela eles descobriam que deveriam criar uma cena, mas antes precisariam desvendar uma última charada para encontrar as instruções e os materiais necessários para essa criação. (FOGAÇA, 2019, p. 34-35).

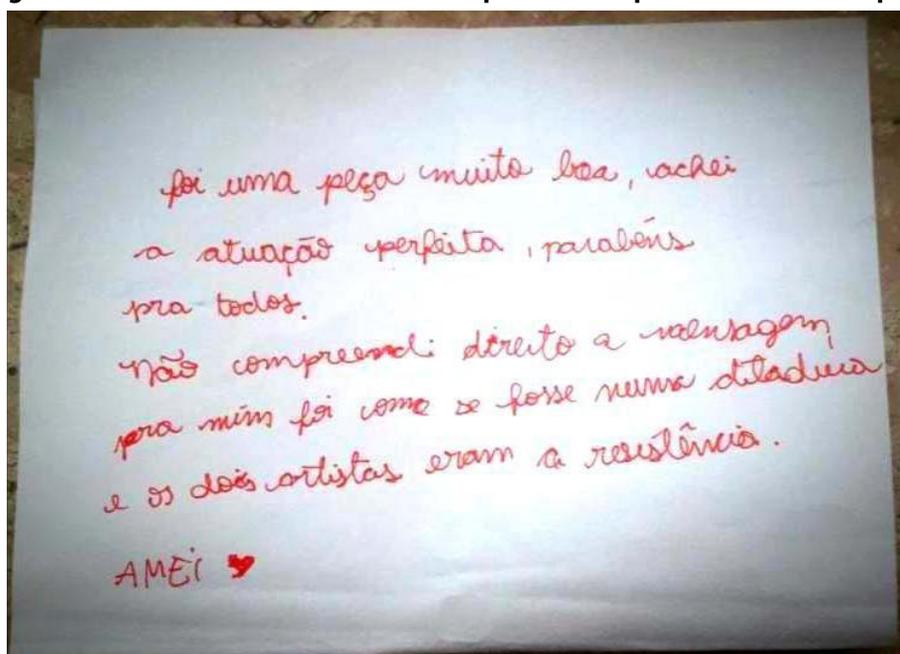
Ao final da sessão, conversamos um pouco sobre o que tinha sido realizado e trocamos impressões acerca de todas as cenas apresentadas naquele dia. A ideia era, ao mesmo tempo, trazer alguma referência do universo de “A gaivota” de modo que não fosse explicativo e criasse curiosidade para o espetáculo a ser visto dali a poucos dias.

Após a peça, apresentada na sala 25 do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, foi realizado um breve bate-papo com os artistas. A fim de evitar a relação de explicação embrutecedora, propusemos o procedimento da caixa de perguntas e comentários anônimos dos espectadores para abrir a conversa.

O combinado estabelecido no momento em que a caixa foi aberta era de que os artistas responderiam apenas perguntas relativas a temas ou assuntos que somente

eles pudessem saber sobre o processo de montagem e apresentação. Foi o que aconteceu quando alguém perguntou à atriz Paula Halker se era difícil andar de patins em cena. Questões relacionadas ao estabelecimento de leituras e sentidos acerca de “A última gaivota” seriam redirecionadas a todos, incluindo os estudantes, como a que destacamos na Figura 2.

Figura 2 – Comentário anônimo realizado por aluno-espectador ao final da peça



Fonte: Ronaldo Fogaça.

Na conversa, pudemos detectar que duas cenas em especial se destacaram para os estudantes: uma em que é apresentada “uma distopia composta por ‘gaivotas mecanizadas’ que sobrevoavam os céus, vigiando qualquer espécie de ação artística” (FOGAÇA, 2019, p. 39) e que fazia referência ao slogan famoso de uma conhecida rede de fast food; e a outra, que trazia os personagens Costa e Karina narrando o recente sequestro do apresentador de televisão Fausto Silva e mencionando o também apresentador e empresário Silvio Santos e sua conhecida ação de jogar aviões feitos com notas de dinheiro.

Na mediação posterior ao espetáculo, compondo com todas essas experiências, o bolsista Ronaldo Fogaça optou por trabalhar a partir do eixo arte como mercadoria, mas em vez de propor uma discussão sobre o tema, concebeu uma aula na qual as relações seriam travadas a partir do princípio de que todos somos mercadoria. O mote vinha de uma das falas finais de “A última gaivota”, da personagem Karina: “Eu sou apenas uma mercadoria, Costa. E sinto lhe informar, mas você também é” (A ÚLTIMA..., 2018).

Recorremos mais uma vez ao drama-processo, procedimento que envolve a criação de um *pré-texto*, contexto ficcional ou tema que mobiliza ou serve de “base para as investigações teatrais a serem desenvolvidas” (PAULA, 2016, p. 94) pelos participantes. Esses assumem papéis (*roles*) atribuídos pelos coordenadores/professores/mediadores e realizam diversas atividades ordenadas em *episódios* conectados ao pré-texto.

Já havíamos experimentado a representação de papéis na sessão de mediação anterior ao espetáculo. Na ocasião, avaliamos que, embora os mediadores estivessem caracterizados como personagens, o pré-texto era frágil e não envolvia os estudantes. Pudemos verificar esse fato, pois mesmo tendo sido apresentados como Nina e Trepliev e utilizando figurinos durante toda a sessão, a interação com os mediadores se deu de forma usual, sendo que os adolescentes os chamavam pelos seus nomes reais (Marina e Ronaldo) o tempo todo. Além disso, a turma do 2º ano do Ensino Médio não se apropriou dos papéis a eles atribuídos – participantes de um grupo de teatro.

Após essa reflexão, decidimos investir em um pré-texto oriundo do universo dos programas de auditório televisivos e ir mais fundo na criação da ambientação que promovesse o mergulho na representação.

Para tanto, organizamos a aula prevendo três episódios: no primeiro os alunos eram recebidos como participantes de um programa de auditório comandado por um apresentador – inspirado em Sílvio Santos e Fausto Silva – e teriam que fazer provas valendo dinheiro. As provas eram versões de jogos teatrais já conhecidos pelos estudantes, adaptados à temática da peça, e o dinheiro eram cópias de cédulas verdadeiras em miniatura.

Como mostra a Figura 3, havia assistentes de palco que auxiliavam os jogadores, além de marcar o tempo, e jurados que definiam quem ganhava as provas e, portanto, mais dinheiro. Tudo era feito de forma bastante debochada e os alunos entraram rapidamente no jogo.

Uma das provas da primeira etapa foi a criação das gaiotas mecanizadas que tanto chamaram a atenção no bate-papo após o espetáculo. Os estudantes puderam utilizar seus corpos e objetos para a criação desses seres.

Conforme as provas se seguiam, alguns estudantes passaram a questionar as regras do jogo, percebendo-se injustiçados e incomodados pelo valor monetário atribuído às suas criações e participações.

Figura 3 – Estudantes do 2º ano do Ensino Médio realizam uma das provas enquanto uma “assistente de palco” (à direita) avisa que o tempo está acabando



Fonte: Adriana Oliveira.

Figura 4 – Criação de versões da “gaviota mecanizada”, uma das provas oferecidas aos estudantes





Fonte: Adriana Oliveira.

Essa era nossa intenção, que pudéssemos ir ao limite das relações mercadológicas validando a rivalidade, ignorando os processos e apenas olhando para o valor dos produtos à luz de critérios estanques, levando às últimas consequências a ideia de tarefa, de prova, de competitividade.

No segundo episódio da aula, já com suas quantias de dinheiro em mãos, os alunos eram convidados a participar de um leilão de arte, no qual eram apresentadas obras conhecidas do campo das artes visuais, obras oriundas da cultura pop e fotografias das obras cênicas dos próprios alunos, realizadas na sessão de mediação anterior ao espetáculo.

Durante o leilão, a sensação de insatisfação também se mostrou presente, pois comentários como “isso não é justo, o Luis pode comprar tudo porque ele tem mais dinheiro”, “isso aí vale tudo isso?” ou ainda “mas a vida é assim mesmo” pipocavam entre os lances.

Na última parte da aula, pedimos que os estudantes escrevessem a receita do sucesso. Abaixo trazemos o registro de duas receitas:

Bolo do sucesso

Ingredientes:

1 xícara de carisma
4 xícaras de brilho
500 ml de personalidade
1 kg de beleza
2 xícaras e meia de afrontamento
1 colher de deboche
1 copo de empenho
5 xícaras de persistência
1 litro de presença de palco
300 ml de felicidade
100 ml de amor
10 L de *Glow*

Modo de preparo:

Em uma forma bem grande bata todos os ingredientes no liquidificador e *ponha* no forno pré-aquecido a 180 graus. Deixe assando aproximadamente 23 horas e deixe descansando aproximadamente 1 hora após retirar do forno

Receita do sucesso rápido

Ingredientes:

1 xícara e meia de *branquitude*
3 colheres de sopa de heterossexualidade
1 xícara e meia de masculinidade frágil
1 colher de “ser deputado”.

Durante a conversa no final do encontro muitos alunos comentaram que nunca tinham pensado qual era o valor da arte que faziam e que muitas vezes nem tinham consciência de que se pode atribuir um valor à arte.

Os alunos da escola voltavam a atenção para si mesmos enquanto lidavam com as propostas ligadas ao espetáculo e com as provocações dos mediadores, propiciando um novo olhar para a peça assistida e também para suas próprias experiências como produtores e fruidores de arte.

Esse processo não pode ser determinado *a priori*, ele é inventivo, emerge dos encontros, do agenciamento de traços do espetáculo, da vida, da memória de cada um que viu a peça e participou das sessões. Ao lançar as propostas, nos surpreendemos com os contralances (DESGRANGES, 2008) apresentados pelos estudantes, que proporcionaram a todos olhares e relações singulares.

Um depoimento sobre as atividades de mediação realizadas na escola elucida essa possibilidade de criação de novas perspectivas:

As atividades, eu lembro que é justamente tipo fazer esse resumo, todo esse apanhado de ideias que a gente teve, sobre as impressões que a gente assistiu na peça e tal. Pra gente conseguir entender o que foi passado, discutir com os nossos colegas também sobre o que as pessoas entenderam daquilo. Porque normalmente o teatro não é um negócio que só tem uma definição, né? É um negócio de várias ideias, de várias definições e, juntos, com outras ideias, acho que a gente pode ter uma ideia mais... Assim, mais abrangente sobre o tema, não só falar "Ah isso é sobre guerra", mas entrar mais a fundo. (Informação verbal)⁶.

Vemos em curso uma formação inventiva de espectadores que se constitui através da exposição a experiências que provocam bifurcações, "rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos" (RANCIÈRE, 2014, p. 64) e produção de outras correspondências, sentidos, portanto, de subjetividades.

A mediação como proposta artística e não didática ou explicadora tem como perspectiva o aprendiz como artista, aquele que cultiva a si mesmo enquanto cria suas obras. Nessa direção, não faz sentido separar momentos para a apreciação e criação ou discussão, já que todos se interpenetram e se realimentam.

Ao sacudir essas etapas e também a organização dos espaços e dos papéis normalmente assumidos dentro dos muros da escola, pudemos suspender ou perturbar, mesmo que por alguns momentos durante a semana, os regimes de significação (DESGRANGES, 2020) e produzir uma tensão subversiva com os regimes semióticos presentes (DESGRANGES, 2012) no espaço escolar.

Não se trata aqui da negação da instituição escolar, mas da busca por habitá-la de um modo artístico mais inventivo, mais vivo, colocando em jogo a potência que a cognição tem de diferir-se de si mesma, que emerge pela "prática de tateio, de experimentação" (KASTRUP, 1999, p. 23) com a matéria em processos incessantes de composição e recomposição.

Interessante ressaltar que após atividades como as que foram descritas aqui, diversos alunos da escola começaram a perguntar "quando teria aula com os estagiários" novamente, pois essas aulas geravam engajamento e interesse. As conversas, imagens

⁶ G. M, ex-aluna da EAFE-USP, 2020.

e ideias que circulavam nas sessões de mediação permaneciam reverberando para reaparecer e se conectarem a outras experiências, às vezes muito tempo depois.

Nem sempre era possível montar as aulas de teatro da mesma forma que as atividades de mediação – que exigiam muitas horas de preparação e uma equipe articulada trabalhando em conjunto –, mas o fato de termos um projeto continuado possibilitou a criação de um campo estável para as experimentações, que também atravessaram os mediadores (bolsistas e a professora de teatro), oportunizando abalos em muitas práticas realizadas nas aulas de teatro curriculares e na formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

A ÚLTIMA gaivota. Direção: Caio Horowicz. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2019/10/nascente-txt-124.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

ANDRÉ, Carminda M. O que pode a performance na escola?. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168671>. Acesso em: 19 set. 2022.

CORAZZA, Sandra M. Didaticário de criação: aula cheia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., jul. 2012, Campinas. [**Anais**]. Salvador: Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. p. 235-241.

COSTA, Claudia. Projeto faz a mediação entre alunos do ensino fundamental e teatro. **Diário do Poder**, [s. l.], 1 maio 2019. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/brasil-e-regioes/projeto-faz-a-mediacao-entre-alunos-do-ensino-fundamental-e-teatro>. Acesso em: 19 set. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. Mediação teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 79-87, 2008.

DESGRANGES, Flávio. O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266094955>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FOGAÇA, Ronaldo C. **Relatório final do projeto “Mediação teatral: caminhos na educação básica”**. São Paulo: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/relatorio-final-pub-2019-convertido-loxw905dxenx>. Acesso em: 1 out. 2022.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070>. Acesso em: 19 set. 2022.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463/13435>. Acesso em: 19 set. 2022.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. São Paulo: Programa Cultura e Currículo, 2010. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em 19 set. 2022.

LEAL, Bernardina. Um saber que não se explica: notas sobre O Mestre Ignorante, de Jacques Rancière. **Mosaicum**, Teixeira de Freitas, v. 1, n. 3, p. 77-84, 2006. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/271>. Acesso em: 19 set. 2022.

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

PUPO, Maria Lúcia S. B. Diálogos sobre a cena, diálogos com a cena. *In*: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. **O ato do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 297-315.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições para a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Fabio; KASTRUP, Virgínia. A experiência do espectador: recepção, audiência ou emancipação? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 965-985, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19422/14099>. Acesso em: 19 set. 2022.

VON-SOHSTEN, Arlene Oliveira. **A mediação como (dilatação da) experiência estética**: uma análise do Projeto Mediato. 2016. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

QUEM DEFENDE ADOLESCENTES QUEER NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS?

Tiago Cruvinel

Introdução

Como professor de Arte do ensino médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Betim, às vezes me deparo com situações relativas às questões de gênero e sexualidade, que afetam e cerceiam a liberdade de ensinar Arte. No final do ano de 2020, recebi um e-mail de uma mãe, que dizia:

Venho através deste e-mail solicitar que seja revisto o tema que foi proposto no trabalho de artes, onde alguns alunos terão que pesquisar sobre “Hip Hop na perspectiva LGBT e afins”. O tema proposto de certa forma tem ligação com ideologia de gênero, o que não permito que seja ensinado, transmitido ou até discutido com a minha filha. Sendo assim, peço que o professor responsável pela matéria retire a abordagem LGBT do trabalho. (Correspondência pessoal).

Na mensagem reproduzida acima, há um equívoco em relação à compreensão do papel da Arte na escola e sobre os estudos de gênero e sexualidade no ambiente escolar¹. Contextualizo o trabalho citado: um grupo de estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso de Química, incentivado a elaborar um trabalho de pesquisa – cujo produto final seria a elaboração de um capítulo de livro didático –, decidi escrever sobre “O hip hop na região Sudeste do Brasil”. Os grupos deveriam refletir sobre o que julgavam necessário ser estudado no ensino médio.

Dessa maneira, o grupo citado abordou os seguintes pontos no trabalho: a definição de hip hop; a origem e a chegada do hip hop ao Brasil; o hip hop nas periferias; a relação do hip hop com a música, por meio de artistas como Djonga e Racionais MC's; e o feminismo no hip hop. Todos esses recortes foram criados pelo grupo. Além de tais conteúdos, houve a elaboração de questões para uma roda de conversa sobre a temática proposta. Como o trabalho abordou discussões acerca dos movimentos das

¹ O papel do ensino da arte nas escolas pode ser compreendido como: “contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e investigativa dos estudantes, aliado ao exercício da cidadania e da ética” (MINAS GERAIS, 2021, p. 98).

peças pretas e também questões feministas, solicitei que fosse acrescentada a voz do movimento LGBTQIA+ no hip hop, o que causou a indignação mencionada acima.

A ira da mensagem enviada não é apenas um caso isolado. Se assim fosse, o problema seria mais fácil de ser resolvido. Há um consenso, por parte dos membros conservadores da sociedade brasileira, de que a escola não é lugar para discutir gênero e sexualidade, o que muitos convencionaram chamar de “ideologia de gênero”.

Como “ideologia de gênero”, o atual governo entende que há abusos por parte de docentes e redatoras e redatores de livros didáticos, que incentivariam estudantes a praticarem sexo desde a mais tenra idade, violando seus costumes e crenças. Conservadores extremistas afirmam, também, que tais livros e determinados discursos proferidos em sala de aula podem incentivar a homossexualidade (CRUVINEL, 2020). Visto de outra maneira, o termo “ideologia de gênero” serve apenas para produzir discursos preconceituosos de gênero, de orientação sexual e raça ao estabelecer os princípios conservadores como verdades absolutas.

Portanto, diante dessa ostensiva do governo e do conservadorismo de nossa sociedade, que passa pela política e pela religião, devemos suprimir as discussões em sala de aula sobre as questões de gênero e sexualidade, a fim de não criar problemas e aguardar a sucessão do poder? Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 assim o fizeram. Para que as obras fossem aprovadas, houve a supressão, nos materiais, de qualquer assunto que pudesse ser polêmico, tais como gênero, sexualidade, corpos dissidentes ou desobedientes de gênero.

Foi a partir dessa provocação que iniciei meus estudos sobre a Teoria Queer e o ensino de Arte, ou seja, ao invés de me sentir acuado, resolvi transformar essa problemática em projeto de pesquisa². Escrevi, portanto, um livro didático, intitulado *Título a definir: Arte para o Ensino Médio a partir da Teoria Queer* (no prelo), que se propõe a ser uma via alternativa, talvez de resistência, para o ensino de Arte no ensino médio. Alguns conteúdos e problemáticas apresentados no livro serão abordados ao final deste capítulo.

² Realizei uma pesquisa de pós-doutorado sobre essa temática no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob orientação do professor dr. Luiz Lopes, no período de março de 2021 a fevereiro de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. A pesquisa teve como objetivo elaborar um livro didático em Artes direcionado para o ensino médio, que visou construir experiências artísticas e educacionais a partir da Teoria Queer.

Ao estudar a Teoria Queer³ como pressuposto epistemológico para o ensino de Arte, percebi que estamos pouco amparados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018) no que diz respeito aos estudos de gênero e sexualidade em sala de aula, na perspectiva da Arte. Como eu já havia analisado (CRUVINEL, 2020), por pressão da bancada evangélica, foi retirado do texto da BNCC do Ensino Médio toda referência aos estudos de gênero e sexualidade, restando-nos apenas trabalhar com a perspectiva da diversidade.

Diante dessa ausência e tendo em vista os novos Currículos Referências dos Estados, que estão sendo construídos e homologados a partir da BNCC do Ensino Médio, é importante analisarmos se tais currículos mantiveram sua autonomia e inseriram as questões de gênero e sexualidade na disciplina Arte como pontos importantes de discussão no processo de ensino e aprendizagem. Para este capítulo, será analisado o Currículo Referência de Minas Gerais, homologado em abril de 2021.

Como toda documentação legal, podemos analisá-lo sob várias perspectivas, e a escolhida gira em torno da seguinte pergunta: as propostas pedagógicas do Currículo Referência de Minas Gerais defendem adolescentes queer no ensino médio?

Não se trata aqui de pensar os sujeitos queer apenas como aqueles para quem o currículo deve se direcionar, no sentido de haver um tratamento específico, mas aqueles que também produzem culturas e saberes específicos importantes – historicamente excluídos no ensino tradicional de Arte – para a formação de qualquer adolescente, queer ou não. Assim, uma vez valorizando os saberes produzidos pelos sujeitos queer, são reconhecidos, conseqüentemente, os adolescentes queer em sala de aula.

A mesma questão poderia ser observada na perspectiva do preconceito racial. Uma vez que a disciplina passe a estudar a arte das pessoas pretas não apenas

³ A Teoria Queer se cristaliza a partir da segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, com a epidemia da AIDS. O que diferencia o queer e os Movimentos Pró-Homossexuais da época é o fato de que o movimento homossexual tenta se adaptar à norma, às demandas sociais da cisheteronormatividade, como casamento, adoção, doação de sangue etc., já os queer rejeitam totalmente os regimes e as estruturas de poder que produzem a norma. A demanda de casamento e adoção, por exemplo, passa a ser algo específicos dos homens, cis, gays, brancos e de classe média que têm condições financeiras e que são mais aceitos por se adequarem às normas. Já no caso da travesti, sua preocupação não é poder adotar uma criança, mas acordar viva todos os dias e não ser assassinada. Está em ser um corpo amável e desejado para além da prostituição. Ainda que essa travesti queira adotar uma criança e tenha condições financeiras, ela passará por um julgamento muito maior do que um casal de homens cis gays brancos com a mesma intenção.

como conteúdo histórico da escravidão, mas como produtos de culturas e saberes específicos tão importantes quanto os produzidos pelos discursos hegemônicos das pessoas brancas, as pessoas pretas e pardas, em sala de aula, passam a ter seus corpos valorizados no contexto geral da disciplina.

Portanto, pretende-se verificar se o estado de Minas Gerais, a partir de seu Currículo Referência para o Ensino Médio, atenta-se, de maneira explícita, aos adolescentes queer. Se acreditarmos que o documento propõe uma educação integral, isto é, que “o conceito de educação integral corresponde ao desenvolvimento dos sujeitos não apenas no aspecto cognitivo, mas também em outras dimensões como a emocional, a física, a social, a cultural, simbólica e espiritual” (MINAS GERAIS, 2021, p. 43), essa educação integral estaria considerando os diferentes sujeitos que compõem a sociedade? Essa pergunta será analisada a seguir, mas, por ora, é importante refletirmos sobre a escola como um espaço de defesa de adolescentes queer.

A escola como espaço de resistência e defesa de adolescentes queer

As discussões apresentadas por Paul Preciado (2019) em seu artigo “Quem defende a criança queer?” podem ser igualmente estendidas a adolescentes queer, uma vez que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não separa os princípios protetivos e os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana desses dois sujeitos.

O artigo de Preciado inicia-se com a narração de uma manifestação contrária ao projeto de lei que legitimava o casamento homossexual e a adoção por casais homoafetivos na França, ocorrida em 2013. Na ocasião, mais de 600 mil pessoas se juntaram às manifestações. Esse foi considerado “o maior *outing* nacional de heterocratas”, segundo Preciado (2019, p. 62).

Preciado argumenta que “os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e de gênero normatizado” (PRECIADO, 2019, p. 62). Sob essa perspectiva, poderíamos definir criança e adolescente queer como toda aquela e todo aquele que não se encaixa nessa figura política citada – os corpos dissidentes e desobedientes de gênero –, e, desse modo, privadas e privados “de toda energia de resistência e da potência de usar livre e coletivamente o seu corpo, seus órgãos e seus fluidos sexuais” (Preciado,

2019, p. 62). Essa suposta proteção à criança, e por consequência ao adolescente, está “cheia de terror, de opressão e de morte”, conclui Preciado (2019, p. 62).

A reflexão sobre quem defende adolescentes queer nas escolas é fundamental, pois, recentemente, e em vários lugares do Brasil, impulsionados pelo movimento Escola Sem Partido, está havendo debates sobre a proibição de discussões sobre gênero e sexualidade na escola.

Paul B. Preciado, no documentário “Penso, logo existo” (2013)⁴, diz que não se interessa por descobrir a verdade, mas de inventá-la, de produzi-la. A verdade, para ele, é uma questão da filosofia antiga, da filosofia que vem antes dos estruturalistas e dos pós-estruturalistas. No filme, ele afirma que as práticas filosóficas são práticas de invenção da verdade, da mesma forma como as práticas sociais em conjunto também o são. A escola, o museu e os diferentes espaços culturais, por exemplo, são para o autor máquinas de produção de verdade. Ainda segundo Preciado, é importante ressaltar que essas tecnologias de produção de verdade são nossas, pois fomos nós que as inventamos e, nesse sentido, é importante que elas não sejam capturadas pelas normas e pelo poder dominante; que elas sejam as mais plurais possíveis e abertas ao múltiplo.

Se a escola pública é um espaço de produção e reinvenção de verdades, e se levarmos em consideração que o ensino médio é a última etapa da formação básica – momento em que questões muito complexas no campo da existência humana e da formação cidadã são apresentadas –, a escola pública tem o dever de ser um espaço de defesa da adolescência queer por ser múltipla na sua própria estrutura: laica, democrática e inclusiva.

A defesa da adolescência queer na escola só faz sentido se as políticas públicas estiverem também sendo pensadas para e com os sujeitos queer, por isso a importância de se analisar o currículo que será referência para o estado de Minas Gerais, o qual terá impacto em todas as práticas sociais nas escolas.

Há um equívoco em achar que falar de adolescente queer, até mesmo de criança queer, seria legitimar uma sexualização doentia e opressora. Não se trata disso. Trata-se de compreender outras formas de subjetivação que perpassam o corpo na adolescência.

⁴ “Penso, luego existo” faz parte de um conjunto de entrevistas realizadas pela emissora RTV.E. O episódio sobre Preciado foi produzido e dirigido por Luis Carrizo e sua primeira exibição ocorreu em julho de 2013 (PAUL..., 2020).

O corpo como linguagem comunica mesmo que esteja calado, de modo que ele apresenta uma performatividade de gênero – para utilizar os pressupostos de Judith Butler – que foge à esfera cisheteronormativa. Ser queer pouco tem relação com as pessoas com quem esse sujeito praticará sexo, mas sim com como esse corpo se coloca no mundo.

É preciso entender que há uma diferença entre performar determinado gênero e a sexualização precoce. A Teoria Queer utiliza-se de um termo que era usado contra nós, o queer, para ressignificá-lo e exigir a coexistência da multidão queer (PRECIADO, 2011) no mundo contemporâneo. Na Teoria Queer, “não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida” (PRECIADO, 2011, p. 18). O autor complementa:

Essas diferenças não são “representáveis” [inclusive em muitos Currículos] porque são “monstruosas” e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos “normais”. (PRECIADO, 2011, p. 18).

Retomando a ideia apresentada, não se trata de conversar sobre os modos de se praticar sexo, mas de pensar novas formas de subjetivação que possam mudar a norma e seus regimes de controle de poder.

Judith Butler (2017), em diálogo com Foucault, Lacan e Freud, apresenta o inconsciente como o lugar da resistência, isto é, o lugar em que, em tese, os nossos corpos resistem às normas. Um exemplo clássico é o sonho. Ninguém é capaz de colocar nenhum tipo de juízo moral durante o exato momento em que está sonhando, de forma consciente e externa. Em nossos sonhos, podemos adquirir diferentes personalidades, distintos modos de praticar determinadas ações, os quais podem até não condizer com os nossos valores morais, como matar alguém. A questão que Butler investiga é se essa resistência do inconsciente é capaz de rearticular as normas do poder dominante.

No caso do ensino de Arte, e sem querer reduzir a disciplina e o conceito de inconsciente, ela pode ser o espaço de rearticulação das normas do poder dominante. Uma vez que, ainda segundo Butler, em sinergia com Foucault, “o corpo parece ter um ‘interior’ que existe antes da invasão do poder” (BUTLER, 2017, p. 132). A disciplina de Arte poderia, portanto, ser vista como espaço do inconsciente, no sentido de não aprisionar nenhum tipo de corpo com base em padrões e normas, uma vez que ela permite a criação de espaços de reflexão e de experimentação artística com o próprio corpo.

Essas novas formas não dizem respeito apenas aos sujeitos queer, mas a todos os seres humanos. Afinal, como afirma Butler (2017, p. 136), “o corpo não é um lugar onde acontece uma construção”. Assim, o corpo nasce a partir da destruição, ou seja, nós somos formados pela destruição, pois começamos a vida a partir de enquadramentos, subordinações, regulamentação e normatização dos corpos.

Os corpos “monstruosos”, os corpos dissidentes ou os corpos abjetos colocados pela Teoria Queer seriam todos aqueles que resistem aos processos de normatização impostos pela cisheteronormatividade. Monique Witting define a heterossexualidade “não como uma instituição, mas como um regime político que se baseia na submissão e na apropriação das mulheres”⁵ (WITTING, 2006, p. 15, tradução nossa). Além disso, cita-se a apropriação também econômica, social e cultural dos indivíduos queer.

A grande contribuição que a Teoria Queer faz à educação, a meu ver, é propor que repensemos o nosso modo de ensinar. Para Richard Miskolci (2020, p. 55), “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças”.

Ainda segundo Miskolci:

A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro. (MISKOLCI, 2020, p. 69-70).

Dentro dos cursos de formação universitária em Artes, é possível perceber que, nas salas de aula e nos espaços de convivência e compartilhamento de experiências, há um processo de aceitação dos corpos dissidentes da norma, uma vez que é mais comum o trânsito e a existência da diferença nesses espaços universitários. Mas e na educação básica? Há espaço de resistência à norma no que tange aos corpos dissidentes sexualmente e aos desobedientes de gênero na infância e na adolescência?

⁵ “describo la heterossexualidad no como una institución sino como un régimen político que se basa en la sumisión y la apropiación de las mujeres”.

Resistência não no sentido de respeito à diversidade, mas de respeito às diferenças, como apontado pela Teoria Queer. Embora o termo “diversidade” pareça ser inclusivo e interessante, ele pouco modifica a estrutura de poder e as normas vigentes. Em linhas gerais, a diversidade é quando cada um está em seu quadrado, e todos respeitam-se mutuamente. Já a diferença, na perspectiva da Teoria Queer (MISKOLCI, 2020), seria fazer com que os quadrados não existissem. As pessoas passariam a respeitar as diferenças porque o binarismo sexual, o patriarcado, o machismo, a LGBTQIA+fobia, entre outros problemas relacionados a gênero e sexualidade, não existiriam naquele espaço, ou, ao menos, essas questões seriam sempre debatidas e discutidas como forma de conscientização sobre a diferença. O que deve ser mudado é sempre a norma, pois ela é restritiva ao não aceitar todas as pessoas. É preciso atentar-se para esse fato, uma vez que validar apenas o discurso da diversidade pode contribuir para a manutenção do *status quo*. Ressalta-se que é preciso assumir a diferença – seja ela física, social, estética, comportamental – como ponto de partida e de apoio aos sujeitos que também se sentem desconfortáveis e infelizes em relação às normas da cisheteronormatividade.

Uma disciplina como a Matemática teria muita dificuldade em trabalhar a resignificação do estranho e do anormal como veículo de mudança social e propor mudanças em relação às normas da cisheteronormatividade. Entretanto, para a Arte, isso pode ser visto como pressuposto metodológico e epistemológico da disciplina. Afinal, pode-se utilizar desses elementos justamente para a elaboração e criação de práticas artísticas em sala de aula.

Análise do Currículo Referência de Minas Gerais

O *Currículo Referência de Minas Gerais* segue a recomendação da BNCC do Ensino Médio e cumpre a Reforma do Ensino Médio, pois ambas propõem uma Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e Itinerários Formativos, que, segundo o Currículo Referência, “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los” (MINAS GERAIS, 2021, p. 14).

O documento afirma, ainda, que:

A BNCC não se constitui como um currículo, mas, como uma referência que orientará as escolas brasileiras com vistas à promoção de uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano. (MINAS GERAIS, 2021, p. 15).

Portanto, ainda que a BNCC do Ensino Médio tenha retirado as questões de gênero e sexualidade por conta da pressão da bancada evangélica no Congresso Nacional (CRUVINEL, 2019)⁶, o Currículo Referência de Minas Gerais, ao pensar na formação humana integral, no direito à aprendizagem, estaria considerando, ao se referir a todas e todos, inclusive adolescentes queer?

Diferentemente da BNCC do Ensino Médio, o Currículo Referência de Minas Gerais propõe eixos estruturadores, que são: Currículo e avaliação das aprendizagens; Currículo e Educação Integral; Escola democrática e participativa; Equidade, diversidade e inclusão; Direito à aprendizagem; Currículo e formação dos profissionais da educação.

Na construção desses eixos, o documento pretende organizar um currículo em que “as premissas da Educação como direito sejam garantidas a todos os cidadãos” (MINAS GERAIS, 2021, p. 21), de modo que, em um primeiro momento, podemos pensar, ou desconfiar, que, quando se está falando de todos os cidadãos, se a educação está sendo abordada de modo universalista – isto é, sem considerar as especificidades e as diferenças dos sujeitos – está sendo proposta uma educação para todas e todos, incluindo adolescentes queer.

Nesse sentido, diferentemente da BNCC do Ensino Médio, o documento avança na discussão das questões de gênero e sexualidade ao afirmar que “o currículo de Minas não pode, de forma alguma, ser proposto a partir da lógica da padronização ou, a partir de uma organização pautada em estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, tempos ou espaços da educação” (MINAS GERAIS, 2021, p. 21). E acrescenta que “a concepção de educação integral [um dos princípios fundantes do Currículo Referência] nos permite organizá-lo desconsiderando a hierarquização dos saberes, garantindo a construção do conhecimento a partir das diversas dimensões humanas” (MINAS GERAIS, 2021, p. 21).

⁶ Publiquei um artigo que aborda o processo de construção da BNCC do Ensino Médio e as questões que envolvem o conservadorismo na construção de políticas públicas na educação brasileira.

Se estamos desconsiderando a hierarquização dos saberes, no sentido de indicar um currículo que não vise à padronização, uma vez que toda norma ou padrão irá excluir alguém e, conseqüentemente, gerar estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, parece-me que esses princípios estruturantes podem estar reconhecendo o direito de adolescentes queer de também fazerem parte do ambiente escolar.

Ainda em relação ao desenvolvimento integral da aprendizagem, o documento enfatiza a importância de se conhecer os sujeitos que estão na escola, suas vivências e respeitar suas identidades. Novamente, precisamos fazer o exercício de investigar se o documento, quando diz que “precisamos conhecer os sujeitos da escola”, não está generalizando e universalizando a questão, e não tratando especificamente dos sujeitos queer. A questão da identidade na perspectiva da Teoria Queer será abordada adiante.

Para que haja diversidade e inclusão, o Currículo Referência exige, “na escola, outro modo de viver em que professoras(es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente” (MINAS GERAIS, 2021, p. 23). Destaca-se a preocupação com o gênero feminino, em primeiro lugar, quebrando, ainda que somente nessa parte, a hierarquia e o patriarcado sobre a língua portuguesa, e não propondo, mas *exigindo* que a escola, para ser inclusiva e diversa, aprenda a construir novos modos de viver coletivamente que, ao que nos parece, tem realmente o objetivo de incluir os sujeitos queer.

O documento compreende o respeito às diferenças nas seguintes perspectivas:

[...] geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras, devem permear a construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas. Essa construção permite aos sujeitos uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena. (MINAS GERAIS, 2021, p. 23).

Ainda que o ceticismo possa nos levar a acreditar que o documento está tentando nos enganar, ao dizer aquilo que nós, educadoras e educadores progressistas, gostaríamos de ler, o Currículo Referência aponta, de forma explícita, os seguintes questionamentos:

- O que é diversidade para os/as educadores/as mineiros?
- O que significa diversidade no Brasil e em Minas Gerais?
- Como ela está imbricada no conceito de inclusão?

- Quais são as possíveis implicações da definição desse conceito sobre o currículo?
- Como incluir os desiguais?
- Quais estratégias de acesso e de permanência devem ser conduzidas?
- Como gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade? (MINAS GERAIS, 2021, p. 23).

O fato de o documento propor essas questões, assumindo que não há uma única resposta e que o importante é a educadora e o educador carregarem consigo essas questões e compartilhá-las e construir respostas coletivas, parece-nos um avanço em relação à BNCC do Ensino Médio, que não se importa, de maneira explícita, com a inclusão dos desiguais. Por desiguais, o documento refere-se às perspectivas apontadas acima, “geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras”.

Ainda em relação ao processo de conhecer as jovens e os jovens, o Currículo Referência apresenta um avanço significativo, do ponto de vista de proteger adolescentes queer, ao afirmar que a professora ou o professor:

deve deixar de trabalhar com idealizações cristalizadas na figura de um estudante abstrato e realizar o exercício de enxergar, ouvir, refletir e dialogar com as diversidades raciais, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de origem urbana e do campo, de expectativas quanto ao futuro, entre outros múltiplos elementos que compõem as identidades dos jovens. (MINAS GERAIS, 2021, p. 62).

Cristalizar esse sujeito abstrato é partir do pressuposto de que todas e todos estudantes são cisgêneros e heterossexuais e enxergar a sociedade apenas na perspectiva cisheteronormativa. Descristalizar seria considerar a escola como um espaço importante para entender as múltiplas dinâmicas da sociedade em que diferentes sujeitos fazem parte, incluindo as multidões queer (PRECIADO, 2011). Com adolescentes discute-se muito sobre expectativas de futuro, mundo do trabalho, mas pouco sobre as questões de gênero e sexualidade, do ponto de vista não normativo, do ponto de vista dos sujeitos queer.

Ainda sobre a concepção de educação integral, as dimensões apresentadas estão na ordem emocional, física, social, cultural, simbólica e espiritual. Por emocional, o documento entende as questões que envolvem o autoconhecimento, no sentido de a escola auxiliar a lidar com conflitos pessoais e interpessoais. Por dimensão física, que é importante que a escola discuta sobre “o corpo, sua importância, as inter-relações

construídas por e com ele ao longo dos tempos históricos da humanidade, a busca obsessiva pelo corpo “perfeito”, os cuidados que se deve ter com o próprio corpo e com o dos outros” (MINAS GERAIS, 2021, p. 43-44).

Sobre a dimensão cultural, o documento apresenta a importância de reconhecer as diferentes culturas presentes nos contextos em que os indivíduos estão inseridos; e de reconhecer que, “mesmo pertencendo a um mesmo território, temos pessoas plurais em gênero, classes sociais, características históricas e econômicas, com saberes, valores, leituras de mundo e de si mesmos bem diversificados” (MINAS GERAIS, 2021, p. 44).

Ao citar pessoas plurais em gênero, parece uma tentativa de mostrar a não binariedade para além dos gêneros homem e mulher, que há outras possibilidades de construção de gênero, que, nesse caso, incluiriam os corpos queer. Ainda na dimensão cultural, destaca-se a importância atribuída à arte:

Vinculada à dimensão cultural está a artística, pois a arte, em suas múltiplas dimensões, contribui na construção de diferentes linguagens, nas relações dos estudantes com eles mesmos e com os outros e na percepção da própria realidade, da realidade do outro e do mundo. Daí a relevância de as práticas pedagógicas proporcionarem aos discentes a participação em diversas manifestações artísticas, para promover a autonomia criativa e expressiva, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. (MINAS GERAIS, 2021, p. 44).

As dimensões social e espiritual não são analisadas separadamente, elas estão incluídas na dimensão simbólica, que indica que “toda ação do ser humano é socialmente composta por símbolos, que vão além do que é concreto, relacionados à história, cultura, valores, línguas, crenças, práticas religiosas, sociais, culturais e artísticas” (MINAS GERAIS, 2021, p. 45). Por fim, o documento enfatiza que, com essas dimensões, independentemente do tempo escolar, a escola consiga alcançar a educação integral proposta pela BNCC (MINAS GERAIS, 2021). Trabalhar essas dimensões é também uma forma de lutar contra os altos índices de evasão escolar e reprovação, pois, como o próprio Currículo apresenta, as estatísticas sobre o ensino médio “mostram de maneira irrefutável que a reprovação e evasão escolar têm cor, gênero, orientação sexual, classe social e região geográfica” (MINAS GERAIS, 2021, p. 65).

O único ponto da BNCC do Ensino Médio, em suas mais de 500 páginas, em que aparece uma referência à sexualidade está nos arranjos de itinerários formativos, ao propor núcleos de estudos:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.). (BRASIL, 2018, p. 472).

Portanto, em comparação com a BNCC do Ensino Médio, o *Currículo Referência de Minas Gerais* avança em relação aos estudos sobre gênero e sexualidade no mundo contemporâneo ao reconhecer os múltiplos elementos que compõem as identidades das e dos jovens. Dessa forma, podemos perceber que há relação direta entre o não acolhimento dos sujeitos queer na escola e os índices de evasão e reprovação. Assim, em vez de fingir que esse não é um problema, como faz a BNCC do Ensino Médio, o *Currículo Referência* propõe o exercício de enxergar e ouvir as diferenças, refletir e dialogar com elas.

Linguagens e suas Tecnologias

Mas, e do ponto de vista prático? Quais são as habilidades e competências específicas a serem trabalhadas na área de Linguagens e suas Tecnologias?

Diferentemente da BNCC do Ensino Médio, o *Currículo Referência de Minas Gerais* apresenta um quadro em que consta a habilidade específica definida pela BNCC do Ensino Médio, criando unidade temática/tópicos e objetos de conhecimento, sendo este último dividido por disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa/Educação Física. Dessa forma, preserva-se o espaço político dessas disciplinas na matriz curricular, sem perder o diálogo com a BNCC do Ensino Médio. Essa subdivisão em áreas de conhecimento não aparece na BNCC do Ensino Médio, já que as competências e habilidades específicas são trabalhadas apenas na perspectiva da grande área “Linguagens e suas Tecnologias”, com exceção da Língua Portuguesa, que é pensada para os três anos do ensino médio.

No que tange à Arte, destacamos os seguintes objetos e conhecimentos que não só defendem os sujeitos queer, mas os colocam como produtores de cultura e saberes próprios. Ao todo são sete competências específicas na área de Linguagens, e muitos objetos de conhecimento se repetem, uma vez que dizem respeito a mais de uma habilidade específica. Assim, destacam-se apenas os objetos de conhecimento da disciplina Arte que dialogam com os sujeitos queer:

- Fruição e análise de processos e produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, exibições audiovisuais, etc.) protagonizados e/ou criados por grupos minorizados politicamente da sociedade (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+) nas diversas linguagens artísticas.
- Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) e grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.) em processos de criação em arte.
- Reconhecimento das linguagens artísticas em processos de criação que evidenciam aspectos identitários das juventudes, seu potencial e legitimidade para expressar ideias – estética e poeticamente – nos mais diversos contextos artísticos, atentos às diversidades e questões contemporâneas (classe, raça, gênero; negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.).
- Vivência e experimentação em processos de criação artística que problematizam estereótipos e preconceitos de classe, raça e gênero por meio de determinados estilos de dança (danças populares e folclóricas, de tradição, danças africanas, dança afro, danças urbanas, dentre outras).
- Problematização de estereótipos, preconceitos, processos de invisibilização, deslegitimação, apagamentos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.) em diferentes linguagens de arte (artes visuais, dança, teatro, música, dentre outras).
- Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses, música, interartes, performance, videoarte, videodança, dentre outras) na investigação de questões, conflitos e situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito.
- Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados em produções de arte. (MINAS GERAIS, 2021, p. 103-129).

É um marco na história da educação termos um currículo que explicita os grupos minoritários socialmente e que propõe práticas artísticas e pedagógicas protagonizadas e/ou criadas por eles, nas diversas linguagens artísticas. Minoritário aqui deve ser visto não do ponto de vista estatístico, mas, como enfatiza Paul Preciado (2019), como um segmento social e politicamente oprimido.

Currículo queer: pequeno relato de experiência

No momento em que pensamos em um currículo queer, a partir do Currículo Referência de Minas Gerais, podemos sugerir temáticas e conteúdos que buscam questionar a norma como regime de poder no mundo contemporâneo.

O que tenho percebido é que muitos livros didáticos iniciam-se discutindo “o que é Arte?”. Essa pergunta por si só poderia ser destrinchada em vários aspectos, afinal, aquilo que os homens, brancos, heterossexuais, cisgêneros e europeus definiram como arte pode ser distinto daquilo que as pessoas pretas, marginalizadas e LGBTQIA+ produzem e consomem em termos de arte.

A fruição e a análise de processos e produções artísticas protagonizados e/ou criados por grupos minorizados politicamente da sociedade (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+), nas diversas linguagens artísticas, conforme indica o *Currículo Referência de Minas Gerais*, é de suma importância para propormos novas formas de ensinar e aprender arte.

Na minha experiência, no início do ano de 2021, quando abordei o privilégio branco, não houve nenhum tipo de resistência por parte dos familiares. Em termos de expectativas de aprendizagem, busquei discutir o racismo na arte, por meio da noção de beleza que, historicamente, evidenciou/evidencia as noções de proporção e simetria apenas dos corpos magros e brancos; apresentei também o racismo como uma estrutura de poder na manutenção de privilégios das pessoas brancas, mediante dados que mostram a ausência de pessoas pretas ocupando cargos gerenciais, funções nas representações políticas etc.; e como o privilégio branco afetou, e ainda afeta, as comunidades indígenas. Propus um experimento social para o reconhecimento do privilégio branco e a criação de um poema concretista. As pessoas pretas e pardas deveriam, por meio da atividade sugerida, mostrar em que momento elas perceberam que ser quem elas são – pretas e pardas – tornou-se um problema para a sociedade; já as pessoas brancas deveriam fazer o exercício de alteridade e apontar ações antirracistas que modifiquem a estrutura de poder vigente.

Nesse exercício, a maior dificuldade esteve nas pessoas pardas perceberem que também sofrem preconceito racial. Já as pessoas brancas tiveram muita dificuldade de propor ações antirracistas para além da ideia de amor, respeito e compaixão ao próximo, uma vez que essas podem ser consideradas atitudes da ordem da caridade e da benevolência. Propor ações antirracistas de modo efetivo e que gerem políticas públicas foi uma dificuldade generalizada. Alguns conseguiram pensar na criação de leis, mas poucos refletiram sobre o que temos que mudar, na atual legislação e na sociedade, para que o crime de racismo não mais ocorra. Como diz Djamilia Ribeiro (2019), o racismo foi criado pelos brancos. Dessa forma, não se trata de essa parcela

da população se sentir culpada – pois, segundo a autora, a culpa leva à inércia –, mas de se sentir responsabilizado.

Outro exercício prático proposto foi a elaboração de um vídeo, uma performance artística, uma dança ou uma cena teatral, de até três minutos, respondendo às seguintes questões, diante do que Judith Butler indaga à luz da violência global recente: “Quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas?” (BUTLER, 2019, p. 40).

A maior dificuldade em relação aos trabalhos apresentados foi elaborar um vídeo como produto artístico para além da apresentação de um seminário ou de um vídeo motivacional. Além disso, a maioria dos recortes propostos girou em torno da ideia de que vidas pretas importam, muito por conta do movimento Black Lives Matter, deixando de lado outros recortes sociais. Pessoas em situação de rua, travestis, pessoas com deficiências, viciados em drogas, pessoas em situação de prostituição, por exemplo, não foram abordados nos trabalhos.

No segundo momento, as expectativas de aprendizagem foram: como a imposição de valores, normas, costumes e comportamentos inviabilizam a existência de diferentes seres humanos; a compreensão da cisheteronormatividade como regime político e a arte como aliada na crítica ao sistema cisheteronormativo. A partir disso, comecei a discutir as questões de gênero, sexualidade e seus privilégios, apresentando as diferenças entre heterossexualidade compulsória e cisheteronormatividade – esta entendida como um regime político que afeta a todos, sendo eles LGBTQIA+ ou não; ao enfatizar a produção literária de uma escritora travesti, começou a surgir certo incômodo, por parte de alguns familiares, que questionaram o IFMG campus Betim, junto ao Núcleo Pedagógico e às coordenações dos cursos, quanto aos reais objetivos da disciplina de Arte.

Poderá haver esse tipo de resistência por parte de familiares e estudantes quanto ao tipo de conteúdo proposto, uma vez que a perseguição “antigênero” tem se tornado cada vez mais comum nos países que são governados pela extrema direita. Esse fenômeno é mundial, conforme pontuou Judith Butler em artigo publicado no jornal britânico *The Guardian* em setembro de 2021.

Os ataques à chamada “ideologia de gênero” têm crescido nos últimos anos em todo o mundo, dominando o debate público alimentado por redes eletrônicas e apoiado por extensas organizações católicas e evangélicas de direita. Embora nem sempre de acordo, esses grupos concordam que a família tradicional está sob ataque, que as crianças em sala de aula estão sendo doutrinadas para se tornarem homossexuais e

que o “gênero” é uma ideologia perigosa, se não diabólica, que ameaça destruir famílias e culturas locais, civilização e até mesmo o próprio “homem”. (BUTLER, 2021, tradução nossa).

No meu caso, tive que enviar um e-mail à comunidade escolar explicando os objetivos da disciplina e, nessa situação, o *Currículo Referência de Minas Gerais* foi um excelente amparo, uma vez que, como já explanado, diferentemente da BNCC do Ensino Médio, o Currículo Referência deixa explícita a importância de se trabalhar com os grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+ etc.) em diferentes linguagens de arte (artes visuais, dança, teatro, música, dentre outras).

Havendo ou não a referência direta no Currículo Referência, podemos e devemos trabalhar a Arte em sala de aula a partir das questões de gênero e sexualidade, pois não há nenhum impedimento legal, até a presente data, que nos proíba. Em vez de nos acuarmos diante da extrema direita no poder, compreendo que é preciso, cada vez mais, ampliar esse debate e que nunca percamos de vista o ensino de Arte como resistência e crítica às estruturas de poder dominantes. Mais ainda, analisar as tendências fascistas do movimento “antigênero” que se apoiam, como disse Judith Butler (2021), em formas cada vez mais autoritárias. Ainda segundo Butler (2021), a tática desse movimento “antigênero” é encorajar o Estado a intervir em programas universitários, censurar a arte, proibir direitos legais das pessoas transexuais, banir as pessoas LGBTQIA+ de espaços públicos, cercear a liberdade reprodutiva e respaldar a violência contra mulheres, crianças e pessoas LGBTQIA+, algo que também acontece no Brasil.

Em relação aos experimentos artísticos sobre as questões de gênero e sexualidade, propus alguns desafios, entre eles:

- a) Os grupos foram incentivados a elaborar uma letra de música que mostrasse como a cisheteronormatividade afeta suas vidas;
- b) Com base na letra da multiartista travesti Jup do Bairro, “O que pode um corpo sem juízo?”, os grupos elaboraram uma performance artística, uma dança ou uma cena teatral a partir dos questionamentos propostos pela música “O que pode o seu corpo?”, de modo que deveriam refletir se os seus corpos têm limites. Deveriam pensar também se consideram seus corpos como objetos ou abjetos. Ainda, sobre se não nascemos humanos, conforme diz a música, o que somos? Além disso, como a cultura e os espaços onde elas e eles transitam definem quem se é?

c) Com base em alguns fragmentos do texto “Aprender a virar a homem”, do livro *Como cuidar de um girassol*, escrito por Kaio Phelipe (2019), os grupos foram incentivados a elaborar uma cena teatral ou um pequeno curta-metragem que contasse um pouco da história do ponto de vista do narrador, que sofre homofobia e é rejeitado pelo seu pai, trajetória comum a muitos sujeitos LGBTQIA+.

Das três atividades propostas, a que mais gerou polêmica foi a última. Alguns meninos, cisgêneros e heterossexuais, não se sentiram confortáveis para desempenhar um papel de uma personagem *gay* no teatro. Alguns se utilizaram da religião para justificar o desconforto, outros afirmaram que era difícil interpretar esse papel por serem heterossexuais. Assim, foi necessário abrir uma discussão sobre a construção de outras corporalidades, características do teatro, que, de longe, não precisam passar pela orientação sexual do sujeito. Também foi necessário refletir sobre o fato de que muitos atores, abertamente heterossexuais, já interpretaram personagens homossexuais. Ao que me pareceu, para esses estudantes, os gays têm determinadas formas de ser e agir que são únicas e exclusivas, o que não é verdade. Foi necessário, então, desconstruir essa ideia e ajudá-los a pensar que a noção de alteridade no teatro é justamente a capacidade que a linguagem teatral tem de atuar um outro que não seja si mesmo.

Expliquei que é possível interpretarmos um ditador ou um criminoso, de modo que é a atuação do sujeito que trará a crença na ilusão, na medida em que as pessoas que assistem passam a acreditar naquele universo que está sendo proposto.

Por fim, foi necessário argumentar que, no contexto escolar, interpretar uma personagem *gay* é apenas um exercício, dentro da linguagem teatral, como qualquer outro: o que eu faria em determinada situação? E se fosse comigo? Como eu agiria? Como eu falaria determinada frase? Como me aproximar desse universo que é muito diferente de mim? Será que posso utilizar algum ator ou atriz como referência? Como construir uma personagem de forma não preconceituosa e jocosa? Será que tudo que envolve o universo dos gays precisa ser engraçado? Como colocar dramaticidade nessas falas?

Todas essas questões levantadas foram necessárias para que os meninos cisgêneros pudessem perceber que interpretar uma personagem *gay* em nada afeta a orientação sexual do sujeito e não vai contra os valores religiosos de ninguém.

É apenas um exercício, se colocar no lugar do outro, como uma tentativa de fazer com que as turmas de estudantes refletissem, por meio da arte, sobre os problemas que a comunidade LGBTQIA+ enfrenta e, desse modo, valorizar a produção artística produzida pelos grupos minorizados politicamente da sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. °9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. Why is the idea of 'gender' provoking backlash the world over? **The Guardian**, London, 23 out. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/commentisfree/2021/oct/23/judith-butler-gender-ideology-backlash>. Acesso em: 19 set. 2022.

CRUVINEL, Tiago. A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 77-95, 2019.

CRUVINEL, Tiago. Estudos do corpo na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. **Contrapontos**, Itajaí, v. 20, n. 2, p. 312-323, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Série Cadernos da Diversidade).

PAUL B. Preciado. Programa Pienso luego existo (fragmentos). [S. l.: s. n.], 19 maio 2020. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal Carlos Mera. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyrWyZOjClo>. Acesso em: 19 set. 2020.

PHELIPE, Kaio. **Como cuidar de um girassol**. São Paulo: Patuá, 2019.

PRECIADO, Paul. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

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

WITTING, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Tradução: Javier Sáez y Paco Vidarte. Barcelona: Egales, 2006.

POR UMA ÉTICA AMOROSA: LYGIA CLARK, PSICOMOTRICIDADE E A EXPERIÊNCIA DA CENA

Maíra Gerstner

Aqueles de nós que já escolheram adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que, ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa. Não estamos sozinhos.
bell hooks

Era março de 2015. Ilha do Fundão, Rio de Janeiro. Eu ganhava um molho de chaves e uma rápida explicação sobre a operacionalidade das salas de aula, bem como do funcionamento geral dos cursos. Era uma estrangeira chegando a um novo território. No primeiro dia de aula, ao encontrar com o grupo de alunos, mal sabia que a partir daquela sensação de estranhamento, aliviada por um gole de café, nascia, sem eu perceber, uma professora.

Duas experiências temporárias em duas instituições públicas de ensino superior, em estados diferentes, trouxeram algumas das questões que pretendo aqui desenvolver. Se a contratação de professores temporários evidencia, por um lado, o processo de precarização do sistema público de ensino superior no Brasil – que vem deixando cada vez mais de promover concursos para professores efetivos –, por outro, propicia a entrada de pessoas que, como eu, puderam desbravar no caminho da pedagogia das artes cênicas, uma espécie de ponto de inflexão dentro de seu campo de pesquisa. Serei mais precisa: foi na sala de aula, como professora temporária em dois cursos superiores de artes cênicas, que pude iniciar o diálogo entre teatro e clínica ao qual venho me dedicando nos últimos anos.

Tendo ministrado três disciplinas (História do Teatro, Direção Teatral e Empreendedorismo e Produção Cultural) entre os anos de 2015 e 2016 no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nas habilitações de Cenografia e Indumentária e, mais tarde, outras três disciplinas (Corpo e Voz, Jogos e Improvisação, Laboratório de Práticas Pedagógicas) no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), farei aqui um recorte de algumas experiências vividas em sala de aula.

Desde 2013 vinha investigando o legado da artista brasileira Lygia Clark, que construiu um fazer singular na fronteira entre arte e clínica, sobre a qual discorrerei mais

adiante. Já em 2015 iniciei a formação em Psicomotricidade Relacional Somática, uma formação em psicoterapia bastante vivencial, pautada na experiência do corpo e do sentir. Tal formação foi fundamental para que eu pudesse começar a estabelecer conexões entre a pedagogia teatral e uma clínica de mediação corporal. Na psicomotricidade a respiração, o toque terapêutico, a sensibilização corporal, o jogo e o brincar são elementos que fazem parte do trabalho ao lado da palavra, que nasce a partir desse contato com o corpo sensível.

No sentido dessa investigação, foi importante conhecer o livro de Gilberto Icle, no qual o professor estabelece conexões importantes entre a pedagogia teatral e o cuidado de si, na medida em que observa que “ONG’s, projetos governamentais, escolas formais e informais, empresas, [...] têm usado o teatro, suas práticas, como uma forma de melhorar a vida” (ICLE, 2010, p. 23). E prossegue na sua elaboração:

Nessa concepção, o teatro passou a ser, então, uma espécie de cuidado de si, uma maneira de melhor viver, de cuidar do seu íntimo, de conferir atenção ao eu, ao corpo, ao pensamento e à alteridade. No entanto, não é na apreciação estética que essa promessa se faz tão presente, mas na situação pedagógica, na relação de um professor-diretor com alunos-atores. (ICLE, 2010, p. 24).

Desse modo, passei a me interessar por essa dimensão relacional presente tanto nos princípios da pedagogia teatral quanto da psicomotricidade. Fui compreendendo que havia um limite muito tênue entre o que poderia se compreender como terapêutico, pedagógico ou artístico. Tratava-se, portanto, do início de um trabalho pautado em uma clínica transdisciplinar, tal qual nos é apresentada por Eduardo Passos e Regina Benevides Barros:

Podemos chamar esta atitude crítica de transdisciplinaridade, já que os limites entre as disciplinas é perturbado quando se coloca em questão as identidades do sujeito que conhece e do objeto conhecido. A noção de transdisciplinaridade subverte o eixo de sustentação dos campos epistemológicos, graças ao efeito de desestabilização tanto da dicotomia sujeito/objeto quanto da unidade das disciplinas e dos especialismos. (PASSOS; BARROS, 2000, p. 76).

Em seu livro *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*, o psicólogo francês Jean Le Camus afirma que a psicomotricidade nasce na França já como um campo de difícil definição, tendo sido inicialmente fundamentada pela neurologia e outras áreas da ciência para estabelecer, a seguir, um sólido posto como prática educativa. O autor nos lembra que:

O adjetivo 'psicomotor' teria nascido pouco após 1870, quando foi preciso dar um nome a regiões do córtex cerebral situadas além das áreas propriamente motoras [...] e onde podia operar-se a junção ainda bem misteriosa, entre imagem mental e movimento. (LE CAMUS, 1986, p. 15).

Tal lugar misterioso, no qual se encontravam o corpo e as suas marcas, passava a me interessar cada dia mais. De algum modo, foi como se a psicomotricidade tivesse me possibilitado uma nova aproximação com o teatro, por uma via diferente:

O gesto, o movimento, o agir, tomam então uma significação simbólica; é a satisfação simbólica dos desejos mais profundos, os mais autênticos. Trata-se aí de um simbolismo direto, vivido, interiorizado, que não passa mais pelas estruturas linguísticas e não é necessariamente verbalizável. É, no entanto, diretamente acessível à pessoa. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 87).

E sobre as atividades psicomotoras realizadas em grupo, os autores prosseguem dizendo que:

Um grupo que vive esse nível de autenticidade infraverbal, adquire uma coesão que permite uma cooperação profunda, inclusive intelectualmente. A globalidade da pessoa compreende também, além das suas dimensões corporais, intelectuais e afetivas, sua dimensão social primitiva, a que a liga aos seus semelhantes. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 87).

Desse modo, passei a perseguir um caminho no qual pudesse articular a escuta clínica do corpo aos meus interesses como artista e professora. Nesse ínterim, assumi as aulas no curso de Artes Cênicas da UFRJ.

Das três disciplinas que ministrei naquele contexto, talvez tenha sido a de Direção Teatral a que propiciou um terreno mais profícuo para a investigação que eu vinha realizando, pois possuía um caráter teórico-prático, o que permitia que o texto a ser lido nas aulas pudesse também ser experimentado no corpo. Dentro do programa eram selecionados artistas e pensadores que dialogavam com noções de encenação. Na primeira parte do encontro, discutíamos o texto definido previamente, e depois, realizávamos uma prática inspirada na leitura.

Já estávamos no ano de 2016, e naquele dia a prática seria realizada do lado de fora da sala, mais precisamente fora do prédio. Descemos em direção ao térreo e percorremos, em silêncio, um caminho entre as árvores que nos levaria a uma das margens da Baía de Guanabara. Chegamos a um cenário que me pareceu propício:

um plano levemente inclinado rodeado por parca vegetação. Solicitei ao grupo que fizessemos a prática em total silêncio e nomeei o exercício de “A despedida”.

Os doze alunos da turma, lado a lado, formavam uma linha mirando o horizonte. Um por vez se deslocava do grupo e caminhava em direção ao plano. Mas, antes, fitava os outros e se despedia para seguir na sua caminhada até sumir no horizonte. Depois, subia novamente e encontrava o grupo, quando então repetíamos a mesma ação com outra pessoa. Lembro-me que, antes de iniciarmos, indiquei que poderíamos abrir o nosso olhar para as imagens que ali brotassem: quais cenas nasceriam para cada um naquele dia a partir daquele exercício?

Figura 1 – Frame do vídeo *despedida*, criado pelo aluno Rodrigo Pinheiro, um dos participantes do curso, na paisagem onde a ação ocorreu



Fonte: Despedida (2022).

A aula daquele dia era dedicada ao teatro de Peter Brook e àquela prática inspirada na sua noção de espaço vazio desenvolvida pelo diretor. Segundo Brook (1999), para que o teatro aconteça é necessário haver, antes de tudo, um espaço vazio – o que veio a aprender nas suas viagens por países da África e da Ásia onde a cena possui simbologias outras. Assim, Brook passou a demarcar seu trabalho por essa espécie de teatralidade mínima, ancorado em um símbolo também emprestado de suas experiências como viajante: o tapete.

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem pronto para recebê-la. (BROOK, 1999, p. 4).

A noção de vazio também é cara à Lygia Clark. Em 1960, a artista escreve o texto “O vazio pleno”, publicado originalmente no *Jornal do Brasil*, no qual define algumas das premissas de sua obra que estarão presentes nas suas diversas fases:

Às vezes, penso que, antes de nascermos, somos como um punho fechado que abre o primeiro dedo quando nascemos e vai se abrindo interiormente como pétalas de uma flor, à medida que achamos o sentido da nossa existência, para num determinado momento termos consciência dessa plenitude de um *vazio pleno* (tempo interior). [...] O que conseguimos transmitir numa obra de arte não é mais do que um momento de estática dentro da dinâmica cosmológica de *onde viemos* e para *onde iremos*. É um *flash* deste infinito materializado no finito. Como se fosse uma parada no tempo. É um pedaço de eternidade. (CLARK, 1997, p. 111, grifo do autor)

Aqui é interessante observar que tanto a noção de vazio desenvolvida por Brook quanto a concebida por Clark apostam em uma experiência que toque uma dimensão sutil da existência, na qual algo incapturável possa acontecer.

Mas foi em 2016, após um incêndio que veio a comprometer a estrutura do prédio no qual o curso de Artes Cênicas estava alocado, que pude realizar mais uma experiência de fronteira entre a arte e a clínica com os discentes. Depois de um período sem aulas, por conta do fechamento do prédio, recebi os alunos em um espaço no ateliê de Artes Visuais. Não tínhamos a mesma privacidade anterior (extremamente necessária para muitas das práticas propostas). Trabalhávamos atravessados por sonoridades e presenças de todo tipo e aquela situação causava muito estranhamento. Era como voltar para casa e encontrar sua morada destruída.

Tocada pelo conteúdo que os alunos traziam, propus um processo de reconstituição da singularidade artística de cada um a partir do cuidado consigo. A disciplina era Cena e dramaturgia IV, em torno da história do teatro moderno e contemporâneo. Como eu já abordaria processos artísticos contemporâneos dentro do contexto normal da disciplina, pensei que caberia realizar esse movimento singular.

Foram cinco semanas de trabalho vertical, voltado para a integração e a percepção de si em relação ao mundo e ao ofício que os alunos resolveram seguir. A primeira ação proposta foi a construção individual de uma genealogia artística. Quem são seus pais, mães, tios e primos artísticos? A qual linhagem artística você se sente pertencente? Essa atividade trouxe outra dimensão para a processualidade de cada um em meio a um sentimento de responsabilidade perante o legado a que cada participante se sentira conectado.

Na outra semana, pedi para que cada um trouxesse um fragmento de trabalho que já tinha realizado, estava realizando ou tinha vontade de realizar. Não precisaria ser nada acabado: era um convite para que abrissem seus espaços de criação, como se adentrássemos seus respectivos ateliês.

Por último, solicitei a escrita de um texto baba, procedimento criado pela psicanalista e crítica de arte Suely Rolnik em suas aulas no Núcleo de Estudos da Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Segundo Rolnik, inspirada por Pierre Fédida, psicanalista de Lygia Clark, as palavras são como baba que sai do corpo. Assim, o convite é para que o texto possa vir de um lugar mais visceral do corpo, em poucas linhas, dialogando também com um interlocutor, ou seja, com a citação de outro autor.

Figura 2 – Genealogia artística realizada por um dos alunos da turma



Fonte: Arquivo pessoal.

O exercício do texto baba, portanto, veio como uma provocação a certa obediência institucional que todos nós, que passamos pela escola, conhecemos bem. Todos carregamos no corpo as marcas da disciplina escolar e a reproduzimos não só como alunos, mas como professores, pesquisadores e, infelizmente, também como artistas – por mais curioso que isso possa parecer.

A cada encontro muitas trocas se deram: o grupo pôde se conhecer mais, cada um pôde se expor e crescer com o processo. Cuidamos das feridas que foram surgindo, de outras que já existiam e, aos poucos, o trabalho foi direcionado para um pequeno projeto que pudesse ser desenvolvido no futuro, fruto dessa caminhada de cinco semanas.

“E aquele camarim é o lugar onde provamos o gosto da história de cada um”

Pausa. Pausa acompanhada de histórias e receitas: bolinho de arroz, kibe de abóbora, curau de milho. Todos com sabor de saudades, foi tanta saudade que sorria pelo prazer de comer e chorava pelo prazer de ser plateia. Fui presentificado pela boca, olhos e ouvido, depois desci e acendi um cigarro. Fumei com a cabeça nas saudades. Fim da pausa. (Relato de diário de bordo, 2019).

Passados alguns anos, voltei à universidade pública mais uma vez na condição de professora temporária. Era o ano de 2019 e eu estava na Unesp, onde daria aulas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas. Farei também aqui outro recorte pautado em duas experiências: o *intervalo gourmet*, feito com os calouros de licenciatura, e a experiência cênica inspirada em trechos do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1960), desenvolvida com os calouros de bacharelado.

Na reunião de professores, tentava entender como funcionavam os cursos, qual a particularidade de cada um e como os docentes se dividiam. Lá estava eu novamente em um território desconhecido, buscando ligar os pontos para compreender a complexidade de um funcionamento institucional. Soube, então, que a cantina não funcionava no turno da noite e que, por isso, os alunos de licenciatura muitas vezes tinham dificuldade para lanchar. Vale também lembrar que muitos deles trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, pois a Unesp é a única universidade pública em São Paulo que oferece um curso de Licenciatura em Artes Cênicas noturno.

Por conta disso, a professora que eu substituí, que se aposentara recentemente, havia criado com algumas turmas um piquenique no intervalo, muito conhecido também pelo refresco Tang que era tomado. Gostei muito da proposta, mas não tanto do suco de saquinho.

No primeiro dia de aula com a turma, fiquei bastante atenta ao que eles trariam para lanchar. E para minha surpresa, os ultraprocessados reinavam por completo: biscoito recheado, salgadinhos, refrigerante, doces industrializados de todo tipo

etc. Olhei para aquela situação com muita preocupação, pois, segundo a pesquisa atualmente desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa Epidemiológicas em Nutrição e Saúde da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelo professor Carlos Monteiro, o aumento do consumo de ultraprocessados vem crescendo a cada ano no Brasil e uma das consequências disso é, além dos problemas relacionados à saúde, também a perda da conexão com a cultura alimentar tradicional. Ou seja, com a nossa história de nutrição, algo intrínseco à experiência do corpo no mundo.

No entanto, é impossível deixar de observar que o aumento do consumo dos ultraprocessados está conectado à intensa aceleração do ritmo de trabalho da nossa sociedade capitalista (o que faz com que as pessoas não tenham tempo para cozinhar), além do encarecimento dos insumos básicos para a alimentação (os ultraprocessados são extremamente baratos e com isso se tornam mais acessíveis).

Porém, eu não podia deixar de olhar para a dimensão simbólica do alimento, através do sentido relacional que a nutrição pode estabelecer. Se, por um lado, quando ingerimos algo não estamos ingerindo só os nutrientes, pois é inegável a dimensão afetiva que um alimento pode nos evocar, por outro, o que simbolicamente poderia estar atrelado ao universo dos ultraprocessados?

Ao falar em ética amorosa, bell hooks faz uma aproximação interessante entre uma postura antiética e o consumo de tais alimentos:

Não conheço ninguém que tenha adotado uma ética amorosa e não tenha se tornado uma pessoa mais alegre e realizada. A suposição comum de que o comportamento ético acaba com a diversão na vida é falsa. Na realidade, viver eticamente garante que os relacionamentos em nossa vida, incluindo encontros com estranhos, alimentem o nosso crescimento espiritual. Comportar-se de maneira antiética, sem pensar nas consequências de nossas ações, é como comer toneladas de alimentos ultraprocessados. Embora o sabor possa ser bom, no fim, o corpo nunca está adequadamente nutrido e permanece num estado constante de falta e anseio. (HOOKS, 2021, p. 125).

Desse modo, pensei que seria interessante propor uma atividade que incluísse não só a necessidade de se alimentar, mas trouxesse consigo o resgate das histórias de nutrição que cada aluno traria consigo. A ideia era poder compartilhar com o grupo uma receita que fizesse parte da sua história de vida e apresentá-la de um modo *levemente* cênico. O intervalo acontecia no camarim do teatro, para que fossem evitados maiores transtornos ligados à limpeza. Assim, a cada semana, uma dupla ou trio ficava responsável pelo nosso piquenique.

Na aula anterior, nos foi dada a tarefa de trazer receitas culinárias e algum alimento, não industrializado, para o nosso piquenique. Conversamos um pouco sobre as receitas, suas origens, onde encontramos e a professora falou um pouco sobre a semelhança que ela encontra no registro da arte teatral e nas receitas. (Diário de bordo de um dos estudantes, 2019).

Citei a aproximação entre as receitas e a arte teatral inspirada em Peter Brook, para quem a culinária e a encenação têm muito em comum. Em uma conversa com o ator Yoshi Oida, o diretor diz:

A encenação é um pouco como a culinária. O cozinheiro prepara sua refeição, reunindo os ingredientes antes da vinda dos convidados, depois, quando já chegaram, joga tudo na panela. O paladar final não é obra do cozinheiro, mas provém da mistura dos ingredientes no óleo fumegante. É a combinação de diversos elementos que cria o sabor particular. Para o paladar final, o cozinheiro só pode agradecer aos céus. Se existe uma incompatibilidade entre os ingredientes, todos os cuidados que ele tem para a confecção do prato não servirão de nada. Com a encenação é a mesma coisa. (OIDA, 1999, p. 54).

Somada à dimensão processual mencionada por Brook, eu havia apontado ao grupo que existia também uma possível relação entre as receitas e o fazer teatral no que tange à efemeridade e à repetição de ambas as práticas. Ou seja, por mais que eu cozinhe algo a partir de uma receita, nunca será exatamente igual ao que outra pessoa fizer. E assim como a cena no teatro, a comida também termina, deixando apenas seus vestígios em nós.

Após as leituras dos relatos, fomos para a “pausa” (embora o lanche de terça eu não veja como uma pausa, mas sim, como uma parte superimportante da aula) e as histórias contadas e apresentadas através dos alimentos foram me deixando cada vez mais emocionado, mas foi o áudio que Natália trouxe que me fez chorar. Achei a coisa mais fofa do mundo. (Diário de bordo de um dos estudantes, 2019).

No trecho acima, o aluno destacou o áudio de uma colega que nos apresentou seu bolo de banana com a voz da avó ao fundo. Era um áudio bem íntimo, no qual a avó dizia coisas como “Minha linda, meu amor, vovó te ama...”. E a receita do bolo, obviamente, a neta havia aprendido com a avó. Aqui talvez valha a pena adentrar ao que fui trabalhando com o grupo acerca do que nomeei como levemente cênico. A instrução era trazer a sua receita e apresentá-la ao grupo com pouca tinta cênica.

A noção de levemente cênico aparecia no piquenique, mas tinha desdobramentos na segunda parte da aula, que era composta por improvisações, já que na primeira o trabalho era mais voltado a exercícios ligados à presença cênica.

Comecei a utilizar o termo tinta cênica para provocá-los a pensar nos efeitos da cena, ou melhor, na compreensão de uma espécie de justeza na cena, que estaria próxima da diferença entre mostrar e contar, segundo Viola Spolin:

Mostrar e não contar: a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto... representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 2006, p. 340).

“Será que eu estou conseguindo sustentar o vazio?”, perguntou certa vez uma aluna no final da aula, durante as discussões das cenas improvisadas naquele dia. Ela fazia referência a uma observação minha sobre quando estamos fazemos algo em cena apenas para preencher o espaço-tempo, sem nenhum sentido para o que estava sendo construído. Isso é percebido pelo espectador. Muitas vezes temos medo de sustentar o vazio, confiar na força da cena e deixar que ela nos guie. Nesse sentido, o vazio ao qual me referia tinha a ver com a já citada articulação entre as noções de vazio em Peter Brook e Lygia Clark.

No segundo semestre, adicionei mais um elemento à atividade: em duplas, cada estudante deveria presentear-se mutuamente com uma receita, e a apresentação deveria ter elementos direcionados ao outro. Uma aluna filmou suas mãos preparando o purê de batatas com o qual iria presentear a colega, dando especial ênfase ao som da faca que descascava cada batata. Enquanto o vídeo era exibido para a turma, ela distribuía aos colegas pequenos papezinhos com particularidades de sua colega escritas neles: lugar onde morava, lugar onde trabalhava, o que gostava de comer etc.

Johan Huizinga (2019), em *Homo ludens*, nos chama a atenção para a dimensão do *potlatch*, que caracteriza muitos dos fenômenos culturais das mais diversas civilizações. Segundo o autor:

[...] o *potlatch* é uma grande festa solene, durante a qual um dos dois grupos, com grande pompa e cerimônia, faz ofertas em grande escala ao outro grupo, com a finalidade expressa de demonstrar sua superioridade. A única retribuição esperada pelos doadores, e que é devida pelos que recebem, consiste na obrigação de estes últimos darem por sua vez uma festa, dentro de um certo período, ultrapassando a primeira. (HUIZINGA, 2019, p. 74).

Já Marcel Mauss (2003), em seu “Ensaio sobre a dádiva”, também elabora a respeito do *potlatch* presente entre os povos Tlingit e Häida, oriundos do noroeste americano, e afirma que tal noção demarcaria o respeito entre as duas fraternas:

Potlatch quer dizer essencialmente “nutrir”, “consumir”. Essas tribos, muito ricas, que vivem nas ilhas ou na costa, ou entre as Rochosas e a costa, passam o inverno numa perpétua festa: banquetes, feiras e mercados, que são ao mesmo tempo a assembleia da tribo [...] assim, rivalizamos em nossos brindes de fim de ano, em nossos festins, bodas, em nossos simples convites para jantar. (MAUSS, 2003, p. 192)

Assim, a vivência do grupo durante o *intervalo gourmet* contribuiu não só para a criação da intimidade do grupo, como também nos lançou, o grupo e eu, para um território em que cena e vida se misturavam, seja no campo dos conceitos da avaliação (o termo tinta cênica, por exemplo, surgiu da passagem do intervalo para o momento das improvisações), seja nesse campo mais sinuoso, no qual arte e clínica se encontram em prol da vida.

Figura 3 – Intervalo gourmet com os alunos de licenciatura da Unesp



Fonte: Arquivo pessoal.

“Antes eu me escondia no personagem e aqui tenho que mostrar quem eu sou”

Ao iniciar o curso com os calouros do bacharelado, pude observar que os alunos, apesar de virem de formações muito diversas, traziam, em sua maioria, códigos já muito pré-estabelecidos do estar em cena, talvez pela própria cultura televisiva na qual estamos imersos. Assim, tais códigos já apareciam nos jogos de aquecimento, tais como pega-pega e afins, o que fez com que eu pedisse para que evitassem fazer “coisinhas” e pudessem se ater ao jogo propriamente dito.

Tendo em vista essa experiência de chegada, fiquei interessada em partir de referências mais abstratas na construção do convite para a cena. Com isso, iniciei com a turma um trabalho na relação corpo-espço que se desdobrou em um estudo do corpo coletivo e depois na relação corpo-arquitetura, até chegar ao exercício cênico

inspirado no livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1960). A esse percurso dei o nome de teatro geométrico, no sentido de evidenciar a dimensão abstrata do trabalho, bem como a conexão do corpo com as linhas do espaço.

Assim, em um primeiro momento, fizemos uma ampla investigação na esteira do corpo sutil: era importante o aluno dizer na roda como chegava para a aula, por exemplo; e depois, um extenso trabalho de toque era feito em duplas ou trios, a fim de estabelecer um encontro sensível entre os corpos na turma. Com isso, um espaço de cuidado mútuo passava a ser instaurado, contribuindo para as improvisações que seriam trabalhadas na sequência. Esse cuidado que vinha se estabelecendo pôde vir a se conectar com o que bell hooks aponta na relação entre comunidade e ética amorosa:

Embora necessariamente nos comportemos de forma diferente dependendo da natureza da relação, ou tenhamos diferentes graus de compromisso, os valores que orientam nosso comportamento, quando baseados numa ética amorosa, são sempre os mesmos em cada interação. (HOOKS, 2021, p. 168).

Com isso, fui percebendo que aquele espaço comum era de suma importância para a qualidade tanto das relações como das cenas. Afinal, como separar uma instância da outra? Assim, dentro desse contexto, aprofundando os vínculos que iam sendo criados, fizemos duas experiências com as proposições de Lygia Clark: com “A viagem” e com a “Rede Elástica”.

Vi a teia como uma materialização da nossa trajetória como grupo – emaranhados ao acaso, se adaptando ao inesperado, aprendendo a estimular a escuta para se relacionar e construir uma confiança com o outro, confiança para escutar o silêncio, para se aproximar com entrega etc. (Relato apresentado por um aluno por escrito pós-aula).

Não imaginava que com um material tão simples como o elástico conseguiríamos criar uma teia tão simbólica. Foi como se os elásticos mostrassem as conexões que existem entre nós, e muitas vezes nós nem as enxergamos. Na minha perspectiva o grupo entrou em uma concentração muito grande, pois não consegui ouvir os barulhos externos enquanto estávamos no exercício. (Relato apresentado por um aluno por escrito pós-aula).

Depois de iniciar sua trajetória artística junto ao grupo Neoconcreto, no Rio de Janeiro, Lygia Clark seguiu para Paris em meados dos anos 1970, onde foi professora na Sorbonne. Lá ministrou uma disciplina de Corpo e Espaço, para a qual desenvolveu proposições que evidenciavam a noção de corpo coletivo. “A viagem” e a “Rede Elástica”

são desse período. Ao retornar ao Brasil, Clark passa a desenvolver o que viria a ser então nomeado como a “Estruturação do *Self*”, *setting* terapêutico baseado no uso de objetos relacionais, criados por ela, que estimulavam o contato com a memória do corpo. Para Suely Rolnik, nesse momento, a artista teria criado um híbrido arte-clínica:

Não é abandonar a arte, o que Lygia Clark propõe, nem eventualmente trocá-la pela clínica, mas sim habitar a tensão de suas bordas. Por colocar-se nesta zona fronteira, sua obra tem virtualmente a força de “tratar” tanto a arte quanto a clínica para que estas recuperem sua potência de crítica ao modo de subjetivação ambiente; potência de revitalização do estado de arte, de que depende a invenção da existência. Seria esta sua utopia? (ROLNIK, 1996, p. 48).

Depois, foi a vez de nos aproximarmos da arquitetura propriamente dita, fazendo explorações no Memorial da América Latina e depois visitando o Sesc Pompeia e a Casa de Vidro, ambas criações de Lina Bo Bardi, que, assim como Lygia Clark, foi uma figura de grande importância no processo de investigação do corpo com a arquitetura.

Figura 4 – Aula no Memorial da América Latina, em São Paulo



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, iniciamos um estudo a partir da mandala do curso da Bauhaus, na qual são listados os seguintes elementos: pedra, madeira, metal, argila, vidro, cor e tecido. Assim, fizemos improvisações ao longo de algumas semanas tendo como princípio de cena algum desses elementos.

Os improvisos eram também intercalados por exercícios mais intimistas em que os participantes pudessem, por exemplo, apresentar em cena um objeto pessoal que contasse algo de sua história. Foi em um desses dias que uma aluna me disse, em particular e um tanto emocionada, que antes ela “podia se esconder no personagem”, mas que agora tinha que “mostrar ela mesma”. No momento, não me pareceu que a emoção vinha de um incômodo, mas de certo estranhamento com uma vivência nova para ela. Como professora, lamentei, em silêncio, aquele tipo de teatro que investe mais nas defesas e aposta menos nas aberturas.

Por fim, fizemos uma exploração de materiais que pudessem ser trabalhados na sua repetição, por exemplo: várias garrafas de vidro, vários cabos de madeira, várias bolinhas de papel, vários caixotes de papelão, várias camisetas. A cada semana eles eram convidados a explorar a materialidade de cada universo, apresentando um estudo de cena.

Aos poucos, fomos introduzindo nas explorações trechos do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, junto às explorações. Juntamente com a exploração dos materiais, os alunos eram convidados a investigar também a palavra, mas com atenção à sua materialidade, buscando dar concretude ao que era dito.

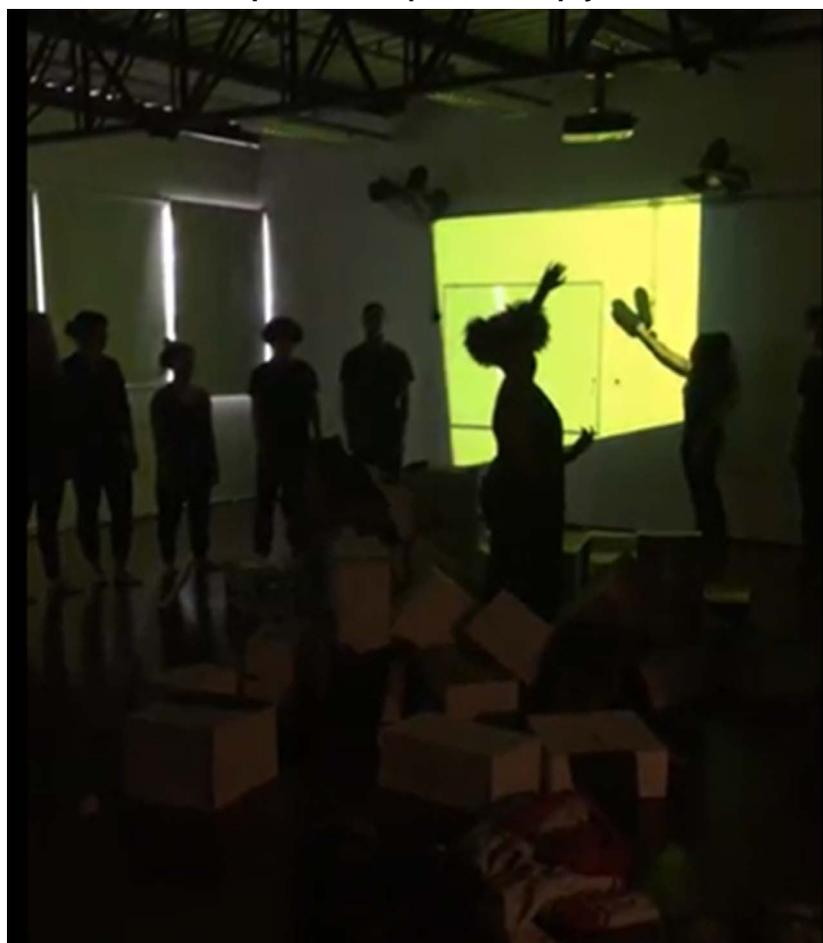
Certo dia, pedi para que conectassem todas as explorações feitas nos grupos (as explorações eram feitas em pequenos grupos a partir dos materiais) em uma grande instalação pela nossa sala. Saí e deixei que trabalhassem sozinhos por uma hora. Quando voltei, vivi uma das maiores emoções na minha prática docente. O que foi apresentado era de qualidade e sensibilidade tamanhas que caí aos prantos na roda final, para a surpresa deles, que não pareciam concordar comigo – era, digamos, uma das primeiras experiências de feitura coletiva de toda a turma e eles estavam um pouco inflamados pelas discussões que haviam ocorrido.

Quando abrimos o experimento para o público no final do ano, pude constatar que tal arrebatamento também estava presente em outros espectadores. O texto de Carolina Maria de Jesus é bastante impactante e era dito por todos sempre em terceira pessoa,

acrescido de “Ela disse que...”. Assim, o texto criava uma camada sonora para a experiência da jornada pela instalação, que durava cerca de 5 minutos: “13 de maio de 1958. / Era um dia feliz, o dia da Abolição. / Mas naquele dia, a primeira e única refeição foi às nove da noite. / Hoje, ela luta contra a nova escravidão. / A fome.” (JESUS, 1960, p. 32).

Mesmo que todos dissessem o texto ao longo do percurso, ao longo de uma hora em que a cena era feita em looping, uma das três alunas negras da turma, a cada vez, era soterrada pelas caixas de papelão depois desse trecho. Depois de soterrada, ela se erguia com um grito, derrubando todas as caixas e dançando em espiral pela sala. Era o fim da cena.

Figura 5 – Exercício cênico inspirado em *O quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus



Fonte: Arquivo pessoal.

Chegamos a aventar a possibilidade de apresentar a cena no início do ano seguinte, nas calouradas ou nos festivais universitários. Mas, naquele momento, o meu vínculo de professora temporária não favoreceu uma retomada do trabalho pós-férias, e o desfecho do nosso encontro se deu ali.

Por fim, é interessante relembrar que foi a partir do encontro com a obra de Lygia Clark, tal qual apresentada por Suely Rolnik, que passei a investigar outras teatralidades a partir do espaço, na criação de um alimento e na relação com a arquitetura, de forma que que pudessem compor com uma clínica de mediação corporal. No entanto, definir os limites de cada território é algo desafiador. Sobre teatralidade, por exemplo, Josette Féral nos lembra que aparece como uma operação cognitiva e até mesmo fantasmática¹.

Já a noção de “ética amorosa” desenvolvida por bell hooks me pareceu interessante para sustentar conceitualmente uma prática de fronteira na qual teatro, educação e clínica estivessem implicados. Segundo a autora, trabalhar de acordo com uma ética amorosa traz contribuições para toda a comunidade, pois “os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e como agimos” (HOOKS, 2021, p. 123). Assim, hooks associa a ética amorosa à coragem que temos que ter para enfrentar aquilo que nos amedronta e fortalece o *status quo*, sendo o medo o sentimento diametralmente oposto ao amor.

É curioso observar que as palavras de hooks ecoam fortemente no que Wilhelm Reich definiu, em 1933, como peste emocional.

É uma doença endêmica, como a esquizofrenia ou o câncer, com uma diferença notável: manifesta-se essencialmente na vida social. A esquizofrenia e o câncer são biopatias que podem ser consideradas resultantes da devastação produzida pela peste emocional na vida social [...]. A Inquisição católica da Idade Média foi uma dessas explosões endêmicas; o fascismo internacional do século XX é outra. (REICH, 1998, p. 461).

Sobre as manifestações da peste emocional, Reich também diz que:

Logo veremos que é precisamente nas esferas mais importantes da vida que a peste emocional se manifesta: misticismos em sua forma mais destrutiva; sede de autoridade passiva e ativa; moralismo; biopatias do sistema nervoso autônomo; política partidária; peste familiar, o que chamei de “familite”; métodos sádicos de educação; tolerância masoquista desses métodos ou revolta criminosa contra eles; fofoca e difamação; burocracia autoritária; ideologias da guerra imperialista; tudo o que entra no conceito americano de *racket* (negociata); criminalidade antissocial; pornografia, agiotagem ódio racial. (REICH, 1998, p. 465).

¹ “É um ato performativo daquele que olha ou daquele que faz. Cria o espaço virtual do outro, o espaço transicional referido por Winicott, o espaço limiar mencionado por Turner, o enquadramento evocado por Goffman. Permite ao sujeito que faz, e àquele que olha, a passagem daqui para outro lugar” (FÉRAL, 2015, p. 87).

Desse modo, vivemos uma sociedade pouco preparada para a experiência amorosa desde a tenra infância, e esse problema só se intensifica com o passar dos anos, tendo nossa sociedade se estruturado em valores patriarcais, racistas e desiguais, muito distantes de uma ética amorosa.

Mas tanto hooks quanto Reich apontam para uma transformação e acreditam que o ser humano pode vir a recuperar essa centelha de vida que existe em si e fazê-la vibrar nos encontros, amorosos, pautados em valores e crenças que nos façam crescer e repensar o nosso espaço comum.

Com isso, diante da precarização do ensino público superior e da própria condição instável do estatuto de professora temporária, percebo que, em ambas as experiências, minha aposta foi investir, antes de tudo, em uma ética amorosa. Afinal, minha principal parceria era com eles, alunos. E foi a partir desse encontro que pude apostar em propostas transdisciplinares.

“Será que eu estou conseguindo sustentar o vazio?”, perguntou uma aluna. De algum modo, esse texto também caminha nessa direção. Sustentar uma prática transdisciplinar é também aprender a sustentar o vazio. Um vazio tal qual fora apresentado a partir de Peter Brook e Lygia Clark: pleno, incapturável, aberto ao instante criativo, que aprende a “habitar a tensão entre as bordas”², nas palavras de Suely Rolnik (1996, p. 47).

Em um momento em que assistimos um processo de deterioração do espaço público, talvez o encontro entre a pedagogia teatral, o corpo e a clínica possa nos trazer possibilidades para descobrir outros caminhos para seguirmos juntos. Aqui, a experiência docente partiu de uma escuta clínica que buscou convergir o aprendizado da linguagem teatral para as questões da vida.

Tais experiências, vividas sempre em grupo, continuam a deflagrar a potência desse encontro: estar junto, no coletivo, ainda é uma das vivências mais ricas e desafiadoras que podemos ter. Na psicomotricidade, tudo aquilo que é vivido pelo corpo na sua inteireza é de extremo valor: nosso aprendizado é também sensorial. Em Lygia Clark, a noção de corpo coletivo só é possível no encontro entre vários corpos. Quanto ao teatro, todos nós sabemos: é impossível fazê-lo sozinho.

² Acerca do híbrido arte-clínica de Lygia Clark.

“Toda arte fala e pode tornar-se um instrumento clínico [...]. Toda arte escuta e pode tomar a clínica como instrumento”. As palavras de Lula Wanderley (2021, p. 36)³ são inspiradoras na articulação entre os campos aqui mencionados, borrando fronteiras pré-estabelecidas e afirmando uma ética amorosa que se encontra a serviço da vida.

REFERÊNCIAS

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CLARK, Lygia. O vazio pleno. *In*: LYGIA Clark: Retrospective. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, 1997. p. 111-113.

DESPEDIDA. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Rodrigo Pinheiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6HVUt_LVC5o&ab_channel=RodrigoPinheiro. Acesso em: 11 out. 2022.

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

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. Tradução: Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão**: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

OIDA, Yoshi. **Um ator errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

³ Lula Wanderley é artista visual, médico e terapeuta. Referência na luta antimanicomial no país, colaborou com a dra. Nise da Silveira e com o crítico Mário Pedrosa. Atuou junto de Lygia Clark em sua última fase, conhecida como *Estruturação do Self*.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000.

REICH, Wilhelm. **A análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROLNIK, Suely. Lygia Clark e o híbrido arte/ clínica. **Percursos**: revista de psicanálise, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 43-48, 1996.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WANDERLEY, Lula. **No silêncio que as palavras guardam**: o sofrimento psíquico, o Objeto Relacional de Lygia Clark e as paixões do corpo. Organização e Prefácio: Kaira Cabañas. São Paulo: n-1 edições, 2021.

EFEITOS DO FALSO NA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA: DA ANÁLISE FÍLMICA À CRIAÇÃO CÊNICA DA PEÇA “B DE BEATRIZ SILVEIRA”

Ines Bushatsky

Efeitos do falso, efeitos de presença

Um homem entra no palco de um teatro, um cabaré tradicional, as cortinas são vermelhas, o chão de madeira. Um microfone no centro do palco. O homem anuncia no microfone: “*No hay banda. There is no band. Il n’y a pas d’orchestre*”. As protagonistas, Betty e Rita, estão na plateia do teatro. Elas estão voltadas uma para a outra, seguram as mãos com força, estão apreensivas. Uma delas, Betty, é loira; a outra, Rita, usa uma peruca loira, à semelhança da primeira, com um corte de cabelo similar. Elas preenchem a função simbólica, para nós espectadores, de uma dupla, um duplo, um símile, ou *dooplegänger*. Uma cantora, anunciada como Rebekah Del Rio, entra no palco e para à frente do microfone. Ela canta à capela uma música emotiva em espanhol, “Llorando”, adaptação da versão americana de “Crying”, de Roy Orbison.

As protagonistas se emocionam, se conectam com aquela mulher e com a poderosa potência catártica da música em si, um lamento, “*llorando por tu amor*”. A cantora chora, as protagonistas choram, nós espectadores observamos essas duas camadas com atento interesse. Somos nós também uma terceira camada de espanto e emoção, ao nosso próprio modo. Abruptamente, a cantora para de cantar, mas a voz continua a soar e percebemos que ela dublava. Assim como as protagonistas, havíamos sido avisados pelo apresentador no início da cena que ali, no “Clube Silêncio”, tudo não passava de uma ilusão, mas ainda assim fomos enganados. A cantora desmaia enquanto a música continua rolando, e é então carregada para fora do palco por dois homens. Nossa fruição é subitamente interrompida; inadvertidamente somos retirados da ação dramática, somos postos sob o efeito de um *efeito*.

O filme é *Cidade dos sonhos* (2001), de David Lynch, que tal como outros filmes do diretor, trabalha frequentemente com o que estamos chamando aqui de *efeito*. Davina Quinlivan, pesquisadora britânica da área de *Film Studies*, desenvolve a ideia de *haptic hearing*, audição háptica, a audição relativa ao tato. Os estudos dos efeitos

entre obra cinematográfica e espectador levam em conta os efeitos criados pelos sons, isto é, a força que o som possui sobre os sentidos de quem o escuta e o assiste simultaneamente. Quinlivan (2012) se questiona sobre a multiplicidade de resultados que o som pode causar no espectador e em seus sentidos para além da audição. É possível ler a cena de Lynch também a partir dessa perspectiva, que leva o espectador a experimentar uma profusão de sensações, detonada por uma construção sonora.

Seguindo uma linha similar, encontramos nas investigações de Josette Féral os *efeitos de presença*, que surgem a partir da alternância entre momentos de presença e momentos de ausência. Também é possível ler a cena de Lynch a partir das investigações de Féral (2012), que encontra nos efeitos de presença uma potência que suscita no espectador uma experiência particular. Ao criar a impressão de que há vida no palco, mesmo o espectador sabendo que não há – isto é, que o efeito está se utilizando de uma tecnologia ou ferramenta de “ilusão” –, ainda assim esse efeito engana os sentidos de quem o percebe. Trata-se de uma situação paradoxal que traz à tona o conflito entre a recepção cognitiva e racional e a subjetiva e abstrata, aquela dos sentidos, tensão que constitui a nossa experiência de recepção enquanto espectadores. O espectador de Lynch também é avisado de antemão que será enganado, e ainda assim “cai” na ilusão da música dublada.

Aprofundando o conceito, o termo *efeito*, tal qual o entendemos aqui, tem origem no contexto das discussões escolásticas sobre a liturgia cristã, conforme as investigações de Agamben (2013) demonstram. Para Agamben, o efeito se constitui a partir da equação imagem + presença. Ou seja, o efeito é da ordem do “tornar presente”. Na eucaristia, por exemplo, a hóstia representaria ao mesmo tempo não apenas a imagem do corpo de Cristo, mas também e principalmente a sua “presença”, criando assim, para o cristão, o *efeito* de salvação. O ritual, portanto, não apenas representa imagetivamente algo, mas presentifica uma sensação, e a esse acontecimento dá-se o nome de *efeito*. No sentido religioso, o efeito remonta ainda a períodos em que as pessoas viviam com menos exposição a imagens de figuras e representações, e a iconografia religiosa – vitrais, murais, mosaicos – proporcionava ao espectador uma experiência intensa, podendo até ser interpretada, dado o caráter teológico dessas imagens, como divina. A experiência capturada dentro do ritual religioso como uma presentificação do divino pode também ser interpretada como uma experiência estética. Do mesmo modo, o sujeito contemporâneo – este sim lidando com a multiplicidade e o excesso das imagens em telas ao longo do dia – experimenta, por exemplo, o esquecimento

da dimensão representativa diante da intensidade das imagens cinematográficas. Em ambos os casos, com uma distância de séculos, há a presença dos efeitos.

Quando algo faz efeito, é um algo que age sobre o sujeito, fazendo-o participar de um circuito de afetos. O efeito então pressupõe a participação:

A presença misteriosa significa uma presença real, mas de uma realidade de tipo especial. Uma realidade, na medida em que corresponde unicamente ao escopo do sacramento, que é o de permitir aos fiéis *participar*, para sua salvação, da vida de Cristo como salvador. (TOMÁS DE AQUINO *apud* AGAMBEN, 2013, p. 49, grifo nosso).

A cena citada do filme de Lynch, junto com outros materiais filmográficos, serviu como matéria de investigação no âmbito de uma oficina de criação de cenas curtas, feita inteiramente de forma virtual, que contou com dois encontros semanais entre os meses de abril e junho de 2021¹. A partir dos materiais levantados na ocasião dessa oficina e com a colaboração de uma equipe dedicada, abriu-se um caminho de pesquisa e práxis que, para além da duração da oficina, seguiu em frente e culminou na realização da peça remota “B de Beatriz Silveira”, que cumpriu temporada entre julho e agosto de 2021 e buscou a elaboração crítica e artística dos efeitos citados.

A oficina tinha como mote a pesquisa sobre o tema do “falso” e da “falsificação” e se voltou principalmente às análises sobre o filme *F for fake* (1973), de Orson Welles, e a já mencionada cena de *Cidade dos sonhos* (2001), de David Lynch. A equipe contava com um elenco de nove performers, três assistentes de direção, um dramaturgista e minha direção. O grupo era formado por pessoas de diversas áreas artísticas, entre elas atrizes, atores, roteiristas, diretores de cinema, editores, dramaturgos, professores e cenógrafas. Por conta dessa diversidade de linguagens e formações, os atores e atrizes envolvidos na montagem serão referidos aqui como performers.

Importante também contextualizar a sinopse do espetáculo que será mencionado algumas vezes durante este capítulo. O espetáculo parte de falsos depoimentos e registros documentais de uma oficina de teatro, que ocorreu de maneira on-line entre março e abril de 2021, para desenvolver uma narrativa que

¹ A divulgação da oficina foi feita nas redes sociais e veiculou *flyers* e vídeos com as referências citadas neste artigo, entre os quais os filmes *Cidade dos sonhos*, de David Lynch, e *F for fake*, de Orson Welles. O chamamento convidava pessoas interessadas em criar cenas curtas a partir de dispositivos cênicos e cinematográficos tendo como horizonte a pesquisa dos temas do falso e da falsificação.

gira em torno de Beatriz Silveira, figura misteriosa que teria aparecido durante os ensaios da oficina, perturbando o andamento do trabalho e interferindo na criação das cenas. Ao longo da peça, a figura interfere nas cenas e no estado mental dos atores de diferentes formas, fazendo-os falar outros textos que não o do espetáculo, colocando-os fora de controle; modificando a autoimagem deles e impondo gestos antinaturais e coreografias, como se fossem marionetes; entrando em seu inconsciente durante a noite ou enviando mensagens de texto misteriosas durante a madrugada; entre outros.

No contexto pedagógico da oficina perseguimos a criação do que chamamos de “efeitos do falso”, em uma proposição que partiu das engrenagens da cena descrita no início deste texto. Em um dos encontros da oficina, após analisarmos a cena do filme de Lynch de forma conjunta, foi pedido aos performers que preparassem uma cena que seguisse as mesmas diretrizes: eles deveriam performar uma dublagem que necessariamente fosse interrompida por um agente ou objeto externo, mas que não interferisse na continuidade do som. Para aproximarmos-nos do efeito da cena, a dublagem deveria ser levada em conta com atenção, ser concretizada para além de uma mera alusão à dublagem e estudada com afinco para que a sincronia entre boca e voz fosse verossímil. A atividade foi proposta para ser feita em duplas, em que uma pessoa dublaria a outra e vice-versa, e a dublagem poderia ser de qualquer tipo de material ou documento, não necessariamente de uma música. Os resultados foram instigantes e trouxeram à tona a potencialidade da utilização da engrenagem que opera na cena de Lynch e que colocou nossas cenas em pleno funcionamento, trazendo para o primeiro plano justamente o efeito pretendido: o estranhamento a partir de uma perspectiva daquilo que é falso, no caso, a emissão da voz dublada.

Os exercícios de dublagem foram instigantes a ponto de que duas das cenas apresentadas no contexto da oficina viraram de fato cenas da peça em seu recorte final. O caminho da criação então nos parece acertado, na medida em que identificamos que aquela engrenagem operava possibilidades artísticas e gestos que traziam em si a expressão do falso e da falsificação. Na ocasião, nosso trabalho consistiu em apostar em um procedimento que intuímos a partir da cena do filme. A prática proposta partiu de uma apreensão e análise do material cinematográfico para usá-lo como inspiração para a criação das cenas teatrais. A intuição, no caso, dizia respeito ao fato de a cena criar em seus espectadores o que viríamos a chamar de efeitos do falso.

Identificamos também um processo interessante na escolha de analisar a cena de Lynch de forma conjunta, prática essencial para o pleno entendimento da tal engrenagem de forma coletiva, para que todos pudessem trabalhar a partir dos mesmos pontos de referência quando fossem criar, apresentar ou assistir as cenas.

Para que chegássemos àquele mesmo efeito da cena de Lynch, era necessário estudar a fundo em que consistia o funcionamento desse efeito. Dessa forma, os performers viveram um processo de criação instigante e, a partir do todo – fruição, análise, criação, compartilhamento, comparação e retornos sobre as cenas –, descobriram ferramentas que poderiam ser utilizadas tanto para análises posteriores de outras obras como também em outras perspectivas de criação. Para além de um “método” de criação, os performers compreenderam o processo de feitura da cena a partir do próprio corpo, isto é, da experiência de ensaiar e apresentar as dublagens, e também da operação dos dispositivos tecnológicos – celulares, computadores e plataformas de vídeo – para que elas funcionassem.

O “modo de trabalho” adotado nessa circunstância prática buscava “copiar” uma engrenagem de uma cena cinematográfica. Curiosamente, mesmo copiando essas engrenagens, nenhuma cena foi por um caminho óbvio ou até “plagiador” do objeto original. Todas elas partiram de contextos pessoais das duplas envolvidas, ao passo que remetiam à mesma operação e funcionamento.

Profícuas telas

Na ocasião dessa oficina, restrita ao ambiente virtual, as telas foram profícuas, e podemos dizer até estimulantes, quando tensionadas com o tema proposto na investigação. O caminho entre cena cinematográfica e cena “virtual” no âmbito de criação da oficina pareceu ser mais curto e intuitivo por tratar-se da materialidade das telas, comum a ambas. Os performers, ao irem “da tela para a tela”, em tese estavam indo do 2D para o 2D, mesmo que enquanto sujeitos da criação ainda se reconhecessem como seres tridimensionais. Porém, era inevitável que a recepção se desse sempre a partir da perspectiva bidimensional. Essas criações e experimentações muitas vezes também eram acompanhadas do ato dos performers de verem a si mesmos

performando na tela do computador ou do celular. Algo esquisito para os performers, diga-se de passagem, não habituados com a experiência de atuar enquanto assistem a si próprios, porém, inevitável diante das plataformas digitais utilizadas.

A partir dessas duas dinâmicas – o trabalho 2D e a autoimagem –, a criação a partir do tema do falso se tornou intuitivamente orgânica. Os performers tiveram certa facilidade de pensar cenas em duplas ou a partir da noção do duplo de si, mesmo porque estavam lidando todo o tempo com sua autoimagem. E não apenas no contexto da oficina em si, mas durante esse período, fomos todos provocados intensamente pela nossa imagem, que a todo momento estava conosco, mesmo quando não a queríamos por perto.

Nesse período, tornou-se predicado da comunicação humana que lidássemos com nossa autoimagem de forma incômoda, como uma experiência de estranhamento de si, muitas vezes passando por deformações advindas de congelamentos e ondas fracas de sinal de internet ou até mesmo a deformação a partir de uma minimização da imagem encerrada em pequenos quadradinhos. Embora isso possa, atualmente, parecer natural, convivemos com essas pequenas imagens de forma excessiva durante um período considerável, e não será surpreendente descobrir que essa exposição tenha desencadeado consequências sobre a nossa relação com a própria imagem e as imagens dos outros.

Mas enquanto a deformação da imagem foi um ponto negativo dessa situação incontornável das telas, quando nos deparamos com o tema do falso, da falsificação, do duplo e da dublagem, ela foi profícua em termos de criação artística. Assim, procuramos utilizar essa situação a nosso favor, para que aquela tecnologia estivesse a nosso serviço, e não nós a serviço dela. Esse foi um ponto em que insistimos com veemência, inclusive para tornar a relação com a criação virtual menos vulnerável e desprovida de sentido; tirar da tecnologia o que ela tem para oferecer, usá-la ao máximo em todos os seus recursos possíveis para que se chegasse à máxima potência poética. Essa perspectiva, que se tornou inclusive um horizonte de criação, foi trilhada pelos performers, que utilizaram aplicativos, plataformas e a relação bidimensional a seu favor e conquistaram resultados instigantes, tanto sob uma perspectiva artística como de pesquisa.

Ainda sobre o uso frutífero das telas e do ambiente virtual, identificamos em uma das cenas da peça uma questão interessante. “B de Beatriz Silveira” foi

montada como um falso documentário e contava com as tradicionais entrevistas com os participantes daqueles eventos, ou seja, os performers. A ideia era que, a cada entrevista mostrada na peça, o nível de “estrago mental” dos performers fosse piorando e eles se mostrassem cada vez mais confusos. Todas as entrevistas falavam sobre algum ponto relativo ao próprio processo de montagem, identificando acontecimentos estranhos. A última entrevista, que precede a cena final da peça, traz a atriz Zoë Naiman Rozenbaum já em um estado de “decomposição mental” completo, em que não fala coisa com coisa e assume um tom superior, como se os entrevistados que tinham vindo antes dela estivessem sendo “muito dramáticos”, em suas palavras. Acontece que nessa cena, como veremos adiante, a atriz encontra-se já possuída pela figura misteriosa – Beatriz Silveira – que assombra a peça como um todo. Logo no fim da entrevista, é como se a atriz tentasse ainda pedir socorro pela última vez. Então ela diz: “Amanhã, de repente, eu posso acordar falando de trás pra frente. Aí eu saio na rua e encontro uma pessoa na rua e falo pra ela ‘me escuta. Me ajuda, por favor’. Só que a pessoa não entende porque eu tô falando de trás pra frente, eu tô falando ‘Rofav rop. Aduja em’”.

A escolha pelo falar de trás pra frente remete a outra referência essencial do processo que foi a série televisiva *Twin Peaks* (1990-2017), criada por David Lynch e Mark Frost. Nela, há momentos enigmáticos e notórios – referências centrais para diversos artistas – de momentos em que os personagens falam de trás pra frente. Em termos resumidos, na série alguns personagens seguem a trilha de um misterioso assassinato cujas implicações revelam a dimensão mística ou sobrenatural daquele universo. Em dado momento, alguns personagens encontram-se em um espaço que se parece com outra dimensão da realidade, denominado pela série como “Black Lodge”, em que as pessoas curiosamente falam de trás para frente, marcando o estranhamento do lugar. Essas cenas, por conta da cenografia e do recurso da fala ao contrário, se tornaram icônicas, a ponto de representarem para o público uma espécie de metonímia de todo o universo lynchiano. Portanto, nossa escolha de copiar esse recurso é motivada pela busca de trazer para o universo da peça os mesmos efeitos de estranhamento e realidade alternativa a partir de recursos amplamente reconhecidos pelo público como indicativos de uma dimensão da ordem do sobrenatural, místico, do terror ou do suspense – adjetivos comumente utilizados para remeter à obra de Lynch.

Voltando à nossa cena, a atriz diz todo o seu texto sentada em um cenário de entrevistas. Porém, quando ela começa a falar de trás para frente, a tela fica preta e só escutamos sua voz repetindo as palavras “Rofav rop. Aduja em” em estado de progressivo desespero. Esse recurso da tela preta foi significativo e intencional para criar um estranhamento em duas perspectivas. A primeira é um efeito que faz com que o espectador pense por um momento que algo deu errado na peça, tecnicamente falando. Como sabemos, quando a tela fica preta, isto é, quando nada acontece nela, instintivamente consideramos que possa ter acontecido um problema técnico. A segunda perspectiva de estranhamento diz respeito ao fato de que quando a tela ficava preta, pela primeira vez ao longo da peça o espectador via a si mesmo refletido na tela apagada do computador.

Esse momento foi pensado para criar um distanciamento do espectador diante da própria peça, mas também do próprio dispositivo tecnológico que ele estivesse usando para assisti-la. Tratava-se de uma tentativa de colocar esse distanciamento a partir de uma perspectiva do terror, porque o que se escuta enquanto vemos a tela preta proporciona um tom perturbador proposto pela fala da atriz, que diz as palavras ao contrário, como que pedindo socorro para você, espectador da peça, na sua casa, enquanto a escuta.

Ainda, ao longo da peça fala-se de forma recorrente sobre como a figura misteriosa de Beatriz Silveira *hackeia* os dispositivos tecnológicos dos performers para assombrá-los mesmo fora dos horários de ensaio. Por exemplo, uma das atrizes reclama que Beatriz consegue o número de celular dela e fica mandando mensagens inconvenientes no meio da madrugada apenas para assustá-la. O recurso da tela preta também visa trazer esse distanciamento e conseqüente espanto a partir de uma brincadeira de que, quando a máquina para de funcionar – isto é, a peça em si –, a figura poderia ser ameaçadora também para quem a assiste, já que estaria *hackeando* a peça como um todo. A tela preta poderia ser um indicativo de que Beatriz teria *hackeado* também os dispositivos de cada espectador, escapando “para fora” da própria peça.

O recurso da tela preta aponta para um efeito interessante que traz à tona a materialidade da tela em si. Segundo Agamben,

O que acontece, na verdade, é que a tela, “obstáculo” material, permanece invisível e não vista naquilo que mostra. O computador é construído de tal modo que os leitores nunca veem a tela como tal, na sua materialidade,

porque ela, assim que ligada, enche-se de caracteres, símbolos ou imagens. [...] *Pensar significa lembrar-se da página em branco enquanto se escreve ou se lê. Pensar – mas também ler – significa lembrar-se da matéria.* (AGAMBEN, 2018, p. 135-136, grifo do autor).

Analogamente, poderíamos pensar que, no caso do espetáculo, olhar para a tela preta também significa “lembrar-se da matéria” na medida em que quando o espectador vê a si mesmo, lembra-se da matéria que o constitui, e se percebe vendo uma peça e lembra-se também da materialidade do próprio dispositivo ao ver a tela fora de seu funcionamento, isto é, como a matéria que ela realmente é.

A partir dessa ideia de Agamben, compreendemos que, para que fosse possível realizar esse efeito de distanciamento, era necessário proporcionar esse encontro entre espectador e matéria, algo que nos chama a atenção nessa perspectiva de fazer a tecnologia trabalhar a nosso favor no contexto virtual. É interessante pensar que esse recurso tem funcionamento próprio no âmbito virtual, que também é facilitado pela própria matéria, ou seja, possui caminhos próprios para a criação desses efeitos, que nem sempre são os mesmos que utilizaríamos em uma perspectiva presencial, por exemplo. Trata-se por excelência de um distanciamento que pressupõe a participação do espectador quando vê a si próprio assistindo ao espetáculo, novamente reforçando o ponto de contato entre efeito e participação de que falamos anteriormente.

Há ainda mais um ponto interessante nesse momento da peça em que ocorre uma duplicação do espectador, que vê a própria imagem refletida na tela e encontra-se, mesmo que brevemente, com seu duplo, uma reprodução anômala de si mesmo. Curiosamente, logo em seguida, Zoë Rozenbaum – a atriz que na cena anterior nos pediu ajuda, passa por um processo – de duplicação em que se vê replicada à imagem e semelhança da “verdadeira” Beatriz Silveira – aparecendo com um mesmo figurino e uma peruca loira, copiando a vestimenta e o cabelo da atriz que interpreta Beatriz – e, enquanto esta fala normalmente, tudo o que Zoë diz é dublado. Ao final da cena há um embate entre as duas figuras que afirmam ser Beatriz Silveira, negando à outra o direito de *também ser* Beatriz Silveira².

² Trata-se de uma das únicas cenas gravadas da peça. Foi gravada em alta resolução, para se aproximar ao máximo da materialidade cinematográfica da cena do filme de Lynch, citada no início do artigo. A cena foi codirigida pela diretora Clara Martins Hermeto e contou com direção de fotografia de Bruno Siomi.

Figura 1 – Beatriz Silveira e Zoë Naiman Rozenbaum em “B de Beatriz Silveira” (2021)



Fonte: “B de Beatriz Silveira”.

Na mesma linha e perspectiva de pesquisa, Josette Féral analisa os efeitos de presença que mencionamos anteriormente à luz das tecnologias ao analisar os recursos de ilusão proporcionados pelos videogames e pelas instalações *La Plume* (1988) e *Le Pissenlit* (1990), de Edmond Couchot e Michel Bret. As instalações em questão são obras que propõem justamente a interação entre sujeitos e máquinas, mais especificamente, telas. Para agir sobre a obra, o espectador deve soprar um sensor que faz com que penas e flores de dente-de-leão digitais voem para longe dentro de uma tela. Essa interação é vista por Féral como uma “anormalidade” (*anormalité*) na medida

em que ultrapassa as expectativas da relação entre sujeito e máquina e perturba as leis da mecânica (FÉRAL, 2012). A autora enxerga justamente na anormalidade citada e na consciência do espectador sobre esse ponto um efeito de presença que “presentifica” a natureza, mas no âmbito digital – isto é, artificializada –, mesmo que impulsionada por um sopro de ar não artificial. Trata-se novamente de um paradoxo que produz em si o efeito de presença, e ainda o que poderíamos chamar de um efeito do falso.

Podemos analisar as interações que mencionamos anteriormente entre sujeitos e telas na peça “B de Beatriz Silveira” também a partir do proposto por Féral de que, no momento do efeito de presença, ambos os espaços do espectador e da tela se tornam subitamente visíveis.

Real e virtual são justapostos em uma co-presença onde interagem de forma transparente. A ação real posta dessa forma cria o falso, a ilusão. Paradoxalmente, é o jogo da ilusão, do fingimento, do como-se-fosse, que cria aqui o efeito da presença³. (FÉRAL, 2012, p. 12, tradução nossa).

O falso como linguagem em comum

Gostaríamos de destacar um movimento ocorrido ao longo do processo de criação e pesquisa, que interpretamos como uma autonomia diante das operações. Ao observar de forma distanciada o processo criativo, nota-se que a partir da pesquisa inicial e de uma convivência intensa com o tema do falso e da falsificação, os performers foram aos poucos se familiarizando com o que chamamos aqui de uma *linguagem comum* ou de um *vocabulário comum* que pertencia a todo o grupo e era permanentemente ampliado a cada semana, de forma coletiva. Essa conquista não é apenas fruto do trabalho feito na oficina, mas também foi diretamente influenciada pelas trajetórias únicas de cada pessoa ali envolvida. A partir de seus próprios referenciais, concebiam e compartilhavam suas criações a todo momento com o grupo em um exercício de liberdade, dentro de um espaço seguro onde todos falavam a mesma língua no escopo do mesmo tema.

³ “Réel et virtuel se juxtaposent dans une coprésence où ils interagissent sans heurts. L’action réelle posée crée ainsi du faux, de l’illusion. Paradoxalement, c’est le jeu de l’illusion, le faire semblant, le comme-si qui crée ici l’effet de présence”.

Na ocasião da experimentação, iniciamos os trabalhos com a análise do filme *F for fake*, de Orson Welles. Por conta do contexto virtual, o filme não foi visto “em conjunto” como seria se o encontro fosse ao vivo; em vez disso, foi assistido de forma simultânea, por cada um em sua casa. Ao final, nos encontramos novamente na sala virtual para algumas impressões iniciais, já que a montagem frenética da obra – ao modo dos filmes de ação atuais – poderia porventura perturbar a articulação das primeiras considerações sobre o filme.

No momento seguinte, procedemos às análises do filme e começamos a identificar as diversas camadas que se relacionavam com o tema do falso e da falsificação. Essas aproximações foram pequenos passos adentro em um território riquíssimo de possibilidades que seria desdobrado ao longo dos dois meses seguintes. Entre elas, foram levantadas questões relativas à postura de Welles no filme, assumindo-se em alto e bom tom – a caráter – como um charlatão; a dupla camada de falsificação em que Welles aborda a vida de um dos maiores falsificadores de arte do mundo, Elmyr De Hory, sendo retratada por um biógrafo em uma falsa biografia; e o recurso de enganar o espectador valendo-se de sua distração com as inúmeras linhas narrativas ao longo da obra.

As discussões sobre esses e outros momentos do filme, bem como as tarefas relativas ao trabalho de criação de cenas, foram, aos poucos, colocando o grupo na mesma perspectiva de composição. O falso se tornou então um sinal. As antenas de todos ali envolvidos estavam voltadas para esse campo conceitual que se estendia por outros pontos referenciais e manifestações, por exemplo, Face Swap⁴, *deep fake*⁵, a representação de figuras mascaradas, distorção e deformação de rostos (geralmente em busca de um efeito cômico), elucubrações sobre o conceito do “real”, imagens duplicadas, montagens, performances com efeitos reveladores (*reveals*), o debate acalorado sobre o vestido ser azul e preto ou branco e dourado⁶, disfarces, vozes distorcidas, vozes de inteligência artificial, entre muitas outras.

⁴ Face Swap é o nome de um aplicativo desenvolvido para telefones celulares em que é possível manipular os rostos das pessoas presentes em uma foto, invertendo-os ou alterando-os.

⁵ *Deep fake* é um recurso de criação de arquivos de áudio e vídeo desenvolvidos com o uso de inteligência artificial. Esses recursos envolvem, por exemplo, a troca de rostos, em que o rosto de uma pessoa é substituído pelo de outra.

⁶ O fenômeno refere-se a uma fotografia que se tornou viral na internet em 26 de fevereiro de 2015, quando espectadores discordaram sobre a cor de um vestido retratado. O fenômeno revelou diferenças na visão de cores entre humanos e se tornou objeto de investigações científicas sobre neurociência e ciência da visão.

Essa multiplicidade de referências que foram sendo compartilhadas entre o grupo deve-se a alguns fatores curiosos. O primeiro deles se refere novamente às possibilidades do trabalho virtual. O alcance das referências se dá em questão de segundos. Algo que era visto em algum site ou rede social era transferido em menos de um minuto para nosso grupo de comunicação⁷. O segundo fator refere-se à amplitude do próprio tema, mas mais do que isso, à sua contemporaneidade. As vivências em uma sociedade em que parte considerável da população tem acesso ao uso de telas e dispositivos de gravação e duplicação de objetos, sujeitos e materialidades fazem com que o tema do falso se torne, hoje, extremamente presente. Pudemos perceber que muitos desses materiais que se relacionavam diretamente com nossa pesquisa eram retirados de memes ou postagens que haviam viralizado e que, em alguma medida, ao serem compartilhados no grupo, eram compreendidos por todos ali como algo incluído em nosso vocabulário de trabalho.

Vale ressaltar que entre esses materiais muitas vezes também havia as próprias criações autônomas e independentes dos performers, que tornaram o nosso grupo de comunicação um espaço de expressão. Vivemos ali, em um subambiente virtual, meses de criações estimulantes em que – ao contrário de muitos dos grupos de mensagens coletivas dos quais fazemos parte, em que as mensagens são vistas como maçantes – para nós, naquele contexto, elas eram motivo de excitação, apreciação e riso.

O grupo de comunicação se tornou parte do processo. Não era apenas funcional ou utilizado para desopilar, mas tornou-se também um caldeirão de pesquisa. Como estávamos inseridos em uma perspectiva de criação virtual, a pesquisa se ramificou em plataformas diferentes. As criações passaram a invadir todas as plataformas em que nos encontrávamos. O grupo de mensagens foi aos poucos se tornando uma sala de ensaio involuntária e permanente, na medida em que podíamos ter acesso àquele espaço a qualquer momento do dia. Se estávamos todos imersos naquele inferno virtual, decidimos então aproveitar para tornar todas as plataformas disponíveis nossas antessalas de ensaio.

Se vivemos intensamente aqueles três meses de criação, compartilhando uma língua e uma linguagem comuns, podemos também enxergar essa experiência a partir de uma definição de comunidade, visto que, naquele espaço, compartilhávamos

⁷ Utilizamos, para essa ocasião, o aplicativo WhatsApp.

uma mesma língua e uma mesma perspectiva, tendo como horizonte coletivo a apresentação da peça. No espetáculo “B de Beatriz Silveira”, apresentado oito vezes ao longo de dois meses, os performers foram percebidos por colegas e espectadores como artistas criadores com alto domínio das cenas e discursos que estavam apresentando.

Além das questões antes mencionadas, esse domínio deve-se também a um estudo aprofundado sobre determinadas referências de atuação. Assistimos e estudamos coletivamente diversas referências para mirar aonde queríamos chegar nas cenas. Esse estudo tinha também como perspectiva traçar um caminho de como poderíamos transmitir as dimensões do estranhamento diante da questão do falso, que na peça era retratada por uma ótica ao mesmo tempo cômica e do gênero de terror.

Na peça, os próprios performers atuavam um estranhamento com o fato de terem passado dois meses em uma oficina estudando o tema do falso. Há então uma espécie de metalinguagem que naquelas circunstâncias, diga-se de passagem, era estranha a si mesma, porque não podíamos dizer que estávamos fazendo “um filme sobre um filme”, nem “uma peça sobre uma peça”, justamente pelo desafio de compreender o nome daquilo que estávamos fazendo enquanto formato, por conta da utilização de uma plataforma de reuniões para a realização das apresentações⁸. A metalinguagem em questão propunha que os performers precisariam, em cena, estranhar a si mesmos. Para isso, foi feita uma pesquisa e análise de cenas que considerávamos exemplos e referências ideais para que fosse possível investigar o que chamávamos ali de *estado de confusão mental*.

Em quase todas as cenas os performers eram visitados ou aterrorizados por uma figura misteriosa que os tirava do lugar habitual do “ator que faz a cena em uma peça”. Ao se deparar com essa figura, a ação “fazer a cena” era interrompida e eles se percebiam de forma estranha, trazendo à tona então o estado de confusão. Ao longo da peça esse estado ia piorando até a já mencionada penúltima cena, em que uma das atrizes já está completamente possuída por essa figura e não fala mais por si mesma. Ali não há nem mais a atriz, mas sim a figura misteriosa que “atrapalhou” a todos durante a peça, falando por ela. Na cena seguinte, a última da peça, essa

⁸ A plataforma utilizada para os ensaios e apresentações foi o Zoom, originalmente desenvolvido para promover reuniões de trabalho. Em função dessa nova perspectiva de produção de conteúdo, não sabíamos exatamente como definir a linguagem do espetáculo, que foi divulgado como “peça on-line”.

mesma atriz sofre um processo ainda mais profundo de *desidentificação* na medida em que, como mencionamos, toda vez que abre a boca para falar, ela é dublada por outra voz que não lhe pertence. Ao final da cena, a atriz traz em seu rosto a expressão de um sujeito destituído de si mesmo. A confusão mental encontra-se então com o terror e a obra termina.

O alto domínio sobre o assunto pesquisado proporcionou aos performers uma liberdade de criação em que se permitiam ousar e criar para além das indicações da direção. Depois de uma aproximação coletiva sobre as equações e operações do falso, era possível experimentá-las colocando a criatividade em prática, exercendo liberdade de criação. Em alguma medida, foi possível exercitar uma prática educativa de liberdade, em que todos tomaram posse de um conhecimento via *práxis*, isto é, puderam “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 2017, p. 26)⁹, a partir de uma perspectiva de pesquisa cênica-cinematográfica.

Outro fator interessante que levou o processo por um caminho estimulante foi uma despreensão com relação a alguns procedimentos de criação propostos pela direção. Como estávamos em território desconhecido – fazer cenas on-line por uma plataforma de comunicação virtual –, algumas das proposições eram apresentadas como testes e experimentos que poderiam ou não atingir seus objetivos finais. Um desses procedimentos foi a proposição de um telefone sem fio on-line. O objetivo do jogo era embaralhar uma história e, portanto, utilizar o jogo do telefone sem fio enquanto procedimento de falsificação. Por conta de ruídos de comunicação inerentes à plataforma on-line, o objetivo não foi atingido. A ideia não foi completamente abandonada, mas talvez possa ser consolidada em um contexto de experimentação presencial no futuro.

A forma como o jogo foi proposto pressupunha que trabalharíamos com uma liberdade de criação e jogaríamos sem tentar adivinhar de antemão qualquer resultado que viria dali. Propusemo-nos a viver aquela experiência coletiva segurando-nos apenas em uma pequena sustentação formal conceitual: de que o telefone sem fio seria uma forma de transformar uma história, por assim dizer, “original” em uma história falsificada. É importante mencionar que o jogo foi realizado por todos os presentes no dia, entre eles performers, assistentes de direção e direção. O mergulho

⁹ Hooks deriva essa concepção da relação entre educação e liberdade a partir da obra de Paulo Freire.

no desconhecido foi feito de forma coletiva, colocando em jogo um risco que valia para todos. No jogo do telefone sem fio, todos eram participantes e espectadores da ação ao mesmo tempo. Apesar de não ter atingido os objetivos propostos inicialmente, esse exemplo ilustra uma sensação e um norte de criação que estiveram presentes a todo momento durante esse processo e suprimam as expectativas de todos os presentes, muito por conta da feliz coincidência de um encontro frutífero entre pessoas com interesses similares, disposição e energia criativa.

Diante das experiências vividas na condução dessa e de outras oficinas anteriores e similares, apontamos algumas considerações a respeito dos aprendizados ao longo de nossa pesquisa sobre o falso. Nota-se na análise dessas experiências a importância de ler imagens. No caso da oficina mencionada neste capítulo, a leitura de imagens do falso e das materialidades cinematográficas escolhidas foi essencial para o desenvolvimento dos trabalhos propostos. A investigação de imagens tornou-se interessante na medida em que as análises foram feitas de forma coletiva a partir de um recorte específico. A partir desse recorte foi possível estudar o que chamamos de efeitos do falso e levar a pesquisa adiante para a criação de cenas. O conhecimento colocado em movimento levou em conta a observação dos conceitos técnicos e teóricos da análise fílmica, incentivando assim que os símbolos e imagens fossem lidos, questionados e pensados *enquanto* são assistidos, isto é, implicando diretamente o espectador no ato de assistir a obra e analisá-la.

Nessas análises coletivas, a leitura das imagens buscou identificar as operações e compreender o funcionamento das escolhas cinematográficas tanto a partir de uma perspectiva técnica – como isso foi filmado – como também a partir de um pensamento da ordem semântica – o que isso quer dizer para quem assiste. Na investigação sobre os efeitos do falso, foi essencial identificar as operações para posteriormente colocá-las em movimento, conquistando assim uma autonomia sobre os processos artísticos. Espera-se, assim, que o sujeito da criação possa também explorar os processos de construção da cena.

É de nosso interesse expandir as possibilidades dentro desse campo de estudo que leva em conta o trabalho simultâneo com as linguagens cênica e cinematográfica voltadas a um propósito de criação artística e investigação dos tensionamentos entre essas duas linguagens.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução: Andrea Santurbano e Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. **Opus Dei**: arqueologia do ofício. Tradução: Daniel Arruda Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2013.

B DE Beatriz Silveira – Peça completa. Direção: Ines Bushatsky. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (84 min). Disponível em: <https://vimeo.com/658390581>. Acesso em: 20 set. 2022.

CIDADE dos sonhos. Direção: David Lynch. [S. l.]: Universal Pictures, 2001. 1 vídeo (146 min).

F FOR fake. Direção: Orson Welles, François Reichenbach, Gary Graver e Oja Kodar. [S. l.]: Les Films de l’Astrophore, 1973. 1 vídeo (95 min).

FÉRAL, Josette (org.). **Pratiques performatives** : BodyRemix. Rennes: Presses Universitaires de Rennes; Québec: Presses de l’Université du Québec, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

QUINLIVAN, Davina. **The place of breath in cinema**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.

TWIN Peaks. Direção: David Lynch e Mark Frost. [S. l.]: ABC, 1990-2017.

O TEATRO EM CAMPINAS: UM DIAGNÓSTICO FOCADO NA SEGREGAÇÃO TERRITORIAL E NA VIOLÊNCIA URBANA

Márcia Cristina Baltazar

Em 2011, fuiicineira de teatro em duas unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa), em Campinas, interior do estado de São Paulo. Essa instituição prisional, desde 2007, substituiu a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e atende jovens de 12 a 21 anos em conflito com a lei em todo o estado, aplicando-lhes medidas socioeducativas. A experiência como professora de teatro ali foi muito intensa e me levou a várias revoluções profissionais, além de ter provocado muitas perguntas – ainda não respondidas – sobre o ensino do teatro para públicos marginalizados (BALTAZAR, 2015).

Uma dessas questões foi a vontade de buscar entender como se dá a circulação e a produção do teatro em Campinas, visto que meus ex-alunos da Fundação Casa, a maioria campineiros, não tinham qualquer contato com a linguagem teatral antes de nossos encontros. Além dessa curiosidade, quis também saber um pouco sobre as ofertas de espetáculos e oficinas de teatro nos bairros mais violentos de Campinas, de onde, na minha suposição, meus ex-alunos teriam vindo.

Em 2020, em estágio pós-doutoral em Pedagogia do Teatro na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), pude retomar o estudo dessas questões. Voltei-me para duas frentes de pesquisa: uma sobre a história do teatro em Campinas e outra sobre o estudo de experiências com teatro nos bairros considerados mais violentos da cidade.

Constituição socioespacial de Campinas e o teatro na cidade

Campinas é considerada por pesquisadores da área de desenvolvimento socioespacial uma cidade cindida. Tal cisão se justifica pela transformação urbana exploratória e desigual que Campinas vivenciou durante seus quase 200 anos, passando de uma cidade escravocrata e produtora de café para uma cidade considerada referência de polo tecnológico no interior do estado de São Paulo.

A construção da cidade foi movida por especulação imobiliária, rodoviarismo (FIGUEIREDO, 2021) e industrialização do interior paulista (ROXO, 2020), além de um passado escravagista que deixou sequelas muito fortes. Até bem pouco tempo atrás, havia a percepção clara de que a rodovia Anhanguera separava a população da cidade em Norte e Leste – branca e economicamente rica – e Oeste e Sul – preta e economicamente pobre. No entanto, na última década, urbanistas (CUNHA; FALCÃO, 2017) notam alterações na relação entre ocupação espacial e renda na região metropolitana de Campinas devido, sobretudo, a empreendimentos imobiliários nas regiões Sul e Oeste que têm atraído a classe média e média alta.

Em 2018, foi aprovada a lei do Plano Diretor Estratégico do Município de Campinas, onde se encontra o conceito de “macrozona macrometropolitana”¹ que representa grande parte do território urbano do município. O Plano Diretor e as pesquisas apontam que Campinas tornou-se um “lugar mundial”, com a presença de “cinco universidades (divididas em 8 campi), 14 faculdades, e, 46 escolas técnicas, formadoras da força de trabalho qualificada; além da presença de 33 centros de pesquisa, privados e públicos, responsáveis pela inovação tecnológica requerida pelos setores produtivos” (ROXO, 2020, p. 52).

Ao lado do prêmio conquistado, em 2019, de “cidade mais inteligente e conectada do Brasil” (GOVERNO..., 2020), Campinas também é uma “antidade dispersa, fragmentada, extensiva e segregada” (FIGUEIREDO, 2021); também no campo do teatro, Campinas é cindida.

Após uma breve pesquisa sobre a história do teatro na cidade através da leitura do livro de Teresa Aguiar (1992), de documentos históricos, como a ata, de 1963, de fundação da Federação Campineira de Teatro Amador (Fecamta), primeira associação de teatro amador do Brasil (FEDERAÇÃO CAMPINEIRA DE TEATRO AMADOR, 1968)², e a realização de entrevistas formais e informais com fazedores de teatro que atuaram

¹ “[...] abrange região situada integralmente no perímetro urbano, impactada por estruturas viárias, equipamentos e atividades econômicas de abrangência regional, nacional e internacional, sofrendo influência direta e indireta pela proximidade dessas estruturas no território, que alteram dinâmicas socioeconômicas, culturais e ambientais” (CAMPINAS, 2018, p. 3).

² Sobre as experiências teatrais da cidade, em viés histórico, observamos o quanto o projeto nacional de teatro estudantil de Paschoal Carlos Magno (que durou cerca de vinte anos, entre meados da década de 1940 e 1964) influenciou o teatro no interior paulista.

em Campinas no período de 1970 a 1990³, pudemos detectar dois momentos que, do nosso ponto de vista, foram divisores de águas quanto à segregação étnico-racial, cultural, econômica e territorial entre os artistas de teatro da cidade: primeiro, profissionalização dos artistas e técnicos em espetáculos de diversões e a mercantilização do uso das salas de teatro públicas da cidade, que criaram uma disputa entre profissionais e amadores; e o segundo, a fundação dos cursos de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que protocolou uma distinção entre produtos artísticos oriundos de pesquisas de linguagens e produtos comerciais ou amadores.

Em 1978, com a promulgação da lei que regulamentou a profissão de artistas e técnicos de espetáculos de diversões, passou-se a exigir a profissionalização dos artistas e técnicos para a ocupação dos teatros municipais. Isso provocou a fundação da Associação dos Produtores Teatrais de Campinas (APTC), em 1980, e uma rixa entre profissionais e amadores da classe teatral da cidade na concorrência por teatros e públicos. Devido ao passado escravocrata da cidade, os negros de Campinas sempre tiveram menos acesso aos meios de produção e profissionalização teatral. Assim a Fecamta tornou-se, na década de 1980, uma associação de inclusão e resistência do teatro negro da cidade.

Em seu livro sobre a história do teatro em Campinas, Teresa Aguiar traz uma discussão, ainda atual, sobre como se manter pela profissão do teatro na cidade, mostrando a escassez de salas de espetáculo, a sedução da vida cultural da capital tão próxima que leva à migração de vários artistas para São Paulo e a inexistência de uma política cultural institucionalizada na cidade como um todo. Percebemos, por diversos relatos, que na segunda metade do século passado, a política cultural de Campinas foi uma política de balcão, ou seja, quem fazia lobby era quem obtinha apoios governamentais.

Já sobre o teatro nas universidades de Campinas, Teresa Aguiar escreveu:

Campinas tem hoje duas universidades: a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a Universidade de Campinas.

³ Agradeço as conversas informais com José Tonezzi e Jonas Lemos e as entrevistas gravadas ou escritas com Marcos Brytto, Roberto Boni e Crispim Júnior.

A PUCC, criada em 1955, mantém no currículo de seu curso de Educação Artística⁴, instalado em 1974, uma disciplina denominada Técnicas de Teatro, Expressão Corporal e Dança, que tem por objetivo transmitir noções básicas de teatro aos futuros professores de Educação Artística.

A Unicamp, criada em 1965, tem um Centro de Teatro com curso de extensão cultural, pelo qual passam, em média 50 alunos por semestre, em funcionamento desde 1977. [...]

O Centro de Teatro da Unicamp tem sido até agora um núcleo fechado dentro do campus, o que vem frustrando as melhores expectativas de Campinas nesse setor, uma vez que funciona sob a direção de Celso Nunes – nome respeitado e conceituado no meio teatral do Brasil – secundado nesse trabalho por elementos do Grupo “Pessoal do Victor”, que tem sua origem na Escola de Arte Dramática de São Paulo.

No entanto, até o ano de 1982, essa força, da melhor qualidade, que se concentra dentro dos muros da Unicamp, não interferiu no circuito cultural da cidade, tão necessitado de estímulo e assessoria. (AGUIAR, 1992, p. 95).

Verônica Fabrini, professora do Departamento de Artes Cênicas da Unicamp, em entrevista a Valmir Santos (2009), relata que a ideia inicial para os cursos de Artes Cênicas e Dança na universidade era a criação de um só curso focado no intérprete de Artes Cênicas. Em vez disso, houve a criação dos dois cursos, o de Dança, com fundação, em 1985, do Departamento de Artes Corporais (Daco), idealizado por Marília Antonieta de Oswald de Andrade⁵, e o de Artes Cênicas, no qual Luís Otávio Burnier, com pesquisas relacionadas à expressão do corpo de ator (atriz), e Celso Nunes, com a concepção de grupo teatral, foram figuras determinantes para a constituição do caráter do curso, voltado fundamentalmente à formação de atores e de grupos.

Não há como falar do Teatro de Campinas sem falar de Luís Otávio Burnier e do Grupo Lume Teatro. Em 1986, Burnier fundou o Laboratório Unicamp de Movimento e Expressão – donde vem o nome Lume – e, em 1993, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp, cuja sede fica fora do campus universitário, mas dentro do distrito municipal de Barão Geraldo, onde a Unicamp está sediada (SANTOS, 2009).

A lógica de trabalho do Lume e os cursos de artes⁶ da Unicamp propagaram um modo de fazer artístico vinculado às pesquisas de linguagem. A partir da instalação em

⁴ Esse curso não existe mais. Hoje, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, existe o curso de licenciatura em Artes Visuais.

⁵ Ver: <https://hosting.iaar.Unicamp.br/daco/historico>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁶ A universidade oferece cursos de graduação em Artes Cênicas, Dança, Comunicação Social – Midialogia, Artes Visuais, e Música. Cursos de pós-graduação em Artes da Cena, Artes Visuais, Multimeios e Música.

Barão Geraldo – região Norte de Campinas – do Grupo Lume e de outros grupos de artes cênicas oriundos do ambiente universitário, criou-se uma identidade desses grupos locais como aqueles que desenvolvem a prática de laboratórios de pesquisa (SANTOS, 2009).

É preciso notar que o vestibular da Unicamp só passou a equalizar o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas em 2005, e de autodeclarados pardos e pretos em 2019. Ou seja, até bem pouco tempo atrás, geralmente, estudar na Unicamp era privilégio de uma classe que conseguia pagar o estudo de seus(suas) filhos(as) no ensino médio em escolas particulares.

Uma experiência de inclusão e reconhecimento racial relatada por vários agentes culturais de Campinas foi o curso de extensão promovido por Raquel Trindade⁷ no final dos anos 1980, na Unicamp. Convidada a ministrar aulas no curso de Dança⁸ da universidade, “ao deparar-se com apenas um negro, num contingente de estudantes de graduação, [...] não teve dúvidas e criou um curso de extensão universitária, onde negros funcionários e da comunidade misturavam-se a brancos e orientais, num grande acontecimento multicultural” (SOBRINHO, 2019). Esse curso de extensão de danças populares ministrado por Raquel Trindade repercutiu na formação e/ou fortalecimento de vários grupos artísticos de matrizes afrodescendentes em regiões de Campinas distantes de Barão Geraldo.

Uma experiência de gestão cultural entre os anos de 1990 e 1992 digna de menção foi a implantação de Casas de Cultura pelo Secretário de Cultura Célio Turino alocadas em de Cohab, sedes de associações de moradores, armazéns desativados etc. Os Pontos de Cultura, conceito que se tornou política cultural nacional a partir do governo Lula, surgiram a partir das experiências dessas Casas de Cultura. Desde então, algumas Casas de Cultura de Campinas perderam vida, outras sobreviveram, como a Casa de Cultura Tainã, e novas foram criadas.

Por colocarmos em relevo a história do Teatro de Campinas em relação ao seu território, observamos que as expressões em artes cênicas ocorreram e ocorrem, sobretudo, no centro, onde se localizam os teatros municipais, e em Barão Geraldo.

⁷ “Raquel Trindade (1936-2018) é um dos grandes símbolos da cultura brasileira. Artista de várias frentes, foi coreógrafa, artista plástica, escritora, ensaísta e tornou-se uma *griot*, sábia dos ensinamentos da diáspora afro-brasileira. Nascida no Recife, com passagem pelo Rio de Janeiro e, posteriormente, estabelecendo-se em Embu, na Grande São Paulo, foi continuadora da obra de seu pai, o poeta Solano Trindade” (SOBRINHO, 2019).

⁸ Nessa época, também ministravam aulas no Daco Klauss Vianna e Antônio Nóbrega, entre outros e outras.

Além disso, há pouco compartilhamento de experiências formativas na cidade; o que nos espanta, dado o acúmulo de pesquisas teatrais da Unicamp.

Percebemos que as novas gerações de artistas da cidade, cientes das críticas desenvolvidas nas pesquisas sobre a segregação socioespacial de Campinas, estão buscando transformar na prática o acesso aos bens culturais e às trocas de conhecimento entre os agentes culturais no município.

Essa geração jovem de agentes culturais formados em Campinas conseguiu, através do Fórum Permanente de Cultura de Campinas (FPCC)⁹, pressionar o governo municipal para finalmente se institucionalizar um sistema de cultura municipal com vistas à construção de uma política cultural de longo prazo que pense a cultura da cidade e para a cidade. Tal mobilização conseguiu regular e eleger o Conselho Municipal de Política Cultural (CAMPINAS, [2020]), órgão deliberativo que conta com sete cadeiras para a representação territorial, dentre outras representações setoriais e administrativas.

Experiências teatrais nas regiões violentas¹⁰ de Campinas

Em outra frente diagnosticadora do acesso à linguagem teatral em Campinas, busquei estudar como é a produção cultural em teatro nos territórios com altos índices de criminalidade. Minha hipótese foi que estudando especificamente o teatro nos bairros de onde provém a maioria dos jovens internados na Fundação Casa eu poderia ter mais pistas para compreender alguns aspectos que colaboram para o escasso contato de jovens, sobretudo do sexo masculino, com essa linguagem artística.

⁹ Principalmente a composição do FPCC entre 2016 e 2020. Um artigo sobre os primeiros anos da experiência do Conselho Municipal de Política Cultural de Campinas está sendo elaborado por esta autora.

¹⁰ Há diferença entre violência e crime. Segundo pesquisadores do Núcleo de Estudos da Violência da USP: “[...] o que estamos compreendendo por violência: fatos e ações humanas que se opõem, questionam ou perturbam a paz ou a ordem reconhecida como legítima. Seu uso corrente compreende o emprego de força brutal, desmedida, que não respeita limites ou regras convencionadas. Distingue-se do crime, ‘violência codificada nas leis penais’” (ADORNO, 2012, p. 72 *apud* ADORNO; NERY, 2019, p. 171). No entanto, de forma geral, as pesquisas que tratam de indicadores de violência usam índices de criminalidade e os títulos dos estudos costumam ser Mapa da Violência, Monitor da Violência etc.

Para escolher tais territórios, tomei como indicador de criminalidade as taxas de homicídios dolosos¹¹ apuradas nas diferentes regiões de Campinas. Adotei, como norteadora, a pesquisa sobre homicídios na cidade de Campinas realizada pela Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (Feac), que considerava o local de ocorrência dos homicídios dolosos¹². O estudo mostra que a partir de 2003 houve significativa diminuição de assassinatos por armas de fogo no município, fato que ocorreu no estado de São Paulo como um todo, como também apontam Adorno e Nery (2019).

Quanto ao perfil etário e por sexo das vítimas de homicídios em Campinas:

O grupo de maior risco a homicídio são os jovens pertencentes ao sexo masculino.

Dentre os jovens, há uma taxa de homicídios por agressão aproximadamente 7 vezes superior do sexo masculino em relação ao feminino.

Tanto para homens quanto para mulheres, a faixa etária onde há maior concentração do número de homicídios é dos 20 aos 29 anos.

[...]

A porcentagem de mortes violentas com jovens como vítima representa um alto percentual do total de homicídios por agressão, chegando a superar os 40% em 2016. (FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES ASSISTENCIAIS DE CAMPINAS, 2019, p. 5).

As estatísticas também mostram que os jovens do sexo masculino são ao mesmo tempo os principais autores de homicídios. Tais crimes, geralmente, ocorrem à noite e em vias públicas. O estudo da Feac mostra um diagnóstico socioterritorial dos homicídios ocorridos na cidade de Campinas, apontando que a maioria (aproximadamente 72%) das ocorrências de homicídios dolosos entre 2011 e 2017 aconteceu no interior ou próxima a áreas consideradas de vulnerabilidade social¹³. O Mapa 1, elaborado pelos pesquisadores da Feac, demonstra os *hotspots*¹⁴ dos homicídios ocorridos em Campinas no período de 2011 a 2017.

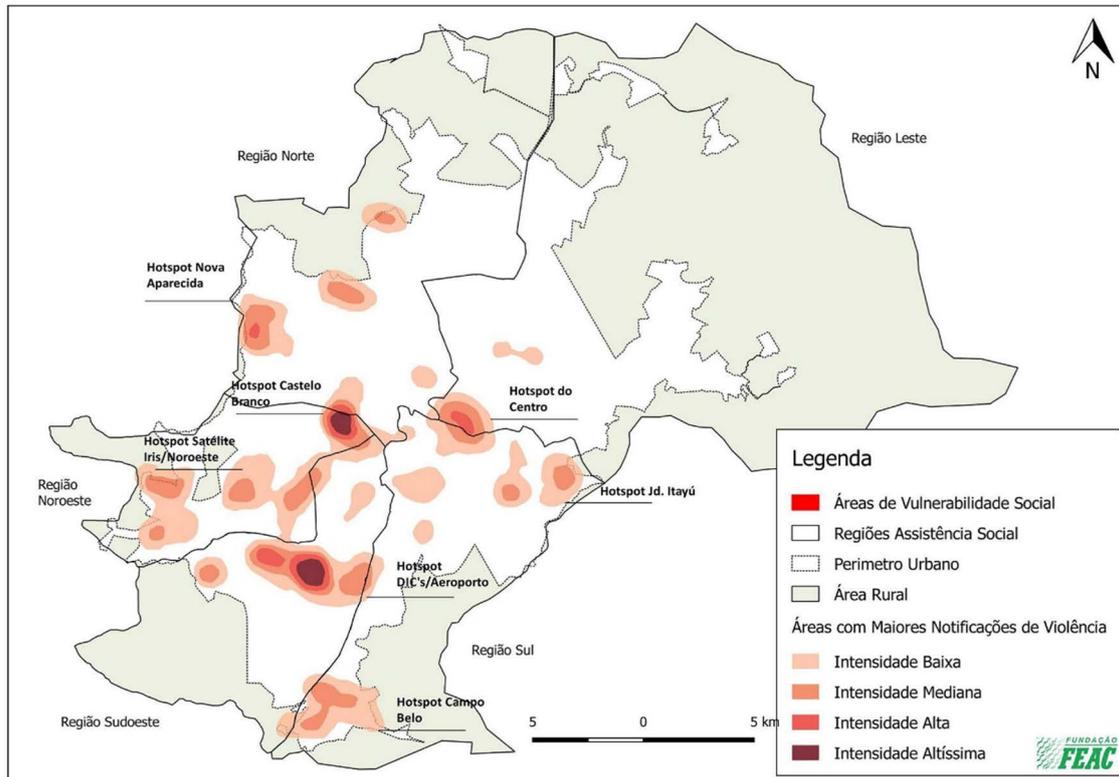
¹¹ O número de homicídios dividido pelo total da população costuma ser o indicador mais utilizado nas pesquisas para medir a violência de um território, pois geralmente representa a culminância de ciclos de violências.

¹² Há diferenças de análise quando se toma o local de residência das vítimas ou o local de ocorrência dos crimes, mas, geralmente, para a caracterização de territórios violentos, opta-se pelo estudo dos locais de ocorrência dos crimes.

¹³ "Fundação FEAC compreende a vulnerabilidade social a partir da metodologia desenvolvida no ano de 2017 onde identificou um sujeito em vulnerabilidade social segundo a norma operacional básica do sistema único da assistência social (NOB/SUAS) e uniformizou variáveis do censo demográfico do IBGE de 2010 que fizera equivalência conceitual com o que a norma preconiza" (FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES ASSISTENCIAIS DE CAMPINAS, 2019, p. 7).

¹⁴ Áreas com concentrações de ocorrências durante determinado período.

Mapa 1 – Hotspots dos homicídios de Campinas no período de 2011 a 2017



Fonte: Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (2019, p. 9).

Tomamos como base esse estudo e fomos em busca de agentes culturais que estivessem executando atividades de teatro nesses territórios com os maiores índices de homicídios em Campinas. Escolhemos as regiões dos Distritos Industriais de Campinas (DICs), na região Sudoeste; do Castelo Branco, na região Noroeste; do Centro; e do distrito de Nova Aparecida, região Norte, divisa com a cidade dormitório Sumaré por serem regiões de intensidade altíssima e alta de notificações de violência (homicídios dolosos) de acordo com o Mapa 1.

A princípio, havia uma infinidade de opções para a escolha dos agentes a serem entrevistados: pesquisa na plataforma Mapa Cultural de Campinas¹⁵, organizações não governamentais (ONGs), professoras e professores de Arte em escolas desses bairros, equipamentos públicos de cultura, indicação pela rede de artistas locais, projetos de extensão universitária etc. Optamos por um entrecruzamento entre o Mapa Cultural, equipamentos culturais públicos existentes e listados no Plano Municipal de Cultura (CAMPINAS, 2020) e indicação através de conhecidos artistas da cidade.

¹⁵ Disponível em: <http://mapacultural.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em 13 set. 2022.

Por fim, escolhemos entrevistar¹⁶ alguns agentes culturais cujos trabalhos estão voltados à linguagem das Artes Cênicas e que atuam, ou atuaram, em espaços culturais localizados nas regiões mais violentas de Campinas. Os espaços culturais elencados foram Casa de Cultura Andorinhas, na região dos DICs, Casa de Cultura Fazenda Roseira, na região do Castelo Branco, Sala dos Toninhos, no Centro, e Centro Cultural Maria Monteiro, na região de Nova Aparecida. Com exceção do Centro Cultural Maria Monteiro, os outros três espaços culturais escolhidos ficam nas bordas das áreas de concentração de homicídios mostradas no Mapa 1. Esses quatro espaços culturais e os três agentes entrevistados não dão conta de representar toda a complexidade de oferta de atividades de Artes Cênicas e, especificamente, do teatro nessas regiões de Campinas; no entanto, enquanto estudos de casos, podem oferecer pistas de análise para as características das ações culturais e teatrais que acontecem nesses territórios.

Os espaços culturais e os entrevistados

A Casa de Cultura Andorinhas, no DIC I, é uma dentre as cinco Casas de Cultura administradas pela prefeitura e está subordinada à Coordenadoria Setorial de Ação Cultural, a qual tem a “função de mapear, reconhecer, proteger e promover manifestações artísticas e culturais de forma descentralizada e equitativa. O eixo de ação se dá por meio de diversificadas oficinas culturais” (CAMPINAS, [2021b]).

O espaço é realmente uma casa de aproximadamente 50 m² dentro do bosque Augusto Ruschi. O bosque municipal é frequentado por crianças e seus responsáveis, adultos e jovens para caminhadas e, também, para o uso de drogas. A Casa de Cultura Andorinhas foi fundada em 1991 para ser uma biblioteca. Na época da pesquisa, além do quase inexistente acervo de livros, oferecia acesso livre a uma conexão de internet instável, através de obsoletos computadores instalados no local, atividades voltadas à terceira idade, saraus, apresentações teatrais e cursos de danças populares. As equipes profissionais da Casa de Cultura e do Centro de Convivência e Cooperação Tear das

¹⁶ Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas depois do consentimento livre e esclarecido sobre os objetivos e métodos da pesquisa, os quais foram expostos pela pesquisadora e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por cada um dos(as) entrevistados(as) e pela pesquisadora em comum acordo de colaboração.

Artes (equipamento público da Saúde), a partir de suas próprias iniciativas, realizavam no bosque diversas atividades para os moradores das regiões dos DICs e de Viracopos, usando a casa como apoio.

Já o Centro Cultural Maria Monteiro, na Vila Padre Anchieta (distrito de Nova Aparecida), é um equipamento público municipal bem maior que fica no bairro central do distrito de Nova Aparecida, outra região com altos índices de criminalidade. Esse complexo está vinculado à Coordenadoria Setorial de Teatros e Auditórios da Secretaria de Cultura, setor que administra a ocupação das salas de espetáculo municipais. O espaço possui um teatro com palco italiano e capacidade para 176 pessoas. No entanto, o teatro tem deficiências quanto à estrutura, o que impossibilita apresentações que demandam necessidades técnicas mais aprimoradas. Além do teatro, há um salão social que comporta 500 pessoas. O complexo é muito utilizado pela comunidade local, que frequenta os eventos e cursos artísticos, terapêuticos e educacionais ofertados por servidores públicos, artistas locais, agremiações e associações civis e religiosas.

Benê de Moraes, servidor efetivo municipal, ator amador e agente cultural, foi gestor durante muitos anos do antes chamado Centro de Convivência Cultural da Vila Padre Anchieta, atual Centro Cultural Maria Monteiro, e trabalha há oito anos na Casa de Cultura Andorinhas. Benê foi um dos nossos entrevistados. Ele é morador de longa data da região dos DICs, é negro, é fundador e diretor do Grupo Savuru¹⁷, que atua com Artes Cênicas e Cultura Popular, e possui vasta experiência em promoção de ações culturais em bairros ditos perigosos.

Outro espaço cultural, a Casa de Cultura Fazenda Roseira, na região Noroeste, é uma antiga sede de fazenda cuja posse foi transferida para a Prefeitura em negociações de loteamento urbano. A antiga sede de fazenda foi ocupada pela Comunidade Jongo Dito Ribeiro. A casa se tornou Ponto de Cultura e é gerida pela associação civil, a qual é composta, em sua maioria, por mulheres negras. A proposta de ação cultural da casa se baseia em visitas monitoradas, realização de festejos e oferta de oficinas em escolas, universidades e na própria casa; ações sempre voltadas à perspectiva afro-brasileira (COMUNIDADE JONGO DITO RIBEIRO, [2015]). Além das Artes Cênicas, a Comunidade Jongo Dito Ribeiro tem outras frentes de atuação educacional como o meio ambiente,

¹⁷ Para um estudo da atuação do grupo Savuru a partir da cartografia social, ver Plácido (2018a, 2018b).

a culinária, a capoeira, a música, o hip hop, mitologias africanas etc. Essas ações são mantidas em função das conquistas de prêmios de editais de fomento à cultura através de projetos formulados por seus integrantes.

Próximo à Casa de Cultura Fazenda Roseira, na vila Castelo Branco, temos a Casa de Cultura mais antiga de Campinas, a Tainã, espaço cultural que é referência nacional na formação de instrumentistas de tambores de aço. Como a Casa de Cultura Tainã está mais voltada para a linguagem musical, optamos por priorizar as ações de teatro da Casa de Cultura Fazenda Roseira. É importante salientar que tanto a Tainã como a Fazenda Roseira são ocupações de grupos artísticos culturais de prédios/equipamentos públicos desocupados que se tornaram Casas de Cultura pela lei federal dos Pontos de Cultura. Portanto, não são Casas de Cultura oficiais da Prefeitura de Campinas, como é a Casa de Cultura Andorinhas.

Entrevistamos Luanda Sant'Ana enquanto representante da Comunidade Jongo Dito Ribeiro. Luanda é graduanda do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados, coordenadora de vários projetos de Artes Cênicas da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, responsável por algumas ações do Núcleo de Teatro da Casa de Cultura Tainã. Atualmente, Luanda está afastada das atividades da Casa devido ao seu deslocamento para cursar graduação, mas ela tem um histórico amplo de realização de atividades de teatro nas regiões da vila Castelo Branco e da Fazenda Roseira.

A terceira região enfocada, dados os indicadores de criminalidade, foi o Centro. Aqui escolhemos o teatro de bolso Sala dos Toninhos, localizado na margem da primeira ferrovia de Campinas e dentro da Estação Cultura, complexo ferroviário tombado como patrimônio histórico, gerido pela Prefeitura e que na última década vem sendo sucateado devido ao abandono da gestão pública municipal. A Sala dos Toninhos foi criada a partir da ocupação de um prédio da Estação Cultura realizada por um coletivo chamado Rede Usina Geradora de Cultura. Assim como a Usina Geradora, outros coletivos ocupam a Estação Cultura, como o Movimento Hip Hop, SalvaGuarda da Capoeira, Ateliê da Estação, além de inúmeros grupos de Dança e Teatro que usam as salas e a plataforma da Estação para ensaios e treinamentos.

Até março de 2020, a Rede, administrando a Sala dos Toninhos, produziu vários eventos, sempre com muito sucesso de público. A participação nos eventos se deveu, sobretudo, à localização do espaço, à divulgação dos grupos envolvidos e à divulgação

nos canais de notícias da Prefeitura. A Estação Cultura se tornou também um lugar de realização de eventos e apresentação de espetáculos contemplados por editais de formação e circulação cultural, principalmente na área de Artes Cênicas.

Entrevistamos Everaldo Cândido, ator, produtor cultural e gestor do Ponto de Cultura Associação Núcleo Interdisciplinar de Narradores e Agentes Culturais (Nina) e da Rede Usina Geradora de Cultura/Sala dos Toninhos. Evê, como é chamado, junto com outros integrantes da Nina, foi um dos idealizadores da ocupação da Estação Cultura como local permanente para apresentações e atividades formativas em Artes Cênicas, Cultura Comunitária e Periférica.

Sobre a violência do entorno que chega até esses espaços culturais, os três equipamentos são, com frequência, saqueados. No entanto, os agentes culturais, no exercício de suas produções artísticas nesses locais, relatam não presenciar diretamente crimes ou atitudes violentas que possam ferir a integridade de outrem.

Realizei presencialmente as entrevistas com Benê e com Evê nos espaços culturais pesquisados e notei o abandono e sucateamento das instalações nesses equipamentos de cultura. Evê me contou que a Sala dos Toninhos iria ser reformada com verbas de um edital do Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (Proac) conquistado pela Rede Usina Geradora. Benê me mostrou a falta de servidores da Cultura e para atividades-meio (segurança, limpeza, manutenção) na Casa de Cultura Andorinhas.

Quanto à Casa de Cultura Fazenda Roseira, no mês da entrevista com Luanda, houve mais uma invasão à sede que incluiu práticas de vandalismo, como quebra de objetos de rituais afro-religiosos e roubo de equipamentos e materiais comercializáveis. Na época, a Comunidade Jongo Dito Ribeiro estava em vigília na Casa por falta de servidores da vigilância pública e demandava poda do mato ao redor da fazenda.

Ficou saliente para mim o descompromisso da Prefeitura Municipal de Campinas com políticas de fomento artístico cultural para esses equipamentos. É notável que as ações culturais executadas nesses espaços são propulsionadas pelos agentes culturais que, de forma geral, movimentam artisticamente esses locais graças às suas próprias iniciativas. Um indicador desse descompromisso é o fato de que dois dos espaços analisados foram ocupados pela sociedade civil e são gestados exclusivamente por ela.

Formação artística dos agentes escolhidos e a “opção” de atuação nos referidos espaços culturais

Se a seleção desses espaços culturais não dá conta de representar toda a diversidade das ações e das instituições direcionadas ao teatro nesses territórios, também a escolha de três agentes culturais que trabalham cada um em um espaço cultural não conseguirá contemplar todos os aspectos das ações executadas pela coletividade que movimenta esses locais. No entanto, as entrevistas nos dão pistas para sabermos um pouco mais sobre quem são alguns dos agentes culturais em Artes Cênicas nessas regiões e as ações que executam ou executaram individualmente e com seus grupos.

Benê de Moraes nasceu em Mogi Mirim, cidade do interior paulista. Viveu em fazendas até sua adolescência. Seu pai foi pandeirista de Folia de Reis e também vigia de bailes, onde Benê, que o acompanhava, conheceu muitos cantores sertanejos. Benê menciona o papel de Raquel Trindade, com quem fez o curso de extensão da Unicamp de danças populares paulistas, e o professor de teatro, ator e diretor negro José Luís (Trovão).

Benê é servidor da Prefeitura Municipal de Campinas. Começou sua carreira como servidor público na Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas e, no final da década de 1980, foi convidado pela Secretaria de Cultura a ocupar um cargo de agente cultural no Centro de Convivência Cultural da Vila Padre Anchieta.

A vila Padre Anchieta, que na época não tinha esse nome, era um território de ocupações ilegais residenciais na divisa entre Campinas, Hortolândia e Sumaré que convivia com enchentes e poucos equipamentos públicos de proteção social. Além disso, existia uma briga entre gangues. Benê relata que o então secretário de Cultura mostrou a ele uma reportagem de jornal que expunha o grau de criminalidade no território e pediu que ele trabalhasse para oferecer atividades culturais àquela população para que fossem na contramão do crime. Em 2011, Benê foi transferido da Vila Padre Anchieta por divergências em relação à gestão do espaço cultural. Depois de algum tempo, foi novamente transferido para a Casa de Cultura Andorinhas com a função de realizar oficinas de Teatro e Danças Populares com a população dos DICs.

Luanda Sant’Ana é filha de Maria Aparecida, a Parê Sant’Ana, e Antônio Carlos, o TC, músico e fundador da Casa de Cultura Tainã. Ela viveu o Teatro Negro desde

pequena com seus pais nos primórdios do Grupo de Teatro Evolução, em Campinas. Tornou-se atriz profissional em 1999. Suas referências iniciais de Artes Cênicas foram o Balé Afro e, como Benê, os ensinamentos de Raquel Trindade. Viveu em outras cidades do Brasil e, em 2003, voltou para Campinas encontrando, segundo ela, muita resistência na cidade para se inserir como atriz profissional negra.

Luanda foi uma das idealizadoras da ocupação da Fazenda Roseira. Em 2015, ela fez formação como coringa no Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Open Program de Mario Biagini, do Workcenter Jerzy Grotowski, ministrou cursos na sede do Lume e na Casa de Cultura Tainã, havendo uma apresentação do grupo na Casa de Cultura Fazenda Roseira. Luanda não só fez o curso de Mario Biagini como foi convidada por ele a fazer outro curso com o grupo em São José dos Campos. A partir dessa intensa experiência com o teatro laboratório, Luanda decidiu cursar uma graduação em Artes Cênicas.

Everaldo Cândido não fez graduação em Teatro ou Artes Cênicas, mas atua como ator profissional em Campinas desde os anos 1990. Fez vários trabalhos com grupos no início de sua carreira no centro da cidade, onde, segundo ele, havia uma grande efervescência cultural. Há mais de uma década, Evê é integrante da Nina e hoje cumpre a função de presidente e produtor da associação e do Ponto de Cultura Nina.

O Ponto de Cultura Nina tinha sua sede na região Sul de Campinas e se afirmou na área de contação de histórias, desenvolvendo atividades de leitura nas escolas locais e viajando o Brasil pela Rede Ação Griô Nacional¹⁸. Em 2013, os integrantes do coletivo, tendo necessidade de sair do barracão que alugavam, idealizaram a ocupação de um prédio da Estação Cultura.

Evê relata que a Nina se articulou, então, com os grupos de Artes Cênicas que costumavam ensaiar em sua sede e criaram a Rede Usina Geradora de Cultura. Em 2014, com a concessão da gestão municipal, o coletivo ocupou e reformou um dos prédios da Estação Cultura. A Sala dos Toninhos¹⁹, no princípio, surgiu como projeto para as atividades de Artes Cênicas e Cultura Comunitária, no entanto, com o decorrer dos

¹⁸ Valorização de trocas de conhecimento entre os mestres de história oral das culturas tradicionais.

¹⁹ O nome Sala dos Toninhos é uma homenagem a três Toninhos: “Toninho, o escravizado que ouviu o boi falar, segundo lenda local; Antônio Carlos Gomes, o mais importante compositor de ópera brasileiro; e Antônio da Costa Santos, Toninho, o prefeito assassinado, primeiro a idealizar e se empenhar no projeto Estação Cultura como um espaço de vocação cultural comunitária” (CAMPINAS, [2021a]).

anos e com as trocas com integrantes da Cultura Periférica que frequentam bastante o complexo da Estação Cultura, hoje se caracteriza como espaço cultural de Artes Cênicas, Cultura Comunitária, Cultura Independente e Cultura Periférica.

Sobre a formação profissional dos entrevistados, chamou-me a atenção que nenhum deles tem formação universitária em Artes Cênicas. Tanto Evê quanto Luanda mencionaram “o Teatro de Barão Geraldo”. Esse termo é usado pela classe artística da cidade para caracterizar as produções focadas em pesquisas de linguagens que os grupos de Barão Geraldo geralmente realizam, mostrando na fala o senso comum que se estabeleceu sobre a maior qualidade artística das produções realizadas pelos agentes culturais do distrito.

É curioso que mesmo com a existência há quase 40 anos do curso de Artes Cênicas da Unicamp, esses artistas do outro lado da cidade não cursaram nem essa, nem qualquer outra graduação oferecida pela universidade pública. Quanto à formação, esses três agentes culturais atuantes em territórios de vulnerabilidade social nos mostram que também no teatro, Campinas é segregada.

Atividades executadas nos espaços culturais e seus públicos

Quanto às produções artísticas dos coletivos com sede nesses territórios, é importante esclarecer que os integrantes dos grupos não necessariamente moram nesses bairros. Nos espaços culturais escolhidos para esta pesquisa são apresentadas, sobretudo, obras de Artes Cênicas, e seus públicos se caracterizam por uma mistura de classe artística com comunidade local – o que nos faz lembrar Marina Henriques ao reverenciar o “teatro que junta os pedaços” da cidade (COUTINHO, 2015).

Enquanto esteve gerindo o Centro Cultural da Vila Padre Anchieta, Benê de Moraes realizou um processo de integração junto com associações populares do distrito, trazendo escolas de samba, comunidades religiosas, escolas públicas, o esporte, o circo e oferecendo ele mesmo oficinas de Teatro e Danças Populares. Com a reforma e criação do Centro Cultural Maria Monteiro, começaram a ocorrer também temporadas de espetáculos de Artes Cênicas contemplados com prêmios de circulação.

Benê, com seus mais de 60 anos, sempre teve o dom da liderança, e as mesmas ações estão sendo tomadas na Casa de Cultura Andorinhas, na região dos DICs, através

de uma articulação entre servidores públicos municipais dos equipamentos locais da Cultura, da Saúde e da Educação. As atividades ofertadas na Casa de Cultura Andorinhas, todas gratuitas, são: oficinas de corte e costura para a terceira idade, capoeira, teatro e danças populares, biblioteca, *lan house* e o Sarau do Bosque – evento mensal que tem tornado o bosque um lugar de convívio comunitário.

Já as integrantes do Núcleo de Pesquisa em Teatro da Casa de Cultura Fazenda Roseira, em sua maioria, pertencem à Comunidade Jongo Dito Ribeiro. Elas já realizaram várias montagens cênicas, sempre apresentadas na Casa de Cultura e para um público mais circunscrito aos amigos da comunidade. A maioria dessas montagens foi dirigida e coordenada por Luanda. Segundo ela, o projeto da Casa de Cultura é tornar-se uma universidade livre e, para isso, os integrantes da comunidade estão buscando formação nas universidades. Em relação à integração com o bairro, a entrevistada diz que alguns vizinhos visitam a Casa e frequentam algumas atividades, mas, para ela, o ideal seria a comunidade local cuidar também do equipamento cultural.

Quanto à Sala dos Toninhos/Rede Usina Geradora de Cultura, de acordo com sua página no Mapa Cultural de Campinas, desde 2014 foram realizadas muitas atividades no local, tais como: cerca de 250 sessões em 70 temporadas teatrais de 55 grupos distintos (da cidade, da região metropolitana de Campinas e da capital), encontros e batalhas de hip hop, Ruffneck Sound System (baile permanente sustentável), cineclube, saraus diversos, Usina Jam (festivais de música independente), Samba da Vila, palestras e debates diversos de cultura, educação, questões social/comunitária, atividades do movimento negro, do Programa Cultura Viva (no âmbito nacional e internacional), da classe teatral (municipal e estadual), do movimento de gênero e comunidades LGBTI+. O espaço também integrou o circuito do Feverestival – Festival Internacional de Teatro de Campinas (em 2016 e 2018) e da Bienal de Dança Sesc (em 2016, 2017, e 2019).

Quanto às atividades formativas, houve cursos de teatro para crianças, artes circenses, teatro para jovens e adultos (1.300 inscritos, 600 pessoas no primeiro dia, 160 concluintes)²⁰, contação de histórias, iluminação cênica, bonecos, danças brasileiras,

²⁰ Como resultado desses cursos, durante dois anos, houve a apresentação de um espetáculo itinerante no centro da cidade, realizado em parceria com diversos Pontos de Cultura e que se chamou “O Auto de Elesbão”, cuja trama girou em torno da história do primeiro escravizado enforcado e decapitado em praça pública, iniciando um período de mais de dez anos de enforcamentos públicos de escravos na cidade.

escrita poética, capoeira, cinema experimental e artes plásticas. Na Sala dos Toninhos também foram realizadas gravações de vídeos de artistas independentes (música e dança), assim como ensaios fotográficos e gravação de filmes independentes, além do programa de auditório de *WebTV Batida de Ponto*. Todas essas atividades foram documentadas e muitas delas divulgadas nos meios de comunicação dos grupos envolvidos e da Prefeitura de Campinas. Vê-se uma extensa produção cultural heterogênea que faz confluir muitas classes sociais e linguagens artísticas no mesmo espaço cultural – como diz Evê: “isso é o centro, isso deve ser a missão da Estação Cultura”.

Os três entrevistados disseram que a arte gera transformação, tanto para quem a executa (no processo criativo) quanto para o território onde ela acontece. Destaco a resposta de Benê de Moraes quando lhe perguntei sobre a diferença entre arte e recreação e ele afirmou, com propriedade, que para as crianças essa diferença não existe.

Quando perguntamos a Benê se as atividades ofertadas na Casa de Cultura Andorinhas são frequentadas pelos jovens do crime, o entrevistado respondeu que as atividades artísticas têm um público diferenciado do mundo do crime. Segundo Benê, quando um agente cultural vai trabalhar na favela, ele atinge a população “melhor” desse local, e aqueles que estão em situação de menos riscos de violência que outros que convivem no mesmo território.

Você não consegue chegar no “mais precisa” [naqueles que mais precisam]. A gente vê muita divulgação de ações para o “mais precisa”, mas a gente não consegue chegar no “mais precisa”. Como chegar nesse “mais precisa”? Você [na Cultura] vai sempre para o melhor. Aqui [no bairro] você está fazendo para o melhor do pior [...]. Às vezes, você vê o pior, mas você não consegue trabalhar com ele. (Informação verbal)²¹.

Sobre a violência na região da Fazenda Roseira, Luanda nos responde:

A violência que existe nessa região é uma violência que é gerada por questões sociais. O bairro em si não é violento, a região não é violenta. Com o crescimento desses bairros, os bairros do entorno – Castelo Branco, Jardim Garcia, Jardim Roseira, Londres – passaram a ter um fluxo muito grande de moradores de rua usuários de drogas. Isso é realmente um fato (não que não houvesse antes), mas aumentou ao longo desses 15 anos. A questão mais violenta é o tráfico. A questão mais violenta é essa população mais vulnerável

²¹ Benê de Moraes. Entrevista concedida à autora em 10 fev. 2021, na Casa de Cultura Andorinhas (Campinas).

que vem de longe e transita entre a gente. O que eu acho interessante é que nesses bairros, mesmo com tanta vulnerabilidade, a gente não sofre um tipo de violência que é a violência contra a comunidade. Por exemplo, essas comunidades não têm ladrão, é proibido roubar no bairro, é proibido matar no bairro. Essas mortes que ocorrem no bairro, geralmente, não são de pessoas que são do bairro, mas sim de pessoas que transitam no bairro por questões do narcotráfico. Então, a maior violência ali é o tráfico, porque esse é que vem fazendo com que o maior número de usuários passe a frequentar o lugar. E olhe que temos alguns Caps²² no entorno, porque teve um período com programa voltado para a redução de danos. Isso [uso de drogas], ao longo da própria história dessa região, [dos costumes] das comunidades dali, são mais de 40 anos com essas questões do tráfico que eram culturais e que hoje não se trata mais de cultura [...]. Não há uma estratégia de ação porque as vítimas estão do outro lado da cidade. Então, vira um número porque quem morreu, geralmente, era um usuário [de droga] que ficou devendo na boca... é um povo que normalmente não tem nome, não tem identidade.

[...] Os bairros do entorno são muito pobres. Quando a gente analisa [por exemplo] o [bairro] Roseira: tem um morro ali, o Morro de Macaco – que historicamente (mais de 40 anos) tem tráfico – é uma situação de violência, porque as pessoas que estão ali, estão ali porque elas precisam. Elas acabam movimentando um comércio, acabam prejudicando algumas vidas, algumas famílias, e não tem nenhuma política para que essas realidades sejam mudadas. Porque quando a gente fala da questão do narcotráfico, às vezes, existem interesses por trás que fazem com que isso não seja resolvido. Então, é diante dessas pequenas e sutis situações que a comunidade vai ressignificando as relações, ressignificando os espaços... Existem acordos, por exemplo, no [bairro] Castelo Branco, existe acordo de que lugar pode comercializar [droga]. Na comunidade do Castelo Branco não se vende crack, então é uma comunidade que não tem assalto, porque os usuários de crack vão lá para o [bairro] Paulicéia, pro [bairro] Ipaussurama, pro [bairro] Fazenda Roseira. Então, o que seria a violência? A violência é essa não ação do Estado pra essa situação que existe há muito tempo, uma situação de vulnerabilidade e falta de políticas há anos e anos. (Informação verbal)²³.

A relação entre arte, tráfico, drogas e violência aparece, então, e finalmente, como tema de análise. Se aceitarmos, como Luanda aponta, que os indicadores de homicídios estão diretamente relacionados ao tráfico de drogas e à falta sistêmica de políticas públicas que combatam a desigualdade social, devemos concordar também com Benê no sentido de que, para o maior acesso de diversas populações ao teatro, são necessárias políticas intersetoriais que coordenem a Cultura com outras políticas públicas.

²² Centro de Atenção Psicossocial, equipamento público da Saúde.

²³ Luanda Sant'Ana. Entrevista concedida à autora de forma on-line em 11 fev. 2021 via Google Meet.

Considerações finais

Complementando os diagnósticos anteriores, compartilho uma análise sobre a distribuição territorial dos projetos culturais apresentados e aprovados nos editais de financiamento pelo Fundo de Investimentos Culturais de Campinas (FICC) entre os anos 2010 e 2015. Essa pesquisa foi compilada por Kaian Ciasca – ex-integrante do FPCC – e apresentada em audiência na Comissão de Cultura da Câmara de Vereadores de Campinas, em 28 de junho de 2021²⁴.

No estudo sobre os projetos culturais pleiteados ao financiamento do FICC, os agentes culturais da região de Barão Geraldo apresentaram 30,5% das propostas durante o período analisado e obtiveram um terço do total de recursos investidos nesse fundo. A segunda região de Campinas com maiores quantidades de projetos apresentados e aprovados foi o Centro, com 18% de projetos apresentados e 29,3% de projetos aprovados. As demais regiões não chegaram à marca de um décimo dos projetos inscritos e/ou aprovados. Isso comprova a concentração de uma classe artística que se instalou nas redondezas da Unicamp e a desproporção da produção cultural de Barão Geraldo em relação às outras regiões de Campinas.

Quanto à distribuição do FICC²⁵ para as linguagens artísticas, desde sua primeira edição em 2006 até a edição de 2015-16, a Música recebeu 25,3% de investimentos; as Artes Cênicas, 13,3%; o Cinema, 9,8%; a Literatura, 6,9%; e a Dança 6,6% dos recursos. Notamos o peso das Artes Cênicas na cultura do município, sendo apenas menos expressiva que a Música na terra natal de Carlos Gomes.

Outro dado é que durante a pandemia da covid-19, com a Lei Aldir Blanc, os integrantes do FPCC, junto com a Secretaria de Cultura, conseguiram repassar praticamente 100% dos recursos da lei emergencial. Essa experiência, como ocorrida em outros municípios, propiciou a ampliação do cadastramento dos agentes culturais do município e uma mudança de percepção de muitos agentes, que passaram a se ver como trabalhadores e produtores de cultura.

Em 2022, o Conselho Municipal de Política Cultural aprovou que os recursos do FICC fossem distribuídos de forma pulverizada, como ocorreu com a

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXoit7jJSj8>. Acesso em: 23 set. 2022.

²⁵ O valor médio de cada projeto aprovado nas últimas cinco edições do FICC girou em torno de R\$ 25 mil.

primeira Lei Aldir Blanc. Ao meu ver, é preciso cautela quanto a esse formato que distribui poucos investimentos a muitos beneficiários. É preciso sim estimular o fortalecimento da produção e circulação cultural em todas as regiões da cidade. No entanto, é preciso investir na qualificação das ações e nos meios de sustentação de uma produção cultural contínua e aprimorada na cidade. Recursos humanos e qualificação é o que não falta.

Voltando às nossas entrevistas e ao desejo explícito de democratização do teatro para todos os públicos, observo na fala de Everaldo Cândido que a Cultura Periférica Urbana como campo de produção conceitual e artística apropria-se do uso de drogas, da realidade socioeconômica da periferia, da cultura negra e LGBTQIA+ e de diversas linguagens artísticas de rua de maneira produtiva e criativa. Acredito que a linguagem teatral, já em diálogo com a Cultura Periférica e a Arte de Rua, saberá transformar-se quanto mais se inserir de forma dialógica em outros territórios.

Enfim, como a experiência na Fundação Casa mexeu muito com meus padrões culturais e me mostrou os efeitos do teatro como atualização de princípios de não violência e do caráter público de nossa existência, não deixo de sonhar com condições para que o teatro se torne uma realidade de jovens da periferia marginalizada.

A partir das entrevistas expostas neste capítulo, só faço confirmar que há um sistema implantado e em muito bom funcionamento que restringe o acesso à vivência, no caso especificamente estudado, das práticas teatrais em Campinas. De forma geral, há uma captura dos meios de produção, da comunicação e do tempo exclusivamente para a sobrevivência – processo já bem evoluído em que a vivência significativa da arte se mostra banida do grande público.

Especificamente quanto ao Teatro nos territórios violentos da cidade, os agentes culturais que se dedicam a essa arte nesses locais se mostram vocacionados para realizar seus sonhos, com históricos de muita resistência.

Paralelamente à implantação de políticas globais, como a descriminalização do tráfico e do uso de drogas e de investimentos em diversos setores sociais, a título de conclusão, ousar dizer que para a democratização do teatro em Campinas as condições seriam: investimentos municipais para políticas estruturantes e integradoras de cultura para a cidade, políticas de extensão universitária com o intuito de disseminação dos conhecimentos dos cursos de Artes das grandes universidades de Campinas e trocas criativas entre a Arte/Cultura Periférica (ou Arte de Rua) e as Artes Cênicas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; NERY, Marcelo Batista. Crime e violências em São Paulo: retrospectiva teórico-metodológica, avanços, limites e perspectivas futuras. **Caderno Metrópole**, São Paulo, v. 21, n. 44, p. 169-194, 2019.

AGUIAR, Teresa. **O teatro no interior paulista**: do TEC ao Rotunda, um ato de amor. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

BALTAZAR, Márcia C. Resto e desistência X resistência e amor. *In*: BALTAZAR, Márcia C. (org.). **Teatro na margem**. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 159-210.

CAMPINAS. *Conselho Municipal de Política Cultural*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, [2020]. Disponível em: <https://portal.campinas.sp.gov.br/secretaria/cultura-e-turismo/pagina/conselho-municipal-de-politica-cultural>. Acesso em: 1 out. 2022.

CAMPINAS. Lei complementar n.º 189, de 8 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o Plano Diretor Estratégico do Município de Campinas. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, ano 47, n 11.754, 9 jan. 2018.

CAMPINAS. Lei n.º 15.997, de 7 de outubro de 2020. Institui o Plano Municipal de Cultura de Campinas. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, ano 49, n. 12.436, p. 1-183, 8 out. 2020.

CAMPINAS. **Mapa Cultural Campinas**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, [2021a]. Disponível em: <http://mapacultural.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAMPINAS. **Secretarias de Cultura e Turismo**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, [2021b]. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/cultura/>. Acesso em: 21 set. 2022.

COMUNIDADE JONGO DITO RIBEIRO. Casa de Cultura Fazenda Roseira. **Comunidade Jongo Dito Ribeiro**, Campinas, [2015]. Disponível em: <https://comunidadejongoditoribeiro.wordpress.com/casa-de-cultura-fazenda-roseira/>. Acesso em: 21 set. 2022.

COUTINHO, Marina Henriques. O teatro e a reinvenção da cidade partida. *In*: BALTAZAR, Márcia C. **Teatro na margem**. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 104-132.

CUNHA, José Marcos Pinto; FALCÃO, Camila Areias (org.). **Campinas metropolitana**: diversidades socioespaciais na virada para o século XXI. Campinas: Librum, 2017.

FEDERAÇÃO CAMPINEIRA DE TEATRO AMADOR. **Ata de Fundação, Eleição, Posse da Diretoria e Aprovação dos Estatutos**. Lavrada por Benedito Rodrigues Gouvêa. Campinas: Fecamta, 1968.

FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES ASSISTENCIAIS DE CAMPINAS. **Mapa da violência de Campinas**: diagnóstico socioterritorial. Campinas: Feac, 2019. Disponível em:

<https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2019/12/DIAGNOSTICO-socioterritorial-fundacao-feac.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

FIGUEIREDO, Vanessa Gayego Bello. Urbanização em Campinas. Como se construiu uma anticidade dispersa, fragmentada, extensiva e segregada. **Arquitextos**, São Paulo, ano 21, n. 248.00, 2021. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/21.248/7983>. Acesso em: 21 set. 2022.

GOVERNO apresenta prêmio Campinas, a cidade mais inteligente do Brasil. **Revista Fórum Brasil de Gestão Ambiental**, Campinas, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://revistafbga.com.br/governo-apresenta-premio-campinas-a-cidade-mais-inteligente-do-brasil/>. Acesso em: 1 out. 2022.

PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos. Savuru: do grupo ao movimento. **Cartografia Social das Comunidades Afrodescendentes de Campinas**, Campinas, v. 4, n. 4, 2018a. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Fasciculo-IV.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos. Território e resistência: ações do Grupo Savuru. **Cartografia Social das Comunidades Afrodescendentes de Campinas**, Campinas, v. 5, n. 5, 2018b. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/FASCICULO-V-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

ROXO, Rafael. A formação urbana de Campinas (SP): de pouso à margem do caminho do ouro a lugar mundial. **Geosul**, Florianópolis, v. 35, n. 74, p. 38-63, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5007/1982-5153.2020v35n74p38>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, Valmir Jesus dos. **Coreutas de Barão Geraldo**: uma transversal do teatro de grupo no distrito de Campinas. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. Raquel Trindade, a Kambinda, e a arte afro-brasileira. **Instituto de Artes Unicamp**, Notícias, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/raquel-trindade/>. Acesso em: 21 set. 2022.

AÇÃO CULTURAL, TEATRO E O ENRIQUECIMENTO DA VIDA PÚBLICA¹

Suzana Schmidt Viganó

A ação cultural e a esfera pública

A base da democracia moderna pressupõe o reconhecimento e a vivência de um conjunto de direitos: individuais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Esses direitos constituíram-se ao longo do processo histórico e determinam a condição necessária para a aquisição da soberania e a participação na vida pública. Garantir direitos aos cidadãos é o dever de qualquer Estado que se diz democrático. No Brasil, no entanto, ainda assistimos a uma grande violação dos direitos humanos, enquanto se observa igualmente a implementação incipiente dos direitos sociais (educação, saúde, habitação, lazer) e coletivos (partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico).

A criação de espaços sociais de convívio e participação coletiva na esfera pública são, então, essenciais para se quebrar preconceitos e situações de intolerância, mediando e confrontando o poder hegemônico para que se garanta cada vez mais a realização das liberdades civis, da justiça social e do respeito ao cidadão. Este, por sua vez, através da ação política, age em favor de uma cidadania ativa, tornando-se consciente dos seus direitos e da possibilidade de ampliá-los e atualizá-los.

Dessa maneira, a ação cultural é aqui compreendida sob uma perspectiva crítica, englobando as esferas da arte, da cultura e da política. Ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico, ganha-se uma maneira especial de ver o mundo que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de se criar alternativas e possibilidades de existência. Com essa prática, a percepção de si e dos outros e das questões sociais torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar frente à sociedade. Caminhamos assim na

¹ Este capítulo foi publicado originalmente em: VIGANÓ, Suzana Schmidt. Cultural action and the defense of the society. **Global Journal of Human-Social Science C: Sociology and Culture**, Framingham, v. 22, n. 3, p. 11-21, 2022.

construção dos alicerces para um processo de emancipação, condição necessária para a participação na vida pública.

Para Hannah Arendt (2003), é através da ação e do discurso que os seres humanos podem distinguir-se, e é nessa distinção que são capazes de se apresentar na pluralidade do espaço público. É nesse momento que abandonam a esfera privada e colocam sua voz no mundo, mostram à sociedade qual a sua escolha e atitude em relação à vida. Para a autora, a ação e o discurso são práticas sociais que realizam mediações entre o particular e o universal na relação entre cidadãos. Agir implica tomar iniciativa, imprimir movimento a alguma coisa, e liga-se diretamente à prática da liberdade, compreendida, sob esse ponto de vista, como a possibilidade intrínseca de inserir-se no mundo e começar uma história própria. Esse conceito vem diretamente ao encontro da ideia de que a ação cultural não consiste simplesmente na transmissão de produtos que se propagam em instituições, cursos e debates. A ação cultural se baseia diretamente na produção simbólica de um grupo. Ou seja, mais que o repasse de técnicas ou o aproveitamento de bens culturais, é imprescindível que ela seja carregada de um espírito questionador e pluralista, criando condições para a ação no espaço público.

Segundo Hannah Arendt (2003), a sociedade contemporânea relegou a vida pública – o espaço de ação política por excelência – ao segundo plano. Atualmente, a esfera privada se sobressai nos interesses particulares que direcionam a vida, no culto às celebridades, nos individualismos narcisistas e na efemeridade das atitudes consumistas. Não existe equilíbrio entre público e privado, entre o cuidado de si e o convívio com os outros em um mundo comum. Com a transformação da preocupação individual em preocupação pública e com o isolamento radical causado por uma sociedade focada na produção e no consumo, chegamos ao impasse no qual, ao buscarmos desenfreadamente a abundância, o hedonismo e o individualismo atomizante, alcançamos, no entanto, a destruição do nosso mundo e a nossa própria infelicidade.

Assistimos hoje a uma guerra entre ideologias e identidades que tem a cultura como seu campo de batalha. Essa guerra cultural, empreendida especialmente pelos movimentos de extrema-direita, não apenas no Brasil, mas ao redor do mundo, evidencia-se na defesa antidemocrática de pautas ditas conservadoras que limitam e procuram excluir modos de vida e práticas culturais

divergentes, além de pregarem uma educação moralizante e, muitas vezes, fundamentalista. Reivindicam, por meio de um comunitarismo homogeneizante, a defesa e a proteção de seus iguais e de suas propriedades individuais a partir de suas próprias leis, negando a vida em sociedade.

A ação cultural, ao contrário, traz em seu histórico a defesa da sociedade e as premissas da democracia, ao compreender a esfera da cultura como dinamizadora da vida pública e ao promover ações que têm por base o convívio das pluralidades e o alargamento das visões de mundo e modos de vida. Abrimos então a reflexão sobre de que maneira a ação cultural possibilita o enriquecimento do espaço público e a produção de uma vida em sociedade que não seja ideológica ou moralmente pré-definida, mas que traga em si o movimento próprio da esfera da cultura: o entendimento da própria história, por um lado, e, por outro, a possibilidade de reinventá-la e de transgredi-la.

Focalizamos mais à frente, para esta análise, uma experiência no campo da prática teatral na periferia da cidade de São Paulo, por compreendermos o teatro como um meio capaz de empreender essa tarefa. Ao proporcionar a experiência estética, o sentido de coletividade e a capacidade para o diálogo, o teatro torna os indivíduos aptos a fazer escolhas e produzir um discurso crítico sobre a realidade para então levá-lo ao debate no espaço público. A origem da palavra drama se encontra no grego, agir. Dessa maneira, o teatro possui caráter eminentemente político – Hannah Arendt afirma que o teatro é a arte política por excelência – por ser um fenômeno público e coletivo que se propõe a emitir um discurso estético sobre a experiência humana frente à vida. Além disso, é ação, mais do que simplesmente trabalho, pois é uma atividade que se exerce entre homens, sob a condição da pluralidade.

O enfrentamento da guerra cultural que atravessamos torna-se hoje uma tarefa ética comum aos que defendem a vida em sociedades democráticas. Os agentes culturais e artistas que se colocam assim como seres fronteiriços, atuando entre as margens de um e de outro grupo cultural, de um e de outro espaço urbano, de uma e de outra realidade social, têm à frente de si, como diz Bauman (2012), a tarefa de se tornarem tradutores, compreendendo a diferença como modelo de mundo à nossa volta e a diversidade como modelo de mundo dentro de nós. A tradução, por sua vez, configura-se como diálogo contínuo, incompleto e inconcluso, constituindo o movimento de coabitação do espaço fronteiro a partir do qual todos os que ali

convivem emergem modificados pelo convívio (e/ou confronto democrático). É nesse espaço fraturado que procuramos analisar como as ações culturais e artísticas² desenrolam o redemoinho de seus desafios e contradições.

Arte contra a barbárie

Em um debate com Helmut Becker, transmitido pela rádio de Hessen, em abril de 1968, Theodor Adorno (2000), preocupado com o terror disseminado pelo nazismo, começa por afirmar que combater a barbárie seria o problema mais urgente da educação. Por barbárie, entende o filósofo um impulso de destruição imanente, uma agressividade instintiva, apesar do mais alto grau de desenvolvimento tecnológico e civilizatório. Tais impulsos, eminentemente psicológicos e extrapolados nas práticas dos campos de concentração, deveriam ser, segundo Adorno, enfaticamente combatidos. Para isso, sugere que se radicalize a consciência dessas tendências em cada ser humano, para que possam ser controladas por princípios éticos, pela busca de novas maneiras de se relacionar com os outros e pela recusa da ideia exagerada de competitividade, que ele cita como um instrumento largamente utilizado na educação com a finalidade de aumentar a eficiência.

A lógica da barbárie – o impulso de destruição – opõe-se diretamente à lógica da cultura: a *construção* de um mundo. Para Adorno, a barbárie se evidenciaria na falência da cultura, o que aniquilaria valores e práticas, dividindo os homens. Talvez seja mais apropriado falar-se não de falência, mas de crise. Para Hannah Arendt (2003), em cujo pensamento destaca-se a ideia da particularidade humana pela capacidade de iniciar processos e construir mundos – e, portanto, produzir história –, uma crise ocorre sempre que se fracassa ou se recusa a tentativa de buscar respostas. Para a autora, em toda crise destrói-se algo comum a todos, destitui-se uma parte do mundo.

² Ação cultural e ação artística são termos e práticas complementares que, por vezes, derivam uma da outra. Neste artigo, compreendemos a ação artística como intervenções artísticas pontuais realizadas por um coletivo teatral (Estopô Balaio) na comunidade na qual reside (espetáculos cênicos, performances, grafiteagem, ensaios que tomam as ruas etc.), como parte de um processo de relação mais longo e com ações a médio prazo, que corresponde ao que compreendemos como ação cultural. Para um entendimento mais amplo das correlações e diferenças entre ação cultural e ação artística, ver Pupo e Veloso (2020).

Integrados ao conceito de cultura estão práticas, valores, bens materiais e simbólicos que constituem um conjunto por meio do qual as pessoas de determinada comunidade se relacionam, dialogam, criam objetos, ações e símbolos, instrumentos e crenças, deuses e demônios. Que momento seria esse então em que se perde a conexão entre as pessoas? Em que as regras criadas se prestam mais à indistinção ou à criação de barreiras?

Ao refletir sobre a crise da cultura contemporânea, Teixeira Coelho (1989) alerta sobre a radicalização não mais do autoritarismo, mas do relativismo e da mercantilização das relações de troca e produção simbólica, o que levaria à perda da capacidade crítica. Para o autor, a barbárie também poderia ser chamada de indistinção, ou seja, a impossibilidade de se distinguir entre uma coisa e outra, fazendo-se equivaler os valores e sentidos das mais diversas experiências.

Pode-se dizer que o próprio *ethos* da sociedade contemporânea não apenas atomiza os indivíduos e suas relações, mas tende, a partir desse processo, à sua própria aniquilação. Com o advento da sociedade industrial, a emancipação do trabalho, a mecanização das relações de produção, a supremacia da indústria cultural e o atual estágio da mediação tecnológica e informacional das relações, a humanidade prendeu-se a uma cadeia autofágica de produção e consumo. E o funcionamento dessa cadeia se guia pelo objetivo de manter o altíssimo nível de sofisticação técnica, eficácia, produtividade e abundância conquistado nos últimos séculos.

Hannah Arendt (2003) chamou esse sistema de sociedade de operários, tendo o homem se fixado na sua condição de *animal laborans*, aquela que corresponde à manutenção dos processos biológicos do próprio corpo: nascer, comer, digerir, descansar, dormir. Criou-se assim uma cultura onde se precisa produzir em abundância, para depois consumir em abundância, em um ritmo muito mais acelerado que o natural: o ritmo das máquinas.

A supremacia do *animal laborans* frente à condição de artífice do próprio mundo ou à de ator único em sua relação diferenciada com a coletividade, com o debate e a ação no espaço público é uma das marcas essenciais da crise da cultura contemporânea. A cultura deixa, então, de ser um meio de diálogo, uma ação e um elo entre as gerações. Na possibilidade de descarte rápido de qualquer de seus elementos, nos tornamos uma sociedade sem tradições e sem ancestrais.

Uma sociedade de operários deve estimular constantemente o ciclo da produção e consumo para garantir a manutenção do processo vital, e isso não apenas se aplica, mas se expressa também na produção dos bens culturais. Segundo Hannah Arendt, o problema não está na ampla distribuição desses bens e sua relativa homogeneização para serem mais facilmente consumidos, mas no fato de que se destrói a cultura para se produzir entretenimento, de caráter efêmero e substituível. Dessa maneira, reduzir-se bens e processos culturais a mero caráter de funcionalidade seria uma ameaça à própria cultura, pois todas as coisas seriam tratadas simplesmente como funções para a satisfação das necessidades sem nenhuma valoração simbólica ou existencial.

Direcionando o foco da análise para a supremacia do neoliberalismo como sistema político e econômico na ordem mundial, observa-se também uma posição ideológica derivada desse sistema que nega a necessidade de instituições sociais e coletivas, assim como a existência do próprio Estado. Tal abordagem julga que qualquer movimento em direção à igualdade cidadã e à justiça social seria uma afronta à liberdade individual, estabelecendo forte oposição à construção de políticas públicas consistentes e traçando a indistinção entre discursos de ódio e liberdade de expressão, entre fatos concretos e verdades criadas pelas edições das redes sociais.

Essa postura, chamada por alguns teóricos de libertarianista, aprofunda-se nos movimentos de extrema-direita, trazendo novamente para o centro do palco mundial a barbárie tão temida por Adorno que, em suas propostas sobre a educação, visava justamente afastar o perigo da radicalização nazista, evitando a possibilidade de novos genocídios. No entanto, nas sociedades nas quais impera a desigualdade, como a brasileira, os genocídios, tristemente, nunca cessaram de existir. Apenas concentraram-se impunemente sobre as populações apartadas, pelo poder hegemônico, dos direitos sociais e da sua própria cidadania. Jaime Oliva nos alerta para os perigos da desinstitucionalização da sociedade e do avanço desenfreado do poder do mercado que, em uma sociedade libertarianista, se transforma em fonte de direitos e de ética e lança a pergunta: o que resta em um mundo pós-político, despojado de narrativa histórica e sentido ético? “Certamente, não a sociedade. A única coisa que resta, como Margaret Thatcher foi famosa por insistir, são ‘famílias e indivíduos’. E o autointeresse deles, economicamente definido” (OLIVA, 2021, p. 57).

Acompanhando essa lógica, a cultura deixa de ser fenômeno de um mundo construído pelo homem – mundo esse que expressa e relaciona suas crenças, valores, pensamentos e atitudes poéticas. Ao mesmo tempo, a arte deixa de possuir um fim em si mesma e passa a servir ao entretenimento, ou à aquisição de maior status social, adquirindo um valor proeminente de uso e de troca. A cultura rompe com o fio da tradição e passa a ser manipulada como qualquer mercadoria.

Hoje somos barbarizados pelo marketing de uma globalização indiferenciada, pelo excesso de informação esvaziada de sentido, pelo individualismo narcisista que surge da confusão entre as esferas pública e privada, pelo modo de produção alucinante e cruel das grandes corporações, pela hegemonia do capital financeiro. Essa barbárie contemporânea garante sua força na desigualdade, gerada pelos que detêm o controle e o acesso às redes de informação, tecnologia e circulação do capital. O próprio conceito de pobreza é compreendido hoje em relação a múltiplas variáveis, que englobam as desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais e étnicas, entre outras (DUPAS, 2000).

Unidos pela aldeia global das redes digitais, nós, consumidores (e não cidadãos) mundiais, somos, no entanto, despojados dos mecanismos de produção cultural. Somos impossibilitados de compreender a totalidade dessa fragmentação em mil pedaços, em grupos anacrônicos que não se unem mais em torno do interesse de uma *polis*, mas em ao redor de intersecções de múltiplos direcionamentos que não encontram o elo da construção de uma sociedade. Nesse contexto, nos vemos em um impasse gerado pela dificuldade de conceber um mundo comum, além da impossibilidade de ação fora do mercado.

Em um mundo estritamente utilitário, todos os fins tendem a ser de curta duração e a se transformarem em meios para outros fins, seja para o aperfeiçoamento tecnológico, seja para o progresso econômico. Isso gera um pensamento limitado, pois não se consegue olhar para além dos padrões que vinculam o homem a relações instrumentalizadas, tanto com os produtos de diversas naturezas como com os outros homens. Perde-se a capacidade de fabular, imaginar realidades desprovidas de função, submetem-se as ideias e os sentimentos à necessidade de determinada serventia.

Adorno chega a mencionar uma sensação de claustrofobia dentro de um mundo administrado, um “sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada” (ADORNO, 2000, p. 122).

Ao mesmo tempo que nossa sociedade integra mais as suas partes constituintes, tende à desagregação, ao confundir público e privado e ao destroçar a percepção do movimento histórico e multidimensional das ações humanas, esvaziando a reflexão política.

O problema está na natureza do quadro de referências categórico de meios e fins, que transforma imediatamente todo fim alcançado nos meios para um novo fim, como destruindo assim o sentido onde quer que este se aplique, até que, no decurso do aparentemente interminável questionar utilitarista: “para que serve?” Em meio ao aparentemente interminável progresso onde a finalidade de hoje se torna um meio de um amanhã melhor surge a única questão que nenhum pensamento utilitarista pôde jamais responder: “e para que serve servir?”. (ARENDR, 2003, p. 115).

Uma questão, porém, ainda permanece: é possível articular comunidades fragmentadas em torno de um novo projeto de sociedade? Apesar da sensação de dissociação, constatamos que seria preferível a derrubada das barreiras tão fortemente levantadas entre classes, gêneros, raças ou outros grupos determinados para que as múltiplas vozes da sociedade pudessem de fato se fazer ouvir e atuar no espaço público. Segundo Hannah Arendt, a única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da natureza, é a *ação*, que corresponde à condição humana da *pluralidade*. E essa é a condição de toda a vida política.

Fragmentados em nosso senso de comunidade, atomizados pela nossa necessidade de consumo, acelerados em nossa vida cotidiana, indiferenciados em nossas práticas culturais, escravizados pela tirania da utilidade, somos assim destinados a uma posição de isolamento, que nos impede tanto de compartilhar nossas ações com outros homens, quanto de estarmos a sós, mas na plenitude de si. E o isolamento é a posição mais contrária à condição humana da pluralidade: não pode ser suportado por muito tempo.

Ao nos compreendermos enquanto humanidade, somos iguais na origem e no destino, e ao ocuparmos o espaço público, somos iguais enquanto cidadãos. Uma sociedade democrática pressupõe a convivência entre a diversidade e não a sujeição às necessidades e ao comando de outros. Para que se rompa o isolamento, observa-se a necessidade do confronto e do debate democráticos, para que se garanta o fluxo entre o público e o privado.

O perigo reside em colocarmos as diferenças como barreiras para o diálogo. Nesse caso, essas são utilizadas como mecanismos de reforço de desigualdades.

Visam manter não apenas as estruturas hegemônicas, mas também limitar o acesso ao controle dessas estruturas. Observamos a necessidade de conscientizar as pessoas sobre esses mecanismos, ao mesmo tempo em que se despertem capacidades que se afinam tanto com a razão quanto com a imaginação e a afetividade. Buscamos assim uma cooperação entre experiência, necessidade e conhecimento, na tentativa de abrir caminho para novos movimentos coletivos e para a procura de novos sentidos para a humanidade. Esse é o espaço que buscamos para a ação cultural.

Tornar-se sujeito da cultura

Cunhado originalmente na França, onde aparece como carro-chefe da política do primeiro ministério dedicado exclusivamente aos assuntos culturais, o termo surge em terras brasileiras pela primeira vez no trabalho de Paulo Freire. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 2013), o educador refere-se a práticas que não apenas dialogam com uma determinada ideia de ação cultural como trazem em si conceitos caros ao que constitui esse conceito em nosso entendimento contemporâneo.

Ao compreender o ato de estudar como uma atitude frente ao mundo, Freire dialoga com o cerne da ação cultural, que pressupõe a ampliação da inserção dos sujeitos na vida cultural e suas possibilidades de ação e transformação do mundo. Além disso, o trabalhador social, para o autor, deveria trabalhar *com* e nunca *sobre* os indivíduos, sem invadi-los culturalmente e convidando-os, por meio da ação cultural, a se tornar conscientes das opressões presentes nas estruturas sociais, percebendo suas contradições e problematizando os conflitos da sociedade.

Para Freire (2013), a ação cultural pressupunha como horizonte a libertação por meio do ato de conhecer. Dessa maneira, podemos dizer que o trabalho dos “círculos de cultura” empreendidos pelo educador não se constituía por uma relação pedagógica, mas por uma relação intercultural. Mesmo partindo da cultura própria dos trabalhadores, com respeito à sua realidade e aos seus elementos materiais e simbólicos, na medida em que Freire introduz a palavra e o universo letrado, há uma tradução e um alargamento cultural pelos quais o trabalhador se apropria do que significa escrever e *dizer a palavra*, envolvendo ação e reflexão no exercício intercultural de se estar com o mundo e ser capaz de transformar suas estruturas.

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 2013, p. 41).

Inicialmente contrária à perspectiva apresentada por Freire, no entanto, a proposta de ação cultural colocada por Malraux como fundamento básico do Ministério da Cultura francês não pressupunha a noção de interculturalidade e procurava estabelecer uma relação direta entre o público e a obra de arte, sem qualquer tipo de mediação. Foi apenas com o movimento de maio de 1968 que essa política foi colocada em xeque, quando os próprios diretores das Casas de Cultura questionaram a noção de democratização da cultura, alegando que essa, ao se apartar das bases populares, corroborava, na verdade, uma lógica de difusão das culturas de elite.

Falar de cultura ativa é falar de criação permanente, é invocar os próprios recursos de uma arte que não cessa de estar em processo. E o teatro, em si, aparece imediatamente como uma forma de expressão privilegiada [...], por ser uma obra humana coletiva proposta à coletividade dos homens. [...] Nós nos engajamos então a manter em qualquer circunstância este lugar dialético entre a ação teatral (ou mais genericamente artística) e a ação cultural, para que suas exigências respectivas não cessem de se enriquecer mutuamente, até mesmo nas contradições que não cessarão de surgir entre elas. (LA DÉCLARATION DE VILLEURBANNE *apud* ABIRACHED, 2005, p. 195, tradução nossa)³.

A partir desse movimento, elaborou-se a ideia de ação cultural como prática que leva os indivíduos a tornarem-se sujeitos da cultura, e não seus objetos (JEANSON, 1973). Tornar-se sujeito da cultura significa tecê-la como um cidadão ativo. De acordo

³ “Parler de *culture active* c’est parler de *création permanente*, c’est invoquer les ressources mêmes d’un art qui est sans cesse en train de se faire. Et le théâtre, à cet regard, apparait aussitôt comme une forme d’expression privilégier. [...] en tant qu’il est une oeuvre humaine collective proposée à la collectivité des hommes. [...] Nous nous engageons donc à maintenir en toute circonstance ce lieu dialectique entre l’action théâtrale (ou plus généralement artistique) et l’action culturelle, afin que leurs exigences respectives ne cessent pas de s’enrichir mutuellement, jusque dans les contradictions mêmes que ne manqueront pas de surgir entre elles”.

com Hannah Arendt (2003), tanto a ação artística quanto a política se exercem na esfera pública, o lugar do que é comum a todos e no qual habitam as diferenças. O significado da vida pública consolida-se então na importância de ser visto e ouvido pelos outros a partir de ângulos e lugares diferentes: “[...] a esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDR, 2003, p. 62).

Tal acepção busca, assim como em Freire, compreender a ação cultural sob uma perspectiva crítica e emancipatória, abrangendo o questionamento sobre as hegemonias do poder e ampliando os espaços de participação na esfera pública. Além disso, ao abarcar a ação artística, enfatiza-se a dimensão estética de se *estar com o mundo*, permitindo a liberdade de criação, encontro e reinvenção de si, experimentando novos horizontes sociais e poetizações sobre a vida e promovendo o enriquecimento da coexistência em sociedade.

Isso nos remete à ideia de cidadania cultural, que compreende a constituição de grupos e espaços de identificação, expressão e solidariedade social. Além disso, a prática contemporânea da ação cultural traz em seu bojo a noção de diversidade e de articulação entre diferentes territórios, experimentando tanto a criação e produção artística quanto trocas pessoais e simbólicas, ultrapassando a noção de democratização do acesso aos bens culturais e caminhando em direção à construção de uma democracia cultural.

Ação cultural e cidade

Voltando-nos agora mais especificamente para as relações entre cultura e cidade, buscamos tecer a análise relacionando o conceito de ação cultural com um olhar mais qualificado sobre a cidade de São Paulo, a maior e mais populosa do Brasil, e a ideia de urbanidade, em seu potencial de diversidade e copresença. A cultura é uma dimensão ativa e constitutiva da própria cidade, e a ação cultural, em diferentes modalidades de projetos públicos e intervenções de coletivos artísticos e culturais, tem contribuído para a formação de agentes capazes de participar da vida pública, além de impulsionar o enfrentamento dos desafios da vida pessoal e coletiva,

estimulando a formação de ambientes comunitários favoráveis à inserção cultural e à expressão artística.

Em uma metrópole como São Paulo, os desafios se multiplicam, tendo em vista seus contrastes sociais e a grande circulação de práticas, agentes e produtores culturais, que demandam necessidades diversas. A história das políticas culturais na cidade sofreu a influência dos ideários e das tendências contemporâneas, atuando na vanguarda das políticas nacionais. Sua dimensão a colocou em um cenário internacional tanto em termos de metas como de um mercado de arte, turismo e entretenimento. Tal projeção, no entanto, não a isentou do enfrentamento constante das demandas populares, o que gerou movimentos tanto de alianças quanto de conflitos entre diferentes atores sociais.

A cidade de São Paulo apresenta uma diversidade socioespacial, como diz Milton Santos (2008), manifesta em formas de trabalho, vida e lugares contrastantes. Como metrópole, ela sofreu e ainda sofre um processo de urbanização que altera constantemente sua infraestrutura, configuração arquitetônica e urbanística e estilos de vida, promovendo deslocamentos populacionais a partir da especulação imobiliária. Os investimentos em instituições culturais, ambientais e educacionais, assim como a escolha de sua localização, fazem parte dessa lógica. Operam com a valorização de certos lugares em detrimento de outros, a fim de atrair o capital circulante para determinadas regiões. Esses investimentos têm em vista, inclusive, o critério de tornar a cidade internacionalmente atrativa, e não necessariamente confortável ou estruturada para todas as camadas populacionais que nela habitam.

Grande parte das instituições que atraem e fomentam atividades artísticas, nacionais e internacionais, está em situação de acessibilidade restrita. O embelezamento e a provisão de serviços culturais são elementos que diferenciam as regiões umas das outras, criando discrepâncias quanto à ocupação e à fruição da cidade por seus próprios habitantes. Além disso, existem diferenças profundas com relação às moradias, aos serviços de infraestrutura básica, ao comércio e à proximidade do trabalho. Isso cria uma distância socioeconômica e conflitos sociais. Como diz o geógrafo David Harvey (2013), a expropriação do espaço, do sentimento de pertencimento, da cultura, da solidariedade social e da criatividade são perdas não reparáveis com pagamento em dinheiro. A ação cultural atua diretamente nesses fluxos de posse e desposse

na cidade de São Paulo, confrontando suas demandas, gerando reflexão sobre esses fatos ou interferindo no espaço e em seus trânsitos.

Ao pensar a cidade e seus diferentes territórios, consideramos a constituição desses lugares e as possibilidades de ativação e significação que as práticas artísticas e culturais podem lhes atribuir, dinamizando mobilidades e potencializando relações e modos de vida. Ainda segundo Santos (2014), as cidades trazem em sua fundação o potencial da liberdade, da diversidade, do intercâmbio de saberes e criações, sendo que cada cidade se constitui como singularidade a partir do seu desenvolvimento histórico e sociológico. Investigar a potência da ação cultural a partir de um diálogo qualificado com o conhecimento da cidade quanto à sua estruturação, potencial de urbanidade, espacialidades e problemáticas contemporâneas possibilita a ampliação desse conceito, no entendimento tanto dos significados que podem se atribuir à ação cultural quanto à investigação de práticas que possam ativar os espaços urbanos e com eles dialogar.

Ao refletirmos sobre a relação entre cultura, cidade e vida pública, trazemos a ideia de um processo permanente, que leve em consideração não apenas os espaços das cidades e suas populações, mas as dinâmicas que os regem e criam seus usos, simbolizações e também segregações e desigualdades. Assim como as cidades, a ação cultural carrega em si a possibilidade de abraçar diferentes práticas e visões de mundo, inscrevendo-se diretamente na vida pública, a partir de políticas que privilegiem uma noção universalizante ou pluralista da cultura. Desse modo, ela é potencial transformadora dos próprios agentes culturais, dos espaços, das concepções sobre a prática artística e sua inscrição no campo da cultura. Ao mesmo tempo que afeta os contornos das cidades e da vida pública, seus agentes são afetados pelos encontros que ali se produzem, criando transversalidades e correspondências.

Dessa maneira, torna-se essencial a pesquisa e a ação consistente sobre campos que possibilitem a revitalização da vida pública e dos espaços da cidade, prevendo a participação dos cidadãos no debate a fim de reinventar os laços que constituem o tecido social democrático. A partir dos desgastes que temos sofrido como sociedade, buscamos a constituição de práticas que tragam em si a proposta de compreensão do humano pela diversidade cultural, sem criar, no entanto, nichos excludentes de participação na vida pública. Procura-se assim fortalecer o pacto democrático, instaurando o debate comum sobre as porções de partilha na sociedade.

A ação cultural, como braço das políticas públicas de cultura, pode proporcionar a formação de agentes que contribuam para esse processo, capazes de estabelecer fóruns de diálogo e participação cidadã por meio da experiência artística e do fortalecimento das práticas culturais, ativando, dinamizando e trazendo novos significados para os diferentes espaços da cidade.

Teatro e ação artística na configuração de novos territórios culturais

Criada como motor da cidade, a região periférica de São Paulo foi se constituindo ao receber trabalhadores de outros estados, majoritariamente do Nordeste e de lugares mais pobres do Sudeste. Esses trabalhadores, ao mesmo tempo em que alimentaram e impulsionaram a cidade em suas obras e serviços, foram alijados do seu usufruto. A própria cidade que construíram acabou designada a quem, pela soberania do capital, outorgou-se a propriedade das regiões mais passíveis de moradia confortável e fruição de serviços. As distâncias entre os vários centros e periferias da cidade foram se configurando a partir das arquiteturas culturais e de classe que constituíram suas espacialidades.

Segundo Harvey (2011), as forças do mercado e as mudanças dos valores de propriedade desempenham papel fundamental nos desenvolvimentos das grandes cidades, o que acarreta lutas políticas sobre a ocupação dos espaços mais ou menos privilegiados nos conglomerados urbanos. Entre os fatores considerados nesses conflitos estão as questões de segurança, preferências culturais e preconceitos, desenvolvendo um sentido de distinção e propriedade dos grupos sociais em relação aos espaços em particular. Isso gera, segundo o geógrafo, o medo generalizado da despossessão. Cabe aos trabalhadores migrantes e seus descendentes, os quais ocupam as muitas periferias de São Paulo, a mobilidade constante em seus papéis sociais, nos ofícios que exercem, nas materialidades que criam, nos bens culturais que inventam, nas lutas sustentadas por uma grande capacidade de adaptação. O sentido da migração completa-se nessa circulação criadora, em um movimento de desterritorialização permanente.

Para Santos (2008), vir para a cidade grande é deixar uma cultura herdada para se encontrar com outra. A experiência da migração é um embate entre o tempo da

ação e o tempo da memória. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta por ser, ao mesmo tempo, “concluído e inconcluso”. É nesse sentido que o percurso artístico do coletivo Estopô Balaio interferiu em seu território de atuação, impulsionando esse encontro e os sentidos que se criaram a partir dele. Isso se deu nas vidas das pessoas que tomaram contato com o seu trabalho: artistas diretamente ligados às suas obras, moradores envolvidos em suas encenações ou espectadores que estranharam esse novo corpo instalado na vizinhança.

A trajetória do grupo inicia-se em 2010, a partir do encontro entre artistas do Rio Grande do Norte, recém-chegados a São Paulo em busca de uma mudança de vida, e o bairro do Jardim Romano. A necessidade de sobrevivência na nova cidade gera o acaso detonador do encontro com outros migrantes, que há 20 ou 30 anos também se mudaram para São Paulo, mas em condições mais duras. O confronto entre arte e realidade estabelece a relação entre esses artistas, a nova cidade na qual se instalam, os sofrimentos de uma parte da população e os desejos dos jovens que se aproximam do seu trabalho. Eles ressignificam suas histórias por meio de processos artísticos e interculturais; descobrem o bairro e experimentam interferências no campo da ação cultural a partir de uma situação liminar que exigiu o reconhecimento de pressupostos, concepções e aspirações.

O Jardim Romano é um bairro do extremo leste da cidade de São Paulo, na região do Itaim Paulista, formado pela ocupação de áreas de várzea do rio Tietê. O bairro sofreu vários alagamentos, sendo o maior deles o de 2009, quando permaneceu literalmente embaixo d’água por três meses. As águas que invadiram o Jardim Romano tomaram as ruas e as casas de assalto, em uma grande onda caudalosa de um rio que desaguou sem pedir licença. A força da tragédia obrigou seus moradores a reconstruírem suas vidas, material e simbolicamente. Esse território é o lugar das redescobertas desses indivíduos migrantes e palco real de uma tragédia social que delimita o campo de construção simbólica, de negociações intersubjetivas e de reinvenção existencial, artística e cultural dos artistas envolvidos no coletivo Estopô Balaio. Entrar em relação com o bairro e conhecê-lo, confrontá-lo como migrante, como estrangeiro, tornando-se presente nele, foram etapas fundamentais para as traduções interculturais e artísticas necessárias para o estabelecimento do trabalho do grupo.

A identificação com o bairro, determinada pela condição de migrantes nordestinos, não isentou os artistas, porém, da sua condição de estrangeiros: chegaram

a uma nova cidade e a um novo lugar exercendo um ofício incomum. As inquietações que surgiram a partir dessa condição inicial levaram à construção de estratégias de sobrevivência e aguçaram a curiosidade sobre as histórias das enchentes que ali ocorreram (e que ainda se faziam presentes como marcas físicas e simbólicas no território do bairro), movimentando os gestos de aproximação. Esses gestos se deram, inicialmente, em processos artístico-pedagógicos no Programa de Iniciação Artística (PIÁ) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Foi como artista-educador desse programa que o fundador do grupo, João Júnior, chegou ao bairro; e foi por meio das práticas estabelecidas nos encontros com as crianças que o olhar teatral passou a focalizar seus procedimentos sobre o real pungente no bairro.

Eu fui o primeiro viajante a chegar. Houve um encantamento inicial, porque todos os jogos e práticas lúdicas que a gente fazia no PIÁ desembocavam em experiências com a enchente: fábulas criadas a partir desse imaginário que as águas traziam para aquelas crianças, além das histórias que elas relatavam com o seu olhar: os peixes que eles pescavam, a lua que se refletia na rua, já que agora ela era rio, os peixes que elas criavam em casa. Todos meus procedimentos de aula passaram a ser em torno disso: eu os entrevistava, eles me entrevistavam, criávamos falas a partir das histórias. (Informação verbal)⁴.

Jovens moradores participantes do Programa Vocacional, outro programa de formação artística da Secretaria Municipal de Cultura, tiveram a sua atenção despertada para o trabalho dos arte-educadores do PIÁ, e uma rede de colaboração passou a operar entre os programas ali existentes, a biblioteca, os pais de aprendizes e os moradores próximos. Keli Andrade, participante do Vocacional, procurava um espaço para ensaios com o seu grupo de teatro. Em um encontro com João Júnior no bar de dona Lica, nasceu o núcleo inicial do Estopô Balaio, agregando definitivamente “artistas moradores” e “artistas estrangeiros”. Com a constituição do grupo, o seu primeiro projeto artístico foi configurado e se tornou possível por meio de subsídio público.

“Daqui a pouco o peixe pula” enfocou em seu processo artístico a poetização das narrativas coletadas sobre as enchentes, transformando-as tanto em plasticidade – com os grafites do artista Ignoto – como em materialidade cênica. As histórias dos moradores estavam em primeiro plano: as maneiras como cada um superou a tragédia, como foram

⁴ João Júnior em palestra ministrada no Centro de Formação e Pesquisa do Serviço Social do Comércio (Sesc) de São Paulo, em dezembro de 2014, em parceria com Carolina Machado e a autora.

formadas as redes de solidariedade, como casas e vidas foram reconstruídas, quais os sentidos e os aprendizados que foram gerados com essa experiência. A encenação mesclava elementos do teatro popular nordestino e elementos documentários e performativos do teatro contemporâneo.

O espaço público do Jardim Romano foi, dessa maneira, invadido por novos peixes: os artistas do Estopô Balaio. Eles percorreram, com esse primeiro espetáculo, as vias, as escolas e as instituições do Jardim Romano e de cidades do alto Tietê. A experiência vivenciada pelo bairro e traduzida em expressão artística procurava dar conta do reconhecimento dos lugares sociais a partir dos quais eram expressas as falas dos moradores ou dos estrangeiros. Além disso, marcava a distância entre essas presenças singulares que, no entanto, partilhavam uma transformação pessoal e, como diz Rancière (2005), a tentativa de conversão dessa experiência em riqueza comum, em igualdade poética compartilhável.

Nas periferias de São Paulo, as ruas ainda são lugares de convívio. É alta a circulação de pessoas que não são simplesmente transeuntes: as crianças brincam, jogam bola, donas de casa conversam e se ajudam, adolescentes trocam ideias. Das ruas, podem-se ouvir as pregações das igrejas com suas portas abertas, pode-se ver o interior dos salões de beleza, dos bares e restaurantes. A apropriação da rua pelo Estopô Balaio como espaço de interferência artística aproximou-o de um público receoso de adentrar as grandes instituições e os espaços, públicos ou particulares, reservados para a atividade cultural e artística, por falta de hábito, pelo estranhamento em relação aos produtos artísticos oferecidos ou pela desconfiança em relação aos equipamentos públicos. A aproximação com o espaço compartilhado do bairro foi estratégia fundamental para o estabelecimento do vínculo entre o teatro e a vida do Jardim Romano. Criaram-se pontes que possibilitaram o processo de identificação com a obra que, por sua vez, estava diretamente ligada aos dramas sociais e pessoais vivenciados pelos moradores durante as enchentes.

O estranhamento em relação às práticas e aos procedimentos artísticos pelo público em geral é comumente observado em muitas propostas de formação, inclusive naquelas oferecidas por instituições públicas. Essa distância evidencia as diferentes necessidades e as práticas culturais que não se reconhecem e não dialogam de antemão. A aproximação entre esses mundos passa por outra via de entendimento a qual exige a construção de um espaço de troca artística e intercultural, em que se

pode aprender o que nunca foi ensinado e ensinar o que nunca foi aprendido. Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas pelo Estopô Balaio para que o bairro encontrasse o teatro constituíram o cerne dos atos disparadores da proximidade, do se deixar afetar, da visibilidade e da possibilidade de reinvenção no trânsito da vida local.

As ruas continuaram a ser ocupadas com performances e intervenções artísticas em linguagens diversas. Cartas pessoais foram escritas e distribuídas para os moradores, os muros e as calçadas foram grafitados com novos temas sobre o sentido das águas, os ensaios abertos continuaram, assim como as passagens de som, e novas ações como o “Sarau do peixe”, as “Quintas de cinema” e o “Cabaret d’água”. Aos poucos as portas foram se abrindo, e o desejo era que o bairro adotasse a sede do grupo como centro cultural e outros artistas e moradores se agregassem ao projeto como colaboradores e propositores de ações.

O conflito e o estranhamento por parte de muitos moradores, no entanto, estiveram sempre presentes, o que exigia do teatro a sua reinvenção, o seu próprio abandono, em direção a construir uma linguagem que cruzasse a fronteira transcultural; essa transposição dava-se pelos renovados jogos que se estabeleciam entre o teatro e o território. A relação constante do fazer artístico com o testemunho do espectador intensificou o encontro entre os dois. Abriu-se espaço para um reconhecimento que se manifestou como uma nova territorialidade e uma nova percepção sobre a arte, interferindo reciprocamente nos artistas e nos espectadores, nos propositores de processos e em seus vivenciadores. Os moradores do Jardim Romano passaram então a conviver cotidianamente com procedimentos artísticos antes inusitados. O estranhamento inicial foi dando lugar, ao longo dos anos de residência do grupo na região, à formação de uma identidade que se reconhecia em suas obras e a uma ludicidade que se permitia vivenciar durante as interferências do grupo nas ruas do bairro.

Como na experiência da migração, na qual o lugar de chegada e suas dinâmicas afetam a vida dos indivíduos migrantes, também o lugar da ação artística afeta as operações da consciência de quem a vê e de quem a pratica. O estranhamento e a surpresa propiciam a curiosidade, que leva à descoberta. No caso do Jardim Romano, a interferência do Estopô Balaio em sua dinâmica espacial, alterando o cotidiano de ruas, casas e estabelecimentos comerciais, abriu as portas de seus moradores e praticantes para um elemento até então desconhecido na produção da sua história. Para alguns, em particular, foi fundamental para refazer os sentidos de suas migrações, identidades

e escolhas, trazendo uma nova dimensão para o espaço do Jardim Romano, para o espaço íntimo de muitos de seus moradores e para a sua relação com a cidade.

Encontrar-se com a cidade de São Paulo é viver o assombro da sua imensidão, da sua velocidade, suas mudanças constantes, sua violência, suas formas múltiplas e variadas, suas injustiças evidentes, sua aparente desumanidade. Conhecê-la e decidir agir sobre ela e para ela implica deslocamentos internos, que reconfiguram olhares e atitudes diante da vida. Habitar uma nova cidade é estranhar, desterritorializar. É, ao mesmo tempo, lutar para construí-la, repensá-la e refazê-la coletivamente. A trajetória do Estopô Balaio operou diretamente a partir desses fluxos de possessão e despossessão, pelo confronto da condição de migrante, das diferenças culturais e de classe entre seus artistas, do encontro com o drama social do bairro e do empreendimento da ação cultural como proposta de interferência sobre as realidades íntimas, as relações sociais, a produção e fruição dos bens culturais e das paisagens urbanas.

Muito se fala e se pratica sobre o teatro na periferia. Muitos coletivos nela se instalam com um ideário e um discurso específicos, pautados nas lutas de classes, nas relações de trabalho, no teatro como conscientizador das opressões. Esses coletivos têm grande mérito em suas empreitadas e lutas, mas, em muitos momentos, a ideologia toma a frente do processo artístico, sendo espelhada em peças, procedimentos pedagógicos e publicações, como se ela chegasse antes do teatro e servisse como bloco uniforme de explicações e proposições. Interessa-nos, ao contrário, observar como os procedimentos artísticos vão abrindo espaço na imaginação e no cotidiano do espectador e dos artistas que ali se formam, aprofundando a capacidade de fabular, a necessidade de abrir espaço para o outro, para o diferenciado, para as possibilidades de se sonhar outra cidade.

Perguntamos então: é a experiência estética ou a ideologia que move o espectador? Ao chegar à periferia de São Paulo, os nordestinos do Estopô Balaio não se propuseram a fazer “teatro de periferia”, mas a estabelecer uma relação ética e estética com algo que impulsiona a vida. O teatro, quando experimentado no âmbito da ação cultural, surge como lugar de investigação segura para deslocamentos internos e de modos de vida porque se constitui em um corpo poético. Exige, ao mesmo tempo, uma dimensão estética ao se realizar enquanto experiência e matéria discursiva e uma dimensão ético-política, ao penetrar transversalmente nas relações humanas.

O gesto artístico dá-se nessa dimensão das imagens que nos atravessam e despertam em nós perguntas germinantes, percepções sutis, ainda sem formulação e resposta. É como quando se olha para o céu e se descobre a Via Láctea e, de súbito, em meio ao silêncio, percebe-se que um movimento está em curso em nossas vidas. É como todos os insights que temos ao presenciar a natureza, ao caminhar peregrinando, ao sermos tocados pela delicadeza de um filme, ao ver nossos filhos crescerem. São as experiências que nos fazem avançar na vida, entrar em contato com essas forças inexplicáveis que constituem o que está em movimento no universo. É a percepção sutil da relação entre essas coisas; são os sentimentos que nos assombram e que não conseguimos sequer nomear. Ou, por outro lado, a experiência violenta da tragédia, da morte, das perdas que nos desnudam de tudo e nos deixam desprovidos de verdades e, assim, reconstituem-nos.

A força da arte reside justamente nesses núcleos não discursivos, no que fica para além dos conceitos, no que vai sendo semeado e passa a despertar olhares, curiosidades e interesses que ainda pouco se compreendem, arrebatamentos que vão se aprofundando. Grande parte dos moradores do Jardim Romano ainda desconhece ou tem uma noção tímida do que é o teatro. Todavia, por onde ele passa, instaura curiosidade e uma brecha de que ali se vê algo diferente. O Estopô Balaio, em seu ciclo das águas, encontrou fecundidade na lama; e com a poeira que se espalha a partir do que é pequeno, fez o seu teatro germinar.

Ação cultural, ação artística e a dimensão pública da sociedade

A sobrevivência do mundo hoje e, principalmente, do homem no mundo hoje depende da criação de alternativas para a ocupação do espaço, para a captação e utilização dos recursos naturais, para um novo entendimento sobre as relações humanas e para o senso de comunidade. Para isso, observamos a necessidade do fortalecimento do conhecimento de si e do outro para que, juntos, possamos enfrentar os desafios da barbárie contemporânea.

A perda da conexão com a própria história provoca o esquecimento de que as relações humanas são necessárias e interdependentes. Vivemos todos dentro da lógica

de um mesmo sistema, mas vivemos em partes fragmentadas, o que nos dá a ilusão de sermos distintos e de estarmos em universos distintos. E o primeiro passo para o equilíbrio entre a liberdade e a igualdade é a coragem da coexistência na diversidade. Dessa maneira poderemos, em vez de nos alienarmos em falsas necessidades de produção e consumo, buscar o enfrentamento e a possibilidade da construção de um mundo onde não imperem as desigualdades, a injustiça social ou a destruição desenfreada dos nossos recursos e da nossa história.

No ambiente de uma cidade, por exemplo, constitui-se em alguma medida uma dimensão pública formada por laços impessoais, que orienta coletiva e racionalmente as ações e as relações. Isso quer dizer que o indivíduo não está isento de responsabilidades sociais e públicas, que exigem algum nível de envolvimento, algum nível de relativização de sua liberdade. Porém, não há como negar que nas sociedades modernas os horizontes da liberdade individual se mostram contraditórios à construção e ao enriquecimento da esfera pública, da sociedade, portanto. [...] Se o horizonte for uma situação de “elos sociais frouxos”, a vida social será mais barata para o indivíduo. Colando-se na balança a sociedade/igualdade e o indivíduo/liberdade, para que lado ela está pendendo? (OLIVA, 2021, p. 53).

No Brasil, a experiência democrática efetiva-se com dificuldade. Enquanto cidadãos, somos em muito pouca medida educados na prática do diálogo, na orientação das necessidades coletivas e no comportamento participante. Nascidos da dependência em relação à metrópole, em relação ao latifundiário, em relação ao empregador, ainda seguimos largamente uma mentalidade paternalista e colonial, distantes da plenitude de nossos direitos civis, sociais e culturais. A falta de diálogo e a hegemonia do poder das elites conservadoras, racistas e patriarcais como características presentes em nossa formação histórica e social nos lega ainda uma tendência a práticas de submissão e de formação de mentalidades rigidamente autoritárias e acríticas.

A ação cultural, aliada à ação artística, pode contribuir no alargamento de uma experiência social e humana que questione os padrões vigentes, ao fazer com que os indivíduos se envolvam em ações não mediadas pelo valor de troca e de uso, nem pela lógica da eficácia, mas pelo prazer das descobertas e pelo risco das revelações. As vivências culturais e a experiência artística podem nos conectar com espaços internos adormecidos e nos despertar para a beleza e o cuidado com o universo que nos rodeia. E, mais do que tudo, possibilitam a dinamização do espaço público para

que, junto com a coletividade, possamos redescobrir nossos caminhos no universo da cultura e enriquecer nossa vida em sociedade.

A experiência do coletivo Estopô Balaio nos mostra que a ação artística aliada à ação cultural não visa à construção de um horizonte pré-determinado, nem uma prática voltada para o consumo e para o espetáculo, mas a uma atitude que rompa as barreiras e amplie a consciência de quem a experimenta, desfazendo estereótipos e preconceitos, articulando desejos e modos de vida por meio do discurso artístico. Dessa maneira, a ação artística passa a constituir um encontro: de seres humanos consigo mesmos e com outros seres humanos. De homens e mulheres que vivenciam suas experiências para depois narrá-las. E ao narrá-las, estabelecem o elo entre o passado e o futuro, e, ao compartilhá-las e confrontá-las com as de outros, constroem a história.

Como observa Bauman (2012), nem a inclusão ou a exclusão, nem a disposição de ouvir ou o impulso de mandar, nem a postura solidária ou a negligência hostil constituem-se em maior ou menor probabilidade de se realizar, ao menos em potência. Sua passagem ao real deve ser mediada pela sociedade política.

A sociedade moderna é uma comunidade política de larga escala, e a substância do vínculo social e político é o reconhecimento recíproco, que é um ato jurídico. No reconhecimento há um elemento de igualdade que se define sem condições (mesma raça/etnia, mesma cultura, mesma história, mesma nacionalidade, mesma classe etc.), sem prestações (de obrigações, de trocas, etc.), mas com disposições. A disposição de reconhecer. (OLIVA, 2021, p. 63).

Para que se possa então equilibrar liberdade e igualdade em nosso pacto social, é preciso evitar julgamentos e debater ideias, desencadear ações e propostas para a construção, manutenção ou transformação do mundo. Mas para isso deve-se, primordialmente, aprofundar a qualidade das experiências humanas nas relações que se estabelecem entre as pessoas, com a sociedade e com o meio que os acolhe, sustenta e garante a sua sobrevivência.

A história, em contraposição com a natureza, é repleta de eventos; aqui o milagre do acidente e da infinita improbabilidade ocorre com tanta frequência que parece estranho até mesmo falar de milagres. Mas o motivo dessa frequência está simplesmente no fato de que os processos históricos são criados e constantemente interrompidos pela iniciativa humana, pelo *initium* que é o homem enquanto ser que age. Não é pois, nenhum pouco

supersticioso, e até mesmo um aviso de realismo, procurar pelo imprevisível e pelo imprezível, estar preparado para quando vierem e esperar “milagres” na dimensão da política. (ARENDR, 2003, p. 219).

Ao desempenharmos os nossos papéis, ao fazermos as nossas escolhas pela descoberta de novos sentidos para as palavras, de novas cores para os sentimentos, de uma confiança que cresce com o reconhecimento e o acordo coletivo, exercemos também a nossa potência em realizar milagres. E é nas lacunas abertas pelo sistema e nos vazios que se colocam entre o fim de uma crise e a possibilidade de um novo começo que devemos nos alimentar com novas forças, sonhos e esperanças, para que se possa renovar as possibilidades de ser, para que se possa reinventar a realidade, para que se possa reconstruir o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABIRACHED, Robert (ed.). **La descentralisation théâtrale 3** : 1968, le tournant. Paris: Actes Sud et Anrat, 2005.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BAUMAN, Zigmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- COELHO, José Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HARVEY, David. O direito à cidade. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 22 nov. 2013. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/11/22/o-direito-a-cidade/>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- JEANSON, François. **L'action culturelle dans la cité**. Paris: Seul, 1973.
- OLIVA, Jaime Tadeu. É possível o objeto Brasil? In: TONI, Flávia; PAIXÃO, Fernando (org.). **Estudos Brasileiros em 3 tempos**: 1822-1922-2022. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 11-86.

PUPO, Maria Lúcia; VELOSO, Verônica. Ação cultural e ação artística: territórios movediços. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Lisboa: Editora 34, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2014.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. Cultural action and the defense of the society. **Global Journal of Human-Social Science C: Sociology & Culture**, Framingham, v. 22, n. 3, p. 11-21, 2022.

TORNAR-SE ESPECTADOR: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Um importante pressuposto constitui o ponto de partida que nos impulsiona: a fruição das chamadas “artes vivas” pelo espectador não se configura como prática inata, mas, ao contrário, cabe ser vista como conquista a ser continuamente retomada, aprofundada e ampliada. A partir da aceitação dessa premissa, a leitura da obra, complexo processo que se vale de experiências pessoais possibilitadas e ancoradas no âmbito de determinada sociedade e cultura, passa a se desdobrar diante de nós em uma série de interrogações.

Tornar-se espectador implicaria então processos de aprendizagem? Se a resposta for afirmativa, como e em quais contextos caberia propiciá-los? Como conceber esses processos diante da iníqua desigualdade social que atravessa a população brasileira? Caberia pensar em formação de espectadores? O que vem nos revelando a experimentação de diferentes modalidades de mediação artística entre o fruidor e a cena?

Como se observa, são diversificadas as questões que emergem da premissa explicitada acima. Tal como ocorre em relação à capacitação para a leitura de textos, a leitura da cena e seus desdobramentos implicam processos complexos, a serem iluminados por diferentes ângulos. A reflexão sobre o papel da arte na formação dos cidadãos é o terreno em que nos movemos. Para ela, contribui o cruzamento das várias ciências humanas que nos apoiam em nossos esforços de construção de uma sociedade norteada pela liberdade de pensamento, pela solidariedade, pelo envolvimento com aquilo que nos é comum e que escapa à lógica exclusiva do consumo.

Diante dessa sobreposição de aspectos contidos no processo de tornar-se espectador, escolhemos uma perspectiva precisa. Nosso intuito aqui é propor uma contribuição para o debate em torno dessas questões focalizando a relação entre o espectador e a obra no campo das artes da cena, voltando a atenção para os seus primórdios no percurso de seis entrevistados.

Nas últimas décadas, temos assistido a um crescente interesse no Brasil e fora dele por estudos em torno da relação entre o fruidor e a obra artística. Se em um primeiro momento tal preocupação se voltava especialmente para a área das artes visuais, atualmente pensadores e por vezes artistas vêm formulando interessantes pesquisas sobre o tema no campo da cena (CAVAILLÉ; LECHEVALIER, 2017; CARNEIRO, 2019; DELDIME; PIGEON, 1988; DESGRANGES, 2003, 2012; DESGRANGES; SIMÕES, 2017; FISCHER-LICHTE,

2008; MERVANT-ROUX, 2006; PUPO, 2015b; RANCIÈRE, 2012). Esses e outros autores têm procurado discutir algumas das interrogações apontadas, traçando considerações sobre os desafios da leitura da cena na contemporaneidade, sobre modalidades experimentadas nessa direção em projetos culturais de caráter público ou privado, sobre diálogos a serem instaurados também artisticamente entre o espectador e a cena, sobre as ligações que podemos observar ou alimentar entre o fazer e o fruir, e por aí afora.

Chamamos particularmente a atenção do leitor para a mais antiga dessas publicações, *La mémoire du jeune spectateur*, de Roger Deldime e Jeanne Pigeon (1988), que aborda as lembranças de espectadores em relação a encenações apresentadas pelo Théâtre des Jeunes Années, dirigido por Maurice Yendt em Lyon, França, durante o período compreendido entre 1968 e 1984. Guiados pela interrogação em torno daquilo que teria ficado impresso na memória de espectadores daquela produção – que à época da pesquisa possuíam idades diversas entre si, pois tinham sido crianças e jovens em diferentes momentos do período analisado –, os autores chegaram a conclusões particularmente interessantes, que teremos ocasião de abordar mais à frente.

É esse o quadro que nos mobiliza em direção à pergunta a ser tratada aqui: como foi a primeira vez em que você se viu como espectador(a)? Quais são suas lembranças, qual foi o sentido daquele acontecimento para você no momento? E atualmente, como encara aquele evento? Conhecer a experiência fundadora da relação com a cena é o que nos move, portanto, ao longo destas páginas.

Nessa perspectiva, a curiosidade sobre o primeiro contato entre o sujeito e a obra nos conduziu a realizar entrevistas semiestruturadas com seis depoentes, no bojo de uma ótica exploratória isenta de qualquer veleidade de constituir amostragem rigorosa ou de sustentação em tratamento estatístico. A busca pelo prazer de uma primeira conversa sobre o tema (e “primeira” se repete) nos levou a entrar em contato com interlocutores que se dispusessem a conceder seus depoimentos. Ao procurarmos algum equilíbrio mínimo entre idades, sexos e ocupações chegamos ao nosso corpus, lembrando que são fictícios os nomes próprios que o compõem: Júlia, 37 anos, médica; Fábio, 45 anos, serviços gerais; Deise, 39 anos, produtora cultural; Eliana, 47 anos, cabeleireira; Artur, 49 anos, gestor cultural; e Daniel, 72 anos, professor¹.

¹ Deixo aqui meu agradecimento pela disponibilidade dos entrevistados e pelas boas conversas que permitiram a formulação deste capítulo.

Nossa preocupação não é certificar a veracidade factual das lembranças dos depoentes. Dado que conhecemos hoje alguma coisa sobre a fluidez das memórias, podemos reiterar, a partir de Ecléa Bosi e Maurice Halbwachs², que lembrar é “refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” e que

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 17).

Lembrar acontecimentos do passado é necessariamente recriar experiências a partir do significado a elas atribuído pelo sujeito, tanto naquele momento pretérito quanto atualmente. Nosso interesse recai, portanto, no relato daquilo que foi tido no presente dos entrevistados como material a ser trazido à tona e documentado como seu testemunho pessoal.

Ivan Izquierdo (2021) contribui para alicerçar essa posição mediante a formulação do conceito de “memória falsa”, referência a fenômeno que todos nós conhecemos empiricamente e que provavelmente se manifesta em alguma medida nos depoimentos recolhidos. O conceito diz respeito a relatos ouvidos de outros ou à familiaridade com passagens de ficção que acabam sendo incorporados pelo sujeito como se fossem recordações próprias.

Como veremos, a pergunta sobre a primeira vez nem sempre obteve resposta nítida. Se ela corresponde a uma ocasião específica para Deise, Artur e Eliana, para Júlia o relato se refere a uma das primeiras vezes. Já nos casos de Daniel e Fábio, a referência é uma frequência do circo que se estendeu por anos ao longo da infância.

As circunstâncias da primeira vez, ou das primeiras vezes

O deslocamento até o local em que se dá o acontecimento artístico não é uma questão menor quando pensamos nos problemas urbanos das metrópoles. É assim que Eliana menciona o percurso efetuado entre a Zona Leste e o Centro para, na companhia

² Sociólogo da escola durkheimiana, viveu entre 1877 e 1945 e foi influenciado por Henri Bergson, tendo formulado o conceito de “memória coletiva”.

do marido, assistir a uma representação protagonizada por uma atriz até então admirada apenas pela TV, Marília Pêra. Os ingressos para a representação haviam sido presenteados por uma cliente do salão de beleza no qual trabalhava, dançarina no espetáculo.

Por sua vez, Júlia, ainda menina, foi convidada e acompanhada por uma tia ao teatro da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, a Fiesp. Não tem certeza, mas acredita ter ido ao teatro de carro, em suas palavras uma *“lembrança histórica”*, uma dedução sua dados os hábitos familiares na época. O jovem Artur respondeu à indicação de uma professora de teatro e estreou como espectador junto a colegas de convivência recente. Deise, na ocasião moradora em Campinas, foi beneficiária da Campanha de Popularização do Teatro – amplamente consolidada naquela municipalidade desde 1985 –, que oferecia espetáculos a preços populares sempre em janeiro e fevereiro. Aos 13 anos, partilhou sua primeira ida ao teatro com o irmão e dois amigos dele.

Fábio, originário de uma cidadezinha no Piauí, e Daniel, do interior de São Paulo, possuem em comum o fato de terem conhecido a cena frequentando o circo. Se o primeiro não teve ocasião de ampliar o espectro de suas vivências artísticas, para o segundo os espetáculos circenses foram o início de uma trajetória de amador de teatro. Fábio tinha um privilégio: oriundo de uma família de artistas do picadeiro – pai, mãe, meio-irmão, irmã, cunhado e sobrinhos –, nunca pagou ingresso para atravessar a lona e tornar-se espectador. Apresentava-se como filho de trabalhadores circenses mesmo quando não vivia mais com eles, para conseguir entrar gratuitamente; a rede de solidariedade estava sempre assegurada. O magnetismo da arena era forte a ponto de Fábio sempre conseguir se instalar na primeira fila.

Já Daniel, que dependia do dinheiro obtido pela mãe, era seguidamente tentado a *“varar o circo”*. *“A gente se aproximava da lona; um levantava o pano e outro corria por baixo. Eu nunca varej, mas vi os amigos vararem. Eu tinha receio, não queria ser pego em flagrante. Quando tinha dinheiro, eu entrava”* (informação verbal)³. Em companhia do irmão, vendia mandioca e alface de casa em casa, contribuindo assim para encorpar o orçamento doméstico. O circo ficava uma semana ou dez dias na cidade; apesar de desejar assistir a todas as sessões, era preciso escolher a mais barata, em promoção; nos outros dias era possível ficar em volta da lona, vendo e ouvindo o que fosse acessível. Daniel ressalta que era necessário também reservar parte da suada verba familiar para as imperdíveis matinês de cinema, aos domingos.

³ Entrevista concedida por Daniel em São Paulo, 27 mar. 2022.

O impacto gerado pelo primeiro contato com o edifício onde ocorreria a representação aparece nitidamente nos depoimentos. Artur se refere à forte impressão de adentrar, já adulto, as instalações do Serviço Social do Comércio (Sesc) Pompeia, uma organização espacial surpreendente. Eliane, também adulta, menciona seu encantamento com o edifício teatral cujo nome lhe escapa, mas acredita que se situava na avenida Brigadeiro Luís Antônio, na capital paulista. Recorda-se da posição ocupada na plateia, assim como dos momentos que antecederam a representação dentro do edifício teatral cuja grandiosidade a impressionara: *“Na verdade, eu ficava olhando o teatro, todos os detalhes do teatro”*.

Foi no Centro de Convivência de Campinas, na época o principal teatro público da cidade, que Deise viveu sua primeira experiência como espectadora. *“Blusa de listra verde e azul com babadinho, cabelo arrumado, brinco, batom”* compuseram o ritual de preparação antes de sair de casa. Ela se refere à ansiedade dos dias que antecederam o espetáculo e mais precisamente à

[...] sensação de fazer alguma coisa diferente na vida, não é? Lembro da gente caminhando, conversando. Você chegava, tinha uma grande porta e ao fundo dessa porta tem um lustre gigantesco. Eu lembro muito desse lustre que significava pra mim um lugar luxuoso, e de pensar que eu estava fazendo parte desse mundo momentaneamente. (Informação verbal)⁴.

Deise associa essa ida ao teatro a uma visita com a escola ao Museu do Ipiranga, em que o percurso de ônibus acarretou a mesma euforia que a chegada ao teatro; ambos constituíram momentos extraordinários saboreados imediatamente antes do acontecimento em si e compuseram o quadro de uma intensa expectativa.

Os momentos que antecederam o início de um dos primeiros espetáculos assistidos por Júlia, na época com cerca de oito anos, são lembrados com precisão. Assim ela descreve sua expectativa traduzida em hipóteses de encenação:

O espetáculo vai ser muito barulhento? A primeira cena vai ser num volume alto, vai começar com alguma cena explosiva, com algum aspecto surpresa, ou será mais tranquila? Vai ter música alta? Será que vai entrar algum ator em cena gritando? Ou vai haver ator entrando em cena em silêncio? (Informação verbal)⁵.

⁴ Entrevista concedida por Deise em São Paulo, 15 mar. 2022.

⁵ Entrevista concedida por Júlia em São Paulo, 20 mar. 2022.

E ela continua mencionando momentos semelhantes já em sua vida adulta: *“Será que vai entrar todo mundo junto no palco? Uma pessoa só? Acho que esse friozinho na barriga, de curiosidade, eu tenho até hoje. Essa sensação continua legal”*.

Nenhum dos entrevistados se refere à escola como fator ligado às primeiras experiências como espectador, com exceção de Artur, que de passagem menciona ter sido *“obrigado”* em determinada ocasião no Ensino Médio a assistir a um monólogo. *“Era um auditório sem recurso teatral, a pessoa falando um texto. Isso não atraiu muito.”*

Imagens, impressões, sensações

Artur traz à tona uma experiência *sui generis*. Foi ao teatro pela primeira vez por volta dos 19 anos, quando, influenciado por uma namorada estudante de Direito, frequentava uma oficina de iniciação teatral organizada pela prefeitura de São Bernardo do Campo. Sem qualquer preparação, a responsável pela oficina recomendou que os participantes fossem assistir *“O império das meias verdades”* com a Companhia da Ópera Seca, dirigida por Gerald Thomas. Artur traz à tona suas lembranças de alguém sentado em uma das primeiras fileiras, próximo aos atores: *“Foi radical, foi uma coisa absurda, uma experiência inesquecível. Havia aquela primeira cena do banquete com a Fernanda Torres...”* (informação verbal)⁶. Menciona a intensidade das cores, ritmos, pausas, congelamentos, repetições, o cenário de Daniela Thomas com *“coxias que entram”*, mas sem certeza se havia ou não o célebre filó em cena, tão valorizado pela cenógrafa.

Quando solicitado a lembrar do que tratava o espetáculo, recordações esparsas se manifestam: *“É difícil dizer; um mito fundante, Adão e Eva, uma crítica ao cristianismo; mexeu comigo na forma”*. *“O que mais ficou é o espaço cênico. Hoje eu sei que era a luz também. Mas nem pensava nisso: ‘Oh, é a luz que está me causando tudo isso! É como se eu não identificasse a luz. Hoje posso dizer que o que mais ficou é o espaço-luz.”* Seu comentário ilustra precisamente a noção de que a memória é processo em contínua reelaboração, conforme as palavras de Ecléa Bosi (1994, p. 17): *“A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”*.

⁶ Entrevista concedida por Artur em São Paulo, 2 abr. 2022.

Artur se recorda de uma conversa posterior com a professora da oficina, *"nada muito estruturado"*, mas se refere com eloquência aos desdobramentos posteriores dessa sua iniciação como espectador: *"Foi um divisor de águas, porque o aspecto formal apareceu. Nos liberou do naturalismo, do realismo. A loucura foi autorizada. Houve depois muita influência sobre o que a gente fazia na oficina, uma apropriação"*.

Também adulta, Eliana não tem lembranças precisas sobre o enredo do espetáculo que traz à baila, mas os rastros que ele deixou permitiram deduzir durante a entrevista que se tratava de *"Vitor ou Vitória"*. Inicialmente filme americano dirigido por Blake Edwards com trilha sonora de Henry Mancini, lançado no Brasil em 1982, torna-se mais tarde encenação na Broadway e posteriormente, em 2001, em São Paulo, em um espetáculo musical dirigido por Jorge Takla e protagonizado por Marília Pêra.

Eu lembro que... o tema, eu sei que ela era homem e mulher ao mesmo tempo, mas vou ser bem sincera, não prestei atenção na história não. Ficava mais olhando a atriz, o espetáculo em si, que era maravilhoso, mas... não sei direito. A gente fica mais olhando os detalhes dela cantando e dançando, do que a própria história em si. (Informação verbal)⁷.

Admiradora da atriz que conhecia pela TV, Eliana se impressiona com a performance ao vivo: *"ela já não era mais jovem, eu achei maravilhosa; a voz, o fôlego, o pique pra dançar e cantar..."* e completa: *"o teatro eu acho que é diferente de qualquer cinema, de qualquer outra coisa; é ao vivo, aquela coisa que está acontecendo ali, você está vendo tudo, é encantador, eu acho"*.

Eliana traz para o primeiro plano impressões que remetem à intensidade da situação de estar diante de uma representação, fazendo inclusive considerações a respeito do ambiente onde estava instalada: *"achei o espaço gigante, exatamente pelo musical ser grande também, não é?"*. Uma menção especialmente interessante é feita à música em cena e aos vínculos que Eliana já possuía com a trilha musical, vínculos dos quais toma consciência durante o espetáculo, quando identifica a fonte de canções cuja origem ela até então desconhecia. *"Esse musical é bem famoso. Então você acaba já conhecendo algumas músicas, você acaba lembrando não só do momento, mas de outros lugares em que já escutou essa música"*.

Tal qual ocorreu com Artur, nossa espectadora destaca seu encantamento com a materialidade cênica, com as soluções concretizadas diante de seus olhos, com

⁷ Entrevista concedida por Eliana em São Paulo, 25 abr. 2022.

os recursos dos atores, em suma, com a magia da cena. A fábula se diluiu hoje em lembranças relativamente vagas, mas os depoimentos dão conta de momentos precisos de uma concretização da ficção no aqui-agora, galvanizando o olhar de ambos. Emerge assim, no caso deles, o prazer da leitura daquilo que se desenrola no palco.

A declaração dos direitos da criança era o tema do espetáculo mencionado por Júlia, o que segundo ela, *“não deixava de ser educativo”*. Tem gravadas na memória cenas dançadas de vitalidade marcante, acompanhadas de música gravada. O aspecto performático da cena deixou traços em sua memória, o que não ocorreu, por exemplo, com os personagens ou com o enredo. Embora qualifique a ocasião de *“experiência agradável”*, ela se funde a outras recordações e Júlia não se recorda de detalhes da encenação ou de qualquer emoção precisa ao assisti-la.

Deise não se entusiasmou com *“Quem tem medo de Baby Johnson”* no Centro de Convivência de Campinas. Recordar-se de que era uma comédia, dos risos fartos na plateia, de muitas entradas e saídas, confusões, brigas, maquiagem carregada, perucas e da presença constante de cinco ou seis atores agitados em cena. Um personagem, no entanto, ficou impresso em sua memória – o Doutor Pênis, falado vivido por um ator careca que, segundo ela, era o dito Baby Johnson. As manifestações de um inequívoco menosprezo pelo sexo feminino por parte do personagem não foram esquecidas pela jovem espectadora. Hoje produtora cultural, Deise se identifica como beneficiária de uma política pública cujo mérito reconhece, mas chama a atenção para a necessidade de uma curadoria cuidadosa que assuma posições a respeito dos critérios para a escolha dos espetáculos.

A decepção com o espetáculo, contudo, não é o que ficou mais marcado. Naquela época, o irmão mais velho de Deise cursava Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), o que era motivo de nítido orgulho familiar. Junto com dois amigos, era ele quem acompanhava a irmã ao teatro pela primeira vez. Após o espetáculo, à mesa no Café Recoleta, próximo ao edifício teatral, os jovens procuram deslanchar uma conversa sobre a peça, mas diante da precariedade dos comentários suscitados, o assunto muda de rumo e a dialética de Marx e Engels é o que vem à tona.

Meu irmão estava querendo me apresentar um mundo novo. Acho que no conversar de alguma maneira eu consegui acompanhar o raciocínio e dei a entender alguma compreensão porque os três saíram assim, muito impressionados, “Meu Deus, a Deise entendeu a dialética!”

O que antecedeu e o que sucedeu o espetáculo propriamente dito constitui, portanto, as memórias mais intensas de Deise. O fascínio com o requinte do ambiente do edifício teatral, a perspectiva de ser introduzida em um mundo artístico desconhecido e, posteriormente, a ocasião privilegiada de diálogo com o irmão admirado e seus dois amigos, em um ambiente distinto da rotina familiar, ganham relevo capital no relato de Deise, atravessado por fortes marcas de afetividade.

Apesar do fascínio comum pelo circo, o envolvimento continuado de Fábio e Daniel com manifestações circenses ao longo da infância apresenta nuances distintas entre si.

É com um brilho especial nos olhos que Fábio detalha os fortes vínculos entre sua família e o picadeiro. Seus pais se conheceram em um circo e após a fuga da mãe para se juntar ao então namorado, casaram-se e tornaram-se empregados de um estabelecimento circense. Ela atuava como dançarina e malabarista, enquanto ele era palhaço e se dedicava ao trapézio. Em função das peculiaridades da profissão dos pais, Fábio viveu com a avó entre os 7 e os 13 anos em uma pequena cidade no Piauí, período que ele destaca em sua narrativa.

Quando chegava o circo era aquela alegria, né; com todos os circos que chegavam na minha cidade eu pegava amizade. Eu ia lá, na montagem do circo, depois passava o dia inteiro com eles. Eu ia em todos os circos, sempre na primeira fila, quase na arena. Na hora do espetáculo, quando apagava tudo, daí começavam a anunciar, tal, tal, a gente ficava naquela alegria! Lá era assim: a cada dois, três meses chegava um circo diferente. (Informação verbal)⁸.

O palhaço e o trapézio contavam com a sua predileção, e o fato de terem sido justamente as funções exercidas pelo pai, com quem pouco conviveu, não parece ser fortuito. Mas Fábio acrescenta também sua satisfação em assistir as “*outras partes, como a mágica, a dança da vassoura, a boneca maluca*”. A lembrança forte mesmo é a arena, mas “*tinha também umas músicas que quando a gente escuta, a gente lembra: ‘ah, isso a gente ouvia muito no circo, era a música que a gente gostava’*”. Reitera que naquele momento, na casa de sua avó, não havia televisão, nem mesmo eletricidade, mas lembra que bem mais tarde, quando assistia na TV episódios de *Os Trapalhões*, dizia a si mesmo que “*isso também era circo*”.

⁸ Entrevista concedida por Fábio em São Paulo, 24 abr. 2022.

Fábio observa, contudo, que *“tinha também a parte sofrida”*, ou seja, havia evidências de preconceito contra os profissionais de circo: é trombadinha, cigano, *“Tem gente que confunde, acha que todo pessoal de circo é ladrão, que a gente⁹ quando chega na cidade vai pegar o que é dos outros. Tem gente que quer invadir, entrar sem pagar”*.

O romance familiar se repete anos mais tarde, quando sua irmã adolescente foge de casa para viver com o dono de um circo. Hoje, o casal é proprietário de um estabelecimento circense sediado no Maranhão no qual atuam também os sobrinhos de Fábio. *“Eu acho que uma das coisas mais alegres que tem é você participar de uma noite de espetáculo no circo; é muito especial, você esquece de tudo.”* E nosso depoente revela um desejo não satisfeito: *“Eu tinha aquele pensamento de um dia acompanhar o circo, fazer a mesma coisa, mas não deu certo”*. Quando perguntado sobre o estado de espírito como o qual ele saía das sessões circenses, Fábio responde:

Era... com vontade de voltar de novo já, para dormir, acordar porque no outro dia ia ter de novo. A pior parte era quando eles falavam: ‘amanhã vai ser o último dia aqui’. Desanimava a gente. Aí no outro dia eu voltava para assistir a desmontagem. Chorei várias vezes.

Daniel também passou a infância em uma cidade pequena, mas no interior de São Paulo. Provêm do circo suas primeiras vivências como espectador teatral, entre seis e dez anos de idade.

O que me chamava atenção era a apresentação final, um esquete que era o apogeu do espetáculo, uma pequena peça que sempre provocava risos. Era ali que eu via teatro. Achava fascinante; era o que eu mais esperava, o que eu mais queria ver. Era a única oportunidade de se ver um teatro. Um teatro de circo¹⁰.

O malabarismo não atraía o então menino, mas os palhaços e o globo da morte eram aguardados com ansiedade. Os demais números da sessão circense são mencionados apenas de passagem, pois a preferência de Daniel pela porção teatral do espetáculo é reiterada em seu discurso. A vibração da plateia vem à tona quando ele detalha suas lembranças:

⁹ O emprego de “a gente” revela o quanto Fábio se sente parte desse universo, apesar de viver na cidade de São Paulo, onde exerce a função de auxiliar de zeladoria há mais de duas décadas.

¹⁰ Entre 1955 e 1966, o programa da TV Record *Circo do Arrelia* reproduzia o mesmo formato. A apresentação que encerrava o espetáculo, também ansiosamente aguardada por esta autora, era então chamada de “comedinha”. Cf. também as manifestações do chamado “circo-teatro”.

Eu me lembro da participação do público, sempre torcendo por um ou outro personagem, tentando protegê-lo de uma ameaça. Aquela coisa de participação era muito comum no circo. Tinha muito aquela situação em que há alguém atrás do outro e o personagem que está falando não vê o que está atrás, mas a plateia vê e denuncia a presença. Isso levava o público à participação; gritavam, avisavam, alguns queriam entrar no picadeiro.

Uma recorrência dentro da fábula é ressaltada: *“sempre tinha um fantasma, alguém que queria atacar, algum espírito sobrenatural...”*. E nesse ponto se cruzavam os personagens fantásticos dos gibis devorados pelo garoto – Mandrake, Fantasma, Rocky Lane – com o enredo das situações apresentadas, frequentemente cômicas. *“A expectativa era ver uma peça de teatro mesmo, sabe? É como se fosse um cinema ao vivo”*.

Se Fábio se identificava – e se identifica até hoje – como membro de uma família circense, conhecendo, portanto, os meandros dos bastidores do picadeiro, Daniel era especialmente atraído pela ficção produzida aqui e agora na arena, paralelamente a outras modalidades que também o arrebatavam, como histórias em quadrinho e imagens cinematográficas.

A elaboração das experiências

Hoje, anos mais tarde, é interessante dirigir o olhar para as relações que nossos entrevistados vêm tecendo com a cena.

Sem que tivesse sido diretamente convidada para isso, Júlia sintetiza suas impressões a respeito do depoimento que acaba de oferecer.

Achei a experiência dessa entrevista interessante, até para tentar resgatar o que foi o passado, mas realmente não são lembranças muito ricas. Lembro vagamente que na época da infância eu frequentava teatro, fui outras vezes antes desse momento, lembro que era um hábito. Acho que na infância houve épocas em que eu frequentava muito mais teatro do que atualmente.

Os depoimentos de Elisa e Artur, ambos adultos na época, convergem em um aspecto: revelam lembranças mais precisas com o desempenho da atriz – cuja desenvoltura corporal ganha o primeiro plano na ótica da espectadora – ou com o caráter surpreendente da encenação de Thomas na perspectiva de Artur, do que com detalhes da fábula, tais como tema, situações ou personagens. Estas últimas, hoje,

estão envolvidas em certa opacidade que, no entanto, em nada compromete o que parece ter sido um estado de exaltação desses dois espectadores diante das obras.

A especificidade do fenômeno teatral, como sabemos, não provém da fábula, que se apresenta também sob diferentes modalidades na literatura ou no cinema, por exemplo, mas sim da fabricação de uma ficção diante da plateia a partir dos recursos oriundos das mais diferentes materialidades, desde a madeira do praticável ou as ondas sonoras da sonoplastia até o desenho da gestualidade do ator ou de seu figurino. Em sua experiência fundadora como espectadores, Elisa e Artur são marcados por essa múltipla transfiguração que testemunham no palco.

Fato semelhante é detectado entre os resultados da pesquisa realizada por Deldime e Pigeon (1988), segundo a qual o tema, as situações e a sequência dos acontecimentos não têm primazia entre as recordações manifestas em anos posteriores. Embora aquela pesquisa atribua peso maior à lembrança de personagens do que nosso estudo exploratório, ambos coincidem na preponderância da memória do espaço cênico em sua concretude material. Um exemplo ilustrativo é dado por aqueles autores acerca de uma encenação em que árvores e prédios de New York são figurados por andaimes em cena. Aquilo que essas estruturas representavam não fazia parte de modo significativo das lembranças de quem havia assistido o espetáculo. Era a estrutura metálica em si mesma, com os atores se deslocando agilmente em seus vãos, que vinha com mais acuidade à memória. Há outro aspecto, no entanto, que traz à baila uma diferença significativa entre os resultados de Pigeon e Deldime, por um lado, e os de nosso estudo por outro. Trata-se da presença de várias menções à música em cena por nossos depoentes, enquanto elas estão ausentes da memória da maioria dos espectadores europeus.

O depoimento de Deise é emblemático como ilustração da intensidade dos estados de espírito que podem preceder a ida ao local da representação ou o seu início. Sua preparação cuidadosa, a companhia do irmão mais velho, o fato de ter adentrado um mundo outro, tão desconhecido quanto prestigiado, são constitutivos de uma tarde especial, vivida subjetivamente quase como um ritual de passagem da infância para a adolescência.

Um dos pontos fortes de entrevistas não diretivas – a saber, a abertura para que o diálogo se estenda para direções não previstas – se manifesta na conversa com Fábio. Ao narrar o quanto o circo faz ainda parte de sua vida graças também ao papel central

que ele continua a exercer na família de sua irmã, ao comentar em tom sutilmente melancólico que gostaria de ter feito carreira circense, Fábio organiza e partilha com a entrevistadora reminiscências estruturantes de sua meninice.

No caso de Daniel, a conversa foi ocasião para que ele fizesse uma retrospectiva de suas relações com as Artes Cênicas desde as primeiras vezes aqui narradas até a atualidade em sua existência de docente universitário. Conta que gostaria de participar de peças na escola, mas nunca teve chance por ser tido como tímido; a possibilidade similar que se apresentava então, ou seja, o ato de recitar poesias diante dos colegas e da professora, decididamente não o interessava.

Uma oportunidade inesperada surgiu, no entanto, fora da instituição escolar. Por ser de família espírita, frequentava um centro com um pequeno palco sobre o qual periodicamente havia palestras proferidas por algum convidado externo; para atrair o público, o encontro era completado com uma peça teatral. A ideia era contribuir para que os frequentadores do centro, pessoas nem sempre alfabetizadas, entendessem as ideias de Allan Kardec. O ideário da catequese, marca do teatro jesuíta no Brasil, é assim retomado sob novas roupagens; o atuar “como se” uma vez mais se torna instrumento de uma causa altamente mobilizadora. E Daniel vai além:

Isso acontecia com os anarquistas também, eu descobri depois; eles faziam uma reunião de sindicato mais ou menos assim. Discutiam temas do sindicato, alguém fazia uma palestra e depois havia uma peça de teatro ou um baile.

Certa vez, Daniel foi escalado para fazer o papel de um menino pobre e faminto em uma dessas peças; satisfeito com a confiança nele depositada, se dedicou plenamente à tarefa de decorar o texto. Antes do início da apresentação foi preparar um sanduíche; pegou um bife que estava na chapa do fogão à lenha, colocou um pouco de óleo que vazou pelo pão, escorreu em seus dedos e os queimou. “*Naquele dia fiz a peça me ardendo, com duas bolhas na mão. Mas para mim foi a glória, me lembro até hoje. Na verdade, o que eu via no circo eu pude fazer lá. Na escola não.*”

Anos mais tarde, estudante de Letras e devorador de literatura, ele obtém uma bolsa de estudos no Instituto Goethe, instala-se em São Paulo, explora a metrópole e mergulha na dramaturgia alemã. Encanta-se com encenações antológicas, como “Galileo Galilei” (José Celso Martinez Corrêa, 1968), “O Balcão” (Victor Garcia, 1969), “Peer Gynt” (Antunes Filho, 1971), ao mesmo tempo que descobre Brecht, Stanislavski,

Anatol Rosenfeld, entre outros. A dramaturgia permaneceu central em sua trajetória; escreveu sobre o *Woyzeck* de Büchner ao mesmo tempo em que desenvolveu processos originais de escrita dramatúrgica com alunos de 8ª série classificados como casos de fracasso escolar. Se seu desejo de fazer teatro não se concretizou em determinado período como teria gostado, Daniel acompanha o movimento teatral paulistano e sempre que vem à cidade – ele reside no interior do estado – procura assistir a algum espetáculo. Uma linha de continuidade se desdobra entre o garoto que vibrava com o teatro no circo e o professor universitário de hoje.

Artur comenta que, após o contato com as encenações de Gerald Thomas – que considera um disparador daquilo que viria depois –, fez muito teatro por vários anos. De algum tempo para cá, porém, menciona um *“desencanto com o teatro”*. *“Hoje eu gosto de assistir, mas sou muito seletivo, não tenho mais a mesma fúria que tinha, assim de ver tudo”*.

Ao final do encontro com Artur – que hoje atua no campo da gestão cultural pública –, a conversa deriva para as primeiras vivências teatrais de seu filho, hoje formado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Artur se lembra então de uma passagem há muito soterrada na memória: seu filho, leitor ainda incipiente, dizendo com dificuldade em cena um texto sobre Kant. O espetáculo, no qual Artur também atuava, era *“Guerra Cega”* (2009), do Coletivo Bruto, dirigido por Maria Tendlau. Ainda surpreso com a associação feita entre a sua própria *“primeira vez”* como espectador e a de seu filho como atuante, ele agradece pela entrevista, sensibilizado pela oportunidade de reconstruir um detalhe significativo de seu passado como pai.

Os depoimentos recolhidos mostram que a escola não constituiu nem de longe um fator de aproximação com as artes da cena. Nas únicas vezes em que ela aparece, os relatos citam situações tediosas, marcadas pelo desinteresse de Artur e Daniel. Pesquisas recentes no âmbito do próprio Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no entanto, têm procurado contribuir para alterar esse quadro, voltando-se para a formulação de modalidades de mediação artística entre crianças, jovens e a cena dentro da instituição escolar. A relevância de tais investigações se evidencia na medida em que a escola se configura, como sabemos, como o coração do processo democrático.

As considerações emitidas pelos depoentes abrem nossos olhos em relação aos inúmeros fatores implicados no movimento de sair de casa para assistir a um espetáculo ou similar. Sabemos que o custo do ingresso, embora não deva ser minimizado, não é o único fator em jogo; a gratuidade tampouco assegura o tão almejado preenchimento da plateia, muito menos engendra por si só a figura do espectador. A trajetória de vida dos entrevistados chama nossa atenção para o peso de fatores ligados ao acaso na constituição gradativa do espectador. As primeiras vivências aqui relatadas revelam como alguns chegaram a transformá-las em experiências efetivas e renovadas ao longo da existência, enquanto para outros elas se resumiram a momentos agradáveis e pontuais.

Diferentes expectativas estão associadas ao movimento de se endereçar ao local em que ocorre a cena; a intenção de se distrair, de penetrar em mundos outros se associa à satisfação de viver uma situação extracotidiana, revestida de prestígio social. Os depoimentos ilustram momentos de descoberta de espaços arquitetônicos não habituais que se tornam interessantes em si mesmos, assim como a crescente expectativa dos espectadores em relação à iminência do início da cena. Esse último aspecto em particular é bem destacado no trabalho original do coletivo artístico Inerte¹¹, que transforma em “metacena” a angústia de uma espectadora já acomodada na plateia, nos minutos que precedem a abertura das cortinas.

Ainda dentro do espectro das relações espaciais, as entrelinhas dos relatos obtidos revelam o quanto a proximidade física entre o fruidor e o espaço cênico – no caso, palco ou picadeiro – é vista como propiciadora de um envolvimento forte com aquilo que é apresentado.

O estado de espírito do momento, assim como a companhia com a qual se partilha a fruição da obra, constituem elementos de grande relevância para o espectador. De modo sempre associado a uma série quase infinita de fatores de ordem afetiva, ambos os elementos se vinculam não apenas à própria apreciação da obra, mas também às circunstâncias que a envolveram.

Não obstante o encantamento das primeiras vivências, a trajetória dos entrevistados mostra que ele não é suficiente para engendrar a figura do espectador na aceção do sujeito para quem a fruição é vivida como a satisfação de um desejo ou

¹¹ Verificar em Flávio Desgranges e Giuliana Simões (2017, p. 17-18) passagem sobre a referida cena realizada pelo Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (Inerte).

de uma expectativa continuamente renovada. Como agir diante dessa constatação? Diferentes concepções de mediação artística tentam responder a essa pergunta¹², destacando-se sua permeabilidade ao surgimento de novas ênfases e invenções que possibilitem o estabelecimento de vínculos potentes entre o fruidor e a obra.

No intento de avançar na compreensão dos fenômenos ligados à apreciação da arte, recorreremos às pistas que nos são oferecidas pela noção de experiência de caráter estético. Elas provêm de duas figuras de proa da chamada corrente pragmatista. A primeira deles é John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano conhecido entre nós como mentor da chamada “escola ativa” ou “escola nova”. O outro é o também norte-americano William James (1842-1910), filósofo e participante ativo de iniciativas experimentais nos primórdios da psicologia.

A dimensão estética, responsável pela ampliação e enriquecimento da vida, é central no livro *Arte como experiência* (DEWEY, 2010), a principal referência do pensamento de Dewey para a abordagem de nossos propósitos. Nele, ao mesmo tempo em que o autor instaura uma distinção – a dimensão artística se refere principalmente ao ato de produção, ao passo de que a dimensão estética se vincula sobretudo à percepção e ao prazer (DEWEY, 2010, p. 125-126) –, nos surpreende com uma visão particular desta última. Segundo o autor, “o que quer que proporcione em alguma medida o enriquecimento da experiência imediata é, nessa medida, estético” (DEWEY, 2010, p. 11). Em outro ponto de sua obra, ele retoma a questão: “o estético [...] é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p. 125). Ambas as asserções têm a propriedade de expandir largamente, para além de visões corriqueiras, o emprego do adjetivo que nos ocupa.

Na base dessa asserção de Dewey encontramos uma crítica veemente ao abismo entre produtor e consumidor, entre a experiência comum e a experiência estética. Assim, ele rejeita a ruptura da continuidade entre a arte e a vida do dia a dia, ao mesmo tempo que vê como função precípua da arte o aprimoramento da capacidade de perceber, sempre salientando a relevância de “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (DEWEY, 2010, p. 70). Há uma passagem no livro que ilustra sua posição de modo translúcido.

¹² Ver Pupo (2015a).

Para *compreender* o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir [...]. As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. (DEWEY, 2010, p. 62, grifo do autor).

A citação sugere um norte a ser explorado em contextos tanto formais quanto não formais de educação: o ato de deter-se na observação sensível dos fenômenos como atitude continuada, a ser também desenvolvida diante de objetos artísticos.

William James vai na mesma direção quando destaca que a vivência que não se torna consciente não pode ser chamada de experiência, na medida em que não gera conhecimento. Em outras palavras, o envolvimento do sujeito na vivência, a percepção aguçada durante seu transcurso e a reflexão sobre ela parecem ser condição *sine qua non* para que a vivência seja devidamente processada, transformando-se assim numa experiência (RAMALDES; CAMARGO, 2017).

Essas considerações constituem pista fértil para que possamos compreender um ponto central do nosso tema. Se desejamos pensar ações que abram caminhos para a constituição do espectador, focalizar a continuidade dessas experiências estéticas ao longo de toda a vida, assim como nutrir a imaginação sensorial, parece configurar um percurso fecundo.

Dado que eventuais condições socioeconômicas favoráveis dos sujeitos não são fatores que por si só asseguram a fruição artística, se desejarmos atuar em prol da ampliação e do aprofundamento da recepção de manifestações artísticas e estivermos implicados no universo da educação ou da cultura, um imperativo se impõe. A situação atual do Brasil e do mundo exige o enfrentamento de uma ordem social hiperconectada digitalmente, tributária da velocidade e da produtividade, que dita concepções de vida e práticas virtuais transversais às diferentes classes sociais. Diante desse quadro, a copresença entre quem faz e quem assiste adquire um caráter de singularidade a ser redescoberto e explorado.

Por ocasião da 33ª Bienal de São Paulo, a proposta do material concebido para suscitar a apreciação das obras – seja individual ou coletivamente – enfatiza justamente

a dilatação da atenção. Seus responsáveis abandonaram o partido tomado em bienais anteriores, que privilegiavam a oferta de informações para orientar a apreciação, em prol de um outro desafio. O texto “Convite à atenção”¹³, elaborado pela equipe pedagógica da exposição, fala por si mesmo. Suas partes, “Encontrar uma obra”, “Dedicar atenção”, “Registrar a experiência” e “Compartilhar” convidam o visitante a se deter no momento presente e a estabelecer uma relação com as obras na qual as marcas da subjetividade do observador sejam norteadoras. Parece-nos que essas diretrizes podem ser também altamente inspiradoras para a criação de modalidades de mediação entre o sujeito e as artes da cena. Observar a obra, deixar-se impregnar por ela e partilhar descobertas e associações são ações que sintetizam um percurso promissor, a ser também equacionado em termos das artes da cena.

Os depoimentos apresentados evidenciam ocasiões em que experiências de caráter estético ocorreram, e os pensadores escolhidos contribuem para que possamos compreendê-las. Atuar no sentido de proporcionar a continuidade, o aprofundamento e a diversificação dessas experiências mediante a formulação de políticas públicas e de processos educacionais formais e não formais, sem dúvida, poderá abrir portas para que a fruição da cena, por sua vez, permita a abertura de outras tantas portas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARNEIRO, Leonel Martins. **A experiência do espectador contemporâneo**: memória, invenção e narrativa. Rio Branco: Edufac, 2019.

CAVAILLÉ, Fabien; LECHEVALIER, Claire. **Récits de spectateurs** : raconter le spectacle, modéliser l'expérience, XVII - XXème siècle. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2017.

DELDIME, Roger; PIGEON, Jeanne. **La mémoire du jeune spectateur**. Bruxelles: De Boeck, 1988.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

¹³ Confira a publicação e as propostas de exercício em: <http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao>. Acesso em: 24 set. 2022.

DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. **O ato do espectador**: perspectivas artísticas e pedagógicas. São Paulo: Hucitec, 2017.

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

FISCHER-LICHTE, Érika. L'activité du spectateur. *In*: HUNKELER, Thomas; KISS, Corinne Fournier; LÜTHI, Ariane (ed.). **Place au public** : les spectateurs du théâtre contemporain. Genève: MetisPresses, 2008. p. 69-83.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MERVANT-ROUX, Marie Madeleine. **Figurations du spectateur** : une reflexion par l'image sur le théâtre et sur sa théorie. Paris: L'Harmattan, 2006.

PUPO, Maria Lúcia de Souza B. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, 2015a. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/50327>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PUPO, Maria Lúcia de Souza B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015b.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. Goiânia: Kelps, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: CIA. O GRITO

Roberto Carlos Moretto

Foi em maio de 2018, em uma pequena casa no bairro do Bixiga, em São Paulo, que nós, artistas da Companhia O Grito, começamos nossa mais radical experiência estética com crianças e jovens para a produção de um espetáculo de teatro. Nós entrávamos pela primeira vez no abrigo Casas Taiguara, inaugurando uma relação que se estenderia por seis meses. Vínhamos de um longo percurso de criação para o público infantil, sendo que, em nossas últimas experiências, começamos a criar cenas em diálogo e a partir de ações pedagógicas junto ao público a que se destinavam, sendo esse o processo que propusemos para a criação do espetáculo com as crianças do abrigo.

Neste capítulo, reflito sobre as experiências que tivemos com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, lançando uma questão norteadora: quais foram nossos aprendizados estéticos na criação do espetáculo, em diálogo com crianças abrigadas em condições de vulnerabilidade social?

Começo a minha reflexão pontuando o “caráter multifacetado” do termo vulnerabilidade social:

Vignoli (2001, p. 2) compreende vulnerabilidade como a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes. Busso (2001) considera a vulnerabilidade como a debilidade dos ativos que indivíduos, famílias ou grupos dispõem para enfrentar riscos existentes que implicam a perda de bem-estar. De maneira análoga, Katzman (1999) nos apresenta um conjunto de ativos que considera necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes e como a debilidade destes pode impedir ou deteriorar situações de bem-estar. Caroline Moser (1998) apreende este tema pela relação entre disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos e o acesso à estrutura de oportunidades do meio em que vive, cujo descompasso torna-se empecilho à ascensão social desses mesmos atores. (CANÇADO; SOUZA; CARDOSO, 2014, p. 2-3).

Foi nesse contexto social frágil de exclusão ao pleno desenvolvimento humano dentro das oportunidades oferecidas pela sociedade que nós, artistas d’O Grito, desenvolvemos nossa mais abrangente pesquisa estética e pedagógica na criação de

um espetáculo de teatro. Como forma de tentar compreender o papel do teatro e sua pedagogia dentro de contextos de exclusão, inicio narrando brevemente o percurso estético que levou a Cia. O Grito à criação junto de crianças abrigadas.

Percurso do grupo

A Cia. O Grito surgiu no ano de 2003 do encontro entre três jovens artistas de teatro que buscavam autonomia criativa e profissional. Nosso objetivo era a liberdade de escolha na criação e produção de espetáculos e a inserção na vida profissional teatral da cidade de São Paulo. Nosso primeiro trabalho foi voltado para o público infantil, escrito pelo artista paulistano Hugo Possolo. O “Caso da Casa” abordava a convivência entre dois bichos muito diferentes: um bode e uma onça. Nossa pesquisa debruçou-se sobre a convivência, algo que a escola proporciona como primeiro desafio para as crianças quando deixam suas casas e entram em contato com a diversidade do mundo. A pesquisa estética foi desenvolvida em nossos espetáculos através de jogos teatrais que criavam diversas simbolizações com as linguagens da cena.

Havia também uma pesquisa temática sobre o universo infantil: a separação dos pais, no espetáculo “Marujo o Caramujo e a Minhoca Tapioca”; a morte, em “A Terra Onde Nunca Se Morre”; o câncer infantil, em “O Armário Mágico”; o mundo sobrenatural, em “1001 Fantasmas”; e as relações entre beleza e feiura, em “Filhote de Cruz Credo”. Mas em 2010, pela primeira vez, houve uma intersecção contundente entre pedagogia do teatro e criação artística em nosso trabalho de pesquisa para um público jovem.

O projeto “Tirando Um Som Na Garagem”, que contou com patrocínio da empresa Nestlé via renúncia fiscal de ICMS¹, propunha a criação de um espetáculo jovem de dramaturgia inédita que seria desenvolvido durante doze meses e contaria com uma série de ações. Graças ao aporte financeiro, conseguimos desenvolver sete oficinas em cada uma das áreas teatrais envolvidas na criação de um espetáculo: interpretação, dramaturgia, direção, cenografia, figurino, criação musical e iluminação, além de mais três oficinas de elaboração de projetos culturais.

¹ Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação.

Figura 1 – Oficina de interpretação



Fonte: Roberto Morethto.

Tivemos conosco 105 jovens entre 14 e 27 anos, divididos pelas sete oficinas teatrais, sendo que todos passariam pela oficina de elaboração de projetos. Esses jovens receberam uma ajuda de custo para essa capacitação, para que pudessem acompanhar o projeto e colaborar com os processos de criação do espetáculo. Com uma temporada de 44 apresentações gratuitas por todos os teatros dos Centros Educacionais Unificados (CEU – equipamentos públicos da cidade de São Paulo), as apresentações do espetáculo seriam precedidas por oficinas teatrais, oferecidas aos professores das escolas participantes. Essas oficinas foram conduzidas por educadores teatrais que acompanhavam o projeto. Ainda criamos e disponibilizamos um “Guia do Professor”, com sugestões pedagógicas para abordagens em sala de aula para cada uma das matérias do currículo do ensino básico a partir do conteúdo do espetáculo. Ao final de cada apresentação era realizado um bate-papo com alunos e professores sobre criação teatral e juventude.

O fato de estarmos com os jovens das oficinas de iniciação criou um ambiente propício para planejamentos pedagógicos que visavam os processos de criação de um espetáculo. Portanto, havia uma série de interferências e adaptações na elaboração das cenas. Em algumas oficinas, como as de cenografia, criação musical e iluminação, os próprios jovens elaboraram o cenário, a música e a luz, junto com o artista responsável pela área.

Foi também na oficina de direção que percebi o potencial de colaboração dos jovens na criação cênica e resolvi convidá-los a dirigir algumas cenas, participando dos ensaios junto aos atores.

O texto foi o primeiro a ser “corrigido”: os jovens atualizavam a gíria na fala das personagens, influenciavam na partitura de ações, mostravam como acontecia uma abordagem amorosa entre meninos e meninas – e isso transformou o jogo dos atores nas cenas. Eu percebia que até a construção física dos atores foi sendo modificada através da influência dos corpos dos jovens, em cenas de improviso coletivas.

A construção pedagógica das oficinas com a condução dos jovens diretores em sala de ensaio reverberou nos improvisos dos atores e foi responsável pela empatia do espetáculo junto ao público jovem nas apresentações nos CEUs. Cheguei a promover dois grandes encontros entre os jovens e os artistas condutores de cada oficina teatral para que experimentassem suas criações com os atores. Ou seja, improvisos de todas as áreas de criação foram levados à cena. Ao final, fazíamos grandes discussões coletivas sobre as experimentações cênicas.

Figura 2 – Oficina de figurinos



Fonte: Roberto Moretho.

Figura 3 – Oficina de iluminação e música



Fonte: Roberto Moretho.

Outra ação do projeto foi propiciar que os jovens interessados na montagem e operação técnica do espetáculo acompanhassem a temporada nos CEUs. Durante as 44 apresentações do espetáculo, apenas em uma ocasião foi necessário parar o espetáculo e pedir a colaboração do público, pois um garoto jogou um pedaço de bolo na cabeça de um dos atores em cena. Mas é difícil dizer que essa ação única represente o desinteresse do restante da plateia de 399 jovens. Em todas as demais apresentações, o envolvimento do público acontecia naturalmente (e eram 400 jovens nos CEUs maiores e 200 jovens nos CEUs menores), lembrando que eles saíam da sala de aula para entrar no teatro, ou seja, o nível de excitação deles era enorme!

A construção artístico-pedagógica entre artistas e jovens das oficinas, os processos de criação, experimentações em sala de ensaio e formação de público fizeram com que essa experiência criasse em nós, artistas do grupo, a convicção da riqueza de criar junto com o público-alvo do espetáculo. Com relação à formação de público, percebo que atuamos em três frentes diferentes. Uma delas está relacionada aos jovens que estiveram conosco durante o processo de criação, porque eles receberam formação em teatro e também colaboraram para a comunicação da peça com o público a que ela se destinava. Uma segunda frente foi a oficina teatral com os 587 professores das 54 escolas parceiras do projeto. Eles foram introduzidos ao processo de criação do espetáculo de teatro e receberam sugestões de como abordá-lo nas respectivas disciplinas escolares. O terceiro movimento foi a abrangente circulação do espetáculo pelos teatros de todos os 43 CEUs que existiam naquele momento. Tivemos 24,5 mil alunos dos oitavos e

nonos anos da Educação Básica pública fruindo o espetáculo e dialogando com os artistas criadores das cenas através de bate-papos ao final de cada uma das sessenta apresentações.

Essas experiências nos instigaram a imaginar a criação de um espetáculo infantil junto com crianças, algo que até então não havíamos feito e sequer cogitado. Mas como faríamos isso?

Nossa primeira experiência de criar com as crianças, ainda muito restrita, aconteceu por acaso, durante as pesquisas de criação do espetáculo “Menino Deus Dioniso”, em 2013. Tínhamos conosco uma atriz que trabalhava em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), na comunidade de Heliópolis, que ficava literalmente ao lado de nossa sede. Heliópolis é considerada a segunda maior favela da América Latina, com cerca de 200 mil moradores(as), localizada no distrito do Sacomã, sudeste de São Paulo, em uma área de 1,2 milhão de metros quadrados. Desde que alugamos essa primeira sede, nutríamos o desejo de estabelecer alguma parceria de criação com Heliópolis, e foi através da Tati Reder, artista e diretora do grupo Arte Simples (que trabalhava conosco na criação de “Menino Deus”) que conseguimos a parceria e a criação com crianças.

Figura 4 – Ensaio com as crianças no Polo Cultural de Heliópolis



Fonte: Roberto Moretho.

Uma das atrizes do Arte Simples, Camila Arelaro, conduzia uma oficina de criação teatral com crianças e jovens no Polo Cultural de Heliópolis no mesmo horário de nossos ensaios noturnos, e como eles estavam também em processo de criação de uma peça de teatro, propusemos uma parceria. A ideia era irmos até eles, participarmos de seu ensaio e criarmos, juntos, cenas e improvisos que alimentassem as pesquisas no Polo. Em troca, eles também viriam até nossa sede para o mesmo procedimento improvisacional, colaborando com a nossa pesquisa do “Menino Deus”. Foram apenas dois ensaios com as crianças; porém, eles deram uma reviravolta nos improvisos e na dramaturgia.

Nossa peça contava a história de um garoto do Maranhão que, após a morte de seu pai, viajava até São Paulo para procurar seu padrinho. Ele tinha o objetivo de cumprir uma promessa realizada por seu pai de montar um grupo de Bumba Meu Boi para São João Batista, em agradecimento por uma graça alcançada na ocasião do nascimento do garoto. No planejamento para o ensaio com as crianças, pensamos em jogos coletivos de aquecimento, jogos de personagens e de ação que conduzissem para os improvisos sobre os temas da dramaturgia que criávamos. Porém, o que enriqueceu a nossa criação foi principalmente a dinâmica das ações das crianças. Mais do que o resultado da temática envolvida, a forma como a representação deles era construída revelava também a fruição das outras crianças que acompanhavam as cenas. Quando planejamos nosso ensaio, combinamos que nós quatro, artistas do grupo, nos dividiríamos em cada grupo de crianças e jovens (eram 18 crianças, no total).

Após as experiências de ensaio com as crianças de Heliópolis, novas personagens e um novo roteiro dramaturgicó foram delineados. Uma das personagens criadas nos improvisos foi Verinha, garota órfã da comunidade de Heliópolis, que vivia pelas ruas da cidade tentando ganhar dinheiro para o sustento de sua avó e que tinha o grande sonho de ter um celular da maçãzinha. Ao final desse ensaio, em uma roda de conversa, eles nos explicaram que essa garota realmente existia, frequentava um dos CCAs de Heliópolis e a convivência com ela era muito difícil, pois qualquer coisa se tornava motivo de briga. Era uma garota muito rebelde, vivia de pequenos furtos ou da venda de balas nas ruas e era vigiada de perto pelo Conselho Tutelar. Outra personagem que apareceu nos improvisos e que nossa dramaturgia “abraçou” foi a fofoqueira Rita, mulher interesseira e sem religião, cujo objetivo era encher a casa de bens domésticos. Ela explorava seu companheiro, padrinho do menino do Maranhão, que havia gasto todo o dinheiro da promessa

do Boi comprando eletrodomésticos para Rita. Segundo as crianças, essa mulher “fictícia” existia em Heliópolis, ela destratava sua enteada, que já havia feito parte das aulas de teatro em anos anteriores, e vivia especulando sobre a casa de todos na comunidade, apenas para se gabar das próprias aquisições domésticas.

Essas pequenas personagens cotidianas que surgiam, segundo o ponto de vista e a criação das crianças e jovens, foram inspiração para algumas personagens de nossa dramaturgia. As crianças apresentavam personagens maniqueístas em seus improvisos, sem nuances, mas mesmo assim essa percepção colaborou na estruturação do nosso espetáculo. Percebemos que esses traços marcantes de cada personagem, muito bons ou muito maus – ou seja, o maniqueísmo –, prendiam a atenção das crianças. Eram as cenas que causavam maior excitação na plateia, as mais divertidas; adaptamos então a nossa forma de contar a história do “Menino Deus Dioniso”.

Nosso espetáculo começava estabelecendo esse maniqueísmo em cada personagem e, quando todos já estavam imersos na história, as personagens iam apresentando as suas contradições e nuances. Nos poucos momentos em que conseguimos conversar com o público infantil após as apresentações de nosso espetáculo finalizado, percebemos que a transformação da personagem da Verinha e da própria Rita, fugindo do maniqueísmo característico nos improvisos com as crianças, deixava o espetáculo mais próximo de quem assistia, porque contextualizava as ações boas ou más de cada personagem, de acordo com as suas experiências de vida. Segundo meu ponto de vista, isso permitia que a terrível Verinha fosse humanizada e resgatada da sua linha sensível de ódio. Lembro que, ao final de uma apresentação do espetáculo, as crianças da turma de teatro que criaram conosco disseram ter reconhecido a Verinha que “surgiu deles” e ter olhado para a personagem com mais ternura, diferente de como percebiam a Verinha da vida real. Talvez tenhamos proporcionado alguma reflexão nas impressões dessa garotada sobre a menina real, mas não tivemos realmente como analisar. O que ficou nítido durante as temporadas do espetáculo é que a personagem conseguiu essa redenção; era ela quem causava mais empatia. A personagem Rita também se redimia, ao final do espetáculo, mas sua transformação não ficava tão evidente quanto a dramaturgia propunha, pois a construção da personagem pela atriz seguiu outro caminho.

Ao final do ano de 2013, mudamos de espaço; saímos do Ipiranga/Sacomã e fomos administrar um pequeno teatro no Bixiga. O espaço cultural Pinho de Riga já

existia e assumimos a sua administração por dois anos. Acreditávamos que, com uma sala de apresentação, conseguiríamos formar um público para os espetáculos da Cia., mas, sem apoio financeiro para desenvolver esse trabalho, não conseguimos acessar o público da Bela Vista, nem desenvolver uma ocupação efetiva do espaço. Pelas mesmas razões financeiras, tivemos que procurar outro espaço como sede.

Em 2015 fizemos a parceria com uma casa de acolhida de adultos em situação de rua e começamos uma residência artística na Casa Restaura-me, no bairro do Brás, que segue ativa. Além da questão financeira, o que nos instigou à mudança foi termos um público frequentador da Casa (e que vislumbrávamos como um público parceiro para nossas criações). Criar um espetáculo fechado em sala de ensaio já não nos satisfazia. Começamos uma pesquisa na Restaura-me para público adulto, mas ainda muito incipiente, e foi então que no final de 2017 tivemos um projeto selecionado pelo Programa de Ação Cultural (Proac) Editais para a produção de um espetáculo infantil sobre crianças em situação de vulnerabilidade social. Continuamos nossa pesquisa com os adultos em situação de rua, que se efetivará neste ano de 2022, financiada pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, e, paralelamente, desenvolvemos o projeto infantil em 2018. O projeto “Diana, Luana: a menina que tinha vários nomes” recebeu verba do Proac do Governo do Estado de São Paulo para a produção de um espetáculo infantil inédito.

Figura 5 – Sarau na casa Restaura-me



Fonte: Roberto Morettho.

O processo de criação no abrigo

Para a elaboração do projeto do novo infantil, procurei referências literárias sobre crianças de rua e deparei-me com um livro pequeno e simples, “Diana Luana, Luanda”, com muitas gravuras, que contava a história de uma garotinha que vivia nas ruas e queria se tornar uma astronauta e viajar para a lua. Encontrei-me com a autora, Ana Lasevicius, que me falou que o livro havia sido escrito depois de uma experiência em um abrigo que atendia crianças em situação de rua. Sondei Ana se ela achava viável desenvolver uma pesquisa investigativa junto com crianças no abrigo. Ela me disse que ainda mantinha contato com o espaço no qual atuou e que poderia facilitar uma conversa para uma futura parceria. Os educadores do abrigo se preocupavam com o conteúdo da dramaturgia que apresentaríamos por conta da proteção de crianças e jovens. Eles compreenderam o sistema proposto por nós, de improvisações das experiências dos atores em sala de ensaio a partir de jogos teatrais, e que a nossa criação viria da observação das oficinas com crianças e jovens, das pesquisas sobre abrigamento e de demais materiais estéticos recolhidos em diversas fontes de pesquisa. Pretendíamos ainda explicar para as crianças e os jovens a construção de nosso espetáculo sobre a situação que eles enfrentavam. Antes de entrarmos na Taiguara, tivemos reuniões com Valéria Pássaro, uma das coordenadoras da instituição, com os educadores e, por fim, a conversa com o psicólogo e coordenador responsável pelas duas casas da Bela Vista. Entrar em um abrigo não é algo fácil, tendo em vista que existe toda a rede de proteção à criança e ao adolescente vulnerável. Pudemos assim perceber a responsabilidade de nossas ações e de nosso projeto.

A Casa Taiguara é uma instituição que existe há 25 anos e oferece apoio psicológico, social e jurídico a crianças e adolescentes em situação de risco². Em 2002, a Prefeitura de São Paulo conveniou os serviços desse abrigo, tornando a Casa Taiguara partícipe da Rede de Acolhimento Municipal. Ao longo dos anos, a entidade amadureceu suas metodologias, tornando-as política pública em 2007 com a criação dos Centro de Referência da Criança e do Adolescente (Creca). Seu escritório fica no centro da cidade de São Paulo e, em 2018, a instituição mantinha duas casas de acolhida para crianças e adolescentes no bairro da Bela Vista. Nessas casas, as crianças e os adolescentes retirados de suas famílias ou das ruas esperam a decisão do juiz sobre sua destinação final, podendo

² Ver: <https://casataiguarabrasil.wordpress.com/>. Acesso em: 25 set. 2022.

ser encaminhadas para algum parente, retornar para suas famílias, depois de algumas etapas de readaptação, ou serem transferidas para um abrigo definitivo. A própria Casa Taiguara, no ano de 2018, mantinha um abrigo definitivo no bairro do Limão.

A ideia do projeto que elaborei, depois de conversar com os dirigentes do abrigo, era conduzirmos durante quatro meses uma oficina de iniciação teatral com as crianças e jovens da Taiguara, livremente inspirados pelo livro da Ana Lasevicius, e construir paralelamente, em sala de ensaio, a dramaturgia do espetáculo. A ideia era fruto das experiências artístico-pedagógicas mais recentes e derivada de nossa formação teatral. Três dos atores do grupo, Wilson Saraiva, Junia Magi e Samira Piscinato, são formados em Licenciatura em Artes Cênicas (eu incluso), e o jogo teatral sempre esteve presente em nossas experimentações criativas. Para esse projeto, convidamos o dramaturgo Marcelo Romagnoli para traduzir os nossos improvisos em textos dramáticos, que depois faríamos voltar à cena. Contamos ainda com Eugênio Lima e Viviane Barbosa na elaboração da trilha sonora; Telumi Hellen na confecção dos figurinos e cenários; Marisa Bentivegna na iluminação; e mais um ator, Fulvio Bicudo, que já havia trabalhado com crianças em situação de rua.

Assim que ganhamos o edital, começamos a aproximação e logo percebemos que não seria tão simples desenvolver uma oficina de iniciação teatral com as crianças e jovens. O primeiro desafio encontrado era que nossa presença na casa fosse aceita pelas crianças e pelos adolescentes; o que, segundo o psicólogo que nos atendeu, era um obstáculo difícil de vencer. Tentamos compreender qual seria a conduta mais adequada, mas essa resposta ele não nos deu. Então optamos pela escuta das opiniões das próprias crianças e pela sinceridade sobre o nosso objetivo lá no abrigo. No dia de nosso primeiro encontro, entramos na sala da Taiguara e demorou bastante até que os jovens descessem para conversar conosco. Dois deles foram quase obrigados pelos educadores; foi bastante constrangedor. Mas logo falamos que éramos um grupo de teatro, que começaríamos uma pesquisa e gostaríamos da colaboração deles para falar sobre um assunto do qual não tínhamos a menor noção de como abordar. Dissemos que ficassem à vontade para continuar com suas tarefas ou então ficassem ali conosco e eles, então, começaram um interrogatório! Queriam saber como era o teatro que fazíamos, onde ele ficava, como eles poderiam nos ajudar, qual história contaríamos etc.

Depois dessa primeira conversa coletiva, nos dividimos em conversas paralelas. Alguns jovens se sentiram mais à vontade ao conversar em particular; outros ainda

nos ignoravam; uma das garotas deixou a sala e foi para o quintal e, em determinado momento, propus um jogo de associação de palavras para nos reunirmos.

Comecei com a palavra casa... E expliquei que a pessoa à direita deveria falar: casa me lembra... e associar livremente uma outra palavra. E assim, sucessivamente, em roda.

“Casa me lembra... nada. Nada me lembra... eu.”

Lembro-me dessa tarde com nostalgia, medo, tristeza e empatia. São sentimentos confusos que me invadem agora, enquanto escrevo, porque eu pouco podia fazer diante da grande vulnerabilidade daqueles jovens e crianças. Da minha parte, era bastante confuso perceber a potência da vida e as esperanças que essas crianças e jovens tinham e, em contrapartida, as minhas emoções aterradoras de encarar a solidão da vida, de me colocar no lugar deles, de repensar a minha infância, enquanto construía uma série de narrativas desconstruídas na minha cabeça. Minha fantasia, mais a construção social sobre as crianças, mais a experiência real de estar com elas ferviam em meus confusos pensamentos. Eu percebia que teria que reconfigurar meus discursos e conceitos.

No segundo encontro com os jovens, conduzimos um jogo de mímica, no qual eles deveriam adivinhar nomes de filmes através de ações dos jogadores. Nesse dia também fizemos outros jogos: em um deles, um grupo combinava o que estava assistindo e o outro grupo tentava descobrir o que era. O outro era um jogo de improviso de cenas, no qual eles deveriam narrar suas vontades através de personagens. Nossas escolhas foram aleatórias, no calor do momento, já que nosso planejamento original não pôde acontecer. Havíamos cogitado utilizar o espaço do quintal para o encontro, pois era um espaço um pouco maior, mas, nesse dia, choveu. No terceiro encontro na Taiguara, tivemos uma surpresa: os jovens haviam saído para uma oficina de poesia em uma unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc).

A partir de então, redirecionamos nossa pesquisa: na Casa Taiguara para os maiores de 13 anos, seríamos observadores e propositores de conversas – sobre a vida, os estudos, suas vontades e suas dificuldades. Na casa ao lado, separada por um portão interno, moravam as crianças de até 12 anos. Tentaríamos conduzir as oficinas, então, com os menores.

Depois dessas primeiras experiências, entramos em sala de ensaio para iniciar a construção do espetáculo. Mudei o planejamento dos ensaios e optei por trabalhar com narrativas. Percebi que essa seria a forma mais apropriada de criar a nossa história

depois de perceber que as oficinas seriam frágeis. Seriam as nossas experiências em relação a eles que se transformariam nas histórias da garotinha Diana, Luana. Pedi aos atores que escrevessem uma narrativa da experiência que haviam tido na Taiguara, trocassem entre si e criassem uma pequena cena de improvisação com personagens, espaço e ação. A narrativa que receberam seria o texto da cena que iriam improvisar. Eu pretendia entender a experiência de cada ator com os jovens do abrigo da Taiguara e fazer uma leitura em forma de jogo sobre a percepção de cada um. Fizemos jogos de aquecimento com o texto, jogos de improviso e, a seguir, começamos a sistematizar as histórias narradas, em dois grupos. A escrita de cada um dos grupos, impulsionada pelo jogo do outro, foi construindo histórias recheadas de simbolismos.

[...] jogos dessa natureza vem aparecendo em uma série de práticas recentes; eles têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita. (PUPO, 2005, p. 68).

Uma das condutas construídas ao longo do tempo, na Taiguara, era a de não embarcarmos nas iscas que os jovens nos jogavam, mediante discursos sobre suas carências. Geralmente esses discursos eram acompanhados de pedidos de dinheiro ou algum favor. Outro pedido constante era para que os levássemos para morar em nossas casas. Aos poucos, os educadores nos alertavam sobre especificidades da convivência com as crianças e jovens vulneráveis. Eles nos diziam que, em determinados momentos, os jovens assumiam o discurso da carência porque esse discurso conforta quem está em melhores condições e atende às nossas expectativas de doar bens materiais e não enfrentar a situação real da adoção. Existe toda uma complexidade familiar, afetiva, social e psicológica envolvida nessa vulnerabilidade, que deve ser enfrentada em suas raízes – e não como caridade.

Uma curiosidade era a de que sempre que chegávamos para nossos encontros, muitos dos jovens estavam no telhado da casa e, apesar da cobrança dos educadores para que eles não fizessem isso, percebemos que havia certa condescendência com a permanência dos jovens no telhado. Mais à frente esclareço um pouco sobre essa estranha imagem.

Aos poucos, as experiências deles iam se descortinando para nós; alguns estavam lá porque sofreram abusos, outros nasceram nas ruas, alguns fugiram de

casa por maus tratos... havia sempre algum desarranjo familiar. Dentre os jovens que conhecemos, havia um garoto que compunha músicas de rap e compartilhava as letras, que falavam de um futuro melhor para ele e para sua mãe. Outra garota tratava dos desafios que enfrentava na escola, do fato de não compreender sua situação de albergada, e o quanto isso prejudicava o seu rendimento – mas ela estava ali, sempre estudando, com seus cadernos.

Em alguns encontros, quando havia uma quantidade razoável de jovens na casa, eu e meus parceiros improvisávamos algum jogo. Começar a jogar era sempre muito difícil; mas, depois do jogo estabelecido, o prazer fluía e as criações deles surgiam. Uma vez, uma das respostas nos surpreendeu. Os jogadores deviam escolher um único desejo, que seria realizado por um gênio. O desejo: “comer uma banana”. E isso não era uma brincadeira, nem uma ironia, não houve nenhuma contestação dos demais parceiros de jogo; realmente brotou da necessidade mais premente de um daqueles jovens. Uma banana. Essa experiência virou improviso futebolístico dos atores, em sala de ensaio, e, mais tarde, entrou para o espetáculo.

FUTEBOL

(Torcida na arquibancada. Dois atores narram o jogo)

Torcida

Um dia / Na Casa Taiguara / Um dia / Na Casa Taiguara / Vai, Taiguara / Vai, Taiguara

Locutores

MOÇO – Que festa bonita. A festa de quem está de bem com a vida.

TIO – Conta pra gente, Moço. O que é a Casa Taiguara?

MOÇO – Olha, Tio, a Casa Taiguara é um abrigo. Um abrigo para crianças e jovens, muito bem escondido no bairro do Bixiga, em São Paulo, capital.

Torcida

É no Bixiga / A Taiguara

Locutores

MOÇO – Você já foi criança, Tio?

TIO – Já sim. Já fui criança lá na minha cidade.

MOÇO – Criança é o futuro do Brasil.

Torcida

Bra-sil Uhuu / Bra-sil Ahaa

Locutores

MOÇO – O Brasil joga bem quando o assunto é criança em perigo, Tio.

TIO – É craque.

MOÇO – É “crack” na cabeça.

TIO – Parece que vai começar. Tudo pronto.

MOÇO – E a tia da Casa Taiguara abre o portão de ferro. Começou.

(A torcida aplaude).

Locutores

É mais um dia de visitas na Casa Taiguara. Olha lá, o grupo entrando pra valer. Hoje é na Casa Taiguara.

Torcida

Tá no abrigo / Tá escondido

Locutores

TIO – O grupo inteiro vai fazer teatro com as crianças, na Casa Taiguara?

MOÇO – Vai, Taiguara.

TIO – E avança a brincadeira. E as crianças se juntam na sala de TV. E uma chora. E outra dorme. Tem criança e tem adolescente.

MOÇO – Sim, Tio. Tem adolescente que fugiu dos pais.

TIO – E na ponta esquerda da sala tem um casal se beijando.

MOÇO – Mas hoje vai ter teatro?

TIO – Vai. Vai ter história com os atores. As crianças inventam a história.

MOÇO – Eles inventam boas histórias, Tio?

TIO – Criança treina muito para inventar boas histórias.

MOÇO – A história é de uma criatura mágica.

TIO – Que maravilha de ideia.

MOÇO – Uma criatura mágica. É uma criatura mágica que realiza o desejo de cada um.

TIO – Olha, Moço, eu acho que o desejo de cada criança é igual em todo lugar.

MOÇO – Falou e disse. E sabe quem vem? Sabe quem vem fazer o pedido? É ele, o Alan.

Torcida

Ohh, Alan / Conta pro gênio / Ehh, Alan / O seu pedido

Locutores

TIO – Exatamente. O Alan é uma criança de 5 anos.

MOÇO – Cinco anos de muitas experiências na rua.

TIO – O gênio apareceu. Apareceu. Veio forte, firme, um gênio poderoso. Avança pela sala, olha no olho do Alan. É olho no olho.

(A torcida faz silêncio).

Locutores

MOÇO – O Alan vai pedir. O Alan vai pedir.

TIO – Ele nunca teve nada.

MOÇO – Nada.

TIO – E pode pedir tudo.

MOÇO – Tudo.

TIO – Pede, Alan.

MOÇO – Vai Alan.

TIO – Qual o desejo?

(Pausa. Apreensão. Todos respiram juntos).

Um torcedor

Eu quero uma maçã. Só uma maçã.

(A torcida vibra).

Torcida

Maçã, Maçã / Maçã, Maçã

(Abraços. Euforia).

Torcida

A minha fome / Não sei contar / Ela existe / E não tem nome

A nossa pesquisa com as crianças da Taiguara foi ainda mais difícil do que com os jovens. Como elas não conseguiam expressar seus medos através do diálogo, isso acontecia através das suas ações. Quando entrávamos na casa das crianças (a Taiguara ocupava duas casas vizinhas, tendo um portão no muro lateral para que os educadores pudessem transitar entre as casas), elas nos beliscavam, chutavam, pulavam em nosso pescoço... sofríamos um bocado. Quando tentávamos jogar com elas, era um enorme trabalho dar as mãos e formar uma roda; tentávamos várias estratégias como a de cantar em roda, jogar adoletá, propor um abraço coletivo, mas tudo durava sempre muito pouco e acabava em pancadaria entre eles. Tentamos então jogos mais ativos, como uma forma de fazê-los gastar energia. Mas também acabava em tumulto, chutes, tapas, esbarrões. Mesmo os jogos com instruções definidas (como o jogo em que cada número se refere a um tipo de ação) terminavam em confusão.

Figura 6 – Workshop e roda de conversa com crianças da Taiguara



Fonte: Roberto Moretho.

O que percebemos era que o fato de os encontros teatrais acontecerem na sala da casa onde eles moravam fazia com que o espaço de jogo fosse o mesmo onde eles assistiam à TV, faziam a lição de casa e guardavam seus brinquedos. Cada uma das crianças tinha uma relação com algum canto daquele espaço e, constantemente, elas saíam da roda para ir até lá, ou para pegar um brinquedo, ou ainda para se deitar nos pufes. Os educadores também circulavam pela sala e isso tirava completamente a atenção das crianças que haviam estabelecido uma relação pessoal forte com aqueles que as acolhiam e cuidavam delas. Nós éramos estranhos que adentravam o espaço que era, agora, a casa delas; uma casa recente onde elas eram obrigadas a estar. Mas, quando chegava a hora de irmos embora, elas não nos deixavam sair, abraçavam e pediam que ficássemos lá. Ou seja, demonstravam o inverso de quando chegávamos. Aos poucos, percebemos que as reações violentas eram uma forma inconsciente de externarem toda a violência pela qual estavam passando, uma espécie de revolta que se manifestava, em oposição ao que propúnhamos. E, quando íamos embora, elas reencenavam o abandono, demonstrando as rupturas terríveis que haviam sofrido e fazendo com que os educadores praticamente tivessem que desgrudá-las de nossos corpos. Quando a violência das chegadas foi diminuindo, as despedidas também ficaram mais fáceis.

Percebemos que trabalhar dentro daquele espaço não era adequado; era muito difícil reconfigurar aquele lugar para as experimentações teatrais. Quando as crianças foram

ao nosso espaço, no Brás, a tarefa se tornou muito mais fácil. Mas isso aconteceu apenas em uma ocasião, porque não existia transporte para que as crianças circulassem por outros espaços. Apresentamos, para elas, “O Gigante Adamastor” – o espetáculo que havíamos acabado de criar, baseado no canto número V da epopeia d’Os Lusíadas, do poeta Luís de Camões – e, aproveitando a ocasião, também conduzimos alguns jogos teatrais.

Segundo os educadores do abrigo, as crianças são retiradas de seus espaços em último caso e apenas vão para os abrigos quando não conseguem ser acolhidas por algum parente próximo ou por algum vizinho. Quanto mais vínculos forem mantidos, menos traumático será o período de reorientação das crianças. O ideal é que elas permaneçam na mesma escola e, se possível, no mesmo bairro. São muitas as tentativas de acomodação e resolução dos problemas sociais e envolvem muita complexidade.

Refletindo sobre essas experiências, percebo nitidamente que nós não nos preparamos nem nos planejamos para o contexto das crianças em situação de vulnerabilidade social, contando ainda com o diferencial de que esse era um abrigo de passagem. Bem ou mal, um abrigo definitivo representa alguma estabilidade e rotina de vida para as crianças. Não era o caso. Se conhecêssemos o espaço e soubéssemos antecipadamente a história das crianças, se soubéssemos de antemão a diferença entre um abrigo de passagem e um abrigo definitivo, nós poderíamos ter pensado em estratégias para que os objetivos do projeto fossem readaptados – e para que nossa intervenção teatral fosse mais significativa para as crianças e jovens. A situação difícil foi se impondo e as oficinas de teatro começaram a rarear. Foram três encontros com os jovens; com as crianças houve um pouco mais de fôlego, mas foi muito sofrido para a Cia., porque esgotavam-se todas as nossas tentativas de novos jogos e objetivos nas condições que encontrávamos na Casa e com as crianças abrigadas. Com o tempo, nossos encontros transformaram-se em visitas ao espaço, pois a rotatividade das crianças era grande: algumas foram encaminhadas pelo juiz, outras chegavam e, a seguir, também eram encaminhadas para outros lugares. No final de nossos encontros, já não havia nenhuma criança albergada na Taiguara.

Contudo, essas experiências foram construindo as narrativas que iam para a sala de ensaio. Uma das garotinhas do abrigo, por exemplo, ficava o tempo todo vestida como uma princesa, nos vários dias que estivemos por lá. Ela nos dizia que os prédios ao longe eram os seus castelos e sempre tinha na mão algum graveto ou objeto comprido que fazia as vezes de uma varinha mágica, com o poder de realizar

os desejos. Assim, ia transformando tudo o que ela encontrava pelo abrigo. Era a sua forma de enfrentar aquela situação difícil: retirada da sala de aula, ela tinha sido encaminhada ao abrigo quando seus pais foram presos por tráfico e guarda de drogas em casa. A menina possuía uma casa economicamente bem estruturada e, segundo os educadores, muita proteção e amor em sua família. Como forma de proteção à separação repentina (da família e da escola), a garota refugiou-se num jogo de ficção, ao criar a personagem da Fada Princesa:

[...]o jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (BOYD *apud* SPOLIN, 2010, p. 5).

Uma das cenas do nosso espetáculo nasceu da intersecção entre a história dessa garotinha vestida de princesa e da história de uma pequena menina que vivia em uma das praças da Bela Vista³. Segundo Fulvio, ator do grupo, essa garotinha, conhecida anos antes, era um pouco mais velha que as demais habitantes da praça e havia se transformado em uma espécie de mãe de todos. Por isso, acabou aliciada pelos traficantes da região como vendedora de drogas, em troca de comida, para a “sua família”. Era sempre muito difícil conversar com essa garotinha – que, muito desconfiada, sumia por um buraco, em um dos cantos da praça. Essas duas histórias nos inspiraram a criar a seguinte cena do espetáculo “Diana, Luana”:

BRANCA MARIA

(Príncipe, Madrasta e Branca de Neve encenam a versão clássica do conto).

Maria Branca de Neve

Maria era uma criança / Que morava na rua. / Tinha olhos e ouvidos. / Cabelo longo. / Nariz fino. / Dentes numa boca de Maria. / Maria era branca e morava na rua.

³ Um dos atores que participava de nossas pesquisas trabalhou como missionário na Aliança de Misericórdia e havia feito muitas aproximações com crianças e adultos vulneráveis da cidade de São Paulo.

Madrasta *(aparece e tenta se aproximar)*

Essa menina, Maria, parecia diferente das outras Marias da rua.
Sempre que alguém tentava chegar perto / Ela ia, Maria, mais distante.

Maria

Se de perto ela via / Sumia.

Madrasta

Maria vivia / Desconfiada.

Maria

Sempre distante.

Madrasta

Sempre distante. / Desconfiada / Maria ia.

(A Madrasta entrega uma maçã. Maria reluta, aceita, morde. Som).

Maria

Maria ia e sumia. / Sumia. Cada vez mais, sumia.

(O mundo vira caleidoscópio. Tudo gira. Aos poucos, o efeito alucinógeno da maçã faz Maria dormir. O Príncipe vem de longe, a cavalo).

Príncipe

Mas respeito é bom / Vamos respeitar, eu dizia.

(O Príncipe acolhe Maria dormida).

Madrasta

A princesa tem a escolha dela. / Não quer ficar aqui nem quer juntar com a gente.

Maria *(na sua alucinação)*

Tudo é tão lindo dali / De onde ela via.

Príncipe

Maria tinha um desejo / De só brincar com as outras Marias.

Maria *(na sua alucinação)*

Queria, mas não ia. / Tanto amor que não cabia.

Príncipe *(vê a maçã)*

Foi quando vi que entendi. / Era droga que ela vendia.

Madrasta *(terrivelmente feliz)*

Cada um no seu mundo. / Cada um na sua história. / É assim que esta Terra / Até hoje, gira.⁴

⁴ Trecho da dramaturgia "Diana, Luana", de Marcelo Romagnoli.

Nosso planejamento de jogos com jovens e crianças na Casa Taiguara, que deveriam ter sido os disparadores da pesquisa, não gerou os resultados esperados. O encontro, a conversa, a observação e a troca de histórias com os jovens, no entanto, funcionaram. Fomos aceitos como visitantes da Casa e os acompanhávamos no café, nas lições, ou simplesmente ao ouvir seus sonhos e suas necessidades. Com as crianças, os eixos de convivência e observação foram as brincadeiras individuais e o afeto. As crianças e jovens da Taiguara enfrentavam situações limite, porque o abrigo promovia a transição entre a vida anterior e a tutela do Estado. Tratava-se de um momento muito traumático para todos que ali estavam.

Então, em parte, tivemos de improvisar nossas ações na criação do espetáculo.

Meses mais tarde, levamos os jovens e crianças da Taiguara para assistir ao espetáculo “Diana, Luana” em nossa sede, e a atenção deles esteve o tempo todo na cena. Infelizmente, aqueles que foram ver o espetáculo/resultado de nossa pesquisa não foram os mesmos que conhecemos no abrigo, mas, ao final, em uma conversa descontraída após o espetáculo, eles disseram que a história da garotinha da cena representava muitas das situações que eles enfrentavam.

Ainda sobre nossas experiências na Casa Taiguara, gostaria de registrar a sensibilidade dos educadores que lá trabalhavam e nos fizeram conhecer todo o processo pelo qual passam as crianças e adolescentes⁵. Quando as crianças são retiradas das ruas ou de suas famílias, o Conselho Tutelar ou a Polícia Militar faz o transporte até o abrigo. Imagine só a violência dessa ação. Para evitar que as crianças sejam retiradas à força dos carros que as transportam (pois, aí, sua adaptação ao abrigo ficaria muito mais complicada), o pessoal da Taiguara vai até elas, convidando-as para o acolhimento, falam sobre os cuidados que terão por ali, oferecem um lanche, chamam outras crianças e jovens da Casa para dar suporte.

A ruptura escolar é também outro problema, porque, uma vez internados, é necessário conseguir a transferência para uma das escolas do entorno do abrigo. Ou seja, a criança perde também o vínculo escolar, pode não ser bem aceita na nova escola e, mesmo quando isso não acontece, o abrigo é de passagem, portanto,

⁵ Os educadores do abrigo também pediram que divulgássemos, com nossa pesquisa, a existência do “apadrinhamento afetivo” – uma possibilidade de qualquer pessoa acompanhar e apoiar o desenvolvimento social e afetivo da criança ou jovem. Para mais informações, consulte a página do Tribunal de Justiça. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/ApadrinhamentoAfetivo>. Acesso em: 24 set. 2022.

geralmente, tudo muda de novo em dois ou três meses. Muitas vezes, as escolas não querem essas crianças em seus quadros de alunos, sendo necessária a intervenção da justiça para conseguir a vaga. Aos jovens, a Casa Taiguara oferece vale-transporte para que eles continuem nas mesmas escolas e contem com o suporte dos amigos da sala de aula e dos professores como forma de amenizar esse momento traumático. Mas uma garota, em particular, nos contou que foi acolhida em situação de rua e enfrentava dificuldade na escola, pois além da exclusão dos amigos, ela sentia que o conteúdo do ensino das matérias e as ações dos professores eram voltados para o núcleo familiar – e que isso a excluía.

Figura 7 – Crianças da Taiguara 2 assistindo à peça “Diana” na praça em frente à Casa



Fonte: Roberto Moretho.

As fugas dos abrigos são constantes (principalmente pelas crianças em situação de rua), mas na Taiguara elas eram raras. Percebemos que muitos dos adolescentes que estavam lá gostavam muito de ficar abrigados na instituição; seus muros baixos e a escolha dos administradores contribuíam para que os jovens não se sentissem encarcerados. Mas descobrimos que, além da boa acolhida, da permanência na escola,

das atividades culturais e esportivas, a Casa também tinha uma regra rígida para aqueles que fugiam: eles não poderiam ser acolhidos lá em uma segunda ocasião, tendo que optar por outros abrigos.

Só para compreender toda a complexidade da questão, quando os jovens que ficam nas ruas precisam de um banho, de um local para dormir ou de alimentação, ligam para o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica) e um dos veículos dos serviços de acolhida os resgatam, levando-os para os abrigos. Existem abrigos que praticamente os encarceram, o que os faz, seguidamente, fugir através do telhado. É por isso que o telhado é um local onde esses jovens gostam de permanecer, porque é o espaço que proporciona a liberdade nos “abrigos-prisões”. Mesmo na Taiguara, com muros baixos, é no telhado que eles sentem mais privacidade e liberdade.

Os motivos das fugas são variados. Uma das garotas me disse que costuma fugir para visitar alguma amiga ou mesmo por causa de namorados – já que a Taiguara não permite casais no abrigo. Outros jovens fogem porque estão acostumados com a liberdade de ir e vir que tinham nas ruas, para encontrar amigos, para usar drogas e, ainda, para visitar a mãe.

Diante de toda essa complexidade, não conseguimos executar a oficina de iniciação teatral através de jogos tradicionais como havíamos imaginado de início. Porém, a experiência na Casa e a observação da dinâmica que rege a vulnerabilidade social foram primordiais para a elaboração do espetáculo que desenvolvemos:

Um dos aspectos que marca diferentes produções teatrais desde as últimas décadas do século XX é o caráter improvisacional do processo de criação. Os variados aspectos da encenação são definidos em diálogo produtivo com improvisações de cena, geralmente realizadas pelo ator; a escrita cênica – os signos visuais, auditivos, gestuais, arquiteturas – vai se definindo durante o próprio processo. [...] As opções cênicas, nesse caso, não surgem como determinações vindas de fora, mas de dentro das experimentações, possibilitando uma investigação coletiva de caráter processual. (DESGRANGES, 2012, p. 205).

O espetáculo “Diana, Luana” foi, dentre as pesquisas da Cia. O Grito, o que proporcionou a maior investigação processual junto ao seu público-alvo, conforme as experiências de cada visita que fazíamos na Taiguara. Se, inicialmente, imaginamos transformar o material das oficinas de jogos teatrais com as crianças e jovens em

improvisos que alimentariam a escrita da dramaturgia, ao final, foram os jogos textuais que originaram as microcenas da dramaturgia.

A estrutura do “onde, quem e o que?”, dos jogos teatrais, além dos textos narrativos dos atores dentro ou fora das cenas improvisadas, deram origem tanto à dramaturgia como à criação artística como um todo. As modificações dos processos pedagógicos e artísticos aconteceram paralelamente às experiências na Casa Taiguara. Não foram modificações planejadas, surgiram no calor da hora e pela necessidade dos fatos.

O dia a dia do abrigo pressupõe aulas na escola, atividades esportivas, inserção em cursos profissionalizantes, horários de refeição, de estudos. Cada jovem tem uma dinâmica particular; as ações não são coletivas. Aos finais de semana, eles recebem visitas; aos domingos, descanso e algum passeio. Existe a configuração de uma liberdade, como numa casa, com horários e atividades variadas. Almoço, café e jantar têm horários fixos, mas existem as exceções para aqueles que tiveram alguma atividade e não puderam lanchar. No geral, o que pudemos observar foi que as oficinas que eles frequentavam eram externas e abertas para outras crianças ou jovens.

Diferentemente de quando criamos “Menino Deus Dioniso”, cujas oficinas funcionaram como espaços de investigação, em “Diana, Luana” os fomentadores da pesquisa foram a relação com os jovens, com as crianças e com todo o universo de informações sobre a vulnerabilidade social. Para as crianças e os jovens do abrigo, a vida pulsava, a esperança e a fantasia se apresentavam e o futuro era recheado de expectativas. Os traumas e dificuldades das crianças se acomodavam e davam espaço à força de vida que irrompia nas brincadeiras e nos momentos de imaginação. Apesar das dificuldades, ausências, carências materiais e sentimentais, jovens e crianças teciam planos esperançosos para o futuro e buscavam nos estudos, no esporte e nas brincadeiras um caminho de vida prazeroso. Essa visão foi reforçada pelo livro de Ana Lasevicius quando afirma que as crianças que ela acompanhou, todas em situação de rua à época que trabalhou na Taiguara, haviam encontrado inserção social digna na vida adulta. A própria garota que foi inspiração para o livro tornou-se mãe, tem casa fixa e provê sua família através do trabalho.

Apesar de percebermos que a situação de rua das crianças não é necessariamente um testamento definitivo para suas vidas, optamos, no espetáculo, por um caminho dicotômico: ao final de nossa dramaturgia, a garota vence a batalha contra a força do capital, mas morre. A seguir, é resgatada por um astronauta que, finalmente, a leva até a lua. Simbólico, poético, porém, reflexivo. O desfecho pode significar a realização do sonho dessa criança tão lutadora como a morte da menina, pois a situação de rua é um flagelo social, uma falência da sociedade que aparta grande parte do desenvolvimento de muitas crianças brasileiras. Não é possível justificar o presente através de uma possibilidade de futuro. E isso o espetáculo apresenta. Mas, por se tratar de uma pesquisa artística, a ressignificação do mundo através da simbolização permite que a garota vá até a lua.

Algumas reflexões

Depois das experiências no abrigo, pude constatar que o teatro no contexto de vulnerabilidade deve ampliar, em cena, a reflexão simbólica sobre exclusões sociais. Em nossa experiência, percebemos que pensamentos estéticos e éticos caminharam *pari passu* nas relações de investigação e criação. Nesse sentido, o jogo teatral que funcionou muito bem em sala de ensaio para a criação das cenas e da dramaturgia não aconteceu como proposta pedagógica com as crianças da Taiguara. Foram as experiências de cada dia e nossas relações artísticas com crianças e jovens da Casa que criaram a cena e dramaturgia.

Em sala de ensaio, os atores buscaram solucionar simbolicamente os aspectos difíceis que encaravam nos encontros com as crianças do abrigo, fisicalizando-os em ações improvisacionais. O conceito de fisicalização do sistema dos Jogos Teatrais proporcionou que os atores escapassem dos sentimentalismos de uma relação tão desigual com as crianças e jovens albergados. Com relação ao fracasso das oficinas com os jovens e crianças, ele aconteceu devido ao nosso desconhecimento da realidade e das dinâmicas das crianças e jovens na instituição. Tivemos um prazo curto entre elaboração e inscrição do projeto, além de existir toda uma complexidade para adentrar em um abrigo para crianças e jovens. Apesar da limitação do alcance do nosso projeto (em relação à efetivação das oficinas teatrais no abrigo), os jovens

também trouxeram ações que geraram reflexões para nós durante todo o processo de pesquisa, fomentando inclusive ações artísticas. Foram as experiências das nossas vidas que se cruzavam com as vidas delas que explicitaram a dificuldade das nossas propostas pedagógicas frente às vulnerabilidades das crianças e jovens.

Muitas dessas vulnerabilidades se reproduzem e se combinam limitando as potencialidades dos indivíduos como atores do desenvolvimento e limitando seu estatuto de sujeitos de direito. Uma mudança nesse quadro enfrenta uma série de dificuldades. Interdições materiais impedem que os indivíduos participem efetivamente de mudanças sociais, falta uma rede de proteção social; a educação não estimula uma crítica social criativa, faltam parâmetros éticos além da violência, há escassez de capital social e cultural [...]. (CANÇADO; SOUZA; CARDOSO, 2014, p. 18).

Em sala de ensaio, durante a elaboração dos jogos para a criação do espetáculo, os atores teceram as estratégias para que a garotinha de rua enfrentasse seus problemas e realizasse o seu objetivo de se tornar astronauta. Os jogadores criadores, apesar de toda situação frágil enfrentada, construíram simbolicamente alternativas para a realização do desejo da garota, sem abrir mão das denúncias sociais que a situação impunha.

Percebi, então, a importância da arte nesse contexto da vulnerabilidade: sem abrir mão de enfrentar os contextos sociais que impedem o pleno desenvolvimento infantil, a cena se realizou através do jogo teatral, proporcionando reflexão também à plateia – embora fosse importante que crianças e jovens albergados pudessem ter tido, também nas oficinas, esse espaço de releitura simbólica do mundo, esse processo aconteceu na fruição deles nas apresentações. O interesse das crianças albergadas pela luta da garotinha por seus objetivos era nítido durante o espetáculo e em algumas conversas ao final das apresentações.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico, apesar dos desvios impostos durante o percurso, foi um importante aliado na construção estética, até mesmo por nos apresentar a sua efemeridade diante da realidade objetiva e extrema. Nada diferente das rearticulações necessárias em uma sala de aula durante um processo teatral, mas com uma potência muito mais aguda. O planejamento nos ajudou a tecer um espetáculo dinâmico e permitiu que nós, artistas d'O Grito, resgatássemos a capacidade de improvisar, jogar, brincar, sonhar; assim, fez com que enfrentássemos, com toda a potencialidade da expressão artística, as exclusões sociais.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, Taynara Candida Lopes; SOUZA, Rayssa Silva de; CARDOSO, Cauan Braga da Silva. Trabalhando o conceito de vulnerabilidade social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: POPULAÇÃO, GOVERNANÇA E BEM-ESTAR, 19., 2014, São Pedro. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Abep, 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Eduardo Amos e Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUERPOS, AFECTOS Y VIDA: UN TEATRO PARA ESTAR JUNTO A LOS NIÑOS: ENTREVISTA A JORGE BLANDÓN

Luvel García Leyva

Un arte para celebrar la vida

Los últimos años del siglo XX trajeron para la reflexión creativa de la escena y sus ámbitos de enseñanza, como parte de un proceso de des-fronterización de las artes y de su expansión para más allá de sus tradicionales especializaciones, una confirmación de cómo los límites que separaban arte y vida se fueron contaminando, dando lugar a una pérdida de autonomía y especificidad del territorio teatral. En el contexto latinoamericano, el uso de dispositivos escénicos que hibridan lo artístico y lo social parece llevar a la emergencia de prácticas artísticas con niños que nos remiten a la de-construcción de la representación, trayendo a la luz, discusiones en torno a la crisis del modelo representacional de la infancia latinoamericana, las condiciones de vida de los niños, al mismo tiempo que cuestionan las relaciones de poder que se materializan en el cuerpo del niño y a través de su imagen en escena y de los procesos pedagógicos asociados a ello.

Esa perspectiva es posible verificarla en experiencias cuyo movimiento de expansión artística hacia el contexto sociocultural en que viven los niños, se vuelve una matriz creativa y política. Estamos refiriéndonos a un conjunto de formas de expresión que priorizan la relación directa de los niños con la realidad, como uno de los principales núcleos movilizados de la actividad artística y de reflexión crítica sobre la capacidad de agencia¹ de los niños en el tejido social. Más que afirmarse en un plano estético y de autonomía artística, esas formas

¹ Según Pavez-Soto y Sepúlveda Kattan (2019, p. 207) "el concepto sociológico de agencia es útil y pertinente para definir a los niños y las niñas como actores sociales, y como herramienta de análisis para comprender su acción [...]. El poder de reconstrucción de la realidad no es ejercido sólo por los adultos (o sólo por los agentes dominantes), pues la otra acción, por muy pasiva que se presente, no deja de ser acción, no deja de ser una práctica de reconstrucción del mundo". En el contexto latinoamericano, entendido fundamentalmente como protagonismo infantil, el concepto de agencia ha sido revisado críticamente por algunos autores, particularmente a la luz de los estudios de-coloniales de la infancia, pues está impregnado de un sentido apriorístico, mostrándose insuficiente para comprender la participación política de niños y niñas en contextos socioculturales

de expresión apuntan a la esfera de las interacciones humanas en un contexto social, centrándose en la producción de “modos de convivencia” y en la creación de “micro comunidades” o “colectividades instantáneas” gobernadas por principios singulares (BOURRIAUD, 2008) que valorizan, en una trayectoria de formaciones parciales, dinámicas, externas al campo del arte, entre individuos, grupos, artistas, espectadores, el protagonismo infantil como elemento constitutivo. Producciones como “El Rey Mesa Redonda” (GARCIA, 2010), del Proyecto Zunzún, desarrolladas en la comunidad de La Timba, Cuba; las experiencias artísticas de niños zapatistas, como parte del *Festival CompArte por la Humanidad*, en Chiapas, México; los procesos de ocupación de espacios públicos desarrollados por Vichama Teatro en Villa El Salvador, Perú, al calor del proyecto *Niños, niñas, adolescentes y jóvenes transformando con arte*; la incidencia de niños y vecinos en el espectáculo *Y cuando llegamos... éramos otros*, así como los procesos creativos desarrollados como parte del proyecto *Escuela sin paredes*, de la Corporación Cultural Nuestra Gente, en la comuna de Santa Cruz, Medellín, Colombia, confirman cómo la materialización de experiencias artísticas en determinados contextos junto a los niños acciona mecanismos simbólicos que reivindican principios de colaboración, solidaridad y de relación convivial. Una especie de “arte que no se ve ni se escucha”², parafraseando al Subcomandante zapatista Moisés, pero que sin embargo nos permite imaginar y construir, en un espacio de alteridad, otros mundos mejores y posibles junto a los niños.

Estamos refiriéndonos a procesos íntimamente ligados al trabajo en comunidad y a la acción social que valorizan, mucho más que la densidad de la presencia infantil y la formalidad estética en la escena, la potencia de una situación relacional que interfiere en los modos de ser niño al mismo tiempo que sustenta la creación de redes de afecto y transformación ciudadana. Son intervenciones artísticas que pudiéramos leerlas a partir de lo que Nicolas Bourriaud (2008) llamó como “estética relacional”, basada en las interacciones humanas y su contexto social, que parten de la intersubjetividad de

marcados por una dimensión colectivista, presente muchas veces en comunidades, organizaciones políticas, acciones colectivas y movimientos sociales de esta región.

² Palabras de cierre del Subcomandante Insurgente Moisés, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), durante el Festival CompArte por la Humanidad 2016, en las que afirma que “la más maravillosa de las artes es el apoyo colectivo” (EL ARTE..., 2016).

los implicados y tienen como eje central construir simbólicamente un espacio-tiempo común para “estar juntos”. La obra depende, entonces, de la forma de estar en ese lugar, de los cuerpos que lo ocupan y del tipo de relaciones que se establecen. De esa forma, lo artístico se traduce en la construcción de un intersticio social en el que se producen relaciones humanas de nuevo tipo.

Ese marco de relaciones situacionales convierte a la escena en un lugar en el que se genera una interrogante que no es sólo derivada de la obra, sino del rol de los propios niños actuantes frente a ella y frente al entorno social en que viven. Así, la situación artística genera una atmósfera con cualidades afectivas singulares que emanan del hecho artístico y que exceden al ensamblaje de los cuerpos allí presentes, resignificando, a través del afecto, la naturaleza de esos cuerpos infantiles y produciendo una alteración simbólica del contexto comunitario en el que se desarrolla la obra.

Es así, tal vez, como pudiéramos leer el trabajo artístico y pedagógico que la Corporación Cultural Nuestra Gente³ viene proponiendo junto a niños, adolescentes y jóvenes de la comunidad Santa Cruz, en la ciudad de Medellín, Colombia; comunidad esa, marcadamente afectada por los alcances del conflicto armado, el narcotráfico, la pobreza y la muerte. Nuestro encuentro con el director teatral Jorge Blandón, uno de sus directores y fundadores, ocurrió como parte del proceso de acompañamiento que realizamos del trabajo de este grupo en el año 2017⁴ y que retomamos en el 2021 a partir de estudios post-doctorales⁵. Seguidamente mostramos sus reflexiones sobre esos temas, en una versión sintetizada de la entrevista.

³ Para más información sobre la Corporación Cultural Nuestra Gente, ver: <https://www.nuestragente.com.co/>; <https://www.youtube.com/user/NuestraGente>; y https://www.facebook.com/corporacionculturalnuestragente/?ref=page_internal.

⁴ En el año 2017 acompañamos el trabajo artístico, pedagógico y de intervención social de la Corporación Cultural Nuestra Gente como parte del trabajo de pesquisa que derivó en la tesis doctoral *Escenarios Infantiles Latinoamericanos: teatralidades y performatividades emergentes de la acción cultural*, desarrollada bajo la orientación de la Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la USP, con apoyo financiero de la Fundación de Amparo a la Pesquisa de São Paulo (Fapesp)/Proceso: 16/11789-2.

⁵ Nos referimos a la investigación postdoctoral titulada *Práticas cênicas contemporâneas e universos infantis latino-americanos em risco: a experiência sensível como vetor político educativo na configuração de redes de afeto e transformação comunitárias*, desarrollada actualmente en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en el área de sociología de la infancia bajo la supervisión de la Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento.

Figura 1 – Jorge Blandón, director y co-fundador de la Corporación Cultural Nuestra Gente, con el director argentino Ademar Bianchi, del grupo Catalina Sur (de derecha a izquierda)



Fuente: Archivo Histórico Corporación Cultural Nuestra Gente.

Jorge, voy a comenzar haciéndote, quizás, la pregunta más compleja de la entrevista ¿quién es y cómo se define Jorge Blandón?

Bueno, yo soy un ser humano que la vida me llevó al arte y luego entendí en el arte que mi vida debía ser desde ahí. Y creé una organización junto a otros jóvenes en estos barrios complejos y pobres de Medellín, en donde encontramos que el sentido de nuestra existencia tenía lugar, precisamente, si hacíamos algo por los jóvenes que estaban siendo asesinados en la ciudad. Pero luego entendimos, por la llegada de los niños, que no era solo con los jóvenes con quien debíamos trabajar. Fueron precisamente los niños los que nos exigieron una comprensión de la pedagogía teatral, de cómo enseñar el teatro, de cómo vivir el teatro, de cómo entender aquel asunto de “aprender-enseñar-aprender”. Y es ahí donde, digamos, yo me defino como un sujeto creador, pero a partir de cómo una comunidad me cambia mi sentir y mi percepción del mundo.

Tu trabajo está muy afincado a estos barrios, a estas calles ¿Qué es para ti la ciudad de Medellín? ¿Cómo la ve Jorge Blandón?

Medellín es una ciudad poblada por unos 2 millones 500 mil habitantes, pero cuando hablamos de una ciudad extendida, se juntan 10 municipios, y somos casi 3 millones 600 mil habitantes. Dicen que Medellín es un valle, pero no lo es. Más bien es una quebrada, compuesta por Santa Elena y La Iguañá. Y por la mitad de la quebrada

viene el río Medellín, que nace aquí arriba en el Alto de San Miguel y desemboca en el río Porse, luego en Nare, termina en el río Cauca, y este a su vez desemboca en el Magdalena, y estos en el mar Caribe. Entonces Medellín es una ciudad que está lejos del mar, está metida entre las montañas, es una ciudad muy difícil, muy inhóspita para llegar, que creció con unos grandes desafíos, con mucha inequidad. Es una ciudad que tiene en sus niñas y en sus niños una profunda esperanza, pero también una dolencia. Porque si bien hay programas de educación, si bien hay programas de cultura, si bien hay programas sociales que acercan a la niñez, hay también muchas amenazas⁶. En una ciudad de servicios como Medellín, que además tiene un clima muy agradable, se vuelve muy, muy sugestiva la presencia de turismo, y sobre todo del turismo más perverso, el que viene a buscar el narcotráfico y la prostitución. Y ahí se quedan niñas y niños sometidos a un asunto muy complicado. Por eso existe también una organización como *Nuestra Gente*, por eso existen alianzas en pro de defender el derecho a la ciudad, intentando encontrar un sentido para los que la habitamos.

Esa es tu visión actual de persona adulta, pero cuáles son tus recuerdos. ¿Cuáles son tus primeras imágenes de Medellín cuando eras niño?

La imagen que tengo de cuando niño era de un profundo azul en el cielo, de un verde de una maravilla, de unos rojos intensos en el ladrillo. Una ciudad de un colorido esplendoroso que se derramaba en un helado por las manos. Una ciudad que recuerdo en las fotografías de mi papá caminando por el centro de la ciudad. Una ciudad en donde una loca se roba a mi hermano, y mi papá y yo corremos detrás de ella... Estábamos con siete u ocho años...

Los olores, ¿cuáles eran los olores?

Los olores de esta Medellín son de muchas hierbas, pero también de mangos, naranjas, de papaya, de guanábana, de maracuyá, hijoeputa, el maracuyá. Era una cosa así, fervorosa. Es decir, los olores de las plantas aromáticas, la ruda, la yerbabuena, la malva. Es una ciudad con una fuerza en su olor, en su sabor, en su color, en su capacidad de relacionarse...

⁶ Mejorar la cobertura y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta la ciudad de Medellín con respecto a la calidad de su sistema educativo y su incidencia en el ámbito social. Ese será, tal vez, uno de los principales retos a ser asumidos por el nuevo gobierno de izquierda liderado por el economista y ex – guerrillero del M-19 Gustavo Petro, quien, con su partido Colombia Humana y la líder social, activista medioambiental, feminista y política Francia Márquez, consiguieron agrupar una coalición política (Pacto Histórico), que los llevó a la presidencia de Colombia en agosto de 2022.

¿Y los sonidos?

La sonoridad de Medellín puesta en el tango, había una cosa así de la evocación, de la nostalgia. En mi casa mi papá le gustaba el tango y se escuchaba música vieja, entonces había toda esa relación. También la salsa, irrumpiendo en las calles sobre todo en los jóvenes. Y el rock, el punk.... Pero también era una ciudad bañada por los sonidos de las aves, muchas aves, pechirrojos, pechiazules, los azulejos, loros, garzas. Era una cosa maravillosa. Nosotros cuando sembramos el Shakespeare, el árbol que tenemos afuera de la casa, un poco que nos imaginábamos también ese lugar de la infancia que tiene que ver con la naturaleza. Una naturaleza que nos permitió subirnos a los árboles, bañarnos en las quebradas, explorar jugueteando en las mangas...

Jorge, y cuáles son tus recuerdos más vivos de tu primera relación con el teatro.

¿Fue cuando niño? ¿Fue cuando joven?

Si, cuando niño, en los grupos de infancia que teníamos en la parroquia. Hubo una convocatoria para hacer unos ejercicios, que en aquel entonces no llamábamos de teatrales sino de sociodramas. Hacíamos pequeñas puestas en escena... todo muy ligado al sociodrama y al trabajo pastoral. Habían unos sacerdotes que venían de la Teología de la Liberación con planteamientos muy interesantes. También estudié en el Seminario, y allí viví una experiencia también desde el arte, desde la poesía, desde la música, desde el teatro. Habían sacerdotes conciliares, gente muy abierta, y una comunidad eclesial de base muy interesante. Y ahí había personajes de angelitos y del diablo, recuerdo las vacas locas, todas esas cosas que nos ponían siempre en la pulsión del grito, y del barullo.

¿Y hoy qué tú entiendes por teatro?

Parto de un asunto concreto, el teatro es hacer-hacer. Es decir, ahora hay una tarea escénica y esa tarea escénica hay que hacerla, pero ante la tarea escénica otro me propone una tarea escénica que trae, y yo hago sobre su tarea escénica, es decir, que cada vez que hago, otro hace, y yo hago, hacemos, y hacemos. Hacer-hacer-rehacer-hacer. Tiene que ver un poco con una visión que Jorge Eines, un director de teatro argentino, plantea en un libro que llama precisamente *El teatro es hacer hacer*⁷.

⁷ El entrevistado hace referencia al libro *Hacer – Actuar. Stanislavski contra Strasberg*, del pedagogo, teórico y director teatral argentino Jorge Eines (2005). Una ampliación sobre la vida y obra de este autor

Jorge, hemos hablado mucho de eso pero también me gustaría que me dijeras qué tú entiendes por infancia.

La infancia es un estado. Como dice Rainer María Rilke "*la verdadera patria es la infancia*"⁸. Entonces, entender que la patria de uno es la infancia, es entender que es el momento más sublime que puede tener un ser humano. Por eso uno tiene que trabajar para que niñas y niños tengan el sentido de su patria, y guiar su patria y su patria. Y esa es otra relación importante. Si hay un arriba hay un abajo, si hay un cielo hay una tierra, si hay una patria hay una patria. ¿Cómo entender también esas lógicas de los binomios? Y en el binomio de la infancia hay un binomio infancia y adultez mayor. Entonces es también como dos momentos que se encuentran, uno que es el nacimiento y el otro que es el final, pero que de alguna manera se parecen mucho...

Ahora tú me recuerdas nuestra conversación de ayer⁹ sobre Agamben, quien hablaba sobre la necesidad de volver acceder a la infancia como patria trascendental de la historia...

Exacto. Porque entender la infancia es entender el rumbo de los principios, el sistema de valores. Es en la infancia donde trabajamos sobre el sistema de valores. Un sistema de valores trastocado como el de Medellín, donde *El señor que inundó Nueva York de Blancanieves*¹⁰ trastocó todo, hizo que la existencia fuera una mierda, que la vida no valiera nada. Entonces, en ese contexto, cómo tú generas una relación con un niño, cuando es el niño el que logra habitar en el corazón de otro niño, y encontrarse para crear juntos. Algo diferente ocurre con los jóvenes, pues los jóvenes ya no logran crear juntos, a no ser que hayan surgido en los procesos nuestros. Por eso es tan difícil cuando vienen a la organización si no han vivido una experiencia de este tipo. Ellos tienen que vivir otras lógicas... y hay chicos que ya no tienen posibilidades de comprender

puede encontrarse en la entrevista concedida al importante director colombiano Cristobal Pelaes, del grupo Matacandelas, en este site: <https://www.matacandelas.com/Entrevista-a-Jorge-Eines.html>.

⁸ Frase atribuida al poeta y novelista austriaco Rainer María Rilke, quien fuera uno de los poetas más importantes en alemán y de la literatura europea.

⁹ Durante el proceso de acompañamiento de este grupo, como parte del trabajo de campo que desarrollamos durante el doctorado en el año 2017, sostuvimos extensas conversaciones informales sobre cuestiones que envolvían la vida de los niños en la comunidad, nociones de infancia, arte, política, cuerpo, vida.

¹⁰ Se refiere a Pablo Emilio Escobar Gaviria, narcotraficante, terrorista y político colombiano, fundador y máximo líder del Cartel de Medellín.

ese universo de la humanidad, de la profunda humanidad que es el nivel de infancia. Si, por un lado, en la infancia también hay egoísmo, porque la sociedad te enseña a decir que cuides tu lapicero, tu borrador, tu cuaderno, que cuides tus cosas porque son tuyas, porque es el *yoísmo* enfrentado a un nosotros; por otro lado, nosotros creemos que tenemos que trabajar en la perspectiva de un sujeto solidario, un sujeto colectivo.

Jorge, vamos a hablar un poquito de *Nuestra Gente*. Se funda finales de los años 80, en un contexto complicado. ¿Cuéntame cómo fueron esos primeros días? ¿Por qué el nombre de *Nuestra Gente*? ¿Cómo se constituye?

Hay una cosa muy concreta. Nosotros somos una reacción propia de nosotros. Es decir, nosotros somos producto de nuestra *alegre rebeldía*. Ese es el concepto. Alguna vez Ademar Bianchi, de Catalina Sur, planteaba el tema de la *alegre rebeldía*, y nosotros lo reconocíamos en que somos nosotros los únicos seres capaces de reivindicar nuestra propia existencia. Y eso lo evidenciamos en nuestro barrio. Mientras había jóvenes que pertenecían al narcotráfico, otros que pertenecían a las guerrillas, otros que pertenecían a un autismo social, nosotros tendríamos que ser los rebeldes, y los rebeldes que generáramos una dimensión diferenciadora. Y lo primero que hicimos fue irrumpir en el territorio, hacer el territorio nuestro. Jugar. Entonces, con niñas y niños, con jóvenes, salíamos a la calle a jugar, a vender en la calle, a hacer golosinas de sal, empanadas. Era importante poder tener muchas cosas para compartir con la gente, hacer muchas fiestas, muchas, muchas fiestas. Porque el sentido era la celebración de la vida. Entonces, en un lugar donde estaba instalada la muerte, lo único que quedaba era celebrar la vida. Y celebrar la vida implicaba también una decisión, así, diariamente se celebra la vida, porque diariamente naces otra vez a la vida, en un lugar donde la pulsión de muerte está todos los días presente. Ella ni siquiera se acuesta, tú por fortuna te acuestas y al otro día te levantas y ves la muerte. Todos los días era un acto de celebración. Y en esa celebración pues nos tocaba irrumpir, ¿cierto?. Entonces, cuando creamos *Nuestra Gente* partíamos de un asunto muy sencillo y era, ¿cómo entender la creación de *Nuestra Gente* como el tema creativo de la organización de jóvenes, pero que tenía que instalar un elemento simbólico? Fue así que abrimos una biblioteca popular. Cuando un lugar está habitado por la muerte es porque reina la ignorancia, el desconocimiento, es porque hay un asunto de la precariedad, del reconocer al otro, del saber al otro. Cuando hay una persona que no ha leído, que no ha visto, por ejemplo, la dimensión humana de un Walt Whitman, de un Fernando González,

la dimensión humana de un Thomas Mann, o de un García Márquez, es porque también no tiene maneras de acercarse al arte, a la literatura, en este caso. Entonces tuvimos esa certeza, “¡Vamos a crear una biblioteca popular!” Y la biblioteca popular es la que instala la simbología de la comprensión del mundo. Y luego que la abrimos vino el ejercicio de los títeres. Y los títeres eran los que nos daban la posibilidad de tener un lugar de diálogo con niñas y niños. Entonces la puerta de la casa se volvió el retablo, y el único espacio amplio era la calle, la acera. Entonces allí colocábamos una cortina, sacábamos las manos, y ahí estaba la obra de teatro. Eso fue también mágico, porque ¿cómo lograr hacer títeres en la puerta de la casa? Los niños, las mamás, los papás, la gente afuera, viviendo la experiencia. Era un ejercicio público. El arte tenía un carácter de lo público. ¿Cómo entender, entonces, una organización comunitaria, de orden privado, en la que todo su hacer era público, todo su hacer tenía una propuesta. La muerte se instalaba y nosotros creábamos bibliotecas callejeras. Así, íbamos con 50 libros a las esquinas a leer con los chicos, sacábamos las guitarras, cantábamos canciones, hacíamos barricadas de poemas; instalando lugares que le dijeran a la muerte: “¡aquí no tienes lugar, aquí no tienes espacio!” Claro, la muerte viene con la metralla y ésta es mucho más fuerte, el *pum* es más fuerte que el poema, pero el poema tiene una reverberación y una resonancia en la cabeza. Y eso la gente lo tiene que entender. Entonces, cómo hacemos para evitar el *pum*, pero que al mismo tiempo quede la reverberación del poema. Esa fue *Nuestra Gente*, ese fue nuestro nacimiento. Y se llamó *Nuestra Gente* por una particularidad. Nosotros habíamos vivido una experiencia en *El Cauca*, en comunidades indígenas, a mediados de los años 80, y allí hay una comunidad indígena que se llama el pueblo guambiano. *Guan* significa *gente*, el pueblo de la gente. Y eso nos llamó mucho la atención. Y cuando volvimos creamos un periódico que se llamaba *Namui Misaik*, y *Namui Misaik* es *Nuestra Gente*, dándole un lugar y un sentido a lo ancestral, a la relación de esas comunidades indígenas con unos ciudadanos. Veíamos, en esas comunidades indígenas, una gran riqueza en la música folclórica, en el trabajo colectivo que percibíamos en la minga, en todo el proceso de hacer juntos, una particular manera de colaboración. Hoy que hablamos de co-creación, hoy que hablamos de colaboración, de inteligencias compartidas, eso estaba en las comunidades ancestrales, eso es histórico, eso está en la relación de la gente. Solo que vienen los discursos europeizantes, y nos imponen todas esas, que son nuestras propias reflexiones, y en las cuales nosotros ni siquiera tenemos los argumentos para defenderlos, precisamente porque desconocemos, subvaloramos las comunidades indígenas nuestras. Entonces, para *Nuestra Gente* ese

fue un momento muy fuerte, un instante vital. Y fue una bella coincidencia porque era conectar Teología de la Liberación, Educación Popular y Comunidades Originarias. Eso también le daba sentido a *Nuestra Gente*, en un territorio absolutamente citadino, plagado por todo el fenómeno del narcotráfico, plagado por todo el tema de la violencia urbana, y que teníamos necesariamente que poner, instalar un signo, un símbolo. Y al cabo de los años, compramos una casa que había sido un burdel, un putero, entonces el putero...

¿Cómo fueron esos días, esos primeros días cuando llegaron al burdel, al antiguo burdel de *Las Camelias*?

Mucho polvo, mucho polvo. Era el polvo acumulado de 50 años de esta casa, llena de polvos que llegan de la calle, que se van metiendo en los cielos rasos. Un poco lo que contaban los chicos la otra noche en nuestro encuentro Memoria, de llegar negros a su casa, y de pronto la mamá decirle “¿pero qué estabas haciendo allá?” “*Trabajando en Nuestra Gente*”. Pues, para uno era muy loco cuando ellos hablan de eso.

“¿Qué teatro están haciendo allá?”

“¿...Qué teatro...?” Entonces era desprender el cielo raso y eran capas, capas de polvo acumulado de 50 años. Pues claro...

El polvo de *Las Camelias*...

Si, el polvo, el polvo... el polvo eres y en polvo te has de convertir.

Figura 2 – La Casa Amarilla, sede de la Corporación Cultural Nuestra Gente



Fuente: Archivo Histórico Corporación Cultural Nuestra Gente.

Jorge, por qué entre tantas posibilidades de trabajo en el ámbito artístico, profesional, ustedes escogieron específicamente los niños.

Hay una cosa muy fuerte. Cuando el grupo se crea tenemos una discusión muy bella. Y es: la única forma de fortalecer el grupo es ir a formarnos, es decir, no basta con ir a recibir talleres. Los primeros talleres que nosotros recibimos fue con Enrique Buenaventura, con Santiago García. Ir a *La Candelaria*, ir a Bogotá, ir al *Teatro Experimental de Cali*, ir y meternos en esos lugares maravillosos de los maestros del teatro colombiano. Ir y conocer a una mujer como Patricia Ariz, a un César Badillo, conocer a un Edy Armando, del grupo de teatro *La Mama*, conocer a Ricardo Camacho, a Crísculo Torres del *Tecal*. Y luego ir encontrándote parceros como Orlando Cajamarca, como Enrique Espitia. Todo eso para nosotros fue absolutamente mágico. Y luego reconocer aquí a otros creadores como Cristóbal, de *Matacandela*, un Juan Guillermo Rúa, un Freidel, un Rodrigo Saldarriaga, un Gilberto Martínez, otra gente que estaba aquí. Entrar a la escuela de teatro era reconocer también que habían unos profesores que venían planteando cosas, pero era muy distinto a lo que nosotros hacíamos. Nosotros nos emparentábamos más como con lo que veíamos en Bogotá, en *La Candelaria* y en Cali, en el *Teatro Experimental de Cali*. Pero tampoco era eso, porque ellos eran unos grupos profesionales que dedicaban toda su existencia a la reflexión creativa, y entonces abrían su sala de teatro para que la gente viniera como a una misa, y ellos eran ciertos sacerdotes, y ahí había un tipo de relación. Ese era un teatro muy distinto al que yo quería, al teatro que Fernando, Héctor, Nidia queríamos en ese momento. Buscábamos un teatro que comunicara, un teatro que dialogara, un teatro que fuera realmente el sentido del encuentro. Entonces es por eso creamos también una organización que se llama *Nuestra Gente*, pa' poder tener un lugar del encuentro.

Cuando yo entré a la Academia, el primer discurso que me venden es que: "*vienes aquí para ser actor de cine, de televisión, de teatro*". Y claro, uno se obnubila. Pero luego mis compañeros me cogen de las piernas, me tiran al escenario, y aparece "Tablovsky". "Deja en la academia a Stanislavsky, a Grotowski... aquí es "Tablovsky" – que era incluso una frase que usaba mucho Enrique Buenaventura, "*a ver, a ver, Tablovsky, cierto*". Y lo que me llamó fue "Tablovsky" y no tanto Stanislavsky, mucho menos Grotowski, que era más *bolado* en sus experimentos antropológicos. Y ni hablar de Antonin Artaud, ni de Kantor, es decir, otros asuntos más problemáticos. Fue por eso que tuve dificultades en entender una profesora rusa que me decía: "¿es que tú haces teatro de cuarta categoría y *nosotros te*

estamos formando para hacer teatro de primera categoría!" Entonces entendí que la escuela era una mierda, que la academia era una maricada, en la que no podía lograr comprender el mundo ni el teatro que yo quería hacer. Pues, no era ni de primera ni de cuarta categoría, era un teatro para vivir, era un teatro para la vida. Por eso hablamos de artistas para la vida. Instalamos entonces un símbolo, un signo. Y allí lo primero, lo más maravilloso, era cuando llegaban los niños. Sólo que siempre yo tenía como un choque al interior del grupo, porque seguía pesándome mucho lo de la escuela de teatro, el teatro del absurdo, todo eso del teatro latinoamericano, ese teatro que viene de la literatura. ¿Cómo comprender un Rulfo, a un García Márquez, a una Cristina Pérez Rossi, cómo comprender un Jorge Amado y, al mismo tiempo, cómo ser capaz de instalar un discurso en una comunidad que precisa más comprensión de esos discursos? Por fortuna, tuvimos un equipo de una bella combinación: la alegría, luz y claridad de una Alba Irene, o la locura de una Diana, cierto, o la belleza de una Mónica, o la dimensión extrema de un Freddy haciendo, inventando cosas. Y claro, cuando tú piensas en un equipo creador como Nidia, como Raúl, Toto, Oscar, Seferino, Héctor, Fernando Velázquez, todos y cada uno, iban dando elementos que me ayudaban a comprender esto.

En mi caso, yo siempre estuve con los jóvenes; Héctor y Fernando, más con los niños. Luego Nidia estuvo más con los jóvenes, que entraron siendo niños y adolescentes y fueron esos adultos que nos encontramos el viernes y el sábado. Hubo una obra que tuvimos función durante treinta y un días. Una cosa maravillosa, con niños, todos los días estábamos dispuestos a presentarnos, y todos los días tuvimos público, todos los días la gente vino a vibrar, a aplaudir con esos chicos. Era una obra absolutamente emocionante. Nidia la había hecho a partir de los problemas de los chicos, a partir de los problemas del barrio. ¿Cómo entender el teatro desde el barrio con sus propios problemas? Y esa es una decisión nuestra. Entender que el teatro se hace con nuestros propios materiales, nuestra propia materia prima son los problemas nuestros, son las potencialidades nuestras, son las resoluciones nuestras, son nuestros propios conflictos, son nuestras propias historias, son nuestros propios personajes. Claro, viene allí la fábula que te ayuda para hablar de *Matarratas*; y *Matarratas* resulta que es el sicario, que es el ladrón del barrio, que es el que se roba las niñas, las viola. Fue así que nosotros comenzamos a usar una metáfora de García Márquez, la *Cándida Eréndira y su abuela desalmada*, para hablar de la criminalidad del barrio, y ponerla también en relación con lo que vivimos, y que la gente comience a

entender en esa metáfora lo que está ocurriendo. Luego comprender que el barrio está desintegrándose y así instalar el tema de una asamblea popular; poner una asamblea popular a partir de *Romeo y Julieta*. Entonces, *Romeo y Julieta* se instala con el discurso metafórico, y ponemos a la gente a reflexionar sobre el tema de una asamblea popular. ¿Qué es lo que significa, qué es lo que tenemos que decirle a la gente, o la gente qué es lo que tiene que decir? Y ahí se plantea una cosa muy bella, que reconocimos a partir del grupo Catalina Sur, que es el trabajo en la comunidad, el teatro de vecinos. Nosotros percibimos que también hacíamos eso. Entonces, la gente comienza a decir, claro, ahí hay una historia que se cuenta desde la casa, pero somos nosotros los coprotagonistas. Es maravilloso cuando tú te das cuenta de que es el chico el coprotagonista, es la abuela la coprotagonista, es el joven. Y eso para *Nuestra Gente*, hace como un clic en su proceso. Ahora, si miramos en perspectiva el trabajo del grupo vemos que las etapas han sido muy distintas. Hubo etapas en donde el trabajo era de los jóvenes, muchos jóvenes, y estos jóvenes comienzan a decir “¡necesitamos un semillero! ¡queremos hacer proceso formativo!”. Y le dijimos: “¡listo, háganle, arranquen!” Y comienzan a generarse proyectos de semilleros. Hacer un proyecto como el de *Escuela sin Paredes*, que fue otra etapa y ha sido uno de los más marcantes, precisamente por la relación con la escuela, que debe ser el lugar más importante de una sociedad, fue extremadamente importante. Solo que las escuelas nuestras son desvirtuadas y tienen un profundo problema de verticalidad, tienen un profundo problema de metodologías, de enseñanza. Y está básicamente puesta en la perspectiva del empleo. Es decir, formar idiotas para que sean usados por una sociedad económica, que es la que restituye como el sentido de la libertad, cierto, es decir, o la que condena el sentido de la libertad. Cuando en realidad debería generar una educación para que la gente sea, para que los niños sean. Entonces nosotros encontramos una fisura, una grieta, y ahí nos metimos a través de ese proyecto. Los chicos que logramos poner en esa conversación fueron absolutamente maravillosos, porque fueron chicos que acompañamos cada año. Entonces venían otros de tercero, pero estos iban en cuarto, y estos que salieron de tercero iban para cuarto, y estos de cuarto para quinto, y luego vino ya a entrar al bachillerato, entonces otros de sexto. Y eso nos fue dando como un sentido real de lo que significan las jornadas extendidas. Sólo que cuando lo propusimos en la alcaldía, cuando planteamos estas cosas, tuvimos muchos enemigos, mucha gente confrontándonos en este rollo. Entonces, al final, nosotros decidimos bueno, hacemos

nuestros propios proyectos, desarrollamos nuestras propias acciones. Hoy tenemos apoyo de algunas fundaciones para hacer cosas mucho más pequeñas, no las que logramos hacer en momentos vitales, como en 2009 y 2010, que llegamos a tener mil quinientos chicos en los procesos formativos, setenta y dos grupos de artistas, desde el teatro, la música, la danza, el video, la fotografía, la literatura. Entonces era también poder abrir el espectro. Ya no solo era en el teatro, sino también comprender la música, comprender la danza, comprender la plástica, la fotografía, el video y la literatura, para que un chico aquí fuera de pensamiento integral, integrador.

Jorge, tú me estás hablando de todos esos procesos maravillosos que tuvieron, pero ¿existía una raíz pedagógica en Jorge Blandón para encarar todos esos procesos?

No, eso fue tal vez la mayor precariedad. La academia no te forma para formar niños. Tuvimos que formarnos nosotros mismos. Hay un momento donde se plantea crear un énfasis en el teatro infantil, teatro con niños para niños, que también es muy distinto, si es teatro con niños, si es teatro para niños, ¿qué es lo que significa? ¿es el actor como un mediador que simplemente discursa sobre un asunto que tiene que ver con los niños, o es el trabajo de los niños para los niños? ¿Cómo lograr comprender eso? Entonces, fue muy difícil, pero siempre por fortuna hay libros, teníamos una biblioteca, y comenzamos a buscar libros. Encontramos unas pedagogías en Argentina, unas pedagogías en España, pedagogías en Inglaterra, pedagogías en otros lugares del mundo...

¿Eso fue bien al inicio de la creación del grupo?

Si, en nuestro taller de creación. Digamos que en los cinco primeros años, nos dimos a la tarea de formarnos, de leer mucho, de ir a la biblioteca, de prestar libros, de trabajar, de escribir, de hacer ejercicios y variaciones de ejercicios. Hicimos obras de teatro infantil, y así apareció *Apulín*. ¿De qué habla *Apulín*?. Habla de las canciones. De lo que significan las canciones en la formación de las niñas y los niños. *Apulín* era un títere, una marioneta, que se soltaba los hilos y salía a la libertad. Y la libertad era el juego, la libertad era el canto. Los dueños del solar... Entonces comenzamos a explorar muchas obras de títeres, muchas, muchas. Y esas obras de títeres nos dieron, digamos, como la claridad de lo que debía ser el proyecto pedagógico, pero nosotros no tenemos todavía claro el proyecto pedagógico...Lo estamos buscando, estamos definiendo.

30 años después todavía están discutiendo eso...

Claro, porque no puedes, no puedes pensar que la pedagogía es la misma de hace 30 años. Hoy hay otra manera de entender la pedagogía. El niño tiene unos nuevos elementos. Vos como adulto comprendés la vida de otra manera, has madurado. También otros nos hemos madurado. Es otro desafío y para nosotros se hace complejo, cierto. Entonces, dijimos: "listo, ¿qué hemos aprendido también?" Y vemos a Diana, con todos sus discursos, todos sus rollos, alrededor de su maestría; Mónica preocupada con el tema de la pedagogía infantil; Vanessa, también pensando esas cosas. Vemos a un Freddy, poniendo en tensión permanentemente toda la teoría y la narrativa de la escuela, tratando de hacer sus propios conceptos, sus propios discursos. Yo creo maravilloso lo que hoy nos pasa. También es una organización que es consciente de la necesidad de mirarse al interior, pero en relación con el mundo, en relación con otros más cercanos. Por eso también está esa conversación.

Figura 3 – Equipo Vital, Corporación Cultural Nuestra Gente



Fuente: Archivo Histórico Corporación Cultural Nuestra Gente.

Jorge, en el año 1993 tras la muerte de Pablo Escobar, hubo una disputa brutal entre las bandas por el dominio del territorio aquí en Medellín, que se convirtió en escenas de terror vividas por todos, escenas de sangre, todos los días. ¿Cómo afectó esa época, la mirada y el cuerpo de Jorge Blandón, y cómo se tradujo ese contexto de luto, de terror, en el trabajo teatral, en el trabajo pedagógico que estaba haciendo con los niños?

Hay una cosa muy dolorosa para una sociedad y es que, unos hijos de puta que nacen en esa misma sociedad, son capaces de destruir esa sociedad. No les importa un culo, porque lo que quieren es enriquecerse a costa del mundo, a costa del otro, de la vida de los otros. Es muy doloroso ver un personaje como esos, que a mí no me

gusta nombrar, por eso lo llamó *El señor que inundó Nueva York de Blancanieves*, hablo de un señor que olía mal, hablo de un tipo que era un *lavaperros*, es decir, de otra concepción. Pero fue un tipo que enfrentó un Estado, que enfrentó una sociedad, que enfrentó unos capitanes, viniendo de abajo. Pero eso no lo hace meritorio, porque destruyó a mucha gente, y su pulsión mortífera hizo que muriera mucha gente que no tenía nada que ver, y muchos niños, y muchas bombas, y mucha gente ahí. Entonces, para nosotros era un tema muy claro, porque era el miedo instalado en un territorio como el nuestro. Pero nosotros debíamos ser como un lugar que se guarecía para el mal tiempo. Tener una casa es siempre bien.... como decía José Lezama Lima¹¹, y es un lugar para habitar contra el mal tiempo. Entender que nuestra casa, aquel burdel, este burdel, era un lugar que la gente debía comprender como el sol del barrio, un plexo solar, un lugar de la respiración profunda era también instalar signos, símbolos distintos a esa pulsión de muerte. Para nosotros eso fue un desafío. Mientras los chicos que quedaron sin ley y sin patrón, porque el personaje establecía la ley, él decidía qué se hacía, entonces comenzaron cada uno a pelearse las cuerdas, el territorio, a vacunar, a generar una cosa mucho más violenta. Y unos que fueron afectados fueron los profesores del barrio. Nosotros teníamos un programa de música, un programa de música donde logramos tener cinco mil niñas y niños, instalados en ese programa. Un convenio con la Universidad de Antioquia, con la facultad de artes, con la carrera de música. Y aquí venían, íbamos a la escuela, y todos los días teníamos música. Y llegó todo ese miedo, e hizo una explosión. Los primeros que se marcharon fueron los profesores, porque no vivían en el barrio. Pero nosotros vivíamos en el barrio, nacimos y crecimos en el barrio, no teníamos pa' donde irnos. Entonces, nos tocó asumir la formación de esos niños. Mientras estos maestros se fueron, nosotros hicimos más funciones de títeres, inventamos más canciones, hicimos más juegos, nos tomamos más la calle. Entonces también, hicimos una reacción contraria al miedo. Nosotros dijimos: "¡El miedo no puede con nosotros!" Y salimos en zancos, nos pintamos la cara, creamos personajes gigantes, cantamos, gritamos. Les tocó esconderse un poco a ellos. Decir, "¡ah, esos son de miedo, esos son locos, *hijoeputa*,

¹¹ Poeta, novelista, cuentista, ensayista y pensador estético cubano. Es considerado uno de los autores más importantes de la literatura hispanoamericana, especialmente por su novela *Paradiso*, una de las obras más importantes en la lengua española y una de las cien mejores novelas del siglo XX en ese idioma.

esos no nos tienen miedo!" Entonces había una relación también clara. Resulta que muchos de esos que disparaban, que metían miedo sabían de la existencia nuestra, habían estado en la escuela en el programa de música, o habían venido aquí al teatro. Entonces, tenían una paradoja, "¿Qué hacemos? ¿También con ellos? No, ellos no, ellos son de nosotros, ellos son del barrio. Ellos son los que nos ponen la otra dimensión de la humanidad". Aquí hay una banda muy fuerte, que es una banda de la ciudad, el *Cartel de Medellín*, es como el *PCC* allá, en Brasil, pero digámoslo hay un bloque, que es el bloque que tiene un grupo que se llama *Los Trianas*. Los vemos, sabemos quiénes son, cómo están; pero no nos hablamos, no nos relacionamos, respetan lo que hacemos, valoran lo que hacemos, nosotros no respetamos lo que ellos hacen, no valoramos lo que ellos hacen, pero ellos sí respetan y valoran lo que nosotros hacemos. Es un asunto muy complejo, como en el resto de la ciudad, cierto, donde hay un pacto del fusil, pero que sabemos que han dañado a muchos artistas, que han maltratado a mucha gente, que han entrado a robar a sus casas...

Y que han matado también artistas...

Claro, sí, sí. Una discusión en la que nosotros decimos, "*nosotros somos de acá, sabemos que tenemos esa otra situación problemática, problematizadora, pero nosotros tenemos que hacer todos los días, trabajo para que las niñas y niños no estén en la banda, sino que estén en la relación con la vida, que estén pensando la diferencia que tiene esa pulsión mortífera, esa apuesta que tiene que ver con la oscuridad, a un asunto en el que él tiene que encontrar luz, seres de luz*". Y esos seres de luz tienen en el arte una posibilidad de existir, tienen en el arte una posibilidad de crear y creer en ellos. Esa es una diferencia. Nosotros también sentimos que el proyecto debe cada día preguntarse qué está haciendo por esto. Es decir, nosotros no estamos contra nadie, estamos por la vida. Nuestro asunto es la casa común, nuestra relación es el proyecto de existencia humana, nuestro sentido y nuestros principios, nuestra filosofía es vivir juntos, establecer en el principio de la vida el valor supremo de la existencia. Y si lo podemos hacer desde algo que maravilla como el arte, la música, el teatro, la danza, es mejor. Porque uno sabe qué significa para un niño, qué significa para un ser humano, para un hombre, cuando ha crecido, recordar, pensar, que tiene momentos memorables de su existencia y que son esos momentos memorables de su existencia las que le da sentido a su propia vida.

El otro día tú me contabas dos historias que yo me quedé muy impactado, la del niño de Sinaí y la del narcotraficante que vio a su hija en la escena. Para mí fueron muy tocantes porque eso dice de cómo en *Nuestra Gente* se constata la fuerza transformadora de la acción cultural, la fuerza transformadora de la acción artística, delante de los que han apostado por el poder de la violencia, por el poder de la fuerza. ¿Qué tú entiendes Jorge por esos dos campos, acción cultural y acción artística? ¿Cuáles son las diferencias, cuáles son las conexiones?

La creación artística: cuando hablamos de acción, la acción artística es aquella que pulsa para que haya una expresión vital, la expresión de la libertad, la expresión creativa, la expresión de la inteligencia, la expresión del amor, la expresión de la bondad. El arte es el que te potencia esas comprensiones de esos elementos de valor, que son en relación con la espiritualidad, que ahí hay, digámoslo, como una conexión del ser humano con la vida. Un niño que logra comprender en la escena cuando representa un poderoso, pero también cuando representa la voz de un niño, es capaz de entender desde su psiquis, desde su análisis, el mundo y de lo que ese mundo materialista ha hecho.

¿Y la acción cultural?

La acción cultural es la que nosotros comprendemos desde el sentido de la cultura como valor de una sociedad. Esta es la que constituye el sentido del sujeto y esta es la que configura el sentido del colectivo. Ese sujeto no puede estar por fuera del colectivo. Este colectivo tiene que ser una sombrilla para que acompañe esta regresión desde lo individual. Y la acción cultural tiene que ver con lo patrimonial, tiene que ver con la identidad, tiene que ver con el territorio, tiene que ver con la memoria. Así como este sujeto logra constituir un sistema de valores, este otro, que es un colectivo, constituye un sistema de derechos humanos. Entender la dimensión del sistema de valores y el sistema de derechos humanos, es lo que corresponde a una sociedad. El valor de la cultura, la cultura en sí misma, no salva a nadie, no le da sentido a nadie, es decir, la cultura por la dimensión de los nazis, del fascismo, que usaron la música, que usaron elementos de la cultura para que su pueblo fuera en contra de su pueblo. Nosotros creemos que la cultura debe tener una profunda comprensión de la otredad, de la relación con el otro, con las otras culturas, la interculturalidad. Entonces, también la acción cultural es la que te permite ver otros mundos. Hacer análisis de mi cultura,

de mi dimensión estética, para comprender la dimensión ética que hay en el otro, pero también su dimensión estética.

Hay una cosa para nosotros que es muy importante y es cuando hablamos de la cultura en la transdimensionalidad de ella. Por ejemplo, entender la transdimensionalidad de la cultura en relación con la educación. La cultura es la pulsión y la educación es la información, la cultura establece puntos de apoyo, de relación para que la educación genere puntos de conciencia. Entonces, entre ambas hay un ejercicio de relación. O cuando entendemos la cultura a partir de lo ambiental. Es decir, la cultura en relación con la naturaleza, y la cultura en relación con la naturaleza es entender que la cultura es profundamente necesaria en una sociedad, significa entender todo lo que está aquí en nuestro territorio. Vivimos entre montañas, cómo nos comportamos nosotros, esa es una necesidad que implica comprender la cultura en relación con la naturaleza. O cuando entendemos la relación de la cultura con lo social, es decir, esos sujetos, esas mujeres y hombres que estamos todos los días en el diario vivir, cómo somos capaces de convivir, cómo establecemos ese convivio, cómo ponemos unas reglas de juego que nos permitan estar aquí. Igualmente, cómo entender en el desarrollo cultural un asunto de la acción política; acción política pensada en la perspectiva del bien común. Porque entender la política como el bien común es comprender lo común a todos, el derecho al agua, el derecho al aire, el derecho al abrigo, el derecho al afecto, el derecho a la existencia, el derecho a la economía. O pensar la cultura en relación con la economía, es decir, ser justos en la proporcionalidad que cada sujeto precisa para su existencia. Entender esa economía también como una lógica de relación humana y que es a su vez capaz de permitir que todos vivamos con unos recursos, unos recursos que faciliten a la gente comprender esa existencia. Y por último, los dos planteamientos esenciales que se conectan entre sí mismos: la ética y la estética. ¿Cómo hacer que estos ocho elementos que están en relación con la cultura, una sociedad los comprenda? *“Luvel, estuvimos en Río más 20. ¿Tú sabes cuánto nos costó hacer ese proyecto para que los poderosos no entiendan un discurso tan simple como éste, qué hay, qué es lo que está costando, que esta ciudad no lo entienda, que este país no lo entienda?”* Es que son otras fuerzas las que nos imponen, el neoliberalismo es el que impone. Esa acción creativa tiene que ayudar a transformar esa acción cultural, pero no pueden estar divididas, no pueden estar solas, tienen que estar fundidas en esta transdimensionalidad.

Jorge, ustedes surgieron en los años 1980 oponiéndose a la guerra, a la acción de la violencia, a todas esas cuestiones que tú me has contado y que habitaban esta tierra. Sin embargo, hoy el sistema capitalista ha generado dispositivos de poder, de control, tan violentos como los de aquella época. Son dispositivos que están travestidos de papel de regalo, travestidos de color. ¿Cómo la acción cultural y la acción artística de *Nuestra Gente* encara esos desafíos actuales en relación a los niños?

Walt Disney establece un nuevo sistema de valores para una sociedad, y lo usa... cuando uno piensa en Walt Disney y lee sobre este hombre, y luego ve el cine puesto por Hollywood a través de esa visión de ese Walt Disney, es un mundo fantástico que aleja a la gente de su propia realidad. Es decir, el mundo de celofán que nos venden esos sistemas, ese Walt Disney no se da aquí en el barrio porque la miseria acompaña a ese muchacho y a esa muchacha. Pero *Nuestra Gente* le logra dar, brindar, una arepa con huevo, un escenario, unas luces, un maestro, una comunidad para que ese chico se exprese. Ese chico tiene luego que entender la diferencia de ese mundo de celofán que te proponen cuando prendes la televisión, ese Walt Disney, a su propia realidad. Esa es una tarea política. Nuestra tarea política es comprender entonces que hacemos teatro, que hacemos arte, para que las chicas y chicos comprendan su realidad. No el sofisma de realidad que establece el dinero, que establecen los grandes capitales, que establecen los poderes de la prensa, los poderes de la iglesia, los poderes de la politiquería. Ahí hay una tarea absolutamente distinta. Pero nosotros también nos conflictuamos. Porque nosotros decimos: "¿quiénes somos nosotros para decir que ese niño tiene que pensar como nosotros?" Nosotros ponemos esa regresión y se hace la discusión. Hablamos de la muerte, hablamos de la vida, hablamos de las necesidades, hablamos de las carencias, hablamos de la oportunidad. Por eso con los chicos siempre hay conversaciones en las cuales ellos son los que tienen que ser capaces de decidir por sí mismos. Pero todo eso hay que ponérselo. Nosotros creemos que somos una voz crítica, que somos una conciencia crítica, a ese sistema opulento, que te impone el gigantismo y te hace sentir un miserable. No somos miserables, somos protagonistas de nuestra propia realidad, y se cambia esa realidad en la exigibilidad de los derechos, cuando somos capaces de pararnos en un escenario y decir: "*precisamos cambiar el mundo*". Y de decirle a los gobernantes... Por eso también cuando hacemos teatro hablamos de incidencia política, y hablamos de incidencia política para ser capaces de cambiar, de transformar los pequeños mundos nuestros. Fredy ayer un poco lo decía en el ejercicio, "¿cómo lograr cambiar un sistema de valores entre nosotros que nos permita

comprender la razón de la existencia?" Para eso está el teatro, para reflexionar sobre eso, y no irnos a golpes, y no matar al otro, sino hacer un conflicto escénico. Y un conflicto que es mucho más real, mucho más profundo, que logras desde la ficción establecer un punto de realidad. Y hay una cosa ahí muy fuerte también. Cuando piensas en una sociedad como la nuestra, estamos siempre dominados por unos poderes ricos, que en nuestros barrios ponen más policías, cuidándose de los pobres, de esos seres que pueden hacerle daño a su riqueza, a su capital. Nosotros fuimos a Buenos Aires, trabajamos en una villa, y al lado estaban las casas fincas de los ricos más ricos, futbolistas. Y uno decía "¿qué hacemos ahí? ¿cómo derribamos esos muros? ¿cómo rompemos esas cámaras? ¿cómo quitamos esas alambradas?" Es que el otro tiene necesariamente que reconocer. Y nos dice un chico, "yo trabajo allá, en uno de esos lugares, que es de un futbolista colombiano, yo lavo la piscina de él". Ahí no hay manera de hacer nada, porque ahí se coloca un asunto donde al otro le han enceguedo la existencia.

Claro, tiene introyectado...

Exactamente. Entonces, qué es lo que nos toca hacer. Un chico como Andrés, como Adriana, como Alba Liliana, son profesionales hoy, y ellos como profesionales aspiran tener una solvencia económica, tener garantizadas unas condiciones para sus hijos, que les da la inteligencia, que les da su trabajo, que les da la sabiduría. Entonces uno dice, eso compensa con lo otro. Si no existiéramos en ese territorio, los chicos nuestros no tendrían como comprender ese mundo.

Jorge, pasando por el tele-cable percibo que la ciudad parece un gran laberinto resguardado en las montañas. Una ciudad que tiene sus fronteras. Son fronteras invisibles que marcan los diversos territorios que conforman esta tierra. Territorios de juegos, de venta de droga, de lucha, de tráfico, de pasión, de amor, de música. Fronteras que se mueven. ¿Cuáles han sido las principales fronteras que te han marcado en *Nuestra Gente*?

Yo creo que la principal frontera es cómo hacer que esta ciudad pueda ir moviendo sus fronteras. Fronteras que instalamos nosotros como seres humanos, fronteras que instala la economía, el sistema financiero, pero quién maneja el sistema financiero, quien maneja la economía, quién maneja la violencia, quién maneja la guerra. Entonces, qué hacer para

que en nuestro barrio esas fronteras se difuminen cada vez más. Y se difuminan cuando tú logras establecer un trabajo entre este lugar de la frontera y el otro lugar de la frontera. Y estableces unos canales de comunicación en donde todos, tanto de un lugar como del otro, vienen a jugar a este espacio. Y luego estos te dicen, ¿y por qué no vienen a jugar aquí? Entonces, rompen las fronteras con los de acá. Y los otros te dicen, vengan acá también. Eso para nosotros era muy claro, y lo hicimos en los años noventa. Lo primero, cruzar la frontera, y luego, establecer lugares donde no podemos tener miedo. Y ese no tener miedo significa, entonces, que nosotros podamos tener un espacio creativo en cada lugar. Así, fuimos moviendo las fronteras acá y allá. Y lo que hicimos fue pasarlas en zanco, sí. “¡Estás pasando la línea de la frontera!” – nos decían–. Pasabas el zanco para este lado y decías: “¿Cuál?” Y jugábamos a eso. Y estos otros quedaban locos. Y de pronto eran muchos zanqueros, con mucha música. Y pasábamos y abríamos los pies, y el que decía que era frontera, pasaba por debajo de los pies de los zanqueros. Y armaba un túnel en su propia frontera. Cuando se veía estaba del otro lado de la frontera. Entonces no había manera de definir qué era la frontera. Eso es una cosa mágica. Eso es un tema en que Fernando el Gordo, de *Barrio Comparsa*, lo hacía maravillosamente. Todavía siguen haciéndolo. Es esa locura. Cuando logramos tener un proyecto en el barrio de Campo Valdés, en Lobaina, en Andalucía, en Guadalupe, y otro en Santa Cruz, y los chicos bajan, y atraviesan las fronteras, y preguntan “¿quiénes son esos loquitos?” Porque vienen ya pintados, porque vienen ya sonrientes, porque vienen pletóricos. Entonces, es también como lograr entender que una frontera es un asunto mental. Pues claro, las fronteras que hemos tenido son fronteras mentales, y la frontera mental se baja en la medida en que uno logra ver al otro, en la medida en que uno logra hablar con el otro, escuchar al otro, saber lo que el otro piensa. Las fronteras del silencio son muy fuertes. Donde yo voy caminando por el barrio, y veo cinco tipos armados y con pasamontañas, en silencio, y yo sigo, y uno de ellos me llama por mi nombre, y yo me volteo, los cinco están en silencio. Y yo “¿izqué?!” “¿me hablan a mí?” “Si, acercáte”. Yo me acerco. Y me dicen “tranquilo, estamos aquí, sabemos quién sós, vos sós un bacán, seguí”. El miedo se apodera de uno, cierto, el miedo se apodera de ti y te vuelve una mierda. Pero, qué tienes que hacer, qué tienes que decidir. Seguir trabajando. Eso es otro. Estás decidiendo por vos, sí. Entonces, las fronteras del miedo, las fronteras del silencio, las fronteras de la injusticia, son como las más difíciles de mover. Pero hay que seguir insistiendo, hay que seguir trabajando.

Jorge, me gustaría que ahora te refirieras a la perspectiva metodológica que ustedes usan en el trabajo teatral con niños. ¿Qué es lo que hacen primero, cuáles son los indicadores que ustedes usan para seleccionar a los niños, cómo es esa relación entre el profesor y el alumno?... en fin, cuéntame en qué consiste desde el punto de vista teatral la metodología de trabajo de ustedes.

Primero, el papel de los facilitadores. El facilitador tiene una tarea mediata, facilitar, tener un lugar de relación con los chicos. Ese mediador tiene una claridad, desarrolla una clase con un principio y un fin. Tiene una tarea escénica, una puesta en escena, al final hay un resultado. Entonces, todos tienen un momento de construir personaje, de tener comprensión sobre la técnica vocal, sobre la expresión corporal, sobre la construcción del personaje, sobre la puesta en escena, sobre la comprensión de la obra, sobre lo que el universo de la obra le propone para leer en el mundo, y al final un resultado. Ese resultado amplía la visión del mundo, porque tiene un espectador, un colaborador, un co-creador, una persona que es su familia, son amigos, que vinieron a ver la obra. Se abre el foro, se abre el diálogo. Pero también esas obras circulan para otras comunidades, tienen espacios de conversación. El mediador tiene eso absolutamente claro, de principio a fin. Los chicos lo tienen claro. Comenzamos en el año una vivencia formativa y terminamos en el año, en una experiencia creativa.

¿Es un proceso de un año?

Es proceso de un año, pero los grupos están abiertos, porque los grupos siempre están alimentándose entre los que van preguntando “¡Oiga, ¿y hay espacio?!”, “Claro, hay espacio, entre, siga”. Ciertamente. Porque también encontramos de que, en barrios como los nuestros, en las comunidades como las nuestras, las familias deciden castigar a los chicos con no dejarlos volver al teatro. Entonces, esa es una cosa que se va logrando poner y superar. El trabajo social, hay un equipo de trabajo social, que va y habla con esa mamá, con ese papá, “¿por qué no lo deja venir al teatro, mire, es esta cosa?”. Pero sabemos que los niños están condicionados por la disciplina de la casa, y nosotros no somos nadie para romper la disciplina del papá y de la mamá. Ese ya es un asunto. Nosotros sí logramos buscar espacios de diálogo, de conversación con esa familia para que ella vea los resultados de los chicos. ¿Cuál es el indicador más fundamental? El indicador está puesto en que es artista para la vida. Un artista para la vida es un chico que comprende ser de *Nuestra Gente*. Ser de *Nuestra Gente* tiene

unos valores. Libertad, afecto, respeto, creación, solidaridad. Y esos valores, tienen a su vez unas metas, unos lugares de establecimiento, que son los mismos chicos los que se los ponen. Cuando una niña dice "*yo traigo refrigerio*", yo por qué le voy a quitar el refrigerio a los otros, cuando el grupo decide comprar un refrigerio para todos. Yo soy todos, pero también soy yo. Entonces, deja para que los otros tengan. Ya ahí hay una acción solidaria, en la cual uno no tiene que decir nada, porque es una relación que tienen que ver con el comportamiento. Y hay una cosa en la que tratamos de que todos los chicos comprendan también... yo creo que hoy está menos intencionado el que los chicos comprendan el tema de la formación. Antes teníamos eso más claro, con más intención, porque eran procesos en los que nos preocupábamos al interior de cada grupo que de ahí surgieran los formadores, que de los grupos surgieran los formadores para alimentar el trabajo de formación en el territorio.

Jorge, ... ¿cómo tú crees que todos esos procedimientos teatrales alcanzan a afectar la subjetividad del niño?

Es muy interesante porque como los chicos pueden vivir ciclos que están entre 1-3 años, 3 a 5, 5 a 10 años, la subjetividad es absolutamente necesaria en la comprensión de los chicos. Entonces, el que vive la experiencia de un año, sabe que él es capaz de hacerlo y se reconoce como un sujeto creador. Pero el que logra vivir la experiencia de tres, de cinco años, sabe que él es un líder, capaz de ayudar en la potenciación de la transformación del territorio. Pero él lo tiene que vivir. Si bien nosotros tenemos procesos formativos de lo comunitario, de la formación humana, es para que ellos lo comprendan. Un parlatorio es la palabra de ellos circulando, hablando, debatiendo y discutiendo. En últimas, yo no soy el que cierro el parlatorio, son ellos los que lo dejan abierto, son ellos los que siguen la conversación. Temas como el de la droga, asuntos como el de la prostitución, son discutidos en un parlatorio, son puestos en la conversación con el grupo. Las discusiones están allí, habrá algunos que tengan opiniones muy distintas de los otros, pero nosotros no somos quien para decir qué pasa. Ponemos temas de mayor discusión, de claridad, de poder decirles "*mire, aquí hay riesgos, y estos riesgos hay que atacarlos*". Unos procesos, por ejemplo, en los que estuvieron algunos de los chicos. Ellos comenzaron a manifestarse como jóvenes que tenían preferencias sexuales distintas, con un comportamiento homosexual, o de lesbianas. Y nosotros dijimos "¿qué hacemos con eso?" El primer problema de eso es en la casa, la violencia que hay en la casa contra estos chicos. Y lo primero que nosotros dijimos

“tenemos que trabajar es sobre la formación de esos chicos para que comprendan ese asunto”. Pero, acercando a los papás a esta comprensión y a esa aceptación de ese comportamiento. Es lo que le decíamos *“ese no es un comportamiento insano, es un comportamiento natural, es de él, es su pulsión vital, él lo encuentra de esa manera”.* Eran discusiones muy fuertes. Hoy cuando aparece, entonces también decimos *“bueno, vamos a discutirlo con los chicos, vamos a discutirlo con las chicas”.* Hoy encontramos necesidad de juntar más a los papás, hacer más talleres con el papá y con la mamá. Encontrar que esos grupos, por ejemplo, de los movimientos que van surgiendo como LGBT tengan un escenario, y puedan crear su propio grupo, como fue con *Mundos Diversos*, y puedan hablar sobre esa temática. Y es de lo más interesante porque comienzan a visualizar la aparición de otros grupos en el país. Entonces, colegas de nosotros de teatro, que tienen su grupo de teatro, son gay, y deciden hacer una convocatoria a una fiesta del movimiento LGBTI que hace teatro en el país. Mandamos los nuestros, y ellos van allá a presentar... Nosotros somos *Mundos Diversos* de *Nuestra Gente*. Entonces, ellos dicen *¿Nuestra Gente?* Eso, precisamente, tiene que ver con la subjetividad. Es decir, qué es lo que implica para ese sujeto la comprensión de él en el mundo, él en relación con los otros, él en la capacidad de transformar el mundo de él y de los otros. Es un asunto simple en el que nosotros somos conscientes de que cada uno debe saber qué hacer, pero que debe precisar un acompañamiento, que precisa un lugar de conversación, que necesita espacios de profunda escucha, de libertad, que precisa lugar de respeto y de consideración por la persona, por el sujeto, y que a su vez entonces es eso lo que le permite a él ser en el mundo. Siempre cito *Let it be*. Y es claro que eso también me da a mí, como el sentido y el lugar, porque es el respeto por el otro, el respeto por el pensamiento y la humanidad del otro.

Un millón de gracias Jorge, un millón de gracias hermano.

Ahí estamos. Ahí estamos.

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolás. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008.

EINES, Jorge. **Hacer – actuar**: Stanislavski contra Strasberg. Madrid: GEDISA, 2005.

EL ARTE que no se ve, ni se escucha. **Enlace zapatista**, [s. l.], 3 ago. 2016. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/08/03/el-arte-que-no-se-ve-ni-se-escucha/>. Acesso em: 22 set. 2022.

GARCÍA, Luvel. **El viaje del colibrí: re-construyendo una pedagogía arteducativa con y desde los/as niños/as**. La Habana: Editorial Caminos, 2010.

GARCÍA, Luvel. **Escenarios infantiles latinoamericanos: teatralidades y performatividades emergentes de la acción cultural**. 2020. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-02032021-130636/publico/LuvelGarciaLeyvaVC.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

PAVEZ-SOTO, Iskra; SEPÚLVEDA KATTAN, Natalia. Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 193-210, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797>. Acesso em: 21 set. 2022.

EM TORNO DOS ENUNCIADOS OU O QUE OS ENUNCIADOS MOBILIZAM NAS SALAS DE AULA E ENSAIO

Filipe Brancalião Alves de Moraes
Verônica Veloso

Pensar terminologias é dar forma poética ao pensamento.
Giorgio Agamben

Conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, enunciado é “uma exposição sumária” (ENUNCIADO, 2001) e, acrescentaríamos, uma exposição sintética e precisa, capaz de conduzir determinada ação ou experimentação, sem recorrer à explicação. Desse termo deriva a enunciação, o ato de enunciar. A enunciação tem a ver com a forma da apresentação de uma proposta a ser realizada por um coletivo; o modo de falar, de apresentar regras ou procedimentos de criação. Regras ou procedimentos podem ser enunciados de formas muito distintas, dependendo do sujeito enunciador e do contexto comunicativo, de modo que se trata de algo particular, pessoal. Não há modelos únicos de enunciação, no entanto, questões em torno do enunciado rondam frequentemente os processos de ensino e aprendizagem de quem conduz grupos e visa instaurar processos de criação.

O que se enuncia para propor uma prática ou experimentação cênica? Como se enuncia? Será que temos noção do que estamos efetivamente propondo ao lançar um enunciado aos nossos estudantes e/ou parceiros de criação? Como apresentar uma proposta? O que os enunciados mobilizam? Há diferentes enunciados para diferentes proposições? Por que escolhemos determinado jogo? Por que optamos por certos procedimentos de criação? Em que circunstâncias seria interessante inventar em conjunto um programa de ação? Reconhecer determinado enunciado como procedimento ou dispositivo altera os modos de operar da criação cênica? Existem situações em que é preciso exercitar saberes do corpo? Propor treinamentos? E quando o jogo pode também ser aquecimento? Em todas essas abordagens, improvisa-se? O que esperamos quando enunciamos determinado jogo ou procedimento de criação? Falar em procedimento é o mesmo que falar em dispositivo, regras do jogo ou programa de ação?

Movidos por esses questionamentos, nos propusemos, ao longo deste capítulo, a discutir alguns termos muito usuais no campo da Pedagogia das Artes Cênicas, identificados em nossa prática em sala de aula, sobretudo quando lidamos com a

formação de professores. A confusão recorrente desses termos nos levou a essa tentativa de “desembaraçar os fios” (referência ao artigo de mesmo nome de Maria Lúcia Pupo)¹, contribuindo para seu uso mais consciente na formulação de aulas e na proposição de ensaios, afinal, em ambos os contextos, processos de criação são instaurados.

Este texto traz consigo o legado de um glossário sem verdadeiramente sê-lo. Nele, organizamos nosso entendimento sobre quatro termos, associando-os a situações vividas em salas de aula e ensaio, citando referências bibliográficas e indicando publicações para que o leitor possa consultar as fontes e compreender nossos pontos de partida. Nossa intenção é buscar definições norteadoras e discuti-las no curso de sua própria construção, apresentando as contradições com as quais nos deparamos, sem gerar definições de categorias estanques e definitivas.

Escolhemos quatro termos que poderiam compor verbetes, caso este fosse um glossário sobre termos norteadores na formulação de enunciados. São eles: JOGO, EXERCÍCIO, DISPOSITIVO e PROCEDIMENTO. Escolher os termos para conduzir um processo é tarefa laboriosa e criativa, profundamente vinculada ao campo da invenção, da reflexão e do posicionamento político; trata-se da invenção de um encontro, de uma aula, de um ensaio, algo que precisa conjugar o prazer, o pensamento e a experimentação. Compreendemos que a reflexão acerca do uso de cada um desses termos (e de suas especificidades) é um caminho importante para que façamos escolhas conscientes ao planejar uma aula ou ensaio, potencializando o trabalho artístico e pedagógico e estabelecendo um vocabulário comum entre quem propõe uma prática e quem a experiencia.

Um enunciado pode encurtar o espaço entre o momento da proposição e a proposta em si. O sistema organizado por Viola Spolin é prova disso, uma vez que a autora se ocupa de evidenciar problemas relacionados à enunciação em uma aula de teatro. Ela cria distinções entre enunciado e instrução, de maneira ímpar, pautadas no momento da enunciação. No campo da Pedagogia das Artes Cênicas, é comum observarmos tais questões a partir da noção de jogo, da apresentação e legislação das regras, dos acordos coletivos, das delimitações espaço-temporais. No entanto, modalidades artísticas e discussões filosóficas mais recentes têm trazido novos termos para a sala de aula e de ensaio, ampliando as possibilidades de enunciação e, conseqüentemente, de criação. Isso não significa em absoluto descartar o jogo,

¹ “Para desembaraçar os fios”, texto publicado na obra *Para alimentar o desejo de teatro* (PUPO, 2015).

mas reconhecer seus desdobramentos, suas temporalidades e seus desvios. Discutir terminologias nos ajuda a revelar distinções e aproximações, friccionando definições e buscando a “forma poética do nosso pensamento”.

Sobre o jogo

O exame do fenômeno teatral à luz da dimensão lúdica ganha densidade quando recorremos a autores como Johan Huizinga (1971) e Roger Caillois (1967). Ao tratarem da natureza e do significado do jogo na vida humana ao longo de diferentes épocas e culturas, esses pensadores produziram ensaios que certamente abrem pistas férteis para aqueles que hoje se voltam para a reflexão em torno de processos de aprendizagem teatral.

Assim, Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro. (PUPO, 2001, p. 181).

A citação da professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo nos apresenta o ponto de contato central entre a atividade lúdica e o teatro, motivo pelo qual o *jogo* passou a figurar como uma das principais modalidades do trabalho artístico e pedagógico. No contexto brasileiro, especificamente, as pesquisas pioneiras de Beatriz Ângela Vieira Cabral, Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia Pupo foram responsáveis por fazer com que as modalidades lúdicas de criação e experimentação teatral ocupassem o primeiro plano das propostas metodológicas do ensino do teatro.

Figuram entre as principais referências da atividade lúdica no campo da Pedagogia das Artes Cênicas os Jogos Teatrais sistematizados por Viola Spolin, os Jogos Dramáticos de origem francesa e presentes nos escritos de Jean Pierre Ryngaert, o Drama Process de acepção inglesa e o Teatro do Oprimido, formulado por Augusto Boal. Cada uma dessas modalidades carrega consigo características específicas, mas com um ponto em comum: todas lidam com o *jogo* como linha mestra de seu processo de trabalho. Nesse sentido, mais do que examinar as especificidades de cada modalidade, buscaremos pensar o jogo em suas características gerais, de modo a refletir sobre o que estamos propondo ao enunciá-lo em sala de aula ou ensaio.

Conforme Huizinga (2014), o jogo é considerado um fenômeno cultural, ultrapassando os limites de uma atividade puramente física ou biológica. O autor estuda o *Homo ludens*, cuja característica principal é sua capacidade para jogar e não necessariamente produzir algo (*Homo faber*) ou ser capaz de realizar trocas de objetos ou valores (*Homo economicus*).

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Segundo a definição de Huizinga, a atividade de jogar apresenta-se como extracotidiana, cujos limites são estabelecidos por regras consentidas e compartilhadas por todos os jogadores. Desse modo, o que caracteriza uma proposta lúdica em teatro é, sem dúvida, o estabelecimento de regras para a experimentação cênica, circunscrevendo um tempo e espaço específico, diferente do cotidiano.

Ainda assim, um detalhe nessa definição é fundamental: o espaço criado pelo jogo é acompanhado pelo sentimento de tensão e alegria, atribuindo ao jogo uma qualidade de divertimento, entusiasmo e espontaneidade.

Um jogo é uma atividade cujas regras estabelecem os limites, mas que, justamente por isso, convida a uma grande liberdade de experimentação e criação. Ao apresentar essas regras estamos determinando um campo no qual os jogadores poderão inventar as mais diversas maneiras de conviver com elas, descobrindo e criando suas formas de expressão por meio do prazer e da imaginação.

Nas aulas de teatro e nas salas de ensaio, o jogo está presente de forma marcante, dividindo-se em duas principais categorias: os jogos "tradicionais" e os improvisacionais (DESGRANGES, 2006).

A primeira modalidade diz respeito àquelas atividades em que os participantes são convidados a colocar o seu corpo em ação sem que haja uma mediação ficcional. Trata-se, antes, de uma brincadeira, tal qual a de uma criança que brinca de pegar ou se esconder. Aliás, um clássico exemplo é o próprio "pega-pega", uma espécie de corrida em que um participante deve pegar os outros, que fogem dele. Essa brincadeira possui muitas variações, mas seu princípio é estabelecido por regras que definem diferentes funções aos jogadores (pegador e fugitivos), uma tarefa para cada um

(pegar e fugir) e os limites espaciais para que a brincadeira aconteça. Jogos como esse promovem a integração entre os participantes de um grupo, aquecem os corpos, geram disponibilidade e um ambiente propício para a criação.

Viola Spolin, ao formular o sistema de Jogos Teatrais, se apropria dos tradicionais jogos de salão e de rua para criar uma metodologia de ensino e investigação teatral. Ela compreende que

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda em um copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e a interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2001, p. 5).

Para Spolin, as regras definem um problema a ser solucionado, e é a partir daí que ela desenvolve seu sistema, transformando as brincadeiras em situações improvisacionais. Enquanto em um jogo tradicional, o problema a ser solucionado define um objetivo para sua realização sem a dimensão ficcional, a categoria dos jogos improvisacionais, à qual pertencem boa parte dos Jogos Teatrais, caracteriza-se justamente pela presença de um problema teatral a ser solucionado cenicamente. Os jogadores são então convidados a criarem situações ficcionais por meio da improvisação, tendo os aspectos da linguagem do teatro como os problemas que deverão solucionar.

O enunciado de uma proposta de jogo apresenta, assim, um aspecto do teatro que, circunscrito pelas regras, evidencia um foco de investigação cênica suficientemente restrito para que haja um ponto de concentração e, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para que os jogadores tenham a liberdade de inventar as mais inimagináveis soluções para esse problema.

Essa forma de pensar o enunciado de um jogo improvisacional não se restringe aos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Nas modalidades do Jogo Dramático ou do Teatro do Oprimido, por exemplo, as propostas de jogo se estruturam de maneira bastante similar, muito embora, haja algumas diferenças que mereçam destaque.

Além de enunciar um jogo como um problema a ser solucionado, Spolin, em seu sistema de Jogos Teatrais, lança mão de um outro recurso: a instrução. Trata-se de um expediente utilizado pelo proponente que, durante a improvisação, pode chamar a atenção dos jogadores para o foco de investigação sem que a cena precise

ser interrompida. A instrução “age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. [...] Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco” (SPOLIN, 2001, p. 26).

Para Spolin, a instrução é tão importante quanto o enunciado. Enquanto o segundo deve evidenciar o problema teatral a ser solucionado cenicamente, a primeira permite que o proponente do jogo interfira na improvisação, convocando os jogadores a se manterem atentos ao foco durante o próprio jogo.

Já Jean Pierre Ryngaert em seus escritos acerca dos Jogos Dramáticos, utiliza a palavra instrução como sinônimo de enunciado: trata-se da orientação a ser dada no início da proposta e que deve conter em si um indutor de jogo, ou seja, um elemento da linguagem teatral capaz de disparar a improvisação.

Ryngaert é bastante sensível e explícito ao descrever a importância do enunciado em seu processo de trabalho. Para ele, esse é o campo de pesquisa dos proponentes de jogo, um campo que exige rigor e cuidado, pois é definidor dos rumos da experimentação.

[...] A pesquisa começa pelo modo como o formador formula as instruções e as transforma. Na busca paciente de ligeiras modificações – na ordem das propostas, na verbalização das instruções, na apresentação de um jogo – consiste o interesse da pesquisa. (RYNGAERT, 2009, p. 113).

A fala de Ryngaert traz à tona a intencionalidade pedagógica por trás de uma proposição lúdica. Não se trata simplesmente de dar orientações vagas para o desenvolvimento de uma improvisação teatral, mas sim de refletir cuidadosamente sobre quais os elementos que constituem a proposição, quais os seus possíveis desdobramentos e qual o seu foco de investigação. O enunciado de um jogo, assim, precisa explicitar seu propósito de experimentação, de modo a ser um efetivo convite à diversão, investigação e invenção teatral.

Cabe, por fim, uma última ressalva: nos escritos dos diferentes autores que abordam as modalidades lúdicas de trabalho teatral, não raras vezes encontramos a palavra jogo como sinônimo de exercício. Essa compreensão parece estar ligada ao entendimento de que, por meio do jogo, os participantes de uma prática teatral exercitam suas habilidades e capacidades criativas. De fato, as propostas lúdicas fomentam a prática constante e sistemática da linguagem teatral, estruturando e proporcionando um processo de desenvolvimento para seus participantes.

Entretanto, optamos aqui por fazer a distinção entre esses termos. Em nossas experiências em salas de aula e ensaio, notamos que um dos efeitos do uso da palavra exercício, muitas vezes, é a diminuição do grau de espontaneidade dos participantes. Na tentativa de compreender esse efeito, recorreremos às inúmeras linhas de pesquisa que se desenvolveram na área da Pedagogia das Artes Cênicas e identificamos que a palavra “exercício” ganhou conotação específica, bastante ligada a uma perspectiva técnica no estudo da linguagem do teatro. Desse modo, gostaríamos de propor essa diferenciação entre os jogos e os exercícios justamente porque reconhecemos diferenças no que se refere aos objetivos de cada proposição. Consequentemente, a maneira de enunciar um jogo, com vistas à experimentação e improvisação, será bastante diferente do modo de enunciar um exercício, que tenha como foco o aprofundamento em um aspecto técnico da atuação, por exemplo.

Sobre o exercício

O uso da palavra exercício é bastante corrente entre encenadores e pedagogos teatrais. Mas será que, de fato, são *exercícios* o que estamos propondo?

A palavra exercício está presente nas mais diversas práticas pedagógicas, em diversos campos do conhecimento. É senso comum que ela se refere a uma atividade que deve ser realizada para que possamos desenvolver novas capacidades na execução de algo, ou ainda, para que aperfeiçoemos nossas capacidades já existentes. A ideia de repetição também está presente nas práticas que denominamos “exercícios”. Eles seriam proposições que poderiam ser reproduzidas e repetidas. Pensemos, por exemplo, nas tradicionais fichas de exercícios das aulas de matemática do Ensino Fundamental e Médio. Os exercícios ali propostos têm como horizonte o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas matemáticos a partir do uso e aplicação de determinadas regras dessa área. Seguindo essa lógica, a noção de exercício aproxima-se da perspectiva de um treinamento, de uma preparação: por meio de um conjunto de exercícios, um estudante é levado a *treinar* suas habilidades matemáticas e, com isso, prepara-se para uma execução otimizada de determinada tarefa.

Mas de que modo essa noção aproxima-se do teatro? É fato que, na formação de atores, há uma dimensão de treinamento que não pode ser desconsiderada.

Quando pensamos nas salas de aula de um curso profissionalizante, por exemplo, treinar as habilidades de atuação é algo esperado. Nas salas de ensaio, de modo parecido, o exercício se faz presente por meio do treinamento em uma determinada linguagem ou proposição estética oferecida pela encenação. Mas quando pensamos nas salas de aula de teatro na educação básica, faz sentido falar em treinamento e exercícios?

Podemos encontrar a ideia de exercício como parte integrante de um treinamento nas formulações de Roberta Carreri, atriz do Odin Teatret, e de seu mestre e diretor Eugenio Barba. A história do Odin está intimamente ligada ao desenvolvimento de um processo pedagógico conduzido por seus próprios integrantes, todos, de algum modo, recusados em escolas de formação profissional. Além disso, o convívio de Barba com Jerzy Grotowski também foi definitivo para que o diretor italiano e seus parceiros de criação privilegiassem as noções de treinamento e exercício em seu trabalho de formação. Na busca por estudarem o trabalho artístico de várias culturas, diretor, atrizes e atores se concentraram naquilo que podia ser transmitido pelos mestres de determinadas práticas artísticas como forma de desenvolver-se tecnicamente.

Tanto é assim que Roberta Carreri define a noção de exercício da seguinte maneira: “Os exercícios têm uma estrutura fixa que permite que sejam transmitidos: um início, um desenvolvimento e um fim” (CARRERI, 2011, p. 46). Já para Barba, o exercício está diretamente ligado ao trabalho físico, cujo objetivo é “se apropriar de certas competências, habilidades, modos de pensar e de se comportar que se manifestem em cena” (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 131).

Na acepção desses artistas, é possível perceber que o aspecto técnico do exercício ganha destaque. Propor um exercício teria a ver com a *transmissão de uma estrutura fixa a ser apropriada com vistas ao desenvolvimento de certas habilidades*, eminentemente físicas. Por meio da repetição do exercício, os atuantes estariam *treinando* suas habilidades em busca de um melhor desempenho a cada nova tentativa. Diferentemente dos jogos, as regras de um exercício não definiriam um espaço de livre criação e investigação. Exercício e treinamento teriam, assim, um foco bastante circunscrito: o aperfeiçoamento.

Mas voltemos à questão: considerada essa perspectiva, faria sentido pensarmos em treinamento e exercício dentro das salas de aula da educação básica?

Nos estudos da Pedagogia das Artes Cênicas, o trabalho desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio não se destina à formação dos artistas da

cena. Desse modo, convidar os estudantes a se “exercitarem” em busca de um melhor desempenho pouco teria a ver com as práticas ali instauradas.

Ainda assim, podemos encontrar em Augusto Boal uma definição capaz de oferecer outro ponto de vista. De modo similar a Barba e Carreri, Boal também utiliza a palavra exercício como um modo de aprofundar o trabalho sobre a fisicalidade daquele que ocupa a cena. Entretanto, sua definição não valoriza o aperfeiçoamento técnico, mas abre a perspectiva de um trabalho de autoconhecimento:

[...] utilizo a palavra ‘exercício’ para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e suas relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor reconhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. (BOAL, 2011, p. 87, grifo do autor).

Nos escritos de Boal, o exercício também apresenta uma estrutura que propõe a reprodução e a repetição de uma mesma sequência de ações físicas, por exemplo. No entanto, seu foco se volta para o reconhecimento do próprio corpo, em um trabalho do atuante sobre si mesmo. Seguindo o autor, poderíamos pensar na presença de exercícios junto aos estudantes da educação básica, mas apenas se admitirmos que se trata de um processo de trabalho que se dedica ao desenvolvimento de habilidades às quais poderíamos chamar de “pré-expressivas”. Ou seja, aquelas em que o atuante não se dedica à criação de material cênico, mas busca reconhecer e desenvolver seu próprio corpo, suas potências e fragilidades.

Podemos citar como exemplo os exercícios musculares, propostos por Boal em seu livro *Jogos para atores e não atores*:

O ator, depois de relaxar todos os músculos do corpo e tomar consciência de cada um deles, concentrando-se nele mentalmente, andava uns passos, curvava-se, apanhava no chão um objeto qualquer – um livro, por exemplo – e, movendo-se muito lentamente, tentava memorizar todas as estruturas musculares que intervinham na realização desses movimentos. Em seguida, repetia exatamente a mesma ação, só que agora devia recorrer à memória, pois apenas fingia apanhar um objeto no chão, ativando e desativando os músculos ao se lembrar da operação anterior. (BOAL, 2011, p. 82).

Nesse exemplo, podemos verificar o uso de duas expressões comuns quando estamos falando de exercícios: *repetia* e *exatamente*. Embora Boal apenas descreva o exercício sem nos apresentar como enunciá-lo, é possível imaginar que a proposta envolve deixar evidente para os participantes que eles deverão *repetir exatamente* a mesma sequência de ações, colocando o seu foco na própria execução da ação e em seu desenvolvimento. Não se trata, portanto, da invenção de soluções cênicas para uma caminhada ou para apanhar um objeto no chão, mas sim de um *estudo* das cadeias musculares envolvidas na realização de determinado movimento. Para tanto, a repetição do movimento é imprescindível, e a busca do exercício é pela ampliação da consciência desse movimento a cada nova repetição.

Boal, aliás, apresenta sequências de exercícios e propostas de jogos não necessariamente identificando umas às outras. Uma leitura mais atenta de suas proposições permite perceber que quando Boal fala em exercício, não há dimensão de criação cênica, algo bastante presente nas suas descrições de jogos.

Seguindo a trilha traçada por Barba e Carreri, ou aquela traçada por Boal, cabe pensar na intencionalidade pedagógica daquilo que se propõe em sala de aula. Em ambos os casos, entende-se que o exercício carrega consigo a ideia de treinamento e repetição; resta saber se, ao enunciar nossa proposta, evidenciamos qual é o foco do trabalho a ser realizado: de um lado o aperfeiçoamento técnico, de outro a descoberta de si e de suas possibilidades físicas.

Há, ainda, outra acepção, oriunda dos estudos da filosofia da educação e que, nas palavras do professor Jorge Larrosa Bondía, também assume o exercício como prática preparatória, mas afasta-o da ideia de um trabalho feito exclusivamente sobre si mesmo.

Na antiga Grécia, a que inventa a escola, os exercícios se colocam, sobretudo, em relação aos atletas e aos soldados. Os atletas se exercitam no ginásio para a competição, mas ali a competição está suspensa, isto é, se fazem as mesmas coisas que na competição, mas sem competir. É nesse sentido que o exercício é preparo. E o mesmo poderíamos dizer dos soldados, que se exercitam para o combate sem combater, em uma série de atividades nas que o combate está suspenso, no qual se faz como se combatesse, mas sem combater. [...]

Mas o que é importante é que os estudantes não são atletas nem soldados, que os exercícios não têm nada a ver nem com a competição nem com o combate. [...] Os exercícios escolares devem conceber-se como ginásticas da atenção. Assim tem sido desde as origens da escola. Poderia ser feita, acredito, uma história da escola como uma história da invenção de exercícios de atenção. [...] Do que se trata é de chamar a atenção, de segurar

a atenção, de disciplinar a atenção, de criar sujeitos atentos. E atentos, sobretudo, ao mundo. Não a si mesmos, mas ao mundo. (BONDÍA; RECHIA, 2018, p. 174-175).

Para Bondía e Rechia, a escola é o lugar de excelência dos exercícios e, desde sua invenção, aqueles que a constroem dedicam-se à invenção de exercícios. Estes, por sua vez, mesmo sendo um trabalho de disciplinamento sobre a atenção do aluno (e, portanto, também um trabalho sobre si mesmo), devem ser executados, preferencialmente, como um trabalho de atenção ao mundo. Segundo essa perspectiva, o exercício é uma forma de desenvolver a atenção às coisas do mundo, sem que haja ainda o compromisso de responder às necessidades desse mundo. A prática do exercício permite que se suspenda o mundo para estudá-lo.

A perspectiva de Bondía nos leva, assim, a outra utilização do termo exercício nos processos pedagógicos das artes da cena. Trata-se da expressão *exercício cênico*. Comumente utilizada para denominar uma proposta de criação cênica, sua enunciação parece carregar justamente uma proposição de atenção ao mundo e à linguagem. Ao enunciar a proposta de um exercício cênico, a dimensão de elaboração de um discurso sobre o mundo ganha o primeiro plano, mas não apenas. Trata-se de um convite à articulação entre os pontos de vista dos estudantes criadores e as regras da linguagem cênica que estão sendo investigadas. Nesse sentido, a atenção se desenvolve mutuamente, sobre a linguagem e sobre o mundo, para além da sala de aula. Mas cabe uma ressalva: tal qual o exercício dos soldados que combatem sem combater, o exercício cênico funciona como uma apresentação teatral sem ainda o ser. A plateia, em geral, são os próprios companheiros de criação, o exercício não se abre para um público mais amplo. Essa suspensão das atividades como seriam no curso normal das coisas é indispensável para que o exercício funcione como estudo.

É nesse ponto que reconhecemos que a perspectiva do exercício cênico carrega ainda algumas outras contradições. A primeira delas diz respeito justamente à ideia de uma apresentação pública para além do grupo formado pelos participantes de uma aula ou ensaio. É comum assistirmos a trabalhos realizados por estudantes apresentados como exercícios cênicos. Tal forma de enunciação institui um compromisso muito maior e mais amplo do que a atenção requerida por um exercício restrito ao interior da sala de aula. A outra contradição vem à tona quando, mais uma vez, recorreremos a Barba e Savarese:

Um exercício pode ser considerado um modelo de dramaturgia orgânica ou dinâmica. A dramaturgia é uma sucessão de eventos ligados entre si. Sua técnica consiste em fornecer uma peripécia para cada ação da obra. Por peripécia, entendemos uma mudança de direção e, conseqüentemente, de tensão. A dramaturgia não diz respeito somente à literatura dramática, às palavras ou à trama narrativa.

[...] Executar um exercício significa infundir vida a uma forma e a uma estrutura que não tem nada a contar. O aluno aprende a forma exata de cada fase, as suas sucessões, as precisas mudanças de tensão e direção. Por meio da repetição, ele restaura uma unidade orgânica caracterizada por um ritmo e um fluxo que variam o tempo todo. (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 130).

Barba remonta ao trabalho de Stanislavski na formação de atuentes, em que o encenador russo propunha algumas estruturas dramatúrgicas que deveriam ser repetidas para que os atores e atrizes encontrassem a eficiência e a “verdade” na execução de suas ações. Mais uma vez, o que está em jogo é o aperfeiçoamento da cena teatral, o que, de certo modo, poderia, em um contexto artístico e pedagógico, relativizar a própria proposta de experimentação em curso. Em que medida a criação de uma cena seria um exercício? A liberdade envolvida na invenção de uma situação cênica corresponderia, de fato, à reprodução e repetição próprias à dimensão de um exercício? Grande parte das proposições em sala de aula e ensaio que se apresentam como exercícios não seriam propostas de improvisação?

Ao convidarmos nossos parceiros de criação para a realização de um exercício cênico, devemos considerar a carga semântica que a palavra exercício carrega consigo. Ainda que queiramos realizar um convite para a criação de uma cena que possa ser repetida e aperfeiçoada, cabe nos questionarmos se o peso da proposição não recairia sobre uma perspectiva demasiadamente voltada a melhores “resultados” a cada nova realização. Dito isso, caberia, ao mesmo tempo, nos questionarmos se estamos propondo os exercícios cênicos como um convite aos nossos estudantes e parceiros de criação para que exercitem a sua atenção, voltando-se muito mais para o árduo trabalho de elaborar a realidade, do que ocupar-se com uma meta a ser alcançada.

Dentro das salas de aula, a experimentação cênica abre espaço para o risco da improvisação, para a dinâmica de jogo e descoberta da linguagem, para a busca inventiva e investigativa de soluções para os problemas cênicos oferecidos. Desse modo, enunciar uma proposta de cena como um exercício ofereceria certa estrutura a ser repetida que poderia, por sua vez, restringir o campo de invenção dos estudantes à repetição de uma fórmula

já experimentada. A descoberta da linguagem cederia espaço para o aperfeiçoamento técnico, algo próprio aos ensaios de repetição de um espetáculo teatral. Nesse sentido, cabe nos questionarmos se, em nossas aulas, estamos realizando propostas de montagem e encenação – o que poderia se constituir como uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, e não como o cerne sobre o qual o processo se desenvolve – ou se, de fato, estamos conduzindo processos de experimentação e investigação da linguagem cênica.

Sobre o dispositivo

Uma confusão bastante recorrente na sala de aula e ensaio é a proposição de procedimentos de criação como se fossem dispositivos. Esse termo é utilizado com frequência no campo das artes, seja na criação de encenações e *performances*, seja nos contextos de ensino e aprendizagem; na maior parte das vezes sem nenhuma menção às suas origens. Trata-se de um termo decisivo na estratégia de pensamento de Foucault, mesmo que ele não tenha chegado a uma definição precisa do termo. Foucault reúne em torno do nome dispositivo:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Mas é a investigação de Giorgio Agamben sobre esse conjunto heterogêneo que nos ajuda a aproximar o termo dos mecanismos de controle presentes na vida cotidiana, para além do espaço físico das prisões ou das instituições escolares, das leis e da filosofia; elementos como o cigarro, o computador ou aparelho celular, por exemplo, podem ser considerados dispositivos. Não é em vão que o celular foi o objeto escolhido para ilustrar a capa do livro intitulado *Qu'est-ce qu'un dispositif?* – em português, “O que é um dispositivo?” –, versão francesa publicada em 2009². Ao demonstrar o quanto o

² Este artigo foi traduzido para o português na coletânea *O que é o contemporâneo? E outros ensaios* (AGAMBEN, 2009), edição que reúne importantes contribuições de Giorgio Agamben.

dispositivo pode aprisionar os indivíduos, o filósofo italiano propõe uma forma de defesa contra esse domínio total, convidando seus leitores a um exercício de dessacralização, de profanação dos dispositivos.

Acontece que esses dispositivos identificados na vida cotidiana não podem ser considerados simples objetos de consumo (celular, televisão, computador, carro), pois eles transformam personalidades, promovem mudanças de posição ou de função. “Eu chamo de dispositivo tudo o que tem, de uma maneira ou de outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2007, p. 31, tradução nossa)³. A pergunta que se coloca, portanto, é: qual estratégia devemos adotar no corpo a corpo cotidiano que nos liga ao dispositivo?

Gilles Deleuze também se debruça sobre esse termo. Comentando o conceito esboçado por Foucault, compreende o dispositivo como um novelo, um conjunto de linhas de naturezas diferentes: linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação (DELEUZE *apud* KASTRUP; BARROS, 2009). Para Deleuze, dispositivos compreendem visíveis e dizíveis, em outras palavras, podem ser considerados “máquinas que fazem ver e falar” (DELEUZE *apud* KASTRUP; BARROS, 2009, p. 78). Como linha de subjetivação, podem inventar modos de existir. Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros (2009), nesse artigo que analisam os movimentos-funções dos dispositivos na prática da cartografia, consideram dispositivos tanto a clínica quanto a oficina de práticas artísticas.

O alargamento do entendimento desse termo possibilitou que ele fosse popularizado também no campo dos processos criativos, condição que permitiu que outros conjuntos heterogêneos se formassem sob essa denominação. Em nossas práticas em sala de aula e ensaio, consideramos tanto o espaço quanto o tempo como dispositivos, pois são elementos capazes de moldar nossa conduta e ditar modos de agir. Nesse sentido, estamos de acordo com Kastrup e Barros ao considerarem uma oficina, uma aula ou um ensaio um dispositivo, na medida em que são demarcadores de espaço e tempo, capazes de dar contornos a uma experiência. Conforme as autoras,

³ “[...] j’appelle dispositif tout ce qui a, d’une manière ou d’une autre, la capacité de capturer, d’orienter, de déterminer, d’intercepter, de modeler, de contrôler et d’assurer les gestes, les conduites, les opinions et le discours des êtres vivants”.

oficinas de práticas artísticas “oferecem-se como espaços-tempos de visibilidade e enunciação” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 80); espaços de aprendizagem inventiva, nos quais têm lugar processos de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007); situações definidoras de agenciamentos de diferentes dispositivos.

Observamos ainda uma visão das autoras na qual consideram “o dispositivo [...] sempre uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 81). Parece coerente afirmar que uma oficina contém uma série de práticas; no entanto, não precisamos considerar dispositivos todas as práticas desenvolvidas em uma aula ou ensaio. Notamos aí uma tendência a essa confusão recorrente entre o que nomeamos dispositivo e procedimento. No mesmo artigo, as autoras consideram uma entrevista realizada em um contexto de oficina de cerâmica como um dispositivo dentro de um dispositivo. Compreendemos, por um lado, o quanto uma entrevista pode se configurar como um novo regime de enunciação, uma situação na qual a pessoa entrevistada tem condições de inventar-se ou organizar-se subjetivamente, configurando-se como um dispositivo. Por outro lado, ela pode ter sido proposta como um procedimento pedagógico (e também de criação) direcionado a todos os envolvidos, como forma de aproximação dos participantes do processo. Assim, os modos de fazer ou de operar determinada materialidade podem perfeitamente estar associados a procedimentos de criação e não serem, necessariamente, dispositivos. Voltaremos à definição de procedimento a seguir.

Um texto, uma música, os aparatos tecnológicos, uma roupa, um objeto como uma cadeira, por exemplo, podem igualmente ser considerados dispositivos caso alterem ou condicionem os modos de agir, as opiniões e as condutas. Pensar se esses elementos podem colaborar na criação de novos ou outros regimes de visibilidade, enunciação e de subjetivação pode ser uma boa maneira de aferir se estamos diante de um dispositivo ou não. A título de exemplo, para aprofundar no contorno do que aqui reconhecemos como dispositivo, parece oportuno voltar ao espaço e ao tempo como dispositivos. A sala de aula, o ginásio, o pátio, um corredor ou o banheiro da escola seriam máquinas que fazem ver e falar de modo distinto. Do mesmo modo, os cinquenta minutos de uma aula também se constituem como um delineador do modo de operar, circunstância que difere de um ensaio de três ou quatro horas. É nesse sentido que podemos afirmar que ocupar uma sala de aula ou um ginásio promove diferentes invenções, assim como dispor de menos de uma hora ou de duas

ou três. Assim, a escolha dos dispositivos é determinante nos processos instaurados nas instâncias artísticas e pedagógicas.

Para ampliar a investigação acerca do “dispositivo”, consultamos o verbete redigido por Patrice Pavis em seu *Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo*, no qual circunscreve tal discussão à ideia de dispositivo cênico. Assim, considera o dispositivo não uma máquina de fazer ver e falar, mas sim uma máquina para jogar ou representar; um “termo técnico para descrever ao mesmo tempo a forma da cena e a maneira como ela organiza o espaço segundo suas necessidades” (PAVIS, 2019, p. 82). Pavis traça o percurso histórico do termo, passando pela noção de *dispositivo psíquico* de Freud, de *dispositivo pulsional* de Lyotard até chegar à ideia de que a própria arte poderia se converter em um dispositivo, misturando o material e o conceitual, conforme os estudos de Daphne Le Sergent. Em seguida, ele retoma a posição de Agamben, que “prolongando a intuição de Foucault”, convoca à dessacralização ou profanação dos dispositivos. E é esse ponto da compreensão do termo que Pavis desloca para a prática contemporânea do teatro: um espaço no qual seria possível “reunir materiais, hipóteses de leitura, a fim de produzir uma obra por combinatória e hibridez dos elementos, antes de desconstruí-la estabelecendo momentos em que ela se sacraliza, em que ela se simplifica e se deixa consumir demasiado facilmente” (PAVIS, 2019, p. 83).

Por fim, Pavis recorre aos estudos do professor francês Joseph Danan, segundo o qual “o dispositivo da encenação tornou caduca a distinção entre a peça e o material, pois o escritor e o ‘criador cênico’ não estarão mais separados radicalmente” (PAVIS, 2019, p. 84). Dessa forma, Danan atribui à definição de dispositivos cênicos a partilha da autoria da obra entre encenador e dramaturgo. Ou seja, na medida em que o encenador (ou professor) passa a propor dispositivos para a criação, ele passa a partilhar a autoria da encenação com quem inicial ou concomitantemente propõe o texto. Sabemos que, na contemporaneidade, múltiplos são os modos de operar de quem escreve, de quem propõe dispositivos cênicos e de quem os coloca em jogo. Portanto, mais do que atribuir estatuto de autoria para os encenadores, parece que a proposição de dispositivos dentro de um processo de criação cênica em sala de aula ou ensaio possibilita a formulação da ação em si, a definição de elementos que atravessam e moldam, modificam, estruturam a criação. Tal proposição, contudo, convoca diferentes modos de enunciação, pois a partir da escolha do dispositivo o condutor do processo articula o modo pelo qual os jogadores se relacionam com os procedimentos de criação. Voltaremos a essa questão ao aprofundar a discussão na última

parte deste capítulo. O que nós propomos como professores ou encenadores sob o termo dispositivo é tudo aquilo que funcionará como máquina de fazer ver, falar e jogar, alterando definitivamente os materiais de referência de uma criação cênica.

Em sua tese de doutorado, Julia Guimarães Mendes (2017) vai em direção similar, ao se debruçar sobre a noção de dispositivo cênico como um mecanismo estruturante da cena, mais ou menos visível aos espectadores e jogadores, que podem ser profissionais ou não. A pesquisadora destaca a relação dos dispositivos com aparatos tecnológicos e com formas de explicitar procedimentos para a ação ou a observação do público, sem necessariamente distinguir dispositivo de procedimento. Por vezes, ela trata ambos os termos de modo análogo; em outras ocorrências, ela refere-se ao dispositivo como a estrutura que permite que o procedimento seja revelado.

Centrados na criação/execução de tarefas/procedimentos simples e precisos, os dispositivos poderiam ser equiparados a uma técnica criada para permitir que qualquer um possa atuar nas artes cênicas. Ou como sugere Sánchez (2016), o que os dispositivos cênicos também fazem ver é uma “autoconcepção distinta de artista”, que passa a ser entendido como “engenheiro, promotor [...] ou assistente na atuação dos outros”. (MENDES, 2017, p. 283-284).

O que nos interessa, por fim, é a dimensão estruturante da cena determinada pelo dispositivo; trata-se de uma operação que pode ser repetida, explorada pelo outro (o espectador, por exemplo) ou ser desdobrada na vida cotidiana, quando saímos do espetáculo e continuamos lidando com o que o dispositivo mobilizou em cada um de nós. Por outro lado, a autora menciona situações cênicas nas quais o dispositivo foi deslocado de alguma organização social, como uma assembleia, por exemplo. Portanto, se nos propomos a importar dispositivos de teatralidade existentes na sociedade, o que incluiria a estrutura espaço-temporal e de regras de um jogo, estamos considerando o dispositivo a própria estrutura sobre a qual o jogo da cena será criado.

Sobre o procedimento

O termo procedimento tem sido cada vez mais recorrente nas práticas de aula e ensaio, sobretudo quando sucedido pela especificidade “de criação”. Quem discute o termo com precisão é Cecília Salles, autora que se dedicou aos estudos dos processos

de criação em literatura, pintura e cinema baseada em uma *conceituação moderna da arte como algo transitório, fugaz e contingente*. Ressaltando o valor artístico dos rascunhos, esboços e croquis, a autora volta-se aos estudos da gênese para consagrar a *beleza da precariedade das formas inacabadas*. Em certa medida, falar em procedimento pressupõe lidar com modos de fazer, comandos ou instruções capazes de impulsionar uma ação. Ou seja, a definição de procedimentos de criação também está presente nos enunciados apresentados por professores ou artistas, inclusive na escola básica. Mesmo quando os artistas não explicitam conscientemente suas escolhas, podemos deduzir os procedimentos de criação utilizados por eles ao analisar composições visuais, cênicas e sonoras. Cecilia Salles se refere aos procedimentos de criação ou procedimentos artísticos como recursos criativos, às vezes como mecanismos.

Os recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e a conseqüente transformação da matéria-prima. [...] Os procedimentos artísticos seriam os agentes responsáveis pela metamorfose ou pela construção artística. (SALLES, 2011, p. 108).

Segundo a autora, são os procedimentos ou recursos criativos que atam a forma ao conteúdo, atuando como elementos mediadores. Ou antes, os sentidos criados na lida com determinada materialidade dependem do modo como a operamos. “Há uma ligação entre a escolha desses recursos, a matéria-prima selecionada e, naturalmente, as tendências do processo ou buscas do artista” (SALLES, 2011, p. 109). Seguindo essa linha, Cecilia Salles recolhe exemplos em diferentes produções artísticas, como a verticalidade das formas de Giacometti, a sintaxe de Proust, as pinceladas de Van Gogh ou o modo de explorar a luz de determinado fotógrafo. Todos esses modos de operar seriam, portanto, procedimentos de criação, e não dispositivos.

Aproximando-se do campo da criação cênica, podemos apreender com mais precisão o que pode ser visto como diferença entre dispositivo e procedimento. A autora toma como exemplo um procedimento adotado por Godard para revelar a solidão dos seus personagens: o uso de longos planos fixos. Apoiada nos estudos de Luiz Roberto Galiza, ela discorre a respeito do procedimento utilizado de modo recorrente por Robert Wilson: a câmera lenta. Ao recorrer a esse procedimento, Bob Wilson amplia as imagens da vida cotidiana, transformando seu aspecto usual em mágico, “partindo

da crença de que podemos observar melhor aquilo que temos condições de examinar minuciosamente e por um período prolongado” (SALLES, 2011, p. 110-111).

A autora ainda chama nossa atenção para a distinção entre técnica e procedimento. Determinados artistas podem ter condições técnicas similares – isso pode ser melhor percebido nas artes visuais ou na música – e recorrer a procedimentos criativos distintos. Se voltamos às pinceladas grossas de Van Gogh, parece nítido o que estamos buscando discernir: não se trata de uma técnica específica da qual outros pintores não dispõem, mas da opção por um modo de pintar, um procedimento, que acaba por caracterizar a criação desse pintor. Menos por uma genialidade excessivamente mencionada e talvez mais pela insistência em destrinchar um procedimento, por um gosto pela repetição (um exercício?) ou mesmo pela obsessão por agir sempre do mesmo modo.

Friccionando tal noção à dimensão do dispositivo, podemos recorrer a um exemplo corriqueiro vivido em um processo de criação com um grupo de estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas. Os estudantes realizavam parte de sua formação em modelo remoto, no segundo ano da pandemia. Criavam com suas cadeiras, objeto recorrente em todas as casas e absolutamente presente em todas as aulas transmitidas pelo computador. As cadeiras em questão, assim como os computadores e a plataforma Zoom, foram tomadas como dispositivos, e não como objetos cotidianos. Eles se tornaram meios para a exploração dos corpos, o chão do “palco”, o objeto que leva do estado de prosa ao estado de poesia, um disparador de modos de operar e se relacionar.

Nem todos os objetos presentes no enquadramento do Zoom foram considerados dispositivos, somente a cadeira, para essa circunstância específica. A mesa permaneceu como uma mesa, as paredes e a estante de livros também. São procedimentos todos os enunciados destinados aos estudantes anunciando como lidar com a cadeira, o que fazer na e com a cadeira, como relacionar-se com ela. *Esses modos de agir ou operar são os procedimentos de criação* e todos se relacionam com esse dispositivo: a cadeira. É certo que outros dispositivos se mantinham operantes, como o computador e a referida plataforma que nos conecta. Desse modo, o dispositivo seria dado a partir da escolha do condutor, sem necessariamente ser enunciado. E sua exploração ocorre por meio de procedimentos (estes sim, enunciáveis), tais como: enunciados que convidam a aproximar a maior parte do corpo da cadeira; mover-se sem tocar os pés no chão; ocupar o espaço embaixo ou em cima da cadeira; emitir um texto para ela, sobre ela, contra ela. Se por um lado a cadeira modifica o modo de

cada um se comportar, por outro, ela também representa uma delimitação espacial, sob uma condição de tempo específica, para que uma experiência se efetive.

Mais um exemplo pode ser relevante para a compreensão do quanto o enunciado está mais diretamente relacionado ao procedimento do que ao dispositivo. Ao jogar com uma máscara de papel (pedaço de papel com um retângulo recortado no meio) para enquadrar espaços cênicos em oposição a um ponto de vista e não com a câmera do celular, por exemplo, enunciados específicos se fazem presentes. Em função da materialidade desse dispositivo ser relativamente precária, instruções como “envolva o seu corpo na exploração do espaço”, “aproxime-se e distancie-se dos recortes observados” ou “aproxime ou distancie a máscara do seu rosto para produzir o efeito do zoom” são necessários, o que não ocorreria se a opção fosse a câmera do celular. Ou seja, podemos lançar mão dos mesmos procedimentos de criação, mas dependendo do dispositivo, os enunciados serão modificados.

Outro termo bastante explorado contemporaneamente, sobretudo a partir do momento em que as artes da cena são atravessadas pelas manifestações performativas, é o *programa de performance*. O *programa* também é um enunciado: algo que é dito ou escrito antes de se colocar em movimento uma experimentação. Ele poderá ser ou não explicitado pelo artista, assim como pode conter instruções ou intenções de ação destinadas ao próprio artista, a quem presencia a ação (que poderá ou não ser considerado um espectador) ou a ambos.

Sugiro que a desconstrução da representação, tão fundamental na arte da performance, é operada através de um procedimento composicional específico: o *programa performativo*. Chamo este procedimento de “programa” inspirada pelo uso da palavra por Gilles Deleuze e Félix Guattari no famoso ensaio “28 de Novembro de 1947 – Como Criar Para Si um Corpo sem Órgãos”. Neste texto os autores sugerem que o programa é o “motor da experimentação”. Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hannah Arendt, programas são *iniciativas*. (FABIÃO, 2013, p. 4).

No trecho acima, Eleonora Fabião reconhece o programa de ação como um procedimento composicional ou, antes, um conjunto de procedimentos, de modos de operar e agir que colocarão a ação em curso. Esse “motor da experimentação” é

uma combinação do que será realizado, com quem poderá ou deverá agir e algumas pistas sobre como se portar. Quando Eleonora traz a dimensão da iniciativa, ela se refere às intenções de quem age imerso necessariamente em um contexto político, ou seja, é como se o procedimento se tornasse menos “neutro”, talvez até menos “ingênuo”, pois há um compromisso implícito na proposição desse procedimento com o contexto sociopolítico no qual a ação se projeta. A intenção de um procedimento pode ser apenas a de promover um efeito cênico, contudo, a partir do momento em que lemos a lentidão de Bob Wilson como uma crítica à velocidade impregnada nas visualidades produzidas nos nossos dias, notamos que a discussão sobre os procedimentos não se limita a uma investigação sobre as potencialidades da linguagem. Há implicações políticas presentes na escolha de diferentes procedimentos de criação, pois estamos colocando em jogo a experimentação de condutas, de modos de agir e experimentar o tempo, o espaço, a relação com o outro e nossas leituras de mundo. Nesse sentido, o programa de ação é um planejamento de tempo compartilhado, de tempo útil de vida.

[...] o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. [...] É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado – sem adjetivos e com verbos no infinitivo – mais fluida será a experimentação. (FABIÃO, 2013, p. 4).

A questão da enunciação aparece explicitamente ao se refletir a esse termo, mesmo que não se trate de uma enunciação oral da ação pelo artista, como acontece em um enunciado proferido por um professor ou artista em processo coletivo de criação. Embora observemos estruturas bastante diversas nos modos dos artistas organizarem seus programas, há, de forma ampla, uma simplicidade associada à sua redação. Ainda que nem todos os artistas o redijam ou o revelem explicitamente, frequentemente o programa pode ser deduzido a partir da experiência de observação e análise de uma ação. Eleonora insiste na concisão do enunciado, na ausência dos adjetivos (o que implicaria em não definir modos de agir) e na opção por colocar os verbos no infinitivo (o que muito raramente aconteceria em uma situação de sala de aula). Para uma de suas performances mais

conhecidas, a artista e pesquisadora propõe o seguinte programa: “Sentar numa cadeira, pés descalços, diante de outra cadeira vazia (cadeiras da minha cozinha). Escrever numa folha grande de papel: CONVERSO SOBRE QUALQUER ASSUNTO. Exibir o chamado e esperar” (FABIÃO, 2015, p. 12).

O modo pelo qual Eleonora apresenta sua iniciativa corresponde perfeitamente ao que ela preconiza. Uma ação sintética e sistemática (pois propõe um enunciado único para todas as pessoas), mobilizada por um conjunto restrito de dispositivos e procedimentos. As cadeiras da cozinha e o cartaz com a inscrição são seus dois dispositivos, sem contar com o espaço público no qual ela se encontra e com o tempo do qual ela dispõe. Outros dispositivos podem estar em jogo na realização de suas ações, por exemplo, o evento no qual ela atua, a câmera fotográfica que registra encontros fortuitos, a estrutura que se define a partir desse conjunto de dispositivos. Tirar os sapatos no espaço público é um modo de ficar à vontade, de sentir-se em casa e desconstruir o corpo habituado a “armar-se” para habitar a rua. Depois sentar-se na cadeira de sua cozinha, convidar um passante para conversar sobre qualquer assunto representa a escolha de modos de agir, podendo ser considerados, portanto, os procedimentos de criação detalhadamente articulados para acionar o inimaginável, para lidar com as ansiedades da espera, para correr risco e marcar encontros com o acaso.

Porém, o modo que nos apresenta Eleonora Fabião não é o único para se apresentar um programa de ação, nomeado por alguns artistas como protocolos ou procedimentos para a ação. Francis Alÿs, por exemplo, nomeia seus programas como “procedimentos”, os quais também são redigidos de modo sintético, variando a pessoa enunciativa. Em alguns programas, ele fala em primeira pessoa (“Compro uma Beretta 9 mm”), em outros, usa a terceira pessoa do singular (“o coletor magnético faz um passeio cotidiano pelas ruas”), ou ainda a segunda pessoa do plural (“Ao chegar a uma cidade nova, caminhem buscando alguém que poderia ser você”). De forma distinta, Regina Galindo expõe seus enunciados de modo menos conciso, incluindo reflexões sobre contextos históricos ou ainda citações de pessoas reais com as quais se relaciona em suas ações. Trazemos esses outros artistas para afirmar que a proposição de Eleonora não é definitiva e não se trata de um formato ou possibilidade única para a redação de programas de ação. Em última instância, o que esses diferentes formatos denotam são diferentes modos de ver e agir.

Considerações momentâneas

Uma das definições de dramaturgia, em seu sentido mais amplo, caracteriza essa área das artes da cena como aquela responsável pela tessitura dos diversos sentidos de um discurso cênico. Desse modo, a própria noção de dramaturgia amplia-se para além da escrita do texto teatral, e é possível falarmos em dramaturgia da encenação, dramaturgia do ator, dramaturgia do jogo, dramaturgia sonora.

Se dilatarmos ainda mais essa definição poderíamos pensar em uma dramaturgia do encontro: a tessitura de sentidos que costuramos ao realizarmos as nossas propostas e enunciá-las em uma aula ou um ensaio. A dramaturgia do encontro vai além do planejamento. Sem dúvida, ao elaborá-la, escolhemos a sequência de nossas proposições de modo intencional a fim de criar uma dinâmica para a experimentação e a investigação teatral. Mas também nos dedicamos a escolher com rigor e cuidado a natureza das propostas que pretendemos fazer, a intencionalidade pedagógica por trás delas e o modo como pretendemos enunciá-las. Ocorre ainda de essa dramaturgia ser definida no calor do encontro, na contramão do planejamento, a partir de alguma dúvida que surge, da menção de algum jogo ao nos referirmos à aula anterior, de certo desconforto ou desconhecimento do grupo manifestado no início de uma aula ou ensaio. Ou seja, a dramaturgia do encontro abarca também a percepção de como jogos, exercícios ou procedimentos de criação são recebidos no grupo para o qual tais enunciados se destinam. Muitas vezes é o correr dos acontecimentos que dita os rumos dessa dramaturgia.

De toda forma, é a enunciação de uma proposta que carrega consigo todos esses elementos. Ao enunciar um jogo, explicitamos suas regras e a natureza da improvisação para a qual se faz o convite. A enunciação de um exercício, por sua vez, deve evidenciar o aspecto sobre o qual se pretende que os participantes dediquem sua atenção e se aperfeiçoem. Já enunciar um procedimento solicita que o professor cuide do modo como pretende que os participantes realizem uma sequência de trabalho e revela o que se pensou em um caminho específico para a criação de um movimento ou cena. Quanto ao dispositivo, sua definição ou escolha denota um recorte preciso sobre o qual a criação se dá, em que termos, em diálogo com que elementos, princípios e posições político-sociais.

De modo amplo, o que se pode afirmar é que não há jogo, exercício, procedimento ou dispositivo correto. Antes disso, tais escolhas estão intimamente

relacionadas aos materiais de referência que norteiam a criação de um encontro. O que interessa, portanto, é que tais escolhas sejam conscientes e que, em alguma medida, a reflexão sobre tais terminologias amplie nosso repertório de ação e nos ajude a pensar melhor sobre o que dizemos quando coordenamos uma sessão de trabalho. Propor um enunciado, em última instância, é um ato performativo, que requer concisão e precisão (como um programa de ação). Propor um enunciado contém uma dimensão criativa, trata-se de um princípio criativo, detonador de rumos, de encaminhamentos que são definitivos para o curso do ensaio ou da aula. Poderíamos dizer que a composição de uma aula tem a ver com a elaboração de um programa de ação.

Ao longo desta escrita dialógica, acompanhada de uma produção a quatro mãos, nos deparamos com frequência com exemplos que poderiam ser utilizados para definir jogo ou exercício, procedimento ou dispositivo. Sabemos que um texto não é suficiente para estancar todas as dúvidas e colocar todos os pingos nos “is”. Do mesmo modo, não tínhamos a pretensão de definir caixas estanques capazes de dimensionar o que é um jogo ou um modo de operar. Para nós, o exercício desta escrita possibilitou colocar tais termos em movimento e reafirmar tanto a função artística e inventiva da enunciação em sala de aula quanto a função pedagógica da enunciação na sala de ensaio. Daí o cuidado ao colocar aula e ensaio de modo paralelo, pois acreditamos que mergulhar nos processos artísticos é campo de interesse dos professores e professoras, assim como refletir sobre a instauração de processos de criação perpassa necessariamente uma dimensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif?** Paris: Payot et Rivages, 2007.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator:** um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Realizações, 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

CARRERI, Roberta. **Rastros**: treinamento e história de uma atriz do Odin Teatret. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

ENUNCIADO. *In*: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

FABIÃO, Eleonora. **Ações**: Eleonora Fabião. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX**: revista do LUME, Campinas, n. 4, p. 1-11, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MENDES, Julia Guimarães. **Teatros do real, teatros do outro**: os atores do cotidiano na cena contemporânea. 2017. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PUPO, Maria Lúcia. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 181-187, 2001.

PUPO, Maria Lúcia. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Editora da Fapesp, 2011.

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

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adriana Silva de Oliveira

Graduada e mestre pela Universidade de São Paulo (USP) em Pedagogia das Artes Cênicas. Sua pesquisa de mestrado se concentra na investigação de procedimentos de mediação teatral na educação escolarizada a partir de ações concebidas e encaminhadas em parceria com licenciandos em Artes Cênicas da USP. É professora na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, onde ministra aulas para turmas de Ensino Fundamental e Médio, além de supervisionar estágios e pesquisas relacionadas à Pedagogia do Teatro realizadas na escola.

Filipe Brancalião Alves de Moraes

Professor de teatro, diretor e pesquisador na área de Pedagogia das Artes Cênicas. Kursou sua Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu seu mestrado e, atualmente, está finalizando seu doutorado. Foi docente da Faculdade Paulista de Artes e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) nos cursos de Licenciatura em Teatro, além de atuar como professor da educação básica e de projetos de ação cultural. Em sua trajetória, vem investigando as relações entre teatro, educação e democracia, voltando-se especialmente para a dimensão política das práticas artísticas e pedagógicas em teatro.

Ines Bushatsky

Atriz, diretora e pesquisadora, mestra e doutoranda pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) na área de Pedagogia das Artes Cênicas. Formada em Artes Cênicas pela USP, desenvolve desde 2014 pesquisa sobre violência e autodefesa a partir do entrecruzamento entre as linguagens cinematográfica e teatral. Fundou em 2015 a Cia. Extemporânea de teatro e cinema, com a qual dirigiu os espetáculos “A demência dos touros” (2017), “B de Beatriz Silveira” (2021), “O Mistério Cinematográfico de Sendras Berloni” (2022) e o curta-metragem *FALSO FILME* (2020).

Luvel Garcia Leyva

Pedagogo, crítico e pesquisador teatral. Pós-doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Ciências sobre Arte (história, teoria e crítica do teatro) pela Universidade das Artes, Cuba. Doutor e Mestre em Artes Cênicas – Área Pedagogia do Teatro pela USP. Atua principalmente em torno dos seguintes temas: infância e cena contemporânea, ação cultural, processos artísticos com crianças em contextos vulneráveis da América Latina, subjetividade infantil.

Maíra Gerstner

Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e psicoterapeuta corporal formada pelo Instituto Anthropos de Psicomotricidade (Rio de Janeiro). Foi professora nos cursos de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da UFRJ e do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atua como psicoterapeuta, educadora e artista, e atualmente é doutoranda em Artes Cênicas pela USP. Nos últimos anos, vem se dedicando à pesquisa na interface arte, corpo e clínica, tendo ministrado diversos *workshops* no Brasil e na França.

Márcia Cristina Baltazar

Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Teatro da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sua experiência profissional abrange atuação como atriz e diretora em espetáculos de Artes Cênicas e pesquisas sobre educação somática e ação cultural. Organizadora do livro *Teatro na Margem* (Hucitec, 2015).

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Professora titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde atua particularmente na Licenciatura e orienta pesquisas de mestrado e doutorado em Pedagogia das Artes Cênicas; é também pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sua experiência profissional abrange pesquisas sobre mediação teatral e ação cultural em diferentes contextos brasileiros e em países como França, Marrocos e Bélgica.

Roberto Carlos Morettho

Ator, dramaturgo e diretor da Cia. O Grito da Cooperativa Paulista de Teatro. Graduado, mestre e doutor pelo Departamento de Teatro da Universidade de São Paulo (USP) com pesquisas sobre encenação, coro e coralidade. Fez residência artística financiada pela Fundação Nacional de Artes (Funarte) nos Estados Unidos com o grupo SITI Company na Skidmore College em Saratoga Springs, Nova Iorque, e com o grupo Sandglass Theater em Putney, Vermont. Fez também intercâmbio na Grécia financiado pelo Ministério da Cultura com o grupo Kanigunda de Teatro na cidade de Atenas e com alunos da graduação e pós-graduação da Universidade Aristotélica em Tessalônica.

Suzana Schmidt Viganó

Doutora em Pedagogia das Artes Cênicas e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e do curso de Pós-Graduação em Arte-Educação do Senac São Paulo. É pesquisadora e autora nos campos da ação cultural e coordenadora do Núcleo Quanta de pesquisa e ação artística para a primeira infância.

Tiago Cruvinel

Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Betim, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA-UFMG) e do Programa Mestrado Profissional em Artes do EBA-UFMG. Doutor e mestre em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Possui três pós-doutorados: UFMG, USP e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). É pesquisador na área de Teoria Queer e ensino de Arte; arte, gênero, educação e sexualidade na escola; práticas artísticas no ensino médio; currículo, BNCC e marcos legais.

Verônica Veloso

Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP), atua na área da Licenciatura e na linha de pesquisa em Pedagogia do Teatro. Doutora e Mestre em Artes pela Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP), tendo realizado estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Integra o Coletivo Teatro Dodecafônico. Artística e academicamente, investiga a interface entre as linguagens e o caminhar como prática estética e política. É autora do livro *Percorrer a cidade a pé* (2021).



São Paulo
2022

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO