



GT Pedagogia das Artes Cênicas
ABRACE

Anais

encontros de

Reexistências

16 a 20 de outubro de 2023

evento integrado, composto por

VIII Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas

(Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em
Artes Cênicas – ABRACE)

IV Encontro da Licenciatura em Teatro

(Universidade Estadual do Paraná – Unespar)



Anais

encontros de

Reexistências

16 a 20 de outubro de 2023

evento integrado, composto por

VIII Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas

(Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em
Artes Cênicas – ABRACE)

IV Encontro da Licenciatura em Teatro

(Universidade Estadual do Paraná – Unespar)



Comissão Organizadora

Angela Stadler de Paula Macedo
Caroline Vetori de Souza
Fábio Henrique Nunes Medeiros
Gladis dos Santos
Jair Mario Gabardo Junior
Jane Kelly de Oliveira
Lucas de Almeida Pinheiro
Lúcia Helena Martins
Roberta Cristina Ninin
Robson Rosseto
Wellington Menegaz de Paula

Comissão Científica

Jair Mario Gabardo Junior
Caroline Vetori de Souza
Fábio Henrique Nunes Medeiros
Jane Kelly de Oliveira
Lucas de Almeida Pinheiro
Roberta Cristina Ninin
Robson Rosseto

Realização



Apoio Financeiro



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Encontros de Reexistências. [Recurso eletrônico]. (1. 2023 : Curitiba.)
Anais [do] I Encontros de Reexistências; evento integrado e composto por: VIII Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (ABRACE) e IV Encontro da Licenciatura em Teatro (Unespar) / Organizado por Angela Stadler de Paula Macedo [et.al.] –.Curitiba, 2023.
74 p. il.: color.

16 a 20 de outubro de 2023

Vários organizadores

ISBN: 978-65-00-89448-6

1. Teatro - Encontros. 2. Teatro - Anais. 3. Artes Cênicas – Pedagogia. 4. Teatro – Licenciaturas. I. Macedo, Angela Stadler de Paula. II. Universidade Estadual do Paraná – Unespar. III. Título. IV. Título: Anais [do] I Encontros de Reexistências

CDD: 792.9

CDU: 792.09

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 - ROTEIRO DE AÇÕES:	
Criação de cena e desenvolvimento de personagem a partir da improvisação	
Alvaro Bittencourt	8
2 - CAMINHOS QUE O VENTOFORTE SOPROU:	
Pistas de Ilo Krugli para práticas teatrais com crianças	
Ana Paula Gomes Marques	11
3 - O AUDIOVISUAL DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA WALDORF TURMALINA:	
Da experiência a possibilidade no ensino público	
Barbara Gomes de Bulhões	15
4 - O DRAMA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EM ARTES CÊNICAS:	
Como criar fissuras através do teatro na escola discutindo a prevenção ao abuso sexual infantil?	
Carlos Eduardo Soares Cordeiro; Flávia Janiaski Vale.....	19
5 - QUEFAZERES E OUTROS QUETAIS	
Aproximações entre Mediação de Saberes e Transmissão de Conhecimento	
Cristóvão de Oliveira Carraro	22
6 - CORPOVOZ _ESPAÇO:	
Dispositivos para desenvolver o caráter criativo da voz em cena	
Edith Marlis de Camargo Mosberger	26
7 - DANÇA E OS CUIDADOS DE SI:	
Formação indisciplinar do dançarino performativo na vida on-off-line	
Elke Siedler	30
8 - PRÁTICAS POSITHIVAS:	
O levante de artistas PVHA nas artes da cena	
Emanoel Aparecido de Faria	33
9 - O IMPACTO DA PALAVRA NA EXPECTATIVA DO ESPECTADOR:	
Uma proposta de mediação teatral	
Enzo Victor Torres; Julia Melnixenco; Maria Eduarda Bonatti; Robson Rosseto	37
10 - TEATRO DE ANIMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Jailson Araújo Carvalho.....	41
11 - “SE ISSO É TEATRO, EU GOSTO DE TEATRO”:	
Desafios para articulação de sentidos e agenciamento de processos em ações artístico-pedagógicas na prática cênica	
Henrique Bezerra de Souza	45
12 - LITERATURA E TEATRO:	
Interfaces narrativas através do drama	
Lia Alarcon Lima	49
13 - DO LIVRO À CENA:	
(Trans)criações visuais como estratégias artístico-pedagógicas	
Lucas Larcher	54

14 - NARRATIVAS CORPÓREAS:**O Estímulo Composto como mediador de práticas teatrais junto a pessoas cegas e com baixa visão**

Mariane Laurentino 58

15 - NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA CENA COMO ELEMENTO CULTURAL DO LUGAR

Matheus Giannini Caldas Dantas; Eloisa Leite Domenici 62

16 - PRÁTICAS SOMÁTICAS AMPLIANDO O ENTENDIMENTO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PEDAGOGIAS DA CENA

Matheus Giannini Caldas Dantas; Eloisa Leite Domenici 65

17 - ARQUIVO PERFORMATIVO:**A performance entre atos e registros**

Michele Louise Schiocchet 68

18 - A MEDIAÇÃO TEATRAL E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Roberta Cristina Ninin 72

APRESENTAÇÃO

O VIII Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas e o IV Encontro da Licenciatura em Teatro da Unespar aconteceram entre os dias 16 e 20 de outubro de 2023, com o tema ***Encontros de Reexistências***. O evento foi promovido pelo Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE e pelo Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

O evento propôs a discussão das pesquisas que envolvem o ensino das Artes Cênicas, tencionando as hierarquias de saberes nas estruturas curriculares (ensino superior e educação básica), uma vez que a ciência e os conhecimentos produzidos por povos secularmente marginalizados sofrem uma abordagem desigual, tanto nas referências bibliográficas, quanto nas abordagens epistemológicas. O encontro também discutiu as práticas cênicas com base na pluralidade das singularidades e da diversidade sociocultural, como um espaço de troca, escuta, criação e emancipação nos processos artísticos pedagógicos vividos por docentes, discentes e artistas - nos espaços formais e não formais de ensino.

O evento proporcionou uma semana intensa de atividades com debates, palestras, oficinas e mesas redondas que aconteceram em diferentes espaços culturais da cidade de Curitiba. Artistas, pesquisadoras e pesquisadores, docentes e estudantes expuseram suas pesquisas em sessões de discussão moderadas por mediadoras e mediadores, promovendo reflexões, troca de ideias entre as participantes e os participantes, bem como a difusão das pesquisas na área das artes cênicas realizadas no Brasil.

A organização do evento contou com a participação do Curso de Licenciatura em Teatro, do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional) – PPGARTES, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), e do Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional) - PROF-ARTES e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Comissão Organizadora

1 - ROTEIRO DE AÇÕES:

Criação de cena e desenvolvimento de personagem a partir da improvisação

Alvaro Bittencourt (UNESPAR)¹

Este trabalho pretende apresentar uma estratégia metodológica de criação de roteiro teatral a partir da improvisação. Os procedimentos foram desenvolvidos em práticas pedagógicas realizadas inicialmente em oficinas de iniciação teatral, em cursos desenvolvidos no Centro de Artes Guido Viaro, e, posteriormente, na disciplina de Improvisação e Jogos do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná - UNESPAR. As propostas de prática apresentadas aos alunos, foram se aprimorando gradual e espontaneamente durante a experiência em aula, a observação dos estudantes, bem como, a partir de reflexões sobre os resultados atingidos.

A estratégia inicia com um exercício de observação ativa. O participante deve se dirigir a um lugar público (praça, terminal de ônibus, mercado, etc.) e escolher uma pessoa desconhecida para observar à distância. Torna-se importante que o observador reserve esse momento exclusivamente para realizar o exercício, ou seja, que a observação não seja realizada em meio à sua rotina diária. A escolha do indivíduo observado, por sua vez, deve ser orientada pela curiosidade do observador ou pelo caráter inusitado da ação realizada pelo indivíduo.

Na aula seguinte ao exercício de observação, o participante representa para a turma uma síntese das ações observadas, procurando mimetizar as atitudes e gestos da pessoa que observou, criando livremente as falas que imaginou que a pessoa estaria dizendo. Nesse segundo momento, já se inicia um processo de delineamento dessa personagem, a qual será abordada durante todo o processo que dura 4 ou 5 aulas de aproximadamente 3 horas.

¹ Professor efetivo da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), onde ministra disciplinas ligadas à prática teatral. Mestre em Performance Teatral pela Monash University-Melbourne/Austrália (2010). Diretor e ator teatral, com peças dirigidas no Brasil e na Austrália. Seu foco de pesquisa concentra-se na abordagem física do trabalho do ator. E-mail: alvarolevis@gmail.com.

A seguir, divide-se a turma em grupos aleatórios e, tendo como base a terminologia de Viola Spolin (2010)², cada conjunto de atores escolhe um “onde” e um “o que” para desenvolver uma cena improvisada, na qual ocorre a interação entre os “quem” observados. Esta cena será chamada pelo grupo de trabalho de “ação original” (AO). Convém ressaltar que a determinação aleatória dos grupos é proposital para evitar que os participantes reúnam as personagens pela similaridade, pois a diversidade das mesmas potencializa a singularidade dos roteiros resultantes.

Ainda nesta primeira aula, após uma primeira experiência das personagens em cena e uma avaliação da turma sobre as ações apresentadas (Spolin, 2010), cada grupo organiza uma lista de possíveis “o que” para seu conjunto de personagens, atribuindo também um possível “onde” para cada item desta listagem. O grupo também define ainda se cada possível ação é cronologicamente anterior (AA) ou posterior (AP) à ação original (AO). Dessa forma, agora refletindo sobre um conceito de Stanislavsky (2010), cada conjunto de atores possui um rol de “circunstâncias dadas”, a partir das quais poderá experimentar suas personagens.

A cada aula os grupos revisam sua lista, agregando novas propostas, e escolhem as ações que desejam improvisar naquela prática. Cada cena improvisada é seguida de comentários, de uma re-improvisação e de uma avaliação, sendo que todos os apontamentos são registrados em um diário do grupo de trabalho. Convém que, se possível, a partir da segunda aula, cada grupo trabalhe isoladamente para que a turma possa avaliar, de forma mais isenta, a evolução de cada grupo na apresentação final.

Ao término desse processo, cada conjunto de atores desenvolveu um extenso e diversificado material criativo a partir de personagens fixas, com condições de selecionar o que quer utilizar no seu roteiro de ações que será apresentado para a turma. Como sugestão para iniciar o processo criativo de elaboração do roteiro, pode-se apresentar o seguinte formato: AI + AA + AO + AP + AD. Onde: AI = ação inicial, AA = ação anterior, AO = ação original, AP = ação posterior e AD = ação de desfecho. Obviamente, esse formato pode ser subvertido livremente conforme os impulsos criativos do grupo, os debates e as experiências que ocorrem durante o processo. Entretanto, é recomendável insistir que o roteiro final de cada grupo contenha a ação que o originou, nem que seja apenas em fragmento, como um marcador do processo evolutivo do roteiro

² Em sua metodologia, a autora recomenda o uso dos termos “o que”, “onde” e “quem” em substituição das palavras ação, lugar (cenário) e personagem, por serem menos determinantes ou indicativos, ampliando assim a liberdade criativa dos atores.

de cada grupo. Em outras palavras, no processo de aprendizagem da turma, os atores-espectadores poderão identificar na representação do roteiro final dos colegas, a ação geradora de todo o argumento, a evolução do roteiro, bem como das personagens que foram presenciadas na aula inicial desta estratégia metodológica.

Para que esse processo improvisacional seja eficaz, ele deve ser executado com regras precisas de cronometragem de tempo, tanto para as cenas performadas como para as reflexões e anotações realizadas pelo grupo de trabalho. A cronometragem de tempo evidencia o desafio e o caráter de jogo presentes neste processo, assim como garante um progresso equalizado dos grupos.

Embora tenha sido desenvolvida com objetivos didáticos, essa estratégia metodológica, contudo, tem potencial para resultar no desenvolvimento de dramaturgia espetacular coletiva. Neste sentido, essa prática pedagógica se apropria dos conceitos de “Dramaturgia da Improvisação” e “Improvisação como Espetáculo” desenvolvidos por Mariana Lima Muniz e da prática “Impro” de Keith Johnstone, abordando-os, portanto, tanto no sentido de desenvolvimento de dramaturgia improvisacional, como no de formação do ator.

Referências

JOHNSTONE, Keith. *Impro: improvisation and theatre*. New York: Routledge, 1992.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo** [livro eletrônico]: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUNIZ, Mariana Lima. Dramaturgia Da Improvisação. MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/7541>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. AMOS, E. J. A.; KOUDELA, I. D. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLAVSKY, K. *An Actor's Work: a student's diary*. Trans. BENEDETTI, J. 2nd edition. Routledge: London/New York, 2010.

2 - CAMINHOS QUE O VENTOFORTE SOPROU: Pistas de Ilo Krugli para práticas teatrais com crianças

Ana Paula Gomes Marques (UDESC)¹

Esta escrita compartilha alguns caminhos trilhados durante o curso de Mestrado em Artes Cênicas, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O objeto de estudo da pesquisa foi o Teatro Ventoforte/SP, grupo que deixou sua contribuição na história do teatro brasileiro, consolidando-se como referência de teatro *com* e *para* crianças. A figura central desse grupo, Ilo Krugli, construiu, em colaboração com diversos artistas, uma linguagem teatral única, ao longo de mais de 45 anos de trabalho e dedicação ao teatro.

O Teatro Ventoforte foi fundado em 1974 por Ilo Krugli, na companhia de Alice Reis, Beto Coimbra, Caíque Botkay e Silvia Aderne (Krugli *apud* Abreu, 2009). A estreia de *História de lenços e ventos*, texto escrito e dirigido por Ilo Krugli, no Festival Nacional de Teatro Infantil e Festival de Teatro de Bonecos, em Curitiba/PR, foi o marco inicial dessa história (Marques, 2022). Como escreveu Ana Maria Machado (*apud* Abreu; Krugli, 2009), crítica de teatro da época, um vento forte soprou sobre o teatro para crianças no Brasil, que viu a poesia, as formas animadas e a música, compor a cena do recém-nascido Teatro Ventoforte.

Depois da estreia de *História de lenços e ventos* o grupo não parou mais. Mudou-se do Rio de Janeiro para São Paulo em 1979. Ocupam um terreno no Parque do Povo, e em 1982 iniciam a construção de um espaço próprio, que mais tarde passaria a se chamar *Casa de Cultura Integrada Ventoforte*. Nas décadas de 1980 e 1990, o grupo intensifica suas atividades; criação do curso de formação de atrizes e atores *Teatro da Imaginação*, oficinas com crianças nas comunidades periféricas de São Paulo e intensa produção artística e cultural, por meio de espetáculos teatrais e festas populares, organizadas na sede do grupo e nas comunidades parceiras dos projetos sociais (Marques, 2022).

¹ Doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), linha de pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas, orientador Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira. Atriz e professora, atuando na Educação Básica do Estado de Santa Catarina. E-mail: ana.marques@prof.pmf.sc.gov.br.

Em 2019, o menino navegador fechou seus olhos azuis. Partiu rodeado de amigos, com muita música e dança. O argentino², apaixonado pela cultura popular brasileira, plantou algumas sementes na história do teatro brasileiro. Essas sementes germinaram; inúmeros arte-educadores, artistas e coletivos de teatro se formaram a partir do encontro com Ilo Krugli e seguem espalhando a poesia do argentino, pelo Brasil afora.

Recolhendo pistas pelos caminhos

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que seria necessário resgatar a história de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte, e dar um passo além. Meu desejo era encontrar algumas pistas para compreender a proposta artístico-pedagógica criada pelo grupo, e a relação com processos de ensino e aprendizagem de teatro e as infâncias. Para isso, utilizei a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002) e a ferramenta metodológica da entrevista semiestruturada (Duarte, 2004).

O levantamento bibliográfico foi realizado em repositórios online, sendo eles: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Universitária da Udesc e Portal de Periódicos da Capes. Foram encontradas sete dissertações³, três teses⁴, três livros⁵ e quatro artigos⁶. A entrevista semiestruturada também foi utilizada

² Elias Kruglianski (Ilo Krugli) nasceu no dia 10 de dezembro de 1930, em Buenos Aires, Argentina. Em 1961, chegou ao Brasil, onde permaneceu até seu falecimento em setembro de 2019 (Marques, 2022).

³ As dissertações que compõem o levantamento bibliográfico da pesquisa são: **Uma experiência em Teatro e Educação**: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte (2003), de Andrea Aparecida Cavinato; **Ventoforte e o espaço da imaginação** (2006), de Roberto Mello da Costa Pinto; **Música de festa para encontro com Ilo Krugli** (2007), de Ive Novaes Luna; **Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil** (2008), de Miguel Vellinho Vieira; **Teatro Ventoforte de 1985 a 1995 - a formação de um artista e arte-educador** (2009), de Wilton Carlos Amorim Rezende; **Teatro para crianças**: Um estudo sobre a dramaturgia de Fátima Ortiz (2016), de Dirce Adornes Palma de Lima e **Brincadeira de Feira**: Por uma poética teatral no folgado popular (2018), de Juan Carlos Suarez Copa Velasquez.

⁴ A teses que compõem o levantamento bibliográfico da pesquisa são: **Processos de criação**: Teatro e Imaginário (2011), de Andrea Cavinato; **Militância e linguagem na rota da educação - Experiências de três grupos teatrais**: TUOV, Ventoforte (SP) e GUTAC (MS) (2010), de Maria Cristina Moreira de Oliveira e **Jogos Rapsódicos**: a música e a dança popular na aprendizagem das Artes Cênicas (2016), de Luís Carlos Ribeiro dos Santos (Luís Carlos Laranjeiras).

⁵ Os livros que compõem o levantamento bibliográfico da pesquisa são: **Teatro com meninos e meninas de rua**: nos caminhos do grupo Ventoforte (2008), de Marcia Pompeo Nogueira; **Ilo Krugli - Poesia Rasgada** (2009), de Ieda de Abreu e Ilo Krugli e **Ventoforte no teatro em comunidades** (2019), de Marcia Pompeo.

⁶ Os artigos que compõem o levantamento bibliográfico da pesquisa são: **Sobre mito, rito e símbolo na poética do Teatro Ventoforte** (2009), de Ive Novaes Luna; **De Versalhes a Krugli**: Um Breve Panorama do Teatro Infantojuvenil (2014), de Lucas de Crvalho Larcher Pinto; **Ilo Krugli**: um vento forte sobre o Rio

como uma ferramenta para garimpar pistas sobre a proposta artístico-pedagógica do Teatro Ventoforte e as relações com as crianças. Foram realizadas conversas com Luis Carlos Laranjeiras, Paulo Brito, Rosa Comporte e Wilton Amorim Rezende. São artistas, professores, pesquisadores, que integraram o Teatro Ventoforte em diferentes momentos, trabalhando ao lado de Ilo Krugli.

Juntando as pistas garimpadas no levantamento bibliográfico, documental e nas entrevistas, pude sistematizar algumas propostas que o Teatro Ventoforte desenvolveu com crianças, sendo elas: Aquecimento, Desenhos, Caminhos, Mapas da Vida, Histórias de verdade e de mentira, Fotografias e Quatro elementos. Ao propor uma sistematização dessas propostas, tinha como objetivo organizar um material que pudesse ser experimentado por outras pessoas que trabalham com crianças e que procuram estabelecer outras relações com elas a partir do teatro; uma relação menos adultocentrada, com foco na participação das crianças.

Uma questão que chamou minha atenção ao sistematizar essas propostas, foi a relação profunda e sincera que o grupo estabeleceu com as crianças. Talvez porque seu criador, Ilo Krugli, tinha facilidade para dialogar com pessoas de todas as idades, mas gostava, especialmente, de estar com as crianças. Dizia que “[...] a criança é que me ensina, eu observo a criança” (Krugli *apud* Rezende, 2022). Por observar atentamente, criou uma proposta artístico-pedagógica que valoriza as criações das crianças, que proporciona experiências sensíveis com as linguagens artísticas e busca a participação delas nos processos de ensino e aprendizagem.

A participação das crianças é a força vital do trabalho desenvolvido pelo grupo. Em todas as propostas, percebe-se uma relação muito estreita com a vida das crianças, com seus contextos sociais, com as relações sociais que estabelecem com seus pares e com outras gerações. Essa participação acontece a partir de uma relação baseada no respeito às crianças e a suas criações, suas expressões, suas linguagens. Dessa maneira, suas histórias são evidenciadas e, mais que isso, são valorizadas, reconhecidas como fundamentais na proposta artístico-pedagógica do grupo.

A proposta pedagógica do Teatro Ventoforte se construiu a partir de relações de respeito e de diálogo com as crianças. Nessas relações percebo haver o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, que participam ativamente da construção dos seus

(2018), de Miguel Vellinho e **Um Ventoforte soprou sobre a infância**: teatro com crianças da comunidade Associação Esperança de Santa Maria/RS (2019), de Ana Paula Gomes Marques.

contextos de vida, produzindo conhecimentos sobre si, sobre seus pares, sobre o mundo. Por isso, ousou afirmar que é possível criar uma relação horizontal com as crianças, sem hierarquias, a partir da proposta pedagógica do grupo. Uma proposta que recupera a participação das crianças, considerando as suas criações como formas de expressão e comunicação únicas, potentes, das quais emergem conhecimentos sobre as crianças e sobre as infâncias.

Referências

ABREU, Ieda de; KRUGLI, Ilo. **Ilo Krugli - Poesia Rasgada**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. E-book. Disponível em: <https://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.190/12.0.813.190.pdf> Acesso em: 22 de nov. 2023.

DUARTE, Rosália Duarte. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v.20, n.24, 2004, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Ana Paula Gomes. **Caminhos que o Ventoforte soprou**: pistas de Ilo Krugli para práticas teatrais com crianças. 2022. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Design e Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a222.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

REZENDE, Wilton Amorim. **Entrevista cedida a Ana Paula Gomes Marques**. Plataforma Google Meet, registro em formato mp3 (áudio), março/2022.

3 - O AUDIOVISUAL DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA WALDORF TURMALINA: Da experiência a possibilidade no ensino público

Barbara Gomes de Bulhões (UNESPAR)¹

O presente trabalho busca fazer um recorte no período de pandemia dentro da escola Waldorf Turmalina, e analisar nesse espaço-tempo o processo de ensino-aprendizagem intermediado pelo audiovisual. A pedagogia supracitada, criada por Rudolf Steiner, preconiza não somente a aquisição de conhecimentos linguístico e lógico-matemático, mas o conhecimento estético como aperfeiçoamento e educação dos órgãos dos sentidos partindo do princípio da escola não monetizada. Dessa forma, o objetivo do texto é abordar o audiovisual como oportunidade ao discente de apreender, pois, com as experiências estéticas virtuais, servindo-se e conservando-as. Entende-se que tais linguagens atendem às demandas dos alunos do século XXI, assim como a perspectiva da educação pública de qualidade.

EXPERIÊNCIA DO AUDIOVISUAL NA PEDAGOGIA WALDORF

Nesse resumo expandido serão apresentados dados prévios, uma vez que a pesquisa está em processo de construção e será finalizada em 2024. Abaixo estão expostos elementos que contextualizam a presente pesquisa sobre o audiovisual, que engloba “tanto o cinema, como a televisão, a videografia (...) etc”. (Stecz; Camargo, 2019, p. 95), e a escola Waldorf Turmalina². Na sequência, a partir e com base nessa contextualização, levantam-se algumas questões que problematizam a pesquisa a partir da prática diária da professora e autora Barbara, durante os anos de 2020 e 2021. O currículo steineriano, para além das disciplinas usualmente encontradas na grade curricular da maioria das escolas de outras pedagogias, inclui: música, teatro, pintura, modelagem, desenho, euritmia³, trabalhos manuais, jardinagem, marcenaria e ginástica

¹ Mestranda pelo PPGArtes/UNESPAR e orientanda da prof.^a Dr.^a Solange Straube Stecz. Professora e dramaturga. E-mail: barbara.stephenson.410@estudante.unespar.edu.br

² A escola Turmalina situa-se na cidade de Curitiba, Paraná,

³ Estruturação de movimentos similar à dança,

Bothmer⁴. Estas acompanham toda a vida escolar do aluno, com número de horas semelhantes aos de aulas de química ou geografia, por exemplo. A pedagogia Waldorf trabalha com disciplinas artísticas como conhecimento autônomo, de aperfeiçoamento e educação dos órgãos dos sentidos, complementar ao conhecimento científico. O audiovisual, no entanto, adentrou recentemente na escola, de maneira pontual, em filmes selecionados pelos docentes. Foi na pandemia que o mesmo esteve indissociavelmente ligado a todas as disciplinas, na escola Turmalina, alinhando-se ao comportamento de alunos waldorfs contemporâneos que já fazem uso da tecnologia e aparelhos de comunicação eletrônica em suas residências. Como relata Jonas Bach, “A pesquisa JIM (Juventude, Informação e Multimídia) (...) realizada no ano de 2009 pela Federação de Pesquisa Pedagógica-Midiática do Sudoeste da Alemanha (...). A maioria dos alunos Waldorf (81,1%) tinha acesso no seu quarto, número consideravelmente superior em relação aos alunos de escolas convencionais (54,0%)” (BACH, 2016, p.40).

POSSIBILIDADE STEINERIANA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA GRATUITA

Rudolf Steiner (1861-1925) aproxima a arte da ciência a fim de traçar um caminho para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, nasce uma pedagogia que preconiza não somente a aquisição de conhecimento linguístico e lógico-matemático, mas seu entrelaçamento íntimo com a arte, através do conhecimento estético. No Brasil aproximadamente noventa e sete escolas são filiadas à Federação das Escolas Waldorfs do Brasil (FEWB). Dessas, a maioria é associativa - como propôs Steiner a partir da ideia de educação não monetizada - e dez são públicas, que se dividem entre associações conveniadas com órgãos públicos e públicas de origem. No entanto, ao pensar sobre escola gratuita com educação estética (aqui, especificamente o audiovisual) o Brasil retrata contrastes. Segundo dados sobre escolas e o acesso ao audiovisual fica nítida a dicotomia da educação privada e pública: na classe A o acesso aos meios virtuais é de 100%, enquanto nas classes C e D é de 64%. Na pandemia, 88% das escolas privadas continuaram com aulas remotas, contra 59% das escolas públicas.

⁴ Graf Fritz Von Bothmer desenvolveu a ginástica para as aulas de Educação Física.

Nessa fissura sociodigital observa-se que a exclusão digital aumenta a evasão escolar⁵. Para frear esse distanciamento entre classes sociais foi assinada, no começo de 2023, a lei 14.533, que institui a Política Nacional de Educação Digital e prioriza as populações mais vulneráveis, uma vez que as desigualdades digitais se somam às desigualdades sociais.

METODOLOGIA

Quanto ao cenário da pesquisa, de início será realizado o levantamento bibliográfico sobre a Escola Turmalina na pandemia, enfatizando a adaptação ao audiovisual, assim como a pedagogia Waldorf em esferas públicas, a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses. Paralelamente, serão verificados órgãos vinculados à educação. O passo seguinte será preparar o roteiro de entrevistas semiestruturadas para aplicação em docentes e discentes da Escola Waldorf Turmalina, avaliando de que maneira eles vivenciaram as práticas pedagógicas mediadas pelo audiovisual e suas experiências estéticas virtuais. Por fim, rever considerações sobre o audiovisual na pedagogia Waldorf, vinculando esta didactologia como possibilidade para a melhoria no quadro atual da educação brasileira e possibilidade de educação pública gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS/FRACIONAIS

Essa pesquisa soma-se a outras tantas no debate sobre o tripé: educação pública de qualidade, pedagogia Waldorf, educação estética. É, também, a possibilidade da arte do audiovisual na educação acontecer de forma efetiva e horizontal, desenvolvendo as competências de crianças e jovens do século XXI. Neste ano, com o fortalecimento do Ministério da Educação, a volta do Ministério da Cultura, a proposta de educação pública de qualidade, e a valorização da arte e da educação estética, é chegado o momento de aperfeiçoar e regulamentar as leis sobre os temas presentes, para que o debate aconteça de maneira eficaz e duradouro com o ajuntamento da

⁵ Pesquisa: Instituto Locomotiva e a multinacional PwC

pluralidade e as diferentes realidades. No âmbito das transformações sociais, econômicas e culturais, o audiovisual tem papel essencial na cultura digital que exige um novo olhar sobre as relações humanas, a educação e as artes.

Referências

BACH, Jonas Jr. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

CIRELLO, Moira T.D.G. **Educação Audiovisual Popular no Brasil - panorama, 1990-2009**. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2010.

DUSSEL, Inés. **De la “classe en pantuflas” a la “classe con barbijo”** – Notas sobre las escuelas en pandemia Vol.2, N°1-2, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 10ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

PIRES, Eloiza Gurgel: **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 22ª ed. 37, São Paulo. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/w7hTMM4d6gsYgDRtjscDNVp/>. Acesso em: 01/06/2023.

ROMANELLI, Rosely Aparecida - **Criatividade e teoria cognitiva referendadas pela visão acadêmica**. Revista *Anthropos*, jornal da Associação Pedagógica Itacolomy de Florianópolis, ano 2, nº 19, jun/2000.

SARAIVA, G. L.; ZUCOLOTTI, M. P. da R. **A pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular na formação da criança [S. l.]**, v. 9, n. 10, p. e7279108754, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8754. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8754>

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade - Fundamentos para uma filosofia moderna**. 4ª ed. Antroposófica: São Paulo, 2008.

4 - O DRAMA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EM ARTES CÊNICAS: Como criar fissuras através do teatro na escola discutindo a prevenção ao abuso sexual infantil?

Carlos Eduardo Soares Cordeiro (UFGD)¹
Flávia Janiaski Vale (UFGD)²

Neste resumo expandido serão apresentados elementos e resultados de uma pesquisa que teve como objetivo descobrir como o fazer teatral pode ser protagonista na escola. O foco da pesquisa foi investigar como a abordagem do Drama pode forjar uma prática artística e pedagógica, partindo de vivências e experimentações que emergem da organização do espaço e de materialidades, tendo como temática a educação sexual infantil.

Para tanto, realizamos um processo de Drama com duas turmas da E. B. M. Aurora Pedrosos de Camargo, em Dourados/MS (Pré II e primeiro ano, entre agosto e outubro de 2022), utilizando a Literatura Infantil de Abordagem Preventiva - LIAP *Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau*, de Cláudia Bonete Siquinel (2010), enquanto pré-texto. A LIAP foi usada como “gatilho” que ofereceu a narrativa e estabeleceu o contexto de ficção no qual os participantes emergiram durante o processo.

Já a ambientação cênica, que é um recurso usado no Drama em que o espaço é modificado de forma cênica para criar uma atmosfera extra cotidiana, auxiliou na imersão dos participantes no contexto ficcional, trazendo a ludicidade na organização espacial. Com esta estratégia, a sala de aula pode se transformar em uma fábrica, no fundo do mar, em um salão de festa, ou na casa da Chapeuzinho Vermelho, de modo que tudo é possível. Além de intensificar a imersão na ficção, também é uma fuga da estrutura espacial monótona e cotidiana da sala de aula.

¹ Carlos Eduardo Soares Cordeiro é graduando da licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e orientando da prof.^a Dr.^a Flávia Janiaski Vale. Arte educador, ator, musicista, fotógrafo e poeta. Bolsista de Iniciação científica, com bolsa pela FUNDECT. E-mail: carlosetuardo210999@gmail.com

² Flávia Janiaski Vale é Professora Adjunta do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia – Prof-Artes/UFU. Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. flajaniaski@hotmail.com

Além do espaço, as relações também foram transformadas. As crianças, durante o Drama, começaram a contar partes do episódio misturando-o com partes do seu cotidiano e outras histórias já ouvidas. Durante esse momento, os professores das turmas começaram a pedir que os alunos só contassem as partes referentes ao episódio, o que acreditamos tirar certa potência e autonomia das crianças, pois, como Manuel Sarmiento argumenta, “a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais), pelas quais se expressam” (Sarmiento, 2007, p. 36.). O autor também afirma que a infância não é a idade da não razão, ou seja, ela é construída por outras racionalidades:

para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real (Sarmiento, 2007, p. 36).

Acreditamos que seja preciso pensar as crianças como seres sociais que falam e se manifestam de diferentes maneiras. Essas potências não deveriam ser tolhidas, pois, essas narrativas orais são nuances da realidade e também do não real a partir da visão da criança, potência que nós queríamos presente em todos os episódios e que nos ajudaria a trazer a temática do abuso e da violência sexual, assunto delicado, porém, necessário para se abordar na educação infantil. A partir disso incentivamos os professores a deixarem que os alunos trouxessem esses “demais assuntos” para o processo.

Este processo colocou as crianças em contato com o conceito dos 3R’s (reconhecer, resistir e relatar, de Padilha & Williams, 2009; Soma Williams, 2014, 2017; Wurtele, 2008) de forma prática, porém lúdica e teatral, o que gerou autonomia em assumir papéis e tomar decisões a partir dos conhecimentos adquiridos.

Após a finalização do processo, acreditamos ser de suma importância que as crianças tenham referencial sobre o corpo humano e suas partes, para que elas entendam sobre privacidade e consentimento, tanto de seus corpos como dos seus pares. Desta maneira, elas poderão exercer a autoproteção que elas precisam para reconhecer os atos de abuso, já que para relatar as crianças precisam entender o que está acontecendo. Souza (2020) comenta que existe um receio por parte da comunidade escolar, dos pais e da sociedade como um todo, em falar sobre educação sexual nas escolas, em grande parte devido à desinformação. No entanto, é muito importante o

trabalho de todo o corpo docente para que estes paradigmas sejam desconstruídos, pois pensar em uma educação sexual na escola, é “oferecer condições para que as pessoas assumam seu corpo e sexualidade com atitudes positivas, livre de medo, preconceitos, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus”. (Souza *apud* Silva *et al.* 2020, p. 10)

Pensamos que a educação sexual está atrelada não só como forma de conscientização e resistência aos abusos, mas, também, como maneira de discutir tabus e preconceitos sobre sexualidade em um âmbito social ainda muito arcaico, quando falamos de liberdade sobre diferentes corpos. Sendo papel da instituição de ensino de abordar um tema de bem-estar social da criança.

A prevenção ao abuso sexual infantil engloba não só a educação, mas também a arte e a saúde pública. Ao estabelecermos esse diálogo de forma segura e adequada por meio do Drama, foi possível não só conscientizar, mas também instigar o protagonismo das crianças, o que é imprescindível para a solidificação de uma narrativa que muitas vezes é cerceada. A abordagem do Drama possibilitou um deslocamento temporário do real para adentrar o ficcional, o que ajuda as crianças a elaborarem e entenderem sua própria realidade, se tornando protagonistas do processo e compartilhando com seus pares e seus professores experiências e práticas, entendendo que estão em um espaço seguro em que serão escutadas, partindo da experiência estética e artística.

Referências

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas Infantis e Interculturalidade**. p.19-40. In: DORNELLES, Leni Vieira. Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Lara C. de Paula; SANTOS, Sara K. P.; JESUS, Yasmin C.; CARDOSO, Rosângela A. **Educação sexual infantil: a importância do trabalho em conjunto entre família e escola**. São Paulo: Campinas, 2020.

SIQUINEL, Cláudia Bonete. **Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau**. Campo Grande/MS: Biblio Editora, 2010.

SOMA, Sheila Maria P.; WILLIAMS, Lúcia C. A. Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 1, p. 186-203, jan./abr. 2019.

5 - QUEFAZERES E OUTROS QUETAIS: Aproximações entre Mediação de Saberes e Transmissão de Conhecimento

Cristóvão de Oliveira Carraro¹ (UNESPAR)

Paulo Freire (2020) deixou dito que ensino e pesquisa são camadas de uma prática que estão intimamente vinculadas. Tais “quefazeres” coexistem à medida que buscamos o conhecimento e o difundimos, ao que o autor chamou de “saber de experiência feito”. É um saber que se constrói fazendo, que avança no caminhar. Jorge Larrosa (2014) diz que “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida” (Larrosa, 2014, p. 32). Talvez seja a forma mais bonita de saber e de transmitir o que se sabe, pois o conhecimento se funda na própria vida, o que nos confere propriedade ao partilhar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2020, p. 30-31).

Jacques Rancière (2020) fala em um mundo dividido em dois: a inteligência superior e a inteligência inferior, o que nos leva a valorar aquilo que se sabe em uma escala que vai do simples ao complexo e que nos permite a transmissão de conhecimento.

Suely Rolnik (2018) se refere ao “saber-do-corpo” ou “saber-do-vivo”, compreendendo que há uma diferença entre o saber sensível e o conhecimento racional, dados pela experiência de nosso “ser-no-mundo” (Merleau-Ponty, 2018).

Ser-no-mundo é “manter em torno de si um sistema de significações cujas correspondências, relações e participações não precisem ser explicitadas para ser utilizadas” (Merleau-Ponty, 2018, p. 181-182). Com isso em mente, é possível compreender que o conhecimento se constrói não apenas a partir da transmissão, mas

¹ Professor Assistente no Curso de Licenciatura em Teatro (UNESPAR/Campus de Curitiba II-FAP). Graduado em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral (FAP, 2005), Mestre em Teatro (UDESC, 2012) e Doutorando em Artes Cênicas (UDESC, 2023). Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente (GAEFO). Artista da Cena. Fundador do grupo Alameda Cia. Teatral e diretor do Núcleo de Intermittências Teatrais. E-mail: crystovao.oliveira@unespar.edu.br

também por meio de interações dinâmicas entre o que somos, o que fazemos e com quem nos relacionamos.

Penso que, ao transmitir um conhecimento, devemos considerar que algo se perde entre aquilo que desejamos transmitir e o que é apreendido: nos distanciamos da ideia de uma experiência ainda a ser desbravada. Isso se esvai quando nos prendemos a uma necessidade exacerbada de explicação. Humberto Maturana (2014) diz que “o explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica” (Maturana, 2014, p. 26), ou seja, a partir da explicação é possível organizar a experiência – por isso se explica tal necessidade.

Há, no modo como explicamos ou instruímos ou orientamos, uma transmissão de afetos que não se dá apenas pela dimensão verbal, mas que também se constitui na relação, algo que é dado tanto pela forma como as pessoas se entregam àquela experiência quanto pelo modo como se conectam entre si, afetivamente.

É aí que cabe a noção de tradução apresentada por Nicolas Bourriaud (2011) já que, nesse processo, há sempre uma passagem entre a experiência e o conhecimento. Por outro lado, algo se ganha ao considerarmos que os modos como cada pessoa apreende um saber é fazendo-o.

No transcurso de uma experiência transmitida – com os códigos e signos que a constituem, com as insígnias e premissas que a forjam e com os lugares de indeterminação que ela evoca – há um deslocamento das percepções tanto de quem conduz quanto de quem executa determinada prática.

Bourriaud (2011) explica que todo signo deve ser traduzido ou traduzível. Tal ideia, no contexto das práticas teatrais que implicam a transmissão de uma informação *a priori* subjetiva, ganha sentido na medida em que os dizeres de quem detém um saber nem sempre são apreendidos organicamente. Para que haja uma mediação de saberes, é preciso que os códigos sejam comunicados ou traduzidos. Ele esmiúça:

A tradução [...] para além desse imperativo pragmático, encontra-se no cerne de uma implicação ética e estética: trata-se de lutar pela indeterminação do código, de recusar todo código-fonte que atribua uma “origem” única [...]. A tradução que coletiviza o sentido de um discurso e “aciona” um objeto de pensamento ao inseri-lo em uma cadeia, diluindo assim sua origem na multiplicidade, constitui um modo de assistência contra a formatação generalizada e uma espécie de guerrilha formal (Bourriaud, 2011, p. 13).

Em termos de práticas teatrais, a mediação aponta para o que há entre quem aplica e quem executa um exercício, enlevando a relação que se estabelece entre esses dois polos. Não há (ou, pelo menos, não deveria haver) um jogo de poder que atribui mais autoridade a quem ensina e menos capacidade a quem aprende. Isto é o que Jacques Rancière (2020) denomina “o mito da pedagogia”, ou seja, “a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (Rancière, 2020, p. 23-24). Esse mito gera uma cisão na relação entre quem ensina e quem aprende, pois reproduz esse mundo bipartido:

Há [...] uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. [...] A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender (Rancière, 2020, p. 24).

Nesse processo que move o pensar e o fazer, concomitantemente, algumas perguntas poderiam nos provocar a abordar a formação teatral – e, conseqüentemente, os modos de ensino e aprendizagem – de outra maneira:

E que tal se pensarmos os processos afetivos como prática presente nos modos de articulação entre aquilo que sabemos e o que nos propomos a ensinar?

E que tal considerarmos que cada pessoa traz consigo uma experiência e que nossas capacidades intelectuais em nada são maiores ou menores que aquilo que aprendemos empiricamente?

E que tal desestabilizarmos as estruturas de nosso saber [que conferem autoridade a quem detém um conhecimento] em busca de uma prática sensível que circunscreva os modos de aprender, ensinar e reter uma experiência a partir daquilo que também não sabemos?

Que tal, então, rompermos com algumas formalidades na Pedagogia Teatral para pensarmos uma prática afetuosa de transmissão de conhecimento que seja, também, mediação de saberes?

Sendo, hoje, alguém que vive o Teatro e a Educação concomitantemente, entendo que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2020, p. 24).

É notório que a transmissão de conhecimento, em geral, está vinculada à experiência ou, antes, a um saber dado pela experiência. É, também, indissociável nossa ideia de saber da noção de experiência no sentido de que reconhecemos que detém o conhecimento quem chegou ali antes de nós. Trata-se de um traço cultural marcado pela hierarquia. O senso comum nos traz noções nem sempre fundamentadas que nos fazem pensar em jargões como “*a prática leva à perfeição*”. À medida que vamos fazendo algo, conhecemos melhor este algo e, concomitantemente, dominamos mais este conhecimento. Sabemos mais na medida em que nos relacionamos com aquilo que praticamos. Quanto mais sabemos, melhores ficamos e este saber está implicado no fazer.

Mas, para além da busca pela “perfeição” ou aprimoramento de habilidades específicas, há o *sensível* e há algo que é indizível pois pertence unicamente à singularidade de quem transmite um saber na relação com quem esse saber é [com]partilhado, para que se construa um conhecimento.

É um processo de projetar / -se ao / seu / mundo e, no caso da Arte, dizer algo através disso.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. 3ª Edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.
- ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2018.

6 - CORPOVOZ _ESPAÇO: Dispositivos para desenvolver o caráter criativo da voz em cena

Edith Marlis de Camargo Mosberger (UNESPAR)¹

Como acessar e desenvolver as infinitas possibilidades da expressão vocal, vocalidades e sonoridades no particular e no coletivo de forma criativa e segura?

A presente pesquisa teórico-prática é uma união do meu trabalho de mais de 20 anos como artista, educadora e preparadora vocal, com foco no corpo, na voz e no espaço, um trio inseparável no estudo da voz em cena. Minha formação de Educadora do Movimento Somático pela escola BMCsm (*Body Mind Centering*²) contribui significativamente para a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES da Unespar. A prática está sendo realizada em forma de laboratório no UM - Núcleo de pesquisa artística em dança da Unespar, sob orientação da professora Dra. Rosemeri Rocha. O grupo é composto por artistas do teatro, da dança, da performance e da comunidade em geral.

A pesquisa compreende o caráter criativo e o formativo de forma indissociável. Nesta perspectiva, distinguem-se três eixos principais: a estruturação corporal, o conhecimento anatômico e fisiológico do corpo através da técnica somática BMCsm, o suporte técnico-científico pedagógico e acústica vocal, e o desenvolvimento criativo corpoVocal através da exploração do exercício improvisacional Campo de Visão (2011)³. Esta abordagem reforça a ideia do experimentar, da prática antes da teoria, envolvendo poucas regras, mas muita disponibilidade corporal e entrega das pessoas participantes. Através do improviso corpoVocal por meio do Campo de Visão, entramos em contato com nossas infinitas vocalidades de forma espontânea, buscamos novas estratégias para desenvolver a criatividade na corpoVoz, e consolidar o manejo da corpoVoz através

¹ Mestranda em Artes pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Orientador: Professor Dr. Robson Rosseto e coorientadora: professora Dra. Ana Paula Dassie Leite. Música, atriz, educadora do movimento somático, pedagoga vocal. Email: edithdecamargo@gmail.com

² Técnica somática desenvolvida por Bonnie Bainbridge Cohen, artista do corpo, pesquisadora, educadora, e terapeuta. Disponível em: <<https://www.bodymindcentering.com/about/bonnie-bainbridge-cohen/>> Acesso: 11 de novembro de 2023.

³ Jogo cênico de improvisação em coro, criado por Marcelo Lazzaratto, diretor e ator da Cia. Elevador de Teatro Panorâmico; professor Doutor de Improvisação e Interpretação Teatral do Departamento de Artes Cênicas da Unicamp.

do conhecimento BMCsm e a ciência vocal. As questões e dúvidas surgem à medida que avançamos no jogo. Desta maneira estabelece-se uma ligação entre a pesquisa-ação⁴ e a abordagem cartográfica sentimental⁵.

Figura 1 - Campo de Visão no Telab



Fonte: Mai Fujimoto (2023)⁶

O que é corpoVoz? Onde ela brota? Qual o papel da emoção na voz? O que é apoio? A voz está no corpo e no espaço ao mesmo tempo? Toda voz que ouvimos comunica? O som da corpoVoz é música? O que é projeção vocal? Como me tornar íntima da minha corpoVoz?

A voz não se reduz à palavra, ela é multidimensional, um processo psicofísico com múltiplas possibilidades de expressão a cada momento. A voz é viva, é o dentro que ecoa fora, motivado por alteridades e relações. Voz é vibração que ressoa pelo espaço, um fenômeno acústico, um processo neuro-sensorial-motor que se relaciona com nosso corpo de jeito natural ou construído, e que se desdobra em signos, emoção e significantes nos ouvidos de cada espectador.

O treinamento vocal consiste em exercícios destinados a otimizar o funcionamento do aparelho fonador e dos mecanismos laríngeos para garantir um bom

⁴ A pesquisa-ação é creditada ao pesquisador Kurt Lewin (EUA, 1946), e se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento.

⁵ Método processual que se constitui por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o campo da investigação, proposta por Suely Rolnik (2011), uma cartografia do afetar e do ser afetado dos corpos vibráteis.

⁶ FUJIMOTO, M. Fotografia feita durante o encontro do grupo de pesquisa CorpoVoz_Espaço no Teatro Laboratório da FAP - Telab.

desempenho. Ao mesmo tempo, é um aprimoramento da escuta e das percepções sensíveis relacionadas à propriocepção e ao espaço. Os exercícios possibilitam que as pregas vocais e a musculatura intrínseca da laringe alcancem maior flexibilidade e fluidez, promovendo uma fonação mais rica, com variações de frequência e dinâmicas, facilitando o manejo da corpoVoz. Neste processo é fundamental não separar corpo, voz e espaço, pois a voz ressoa no espaço, e é constantemente modificada por ele.

"Como o material do ator é seu próprio corpo, ele deve ser treinado para obedecer, para ser flexível, para responder passivamente aos impulsos psíquicos, como se não existisse no momento da criação – não oferecendo resistência alguma." (Grotóviski, 1968, p. 204). O corpo cênico é um instrumento musical, tonal, atonal e polirrítmico. É a ferramenta do performer, da atriz, do bailarino, da cantora⁷, que se deixa transformar em pássaro, dragão, vento ou fogo, que faz surgir vida e história no espaço, e em quem nele se encontra. Este corpo apolíneo e dionisíaco deve manter-se afinado, preparado e potente para criar, e realizar os próprios desejos de interpretação. O treinamento não só envolve muita leitura, mas também muita prática, pesquisa, troca, exploração e autoconhecimento. Conhecer-se no próprio corpo e respeitar os outros corpos nas suas diversidades são pré-requisitos para o jogo da vida, e, em potência extrema, no jogo da atuação em cena. Segundo Lazzaratto:

A radicalidade e a força da escolha criativa é escolher sem excluir, seja o que for. Quando entendemos isso tocamos de fato nos problemas humanos, vivemos sim em contradição e o ator, na cena, não pode deixar de conviver com essa angústia e com essa alegria, porque talvez isso seja de fato a sua arte (Lazzaratto, 2011, p. 60).

A presente pesquisa é motivada pela percepção de que a pesquisa vocal nos cursos de graduação em teatro, dança e performance, ainda está recente e se encontra em plena fase de desenvolvimento. A voz frequentemente é trabalhada de forma superficial e pouco estimulante para os estudantes e futuros profissionais das artes cênicas. Inúmeros atores e atrizes destacam essa lacuna em sua formação, ressaltando a necessidade de aprimoramento nesse aspecto crucial do desempenho artístico. Rodrigo Spina de Oliveira Castro, em seu livro *Entre o ver e o ouvir*, comenta: “para

⁷ Para minha escrita uso um misto de gêneros, contemplo todas as etnias e gêneros igualmente, sem preferências ou julgamentos.

evidenciar que as pesquisas de voz sempre foram esparsas ao longo do surgimento dos cursos de pós-graduação (e mesmo na maior parte da atividade teatral) no Brasil, entre as décadas de 1980 e os anos 2000” (Castro, 2022, p. 56).

Estimular o interesse pelo estudo da corpoVoz a partir do jogo lúdico Campo de Visão, e o conhecimento corporalizado parece-me um meio potente para contribuir para a formação dos artistas. Essa abordagem visa não apenas fomentar o aprendizado, mas também cultivar a autonomia dos artistas em suas buscas individuais da corpoVoz expandida. Quem sabe, um possível caminho para uma nova metodologia?

Referências

- CAMARGO, Edith de. **edithmusik.com** 2016. Disponível em: <https://www.edithmusik.com>. Acesso em 15 de junho de 2023.
- CASTRO, Rodrigo Spina de Oliveira. **Entre o OUVIDO e a VOZ**. Campinas: UNICAMP, 2022.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, Feeling & Action: The experimental Anatomy of Body Mind Centering**. 3a. ed. Northampton: Contact, 2012.
- DENDASCK, Carla Viana. **A pesquisa-ação e as suas contribuições para a ciência metodológica: aspectos gerais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 11, Vol. 11, p. 118-135. São Paulo, 2021.
- GROTÓVISKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LAZZARATTO, Marcelo. **Campo de Visão: Exercício e Linguagem Cênica**. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.
- ROLINK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

7 - DANÇA E OS CUIDADOS DE SI: Formação indisciplinar do dançarino performativo na vida *on-off-line*

Elke Siedler (UDESC/UNESPAR)¹

A presente escrita consiste em uma síntese acerca da pesquisa de doutoramento em andamento e que se volta para o universo das experiências de arte-vida da pessoa dançarina performativa (Setenta, 2008) em conexão com as novas lógicas comunicacionais da *vida on-off-line* (Siedler, 2016). Especificamente, volta-se para as práticas artísticas indisciplinadas que transitam por diferentes saberes contra-hegemônicos enquanto modos ético-estéticos e políticos de práticas de si, na área da dança.

O objeto de pesquisa foi delineado a partir do seguinte problema: como organizar experiências ético-estéticas significativas em situações de práticas de si na *vida on-off-line* como uma estratégia potente nos processos artísticos do dançarino performativo? A hipótese é que, ocupar-se de si pela e nas experiências *on-off-line* de práticas relacionais indisciplinadas convocam o desenvolvimento de novas perspectivas em dança. Apostase no trânsito de experiências múltiplas e contra-hegemônicas dos saberes do corpo enquanto potente tessitura de uma rede de significados singulares e compartilháveis de processos de vida-arte.

A Pandemia mundial ocasionada pelo vírus SARS-COV-2, causadora da doença COVID-19, ampliou o fenômeno em curso da realização de atividades de formação (em escolas, universidades e no ensino não formal), ensaios de grupos amadores e profissionais e a composição e apresentação de configurações artísticas pensadas para a tela e/ou de modo híbrido. A internet não é apenas uma possibilidade de agregar um número substancial de pessoas de várias regiões do território nacional e internacional em uma única videochamada ou em um evento em plataforma *online*, uma vez que é possível perceber artistas que se debruçam em investigações que trilham por caminhos de risco, imprevisibilidade e incerteza (Siedler, 2011), ao apostarem nas novas lógicas e construções simbólicas que emergem das interações comunicacionais entre corpo e

¹ Doutoranda em Artes Cênicas (UDESC), sob orientação do Prof. Dr. Milton de Andrade Leal Júnior. Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Mestre em Dança (UFBA), Bacharela e Licenciada em História (UFSC) e graduanda em Dança (UNIASSELVI). Professora colaboradora da graduação em Dança da UNESPAR, desde 2017. E-mail: elkesiedler@gmail.com.

ambiente digital *online*. Isso aponta para as possibilidades de se viver de outros modos e de experienciar a dança sob a construção de novas poéticas, outras corporalidades e estados de presença, bem como a estruturação de diferentes modos organizativos de configurações artísticas e em outros processos de interação com o público.

Nesse contexto, interessa-se por práticas de si voltadas a experimentos que entrelaçam o ato de criar e de dançar a partir da noção de cuidado de si (Foucault, 2006), no contexto da vida-arte *on-off-line* e que convocam novos processos cognitivos e engajados em outras epistemologias do corpo hiperconectado. O desenvolvimento da presente pesquisa em/com a arte é entendido enquanto uma produção de conhecimento a partir da invenção de problematizações/questões, hipóteses e soluções provisórias do e no corpo que experiencia e estuda a dança, sob uma perspectiva contemporânea. E, para atender os objetivos perseguidos, parte-se da metodologia emergente da Prática como Pesquisa (*Practice as Research - PaR*) no contexto artístico-acadêmico dos Estudos em Dança.

Criada no final do século XX, no contexto acadêmico anglo-saxão, com o intuito de dar suporte às pesquisas que exigiam experimentação prática e artística, a PaR diz respeito ao fazer criativo nas Artes como modo específico e múltiplo de gerar conhecimentos no meio acadêmico-universitário. Aponta um modo de horizontalizar sabedorias advindas de teoria e prática em uma multiplicidade de categorias dinâmicas metodológicas para abranger corporalidades diversas em pesquisas e distantes da pretensão de geração de modelos paradigmáticos normativos (Scialom & Fernandes, 2022).

A prática indica que a pesquisa tem a experiência subjetiva e pessoal como primordial no processo de pesquisa e que é co-implicada pela atividade cognitiva e intelectual em uma relação de via dupla. Salienta-se a premissa da geração de uma reflexão escrita (tese) que discute, dialoga e faz referência ao campo de conhecimento ao qual está inserida, de maneira a contribuir para a criação de conhecimento de modo mais amplo. Isto é, há a articulação do conhecimento fenomenológico da pesquisadora nos seus processos de atualização de entendimentos sobre as práticas performativas em dança, o conhecimento gerado pela e na reflexão crítica acerca do experienciado e alinhado ao conhecimento conceitual, advindo dos referenciais teóricos.

Assim, um dos eixos metodológicos é voltado para o projeto de extensão *online* "Dança: Cuidado de Si", idealizado e coordenado pela autora do presente texto.

Realizado desde o primeiro semestre de 2020, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a proposta incide na realização de encontros *online* semanais, para o compartilhamento de pesquisas de artistas-docentes da dança em interface com práticas ocidentais e orientais e/ou terapêuticas enquanto estratégia de criação de práticas performativas de produção de si num contexto formativo. Procura-se o desenvolvimento de entendimentos, sentidos e provocações inovadoras para ver como essas práticas afetam os outros e a si mesma e reverberam e ações criativas.

A pesquisa em andamento percebe que o trabalho da pessoa-artista sobre si na *vida on-off-line* solicita a percepção da ampliação dos sentidos e dos estados de presença que as tecnologias digitais evocam. O uso das tecnologias digitais *online* solicita novas relações consigo e com os outros e, ao compreender que a dança não é apartada das transformações socioculturais, o artista performativo é convocado a experienciar novas possibilidades de si no mundo da comunicação ubíqua enquanto estratégia de aprendizado e criação de questões em dança.

Referências

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. **Prática como Pesquisa nas Artes Cênicas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2395/839>> Acesso em: 20 jan. 2023.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SIEDLER, Elke. **Configurações de dança: a incerteza como condição de existência**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDançaUFBA), Salvador, 2011.

_____. **Redesenhos políticos do corpo: uma análise de modos de circulação e concepção da dança on e off-line**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2016.

8 - PRÁTICAS POSITHIVAS: O levante de artistas PVHA nas artes da cena

Emanoel Aparecido de Faria (UDESC)¹

O que vem a sua memória quando você fala aids²?

Este artigo se refere à minha pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na UDESC, em que busco refletir sobre o trabalho de alguns artistas pessoas vivendo com hiv/aids (PVHA), como forma de compreender como se dão suas práticas na atualidade e como elas podem ajudar a ressignificar as imagens impostas aos corpos *posithivos*.

Franco Willamy Lima da Fonseca (2020), em sua dissertação de mestrado intitulada ‘*Agora chupa essa manga – A cena pós coquetel: interfaces da aids nas artes da cena*’, denuncia que corpos *posithivos* convivem com um corpo social que desperta e sustenta *necrometáforas* (metáforas de morte) e *belicometáforas* (metáforas de guerra) e que essas informações estão no que o artista-pesquisador chama de “acervo de informações mentais”, mesmo nos contextos atuais de implementação dos coquetéis.

Para Fonseca (2022), os corpos LGBTs, sempre tiveram em sua existência a marca de doente. De acordo com o artista-pesquisador, a homossexualidade foi oficialmente registrada como uma patologia em 1952 e, só em 1973, diante de diversos protestos de ativistas, é que, no Brasil, a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença mental.

Essa memória discursiva da aids acompanha os corpos *posithivos* até os dias de hoje, como aponta Fonseca, ao afirmar que: “o sangue é o maior símbolo de tradução intersemiótica da aids, mas a aids não está só em nosso sangue, ela também ocupa um amplo espaço real do nosso imaginário discursivo” (Fonseca, 2020, p. 3). Logo, ao reviver esse imaginário, de acordo com o pesquisador, todo corpo *posithivo* se

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na linha de Pedagogia das Artes Cênicas. Orientador: Vicente Concilio. Bolsista CAPES. Ator, Educador Social e Pessoa Vivendo com hiv. E-mail: emmanuelaria13@hotmail.com

² Neste artigo as palavras “aids” e “hiv” serão escritas em minúsculas, pois, como apresentado por Fonseca (2022), Hebert Daniel, lá no início da epidemia, já se utilizava da escrita da palavra aids em minúsculo para se referir ao fenômeno ideológico e político, como forma de enfatizar o significado histórico social, em vez do processo de adoecimento que, no geral emprega a sigla AIDS.

transforma no corpo da aids, daquela epidemia que surgiu nos anos 1980 e se tornou a “peste gay”.

O levante de artistas PVHA nas artes da cena

Buscando entender a cena teatral a partir da perspectiva de um corpo *positivo*, Fonseca (2020; 2022) temporaliza a história da aids para se pensar a cena pré-coquetel e pós-coquetel. A cena pré-coquetel se refere aos trabalhos desenvolvidos antes da criação do tratamento para o hiv, enquanto que, a cena pós-coquetel, seria uma “superação da morte”, que “nos leva a uma outra lógica da gestão da epidemia”, e que seria:

[...] uma dívida aos mortos pela aids, sair desse armário pós-coquetel e contribuir com criações em um eco cênico, um coro dionisíaco sobrepondo as verdades sagradas da aids, construindo um contra discurso cênico propositivo. (Fonseca, 2022, p. 98-99).

Com isso, considero o corpo *positivo* um arquivo, a memória enunciativa construída durante os 40 anos da epidemia do hiv/aids. Quem tem o poder sobre os arquivos? Tenho encontrado no testemunho um lugar possível para aqueles que não tiveram o direito de dizer sobre seus arquivos, os não ditos, de poderem assim ressignificar os arquivos de si mesmos. Uma prática do corpo-testemunho, em resposta ao corpo-arquivo.

Ronaldo Serruya, em sua Peça-Palestra *A doença do Outro*, relaciona os estigmas da aids com suas vivências e bases referenciais que o ajudaram a compreender o vírus existente em seu corpo, e no imaginário social, como forma de apresentar como se inscreve a história social da aids no corpo dos indivíduos.

Como numa espécie de um corpo-arquivo, o ator se desnuda de seu diagnóstico para poder dialogar com conceitos que o ajudaram a entender melhor os estigmas que esse corpo bixa *positiva* sofre em nossa sociedade: “Esta peça seja talvez porque eu preciso pensar sobre tudo isso. /Porque o corpo adoecido precisa pensar sobre si mesmo. /Precisa falar sobre si mesmo.” (Serruya, 2021, p. 16).

Ao construir uma dramaturgia que testemunha sua vivência de uma bixa *positiva*, Ronaldo se coloca como um corpo que testemunha em cena tudo aquilo que as imagens de controle capturaram de nós PVHA. “O meu corpo vivendo com HIV Anota ai: VIVENDO! /Ele denuncia a ficção da tua própria ideia de normalidade. /Esta ficção

tão bem urdida que apagou as pistas da sua própria criação.” (Serruya, 2021, p.45). A partir de seu depoimento pessoal, o artista desenrola toda a estrutura social do hiv/aids, e escancara todo estigma que existe sobre as PVHA até os dias de hoje, e convoca a todos, todas e todes para dançarmos a aids.

Serruya escolheu a arte, o teatro como meio para falar de suas vivências, para romper com o silêncio. O artista acredita que é necessário “colocar nossos corpos *positivos* na cena, à luz, presentes. Dizendo daquilo que somos” (2022, p. 361). Pois, para ele, a “Arte é hipótese para pensar o mundo, não há nenhuma objetividade nela”. E, por isso, que ele quer que seu “corpo esteja presente e fale dele, daquilo que o constitui e o atravessa.” (2022, p. 364). E esse desejo de ser visto, de querer estar presente, é o desejo de que a presença desse corpo possa naturalizar sua existência.

A Coletiva Loka de Efavirenz é um grupo de leituras sobre políticas, ironias, humor e denúncia, e que promove intervenções públicas que abordam a aids e a vida das pessoas convivendo com hiv/aids. Desde 2016, a Coletiva possui perfis homônimos em diversas plataformas digitais, sendo o ambiente *on-line*, o espaço em que a Coletiva mais trabalha atualmente.

Segundo Cortez (2019), a criação do grupo se deu a partir da participação de algumas das pessoas integrantes da Coletiva na Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/AIDS (RNAJVHA) em 2016, em São Paulo, financiado pelo Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS). Portanto, a criação da Loka se deu por meio de uma imersão na historicidade da epidemia do hiv/aids no Brasil, que, após a implementação dos medicamentos, considera os avanços nas TARV (Terapia Antirretroviral) como sendo a “única medida de tratamento e como resposta definitiva no campo da prevenção.” (Cortez, 2019, p. 62), gerando a necessidade de se refletir sobre os contextos de vulnerabilidades das PVHA, a necessidade de saúde, acesso aos direitos humanos e seu impacto no autocuidado.

Assim, a Coletiva busca manter um discurso contra-hegemônico em relação à aids. “Nesse sentido, um dos anseios relatados e evidenciados em publicações da Loka de Efavirenz é o “desejo de incomodar”, quando a temática em questão é o HIV/aids.” (Cortez, 2019, p. 54).

As artes da cena, então, têm demonstrando um espaço muito frutífero na atualidade para artistas PVHA. Trabalhos como de Ronaldo Serruya e Franco Fonseca nas artes cênicas, e da Coletiva Loka de Efavirenz dentro das performances, têm apresentado uma

nova dinâmica na contemporaneidade para se falar de aids, bem como também se mostra um lugar de acolhimento, afeto e gera a possibilidade de subjetivação de corpos *positivos*, buscando um empoderamento dessas *Vhivências*.

Referências

CORTEZ, Lumena Cristina de Assunção. **“Ou eu luto, ou eu morro”**: ativismo em HIV/aids e processos de subjetivação na experiência da Coletiva Loka de Efavirenz. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva - FACISA) - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FONSECA, Franco Willamy Lima da. **Agora chupa essa manga - a cena pós coquetel**: interfaces da aids nas artes da cena. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29221> . Acesso em: 21 set. 2022.

FONSECA, Franco Willamy Lima da. A cena pós-coquetel: aids como metáfora. In: **Práticas decoloniais nas artes da cena**. BRONDANI, Joice Aglae; HADERCHPEK, Robson Calos; ALMEIDA, Saulo Vinícius (org). 2º Ed. São Paulo: Giostri, 2022. p. 92-104.

SERRUYA, Ronaldo. **A doença do outro**: uma peça palestra. 7ª Mostra de Dramaturgia em Pequenos Formatos Cênicos. 1ª impressão. São Paulo. 2021.

SERRUYA, Ronaldo. Arte e HIV: a recusa do silêncio como antídoto para o estigma. In. PUCCINELLI, Bruno; FERNANDES, Fábio; FONTES, Ramon. **Aids sem capa**: reflexões virais sobre um mundo pós-pandemia. 1ª Ed. Salvador: Devires, 2022. p. 357-364.

9 - O IMPACTO DA PALAVRA NA EXPECTATIVA DO ESPECTADOR: Uma proposta de mediação teatral

Enzo Victor Torres (UNESPAR)¹

Julia Melnixenco (UNESPAR)²

Maria Eduarda Bonatti (UNESPAR)³

Robson Rosseto (UNESPAR)⁴

O espetáculo intitulado *A Casa que Nunca Habitei*, concebido pelo Coletivo Micropolíticas, tem uma trajetória ligada à prática de mediação teatral. Desde o ano de 2022, desenvolve-se o projeto “Criação, recepção e mediação teatral: desdobramentos poéticos”, sob a coordenação do pesquisador Robson Rosseto. Este projeto encontra-se associado à Universidade Estadual do Paraná – Unespar, especificamente ao campus de Curitiba II, pertencente à Faculdade de Artes do Paraná. É importante ressaltar que esta pesquisa está sendo desenvolvida com recursos financeiros da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA).

O projeto tem como objetivo a concepção e implementação de propostas de mediação teatral destinadas ao público do espetáculo supracitado. A mediação teatral, inserida no contexto das artes cênicas, constitui-se como um domínio de investigação que se manifesta por intermédio de práticas artístico-pedagógicas, tendo como finalidade a aproximação da percepção do público em relação à obra e potencializando sua relação com a mesma. Os autores utilizados para embasamento desta pesquisa, referências nas pesquisas de mediação teatral, foram Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2018), Ney Wendell (2013) e Flávio Desgranges (2008).

Este texto empreende uma descrição das propostas concebidas de mediação teatral com um público espontâneo, antecedendo cada apresentação do espetáculo na temporada (08 apresentações) realizada no Teatro Novelas Curitibanas - Claudete Pereira Jorge, situado em Curitiba/PR, durante o mês de julho de 2023. A proposição delineou uma modalidade singular de instalação e intervenção, materializada uma hora

¹ Graduandos do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná.

antes do início de cada espetáculo nas instalações do referido teatro. É característica deste local, pelo qual a Fundação Cultural de Curitiba é responsável, a prática de distribuição de ingressos com antecedência de uma hora antes do espetáculo, considerando a reduzida capacidade do espaço. Adicionalmente, é relevante destacar que a maioria das apresentações nesse local é composta por peças selecionadas por meio de editais de ocupação, viabilizando a gratuidade dos ingressos para o público em geral.

O edifício que abriga o teatro, notável por sua arquitetura de época, exibe uma organização de espaços que se assemelha à disposição de uma casa. Em virtude disso, uma das salas situadas no hall de recepção foi deliberadamente selecionada para a implementação da instalação. Neste contexto, foi configurada uma mesa centralizada na sala, acompanhada por um cavalete contendo informações pertinentes e um varal de barbante posicionado próximo à janela. Sob a mesa, foram dispostos meticulosamente artefatos que compõem a intervenção, incluindo copos de vidro contendo volumes diversos de água, uma jarra também cheia de água, um álbum de fotografias, uma carta emoldurada e materiais diversos, tais como folhas A4, colas, tesouras, fitas crepe, canetas, entre outros.

Os artefatos expostos na instalação estavam interligados com a temática primordial da peça, a qual aborda o conflito existencial do personagem em relação à sua mãe e sua vinculação espiritual com Deus. Dessa maneira, foram dispostas visualmente passagens da dramaturgia inseridas nos copos com água, como, por exemplo, os seguintes trechos: “Ela acredita na água abençoada”; “Ela colocava Cristo dentro do copo e eu dentro do corpo”; “Ela me afogava na mão santa”. Este processo de seleção e disposição das frases propiciou uma integração simbólica coesa e estratégica, estabelecendo uma correlação perspicaz entre os elementos visuais e a narrativa dramática subjacente à obra.

O propósito delineado consistiu em convidar ativamente o público a consumir a água, se assim quisessem. Após a consumação, o copo poderia ser reabastecido caso a pessoa tivesse o interesse em beber mais água, considerando a disparidade de volume entre os copos, motivo pelo qual a presença de uma jarra para a reposição tornou-se necessária. Esta estratégia de interação foi integrada na mediação teatral porque a ação de ingerir a água desempenha um papel crucial na encenação da obra, notadamente em

virtude da insistência exacerbada da personagem materna em persuadir seu filho a consumir a "água abençoada".

O álbum de fotografias e a carta remetiam a uma abordagem nostálgica da infância. Todos os integrantes da equipe de produção do espetáculo, incluindo o dramaturgo, ator, diretor, produtora, iluminador, mediadores, entre outros, contribuíram com fotografias de suas respectivas infâncias, resultando na montagem do álbum. No que concerne à carta, esta foi endereçada à mãe do ator da peça *A Casa que Nunca Habitei*, e foi escrita pela renomada atriz Claudete Pereira Jorge. A inserção deliberada desta carta na instalação de mediação justifica-se pelo fato de ser da autoria da referida atriz que, em 2019, teve seu nome homenageado no Teatro Novelas Curitiba.

Com base nesses elementos, os espectadores eram instigados pelos mediadores a utilizar uma variedade de materiais com o intuito de elaborar manifestações criativas em consonância com suas expectativas em relação ao espetáculo. As produções resultantes eram então dispostas no varal de barbante próximo à janela do espaço. Adicionalmente, um cavalete presente na sala continha um código QR que direcionava o público para o site especialmente concebido para o espetáculo, acompanhado de um convite para participação na atividade mediadora.

Simultaneamente, um segundo mediador passeava pelo espaço fora da sala de instalação de mediação, estabelecendo diálogos interativos com o público. Este mediador solicitava aos visitantes que retirassem pequenos papéis de uma cesta, nos quais estavam escritas passagens extraídas da dramaturgia, vinculadas à figura materna. Algumas das frases selecionadas foram: "Uma mãe parada na porta é um pedido de socorro"; "Eu não queria te conhecer só pela maternidade"; "A gente inventa e constrói muitas mães".

O participante compartilhava com o mediador o nome de sua mãe ou figura materna, sendo que todos esses nomes foram integrados em uma ação posterior. O mediador realizava a leitura da frase juntamente com os espectadores, instigando, em seguida, uma participação ativa do espectador. Após a leitura, encorajava-se o compartilhamento de impressões e reflexões relativas ao conteúdo da frase. Concluindo essa fase de interação, os participantes eram convidados a se dirigirem à sala designada

para a instalação da mediação, onde poderiam conceber suas próprias obras artísticas⁵, a partir de suas expectativas pessoais.

Por fim, ao término da apresentação do espetáculo, os mediadores reassumiam sua função e falavam a respeito do site direcionado aos espectadores. Nesse espaço virtual, eram disponibilizadas duas propostas: um formulário contendo a pergunta “Como o espetáculo *A Casa que Nunca Habitei* te impactou?”, e uma seção intitulada “Mães”⁶, que direcionava os espectadores para uma nuvem de palavras virtual, na qual todos os nomes das mães das pessoas que participaram da mediação foram adicionados.

A partir dos fundamentos teóricos previamente expostos, o objetivo das atividades delineou-se na transição do público de uma posição de mero espectador passivo para uma participação ativa e imersiva na obra, tanto antes quanto após o espetáculo. As referidas atividades foram concebidas com o intuito de explorar as expectativas do público, almejando um aprofundamento nos temas abordados por meio da interação com as materialidades proporcionadas. Buscava-se, assim, evocar imagens, sensações e reflexões no espectador, objetivando o estabelecimento de vínculos comunicativos entre a narrativa proposta pela peça e as subjetividades individuais do público.

Referências

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 075-083, 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2018.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público. Bahia, Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2SqrTm9>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁵ Algumas produções dos espectadores desenvolvidas ao longo do processo de mediação e registros do espetáculo:

https://drive.google.com/drive/folders/1p0O0xs01bdRjpyGJNQhchwk_xKqel9Ho?usp=sharing.

⁶ “Mães” - nuvem de palavras:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/alvhuhtefu2r73n5tyycvz4chbjuiwkk/itc25mf7z715>.

10 - TEATRO DE ANIMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jailson Araújo Carvalho (UNB / SEEDF)¹

O ensino de Teatro na escola é uma prática que proporciona uma variedade de possibilidades para os estudantes. Além da experiência artística, o Teatro contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O ensino de Teatro na educação básica permite que os estudantes explorem seus processos criativos das mais variadas formas, seja ela por meio da atuação, da confecção de figurinos, da criação do desenho de luz ou na direção de cena.

Pensar o Teatro no ensino fundamental inclui a ideia de estimular a criatividade. Existem diversos autores que pesquisam o conceito de criatividade, entre eles Todd Lubart e sua obra *Psicologia da Criatividade*. Nela o autor discorre sobre várias definições do conceito. Para este texto, utilizaremos a definição de que criatividade é “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta” (Lubart, 2007, p. 16).

Dentro da linguagem artística Teatro, temos o Teatro de Animação. Experienciá-lo no ensino fundamental pode ser um dos caminhos metodológicos que transformam o processo de ensino e aprendizado em experiências enriquecedoras e estimulantes para os estudantes.

O termo “teatro de animação” refere-se ao uso de diferentes formas de animação, como marionetes, bonecos, sombras, objetos, entre outros, para contar histórias, transmitir mensagens ou despertar sensações na plateia. Além disso, o estudante consegue vivenciar os princípios basilares do Teatro – interpretação, sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, preparação vocal e corporal – por meio da animação.

A ideia de dar *ânim*a ou vida ao boneco, por exemplo, é interligada à energia corporal que o estudante doa de si para o boneco. Isso significa que é fundamental

¹ Doutorando em Artes Cênicas [Universidade de Brasília], Mestre em Artes [Universidade de Brasília], Bacharel em Interpretação Teatral e Licenciado em Artes Cênicas [Faculdade de Artes Dulcina de Moraes], membro do grupo de pesquisa Lata/UnB [Laboratório de Teatro de Animação], professor efetivo de Arte na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <http://lattes.cnpq.br/6215356946936715>
<https://orcid.org/0000-0002-0888-0634>
E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br.

preparar o corpo do estudante para que ele consiga animar uma sombra, uma figura, um boneco, um objeto ou outro elemento posto em cena, ou seja, “[...] Fazer teatro de bonecos seria então, uma forma de dialogar com os educandos, através do objeto inanimado. [...] E o contato com esta materialidade tende a instigar o estudante a explorar os materiais oferecidos na sala de aula” (Ferreira, 2016, p. 49).

Compreender que é por intermédio do corpo que o processo de animação acontece auxilia o estudante a se perceber em cena como parte integrante do todo. E esse percurso pode levá-los ao que chamamos de “habitação do corpo” por meio do Teatro de Animação na escola. Mas, “o que é habitar? Que é isso, de fazer morada em algo ou algum lugar? O que habito e o que habita em mim?” (Vieira, 2020, p. 222). Esses questionamentos feitos por Joana Vieira nos permitem refletir sobre os caminhos que direcionam os estudantes a perceberem seus corpos em cena ao mesmo tempo que os habitam.

Figura 1. À esquerda: processo pedagógico com teatro de sombras.
À direita: processo pedagógico com teatro de bonecos de luva.



Fonte: Autoria própria – 2021 e 2022.

As imagens acima ilustram esse processo de habitação do corpo por meio do Teatro de Animação na escola, mostrando a importância que o corpo exerce no processo de animação de uma sombra ou boneco. É por meio do corpo que conseguimos criar a magia e a ilusão de que o boneco, seja ele de sombra ou de luva, tem vida própria.

E esse percurso de animação proporciona ao estudante a reflexão sobre o seu próprio corpo e como ele exerce um papel fundamental para o processo de composição cênica e de presença em cena, sobretudo no percurso com o Teatro de Animação.

A importância do corpo no teatro reside na sua intencionalidade de ser um caminho expressivo e de comunicação singular. Os estudantes precisam explorar e entender seu corpo, experienciar a linguagem teatral e, ao mesmo tempo, conectar-se

de maneira significativa com quem assiste o trabalho. As imagens abaixo destacam a importância do corpo para o processo de animação com o boneco de balcão.

Figura 2. À esquerda: processo pedagógico de confecção de boneco de balcão.
À direita: processo pedagógico de animação com boneco de balcão.



Fonte: Autoria própria - 2021 e 2022.

Um dos caminhos metodológicos para o ensino de Teatro na educação básica, sobretudo no ensino fundamental é o Teatro de Animação, seja com a utilização de bonecos de sombra, bonecos de luva ou bonecos de balcão como ilustrados neste texto.

Outro aspecto importante se refere a oportunizar a cada estudante, experiências significativas com o processo de animação para que a importância do corpo seja percebida ao longo do percurso e que, com isso, os estudantes comecem a se perceber em cena ao mesmo tempo em que habitam seus corpos. Esse caminho de habitação do próprio corpo precisa acontecer de forma gradativa e espontânea, respeitando o tempo de cada estudante.

É necessário destacar que a escola não é somente o local de conhecimentos teóricos. Ela é, e precisa ser, também, um espaço de experimentação e de aplicação prática dos conceitos estudados e assimilados de forma significativa. Dessa maneira, o estudo do Teatro na escola, principalmente no Ensino Fundamental, poderá acontecer com mais fluidez e leveza para todos.

Referências

FERREIRA, Reginaldo Maurício. **Reflexões sobre o Teatro de Bonecos na educação: experimentações na escola pública**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – ProfArtes. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LUBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIANA, Joana Vieira. O corpo da mulher como morada em Habite-me. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 218–234, 2020. DOI: 10.5965/2595034702232020218. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/18394>. Acesso em: 10 nov. 2023.

11 - “SE ISSO É TEATRO, EU GOSTO DE TEATRO”: Desafios para articulação de sentidos e agenciamento de processos em ações artístico-pedagógicas na prática cênica

Henrique Bezerra de Souza (UFU)¹

Delineando as questões

Nasci em Fortaleza – CE e ao longo de minha adolescência frequentei o Theatro José de Alencar, equipamento público estadual situado no centro da cidade. Neste período de minha vida, havia uma série de apresentações no edifício, das quais muitas eram gratuitas ou com acesso a preços simbólicos.

Inquietava-me ver a plateia esvaziada, de modo que esta inquietude fazia eu me questionar sobre os motivos da ausência de público. Assim, ao longo da minha graduação em Ciências Sociais e Artes Cênicas, realizei uma breve pesquisa com os moradores do bairro, questionando-os sobre sua frequência ao teatro.

Dessas entrevistas destaco duas respostas que, curiosamente, eram bem recorrentes. A primeira: “Aquilo ali não é uma igreja?”. Já as pessoas que sabiam que o prédio era um teatro me respondiam o seguinte: “Aquilo lá não é para mim”.

A partir de então, me indago sobre um possível distanciamento entre a prática cênica e uma parcela da população brasileira. Como artistas e docentes, quais ações podemos tomar para que cada vez mais pessoas percebam que “aquilo é para elas sim”? Ou, melhor ainda, que elas têm a possibilidade de participar destas práticas?

Experimentos e proposições

Movido por este desejo, partilho abaixo algumas das ações que tomei nas cidades de Florianópolis – SC e Uberlândia – MG. Tal deslocamento geográfico ocorreu devido às mudanças que realizei por motivos profissionais. Muito embora sejam cidades

¹ Professor do curso superior de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, doutor em Teatro pela UDESC, ator e encenador teatral. Atualmente pesquisa as relações entre jogo, pedagogia do teatro e as investigações de Paulo Freire em processos crítico-formativos que ocorrem em contextos de ensino formais e não formais. henriquebezerrads@gmail.com

e regiões distintas do país, percebo que minha inquietação encontra eco na realidade de todas elas.

Dito isso, cabe resgatar alguns pressupostos que orientaram as atividades realizadas. Há muito, Paulo Freire (2011) já afirmou que a cultura não é uma coisa preexistente a ser transmitida, mas é cultivada (e cultiva) com os seres que lhes dão forma. Assim, o ser humano é um criador ativo de cultura.

Nessa acepção, observar práticas que já são realizadas por um grupo e vislumbrar delas um potencial cênico foi um dos caminhos encontrados para iniciar o trabalho. Assim, em Florianópolis – SC, propus a um grupo de artistas que tomássemos as festas e os festejos como disparadores para um processo criativo. Nessa esteira, elencamos as rodas de samba como nosso eixo de observação e propusemos a elaboração de um espetáculo que ocorria em bares da cidade.

Apesar de ter uma estrutura dramática que lhe desse forma, o espetáculo, chamado “Agoniza mas não morre”, era moldado por constantes intervenções festivas na qual o público imergia, dançando, bebendo e cantando junto com o grupo de artistas propositores.

Por ocorrer em bares da cidade, o que acontecia constantemente era que uma parcela dos espectadores não sabia que a ação iria ocorrer e, quando percebia, já fazia parte do trabalho.

Figura 1 – Público e artistas interagindo durante o espetáculo “Agoniza mas não morre”



Fonte: Imagem do autor (2019)²

² MC, Adriana. Registro de apresentação do espetáculo “Agoniza mas não morre” em Florianópolis.

Após uma apresentação ocorrida na cidade de Primavera do Leste – MT, eu estava desmontando alguns dos elementos do trabalho próximo ao balcão do bar e um homem se aproximou de mim e tecemos o seguinte diálogo: “Isso que aconteceu aqui, era um teatro era?”; “Foi sim”; “Se isso é teatro, eu gosto de teatro”.

Descobri posteriormente que ele era um açougueiro que trabalhava do outro lado da rua e havia ido para o bar beber algo no fim do expediente. Creio que seu comentário denota que a aproximação da prática cênica com o mundo em que ele vive fez com que ela adquirisse sentido para ele. Ao perceber que a mesma não está restrita ao edifício teatral ou ainda a propostas estéticas que pouco conversam com sua realidade, percebeu que poderia gostar do que conheceu como teatro.

Já em outro período e local, o ano de 2023 em Uberlândia – MG, eu e a pesquisadora de iniciação científica da FAPEMIG, Giovanna Carla de Oliveira, nos questionamos se os habitantes do bairro Laranjeiras, situado na periferia sul da cidade, tinham o hábito de realizar e/ou frequentar as atividades cênicas do município. Neste processo, identificamos a quase ausência completa de centros culturais ou proposições cênicas dentro do bairro.

Tal análise fez com que resolvêssemos entrevistar os moradores no intuito de saber sobre sua frequência em apresentações teatrais nos equipamentos culturais de Uberlândia (situados em sua maioria nos bairros centrais da cidade).

Para tanto, fizemos entrevistas em locais de espera (paradas de ônibus, casas lotéricas etc.). Elas ocorreram em datas distintas e de duas formas: 1 – um diálogo direto e informando sobre o teor da pesquisa; 2 – por meio de um procedimento que chamamos de entrevista performativa. Ele consiste na pesquisadora se trajar com um figurino que chamasse a atenção das pessoas e gerasse um sentimento de curiosidade, andar pelas ruas do bairro Laranjeiras ainda explorando os pontos de espera e neles puxar um assunto a partir de uma história previamente criada que acabaria desencadeando perguntas-chave.

A história elaborada por Giovanna era a de uma mulher que estava procurando seu noivo, Godot, e sabia que ele estava em um dos teatros da cidade. A partir de então, ela perguntava para as pessoas onde ficavam estes teatros, se elas já haviam ido até eles, o que ocorria por lá, entre outras questões que a conversa pudesse direcionar.

Figura 2 – Entrevista performativa no bairro Laranjeiras



Fonte: Imagem do autor (2023)³

A escolha da entrevista performativa aconteceu numa tentativa de engajar as pessoas na história e obter respostas que não fossem intimidadas pelo teor acadêmico de uma entrevista formal. O que se percebeu nas duas versões da abordagem foi o desconhecimento dos espaços por parte dos habitantes e, por consequência, sua ausência nas atividades.

A partir disso, eu e Giovanna estamos em processo de elaborar um conjunto de proposições no bairro que terão como ponto de partida o “universo lúdico vocabular” (Bezerra de Souza, 2021) dos habitantes. Tal ação busca descobrir as dramaturgias de Laranjeiras, tendo como eixo da proposta o fomento de uma proposição estética que seja cunhada e realizada pelos moradores do bairro.

O que consigo comportar dos relatos apresentados neste breve texto é que há sim certo distanciamento entre uma parcela da população e a prática cênica, mas tal afastamento pode ser diminuído à medida que a realidade dos indivíduos é considerada como componente do trabalho e as pessoas envolvidas são inseridas na concepção, planejamento e elaboração das práticas realizadas.

Referências

BEZERRA DE SOUZA, Henrique. **O professor que persegue o jogo**. São Paulo: Hucitec, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

³ OLIVEIRA, Luciano. Fotografia realizada durante a Entrevista Performativa em Laranjeiras.

12 - LITERATURA E TEATRO: Interfaces narrativas através do drama

Lia Alarcon Lima (PPGAC/UDESC) ⁴

Este trabalho aborda o percurso de criação em Drama, que aconteceu em um ambiente virtual, no curso de Pós-graduação em Teatro, através da disciplina: *A experiência artística e a prática do ensino das artes na escola*⁵. A proposição de criação de um seminário virtual foi parte integrante do conteúdo desta disciplina, cujo objetivo era discutir as relações entre a leitura e o teatro no contexto educativo.

Inicialmente, o grupo⁶ responsável pelo seminário⁷ escolheu criar uma estrutura através do Drama, tendo como referência as bibliografias disponibilizadas para estudo: A obra de Maria Teresa Andruetto – *Por uma literatura sem adjetivos* (2012) e o artigo da professora Heloise Baurich Vidor – *Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios de Drama na prática de uma professora artista* (2020), leituras estas, que foram usadas como pré-textos para a trajetória de criação.

Nesse sentido é importante ressaltar que o pré-texto dentro da metodologia em Drama é de suma importância, pois este fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e irá “funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e a identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (Cabral, 2006, p.15), sendo, desta forma, um elemento fundamental para enxergar a natureza e o limite do contexto dramático a ser criado.

O nascimento de uma proposta virtual em Drama

A partir das bibliografias citadas, nos propusemos a elencar os principais argumentos, tendo como desafio encontrar, através da leitura, elementos textuais que pudessem ser discutidos coletivamente e convertidos em materialidades cênicas, com o intuito de favorecer a imersão no processo.

⁴ Estudante de Pós-graduação no curso de Doutorado em Artes Cênicas (UDESC).

⁵ Esta disciplina foi ministrada pela professora Dra. Heloise Baurich Vidor.

⁶ Lia Lima; Ohana Simione; Chayene Torres; Elise Schmiegelow; Jerusa Mary Pereira, Fillipi Anselmo e Nicole Mazieiro.

⁷ Leitura e Teatralidade? Drama processo.

A primeira ideia que apareceu foi a de criar o contexto fictício a partir da abordagem crítica trazida por Andruetto (2012), no que se refere ao mercado editorial relacionado à literatura. Segundo a autora:

Hoje, o desafio enorme que nos toca como escritores, como leitores, como docentes, como especialistas é selecionar, com conhecimento e critérios pessoais os bons livros no mar de publicações que são editadas; critérios que sejam capazes de ir além das recomendações editoriais, da publicidade, dos índices de venda e dos nomes consagrados (Andruetto, 2012, p.23-24).

Assim, a autora defende o direito de divergir, escolher e exercer o poder de leitores sobre o que nos é vendido, com especial enfoque na literatura infantil, que é ainda, no contexto escolar, frequentemente atrelada a valores moralizantes.

Partindo desta abordagem, pensamos em elaborar as materialidades do processo, criando uma estrutura por meio dos pressupostos metodológicos do Drama.

Estrutura do processo:

Título: Seleção Literária para escolas

Contexto ficcional: Uma editora lançará um livro nas escolas públicas do Brasil e precisa da opinião de professores de diversas áreas para saber qual das obras será a mais adequada ao contexto escolar. Para tal escolha o editor chefe trará representantes dos dois livros e será realizado um debate, com argumentos favoráveis e contrários aos livros, por meio das falas e relatos apresentados pelos representantes das respectivas obras. Posteriormente será dada a vez aos estudantes da turma, que estarão no papel de professores das escolas públicas. Após a discussão no grande grupo, será feita uma votação para fazer a escolha definitiva da obra a ser lançada nas bibliotecas das escolas públicas brasileiras.

Figura 1-Logo Editora⁸



Figura2 :Livro 1⁹



Figura 3 :Livro 2¹⁰



⁸ Logo criada por Jerusa Mary Pereira.

⁹ Capa criada por Jerusa Mary Pereira (Fez parte do grupo de estudantes que elaborou o processo).

¹⁰ Capa criada por Jerusa Mary Pereira.

Estrutura em episódios do processo em Drama:

Episódio 1: Apresentação do contexto ficcional através de e-mail convocatório para a reunião onde serão debatidos os argumentos dos livros. (Enviado pela Editora Experiências)

Episódio 2:

Momento 1: Reunião onde o mediador (chefe da editora) apresentará os livros e seus representantes.

Momento 2: Os representantes dos livros 1 e 2 expõem os prós e contras das referidas obras.

Momento 3: Debate coletivo após a escuta dos dois lados; abertura para os professores participarem do debate.

Episódio 3: Votação. O mediador do debate encaminha para a votação com opção de justificativa.

Episódio 4: É anunciado o livro vencedor.

Finalização do processo: O editor chefe se propõe a enviar o convite de lançamento do livro para os participantes.

O Processo

O percurso foi marcado por momentos da exposição e defesa dos livros, com concepções diferentes no que dizem respeito à escrita e intenção. Apesar de tratarem da mesma temática, relacionadas ao medo, foram construídas e argumentadas de formas distintas, justamente para instigar a discussão entre participantes.

Enquanto no primeiro livro criado, a autora¹¹ aborda o medo ligado ao seu contexto social e as questões relacionadas à violência policial em sua comunidade, a segunda obra¹² abarca a emoção transitando mais pelo aspecto imaginário do universo infantil, permeado por crenças em seres monstruosos, tais como bicho-papão, monstro do armário, entre outros.

¹¹ Neste caso tratava-se de uma criança, moradora da favela do Jacarezinho, que retratava seus medos a partir da violência policial em sua comunidade (no campo da ficção).

¹² O livro dois foi escrito por Laís Rocha, uma autora consagrada no mercado editorial (no campo da ficção).

Desta forma a primeira obra busca suscitar o que Andruetto (2012) diz sobre fugir da uniformidade ditada pelos padrões comuns, “resistindo escrever sob dogmas estéticos e políticos” (Andruetto, 2012, p.56), e conforme a demanda ditada pelo mercado. Já o segundo livro aborda uma narrativa mais comum, com uma lógica dentro dos padrões editoriais de mercado.

E apesar das emoções serem em ambos os casos dotadas de “legitimidade”, por fazerem parte das nossas histórias enquanto seres humanos dotados de medos e traumas, foram direcionadas a uma escolha: fazer parte do acervo de bibliotecas escolares, havendo aí uma responsabilidade por parte dos participantes. Estes deveriam decidir o que seria mais importante no contexto educativo, colocando um impasse dramático na narrativa, impulsionando os envolvidos a assumirem um papel no contexto fictício.

Como o livro mais votado foi o de Valentina da Silva, pudemos perceber que os argumentos críticos trazidos pela experiência e sob o olhar de uma criança em relação a sua comunidade e expostos através da vulnerabilidade social ecoaram com mais força dentro deste grupo de participantes, que se pautaram nos argumentos do texto de Andruetto para justificarem suas posições, afirmando que “um bom escritor nega-se a escrever conforme a demanda” (Andruetto, 2012, p.56).

Apesar do livro de Valentina ser o mais votado, por ter um viés atrelado ao contexto social, observou-se um pequeno grupo que se pautou pelos argumentos do livro de Laís Rocha, argumentos que convenceram que seria arriscado aprovar este tipo de obra nas escolas, pois tal iniciativa poderia desencadear mais medo e angústia nas crianças.

Esse desfecho mostrou que mesmo que fosse previsível o grupo optar por um viés mais crítico, houveram, durante o percurso, questionamentos que possibilitaram um olhar atento sobre as obras, intenções e destinação dos livros, acentuadas por Andruetto, quando enfatiza que a leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade (Andruetto, 2012, p.57), mostrando desta maneira como o Drama atrelado à leitura, pode trazer à tona discussões pertinentes.

Considerações Finais

Posso concluir que a proposição de ter realizado o seminário por meio do contexto ficcional possibilitou uma discussão importante sobre aspectos que tangem a literatura, especialmente destinada ao público infantil, ao qual frequentemente é atribuída “a condição central de não incomodar nem desacomodar”, relacionando ao que a autora chama de “obediência temática” (Andruetto, 2012, p.59), permitindo desta forma, que fossem trazidos à tona questionamentos que pudessem ser problematizados.

Nesse sentido, os argumentos trazidos pelos personagens defensores dos livros foram cruciais, porque trouxeram para o bojo das discussões os contrapontos, procurando ressaltar questões relacionadas aos trâmites que giram em torno dos livros, relacionados à intenção, à escrita e ao mercado editorial, fazendo emergir experiências e histórias que estavam atreladas ao contexto educativo, permitindo assim um cruzamento entre realidade e ficção.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Editora Pulo do Gato, São Paulo, 2012.

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

VIDOR, Heloise Baurich. Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios de drama na prática de uma professora artista. **Revista Ouvirouver**, Uberlândia, volume 16, número 2, p 375-391, julho/ dezembro 2020.

13 - DO LIVRO À CENA: (Trans)criações visuais como estratégias artístico-pedagógicas

Lucas Larcher (MinC e UFES)¹

Este trabalho apresenta o atual desdobramento de minha pesquisa de Doutorado, concluída no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Naquela investigação, tratei do Teatro Infantojuvenil brasileiro, com foco em produções paulistanas das últimas décadas que se originaram de livros ilustrados e de livros-imagem. Com base em dois estudos de caso, reconheci que a (trans)criação teatral poderia ser ampliada para o campo visual, uma vez que as peças analisadas, além de partirem de estímulos não-verbais e/ou não exclusivamente verbais, explicitavam as visualidades como as responsáveis e/ou as co-responsáveis pelas construções narrativas e/ou dramatúrgicas das cenas. Hoje, proponho que as (trans)criações visuais advindas do Teatro Infantojuvenil podem ser também estratégias artístico-pedagógicas ou de ensino-aprendizagem-criação, em diferentes contextos. Estando em consonância com os paradigmas educacionais contemporâneos, os processos de (trans)criações visuais se alinham a tópicos teatrais em evidência desde o começo do século XX, enriquecendo as práticas, as discussões e as reflexões acerca da pedagogia das Artes Cênicas.

Durante a graduação, o mestrado e o doutorado, debruicei-me no Teatro Infantojuvenil², levando em conta elementos que denominei como recorrências e/ou tradições³ e inovações e/ou tendências⁴ deste gênero no Brasil. Contudo, se nos dois primeiros cursos pude analisar os fazeres de outros artistas e o meu, no terceiro precisei me restringir às considerações sobre trabalhos em que não me inseri artisticamente.

Passados um ano e meio da defesa de minha tese, a sensação de incompletude e o desejo de seguir adiante, quanto àquela pesquisa, tornaram-se cada vez mais

¹ Diretor de Artes Cênicas no MinC - SP e Professor no PPGL - UFES. Doutor em Artes pela UNESP, Mestre em Artes pela UFU e graduado em Teatro pela mesma instituição. Pesquisa sobre as produções teatrais voltadas ao público infantojuvenil no Brasil. E-mail: lclarcher@gmail.com

² "Conjunto de manifestações espetaculares, ou práticas teatrais, concebidas, em maior ou menor escala, para o público infantojuvenil" (Larcher, 2014, p.18) e/ou "que, por suas características, foram sendo entendidas também como direcionadas a crianças e jovens" (Larcher, 2022, p.15).

³ O uso de formas animadas, a presença da comicidade, a aproximação com o universo da cultura popular, a exploração do lúdico e a utilização do texto narrativo como texto teatral.

⁴ A incorporação dos temas tabus, o uso dos intercâmbios de diferentes linguagens artísticas, a presença de processos criativos coletivos e a exploração de diferentes estímulos para a elaboração teatral.

latentes. Isso porque, ao me reconhecer como um profissional que articula constantemente teoria e prática, tinha expressado já em meu projeto de doutorado a vontade de integrar àquela investigação uma produção artístico-pedagógica, o que não foi possível, principalmente, em decorrência da pandemia COVID 19⁵.

Hoje, em primeiro lugar, noto que a proposição supracitada guardava em seu cerne o desejo de experimentar na prática as questões emergidas naquele estudo teórico, destacadamente: a recusa ao textocentrismo e a estruturação de cenas a partir de suas dimensões não-verbais, como produto de autoralidade coletiva e, na atualidade, como elemento contaminado pela *performance art*.

Em segundo lugar, percebo que aquela proposição revelava uma mudança de entendimento sobre minha própria figura como profissional: de um ator-pesquisador⁶ a um artista-docente-pesquisador⁷. Afinal, até a conclusão de meu mestrado, desempenhava pouco outras funções no fazer teatral que não a atuação, muito menos ministrava aulas continuamente. E, ao iniciar-me na docência, conhecer os distintos fazeres das funções teatrais, assim como os diferentes modos de elaborações cênicas, fez-se uma necessidade.

Tendo identificado, em minha tese, que o processo de passagem dos livros ilustrados⁸ e livros-imagem⁹ infantojuvenis para as cenas destinadas ao mesmo público, em que as visualidades são as responsáveis e/ou as co-responsáveis pelas construções narrativas e/ou dramáticas, poderiam ser denominados como (trans)criação¹⁰ visual, entendo que incluir uma dimensão prática representa a inserção naquela pesquisa de inquietações que motivam minha poética profissional, tanto como ator, diretor e caracterizador, quanto como professor.

Em outras palavras, ao reconhecer o processo de (trans)criação visual como possibilidade de estratégia artístico-pedagógica na elaboração de espetáculos, identifico que ele traz à tona, ao menos, três aspectos importantes para mim no fazer teatral,

⁵ Disseminação mundial da doença infecciosa COVID-19, causada pelo coronavírus, principalmente em 2020 e 2021.

⁶ Profissional que congrega em suas atividades laborais a atuação cênica e a pesquisa acadêmica.

⁷ Profissional multifacetado cujas atividades artísticas, pedagógicas e acadêmicas não se dissociam.

⁸ Obras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens.

⁹ Caracterizados pela ausência de palavras, sendo a história contada exclusivamente por meio da linguagem visual, com destaque para as ilustrações. Neles, toda a narrativa é erigida pela sequência de composições visuais e pela constituição material do objeto.

¹⁰ Constructo que trata da tradução criativa de um texto original em outro, de idioma diferente. No teatro, geralmente utilizado para tratar de espetáculos criados a partir de textos não escritos originalmente para o palco.

independente do contexto e/ou da atividade desempenhada neste. Enquanto os dois primeiros aspectos, já citados no terceiro parágrafo deste resumo, estão ligados ao teatro produzido na atualidade, o terceiro se liga ao exposto no quarto parágrafo.

Neste sentido, o último aspecto se refere à busca por modos de se criar, ensinar e aprender em Artes Cênicas que não as tradicionalmente conhecidas e exploradas¹¹, estando em consonância com as pontuações trazidas por pesquisadores acadêmicos da Pedagogia do Teatro. Compreendendo o panorama múltiplo das práticas teatrais dos dias de hoje, torna-se necessário o reconhecimento da diversidade de modos de se criar, ensinar e aprender teatro, assim como o tensionamento e o refutamento das epistemologias, das metodologias e dos referenciais historicamente privilegiados, em especial aquelas e aqueles em que os aprendizes são condicionados a desempenhar exclusivamente o exercício da atuação.

Como desdobramento de minha pesquisa doutoral, atualmente, interessa-me explicitar quais são as etapas¹² recorrentes em processos que podem ser considerados (trans)criações visuais no Teatro Infantojuvenil, além dos mecanismos¹³ e dos procedimentos¹⁴ costumeiramente presentes nos meandros das elaborações cênicas em questão. Além disso, toca-me pormenorizar questões que podem emergir do uso da (trans)criação visual como estratégia artístico-pedagógica em Artes Cênicas, com ênfase no teatro, em proposições de diferentes contextos.

As questões postas acima podem ser sintetizadas nas seguintes perguntas: *Quais são as etapas, os mecanismos e os procedimentos de trabalho constantemente presentes em processos de (trans)criação visual no Teatro Infantojuvenil? Como o reconhecimento dessas e desses pode colaborar na elaboração de novos processos, especialmente no que tange ao uso de estímulos não-verbais e à estruturação de cenas a partir das visualidades? Que questões artístico-pedagógicas podem despontar neste tipo de processo, a partir de um contexto específico, enriquecendo as discussões e as reflexões da área de Artes Cênicas, principalmente do campo da Pedagogia do Teatro?*

¹¹ Por exemplo: os jogos teatrais, os jogos dramáticos, o drama e as peças didáticas.

¹² Período e/ou parte dos processos de criação, com duração definida e/ou indefinida.

¹³ Classificam-se como mecanismos aqueles apresentados por Linei Hirsh no artigo contido nas referências deste resumo. São eles: eliminação, condensação, ampliação, associação, fragmentação, entre outros.

¹⁴ Maneiras através das quais as cenas são elaboradas durante os processos criativos de (trans)criação visual.

Sob o ponto de vista temático, o desdobramento de minha pesquisa de Doutorado se justifica, então, pela necessidade de aprofundamento em questões relacionadas ao Teatro Infantojuvenil produzido na atualidade e à Pedagogia do Teatro. No âmbito acadêmico nacional, ainda têm sido poucas as investigações tanto sobre o teatro produzido voltado para as jovens gerações, quanto acerca da Pedagogia do Teatro, em que tópicos em evidência nos estudos de Artes Cênicas desde o começo do século XX são levados em consideração.

Referências

HIRSCH, Linei. Transcrição teatral: da narrativa literária ao palco. In: **O Percevejo**, ano 8, n. 9, 2000, p. 150-154.

LARCHER, Lucas. **Do livro à cena: (trans)criações visuais no Teatro Infantojuvenil**. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2022.

_____. **...Teatro Infantojuvenil: o narrador como eixo de uma possível linguagem**. Monografia (Graduação em Teatro), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2014.

14 - NARRATIVAS CORPÓREAS: O Estímulo Composto como mediador de práticas teatrais junto a pessoas cegas e com baixa visão.

Mariane Laurentino (UNESPAR)¹

Achegamentos

Este trabalho discute práticas teatrais, a partir do Estímulo Composto, de John Somers, e suas possibilidades, no achegamento de pessoas com deficiência visual para com o teatro, em experiências vivenciadas junto a estudantes cegos e com baixa visão, em idade adulta, que frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado, mantido pelo Instituto Paranaense de Cegos², na cidade de Curitiba. Priorizando as percepções, individualizações de cada sujeito e trazendo suas perspectivas para o espaço da cena, foi utilizada a prática do Estímulo Composto, como um mediador da construção de narrativas.

O Estímulo Composto “objetiva, por meio de uma relação entre um conjunto de itens, a criação de possibilidades e potências narrativas” (Laurentino; Rosseto, 2022, p.378). Por este motivo que, no repensar da prática desenvolvida por John Somers, questões sensíveis podem vir à tona através de uma identificação entre os grupos e os personagens que terão suas vidas recontadas, por meio da exploração do pacote de estímulos. Essas possibilidades do uso da criatividade e da investigação na elaboração de narrativas tornam os participantes cúmplices dos processos de criação, aproximando-os das práticas teatrais.

O pacote com as histórias do pirata Zulmiro

A junção de itens que compõem um pacote de estímulos³ serão os instigadores

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) pela UNESPAR, Curitiba, Brasil. Orientada pelo Professor Doutor Robson Rosseto. Especialista em Educação Inclusiva, com trabalhos com foco na mediação e acessibilização cultural. É co-fundadora da empresa CASA Consultoria em Arte e Soluções em Acessibilidade. E-mail: marianelaurentino@gmail.com.

² O Instituto Paranaense de Cegos – IPC trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que há quase 80 anos trabalha para possibilitar o desenvolvimento integral e a inclusão social das pessoas com deficiência visual.

³ “O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo

e propulsores para o desenvolvimento da prática em si. Dessa forma, a construção de um pacote se inicia muito antes das escolhas de seus itens, sendo necessárias pesquisa e escolha do tema. E também, para este encontro em específico, tomei a decisão de construir a temática a partir dos atravessamentos colocados em cena pelos próprios participantes, e assim, as histórias dos grupos ainda estariam vinculadas ao pacote abordado durante as práticas. Para tal, rodas de conversa foram realizadas, objetivando ouvir os participantes e estimulando que os mesmos trouxessem histórias de suas vidas. Alguns optaram por trazer acontecimentos de períodos antes do processo da perda da visão, outros de aventuras e situações passadas após este momento, realizando, assim, um encontro entre vivências de pessoas que já nasceram cegas e com baixa visão e de indivíduos que passaram por este período após a vida adulta.

Na construção do pacote de estímulos para a vivência, me deparei com o texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, de Jorge Larrosa Bondía, citando o sujeito da experiência que, para o autor, “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (Bondía, 2022, p.25). E, seguindo por este caminho, a raiz da palavra experiência, que me levou a chegar nas travessias de uma persona pirata. Estava traçado, então, meu encontro com Zulmiro, assim como, o entrelaçamento do pirata que viveu em terras curitibanas⁴ e, as narrativas dos grupos de participantes das vivências.

Ao todo, durante a realização de duas práticas com este pacote, que ocorreram entre os anos de 2021 e 2023, um total de 32 pessoas cegas e com baixa visão participaram e deram suas contribuições, para o construir de práticas teatrais mais acolhedoras e sensíveis. Com isto em mente, ao comprometer-se em repensar nossos trabalhos, pesquisas, nossa arte, através dos atravessamentos que as experiências dos outros nos propõem, se faz necessário uma escuta ativa sobre as questões levantadas pelos grupos, neste trabalho em questão, as pessoas cegas e com baixa visão. Porém, não deixando de compreender que tudo aquilo que é construído pensando em acolher a todos pode, também, ser utilizado por todos, beneficiando, assim, a sociedade como um todo.

Nestes grupos com os quais eu me relaciono, que me atravessam, surgem

- o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana” (SOMERS, 2011, p.179).

⁴ Para mais informações ler “O tesouro da Ilha da Trindade”, do pesquisador Marcos Ofenbock.

questões de extrema relevância e complexidade sobre os processos de perda da visão que não podem ser ignorados no desenvolvimento de uma vivência teatral. Por exemplo, para aqueles que perderam a visão durante a vida adulta, podem ocorrer barreiras significativas. Relatos como: “parece que meu corpo não obedece” e “eu costumava realizar as atividades em um ritmo e agora não consigo mais” surgem com frequência, assim como, a perda da autonomia em seus núcleos familiares e a ausência de uma fonte de renda fixa, seja por atitudes capacitistas que estão profundamente enraizadas em nossa sociedade ou por outras questões de saúde que acabam os impedindo de continuarem nas áreas em que atuavam. Há, ainda, os recortes sociais, como a cor da pele, gênero e sexualidade, que podem agravar uma possível situação de vulnerabilidade e as vivências de pessoas cegas e com baixa visão, que já nasceram como pessoas com deficiência visual e lutam desde muito cedo para terem uma vida autônoma e de qualidade, com todos os seus direitos garantidos. Dessa forma, não há como ignorar estas questões durante o desenvolvimento das práticas de Estímulo Composto, pois tratam-se das bagagens e histórias vivenciadas por estes grupos, potencializando suas experiências e conhecimentos.

Isto posto, o pacote de estímulos proposto por John Somers, quando repensado para acolher a diversos grupos, torna-se capaz de promover uma experiência aprofundada e significativa que entrelaça as práticas teatrais às vidas de cada participante. E, ainda na perspectiva do drama, que também atravessa as práticas de John Somers, “o cruzamento de olhares na composição da cena, permite explorar e visualizar mudanças de parâmetros de lugar, identidade, história e poder” (Cabral, 2012, p.15). Unindo estas pesquisas e conceitos, junto a escuta ativa desses grupos, tornando-se possível o desenvolvimento de ações com foco nas potencialidades dos participantes. Sendo assim, o pacote de estímulos para este encontro focou na criação de materiais que estimulam o sensorial, apresentando texturas, sons, cheiros e instigando a curiosidade e a criatividade dos participantes, permitindo a discussão dos itens e descobertas através da exploração do pacote. Participantes autônomos em suas buscas, que constroem suas relações com as personas do pacote, a partir de suas vivências e das experiências sensoriais, provocadas pelos itens, “potencialidades antes, deficiência depois” (Partyka, 2022, p. 18). As trocas instigadas pela experiência do Estímulo Composto, trouxeram resultados surpreendentes e cenas marcantes produzidas pelos participantes, que construíram seus argumentos através de suas experiências próprias,

escolhendo caminhos, de acordo com suas análises dos itens encontrados no pacote. Dessa forma, o contato com o fazer teatral se apresentou como “reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro” (Desgranges, 2017, p.26). Que possamos, então, construir juntos um futuro mais acolhedor e sensível, por meio do repensar das práticas teatrais.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr. 2002, p. 20-28. ISSN:1809-449X. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/> . Acesso em: 06 de setembro de 2022.

CABRAL, Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2017.

LAURENTINO, Mariane; ROSSETO, Robson. Cinema, História e Educação: relações entre o fruir artístico e o espaço escolar a partir de uma experiência mediadora teatral. In: Seminário Nacional Cinema em Perspectiva, 10, 2021, Curitiba. Anais de Artigos Completos do 10º Seminário Nacional Cinema em Perspectiva. Curitiba: PPGArtes/Unespar, 2022. p. 375-384. ISSN: 2317-8930.

PARTYKA, Juliana Terezinha. **Teatro e Acessibilidade: mediações e práticas com atores e espectadores com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2022.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Tradução de Beatriz Cabral. **Urdimento**. v. 2, n. 17, Florianópolis, set. 2011, p. 176-185. e-ISSN: 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/283>. Acesso em 09 de setembro de 2022.

15 - NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA CENA COMO ELEMENTO CULTURAL DO LUGAR

Matheus Giannini Caldas Dantas (UFBA)¹
Eloisa Leite Domenici (UFSB/UFBA)²

A pesquisa visa partilhar uma prática artístico-pedagógica utilizada no espetáculo *Rixa*, do Grupo de Teatro Xique-Xique Mossoró, da Escola Estadual Prof. Abel Freire Coelho, a partir da ideia de trabalhar as questões das rivalidades e duelos associados às características dos elementos culturais da cidade de Mossoró-RN, através de narrativas autobiográficas do lugar.

O termo “rixa” é compreendido como uma briga entre duas pessoas, grupos, famílias. Nesta perspectiva, iniciamos a montagem sem utilizar *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, ou *Bodas de Sangue*, de Lorca, como referências, devido a abordagem eurocêntrica ser distante da nossa realidade cultural. Deste modo, os alunos/artistas começaram a trazer diálogos com seus amigos, familiares e vizinhos sobre os elementos culturais de duelo e com tais narrativas autobiográficas construíram uma dramaturgia coletiva abordando política, pastoril, leilões, embolada e outros elementos de “rixa” que colocavam o adversário em situações de opressão.

Tanto o cenário (Figura 1) quanto o figurino de cada família eram compostos por signos e cores que as diferenciavam e se associavam a outros elementos da cultura de duelo como, por exemplo, o pastoril, a partir de um relato de vivência de um dos integrantes do grupo de teatro que participou de um pastoril e destacou a disputa entre o cordão azul e cordão encarnado (vermelho). Eu enquanto professor/encenador acrescentei que no meu Povoado Cobra também havia apresentações de pastoril e se tratava de uma manifestação cultural popular, que existia em diversos lugares.

Figura 1- Abertura quando os filhos tentam passar por cima da família na tentativa de acabar com a rixa.

¹ Professor-artista-pesquisador. Doutorando no programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista (Capes doutorado), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eloisa Leite Domenici, investigando as narrativas autobiográficas na cena. Professor de Arte na Educação Básica do Rio Grande do Norte. Ator, diretor, encenador. E-mail matheusdaheja@hotmail.com

² Artista da Dança, pesquisadora, professora do curso Artes do Corpo em Cena da UFSB e do Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. E-mail: domeniceloisa@gmail.com



Fonte: Imagem do grupo (2017)³

Em Mossoró, o pastoril é especialmente presente no período natalino, e pode ser encontrado em diversos lugares do norte/nordeste mostrando uma encenação teatral que retrata o nascimento de Jesus, com personagens como as pastoras, anjos e outros. As apresentações geralmente envolvem música, dança, cantorias e figurinos coloridos de dois cordões (azul e encarnado). É uma tradição que varia em estilo e formato de acordo com a região.

Outro elemento cultural que os alunos levaram para cena foi sobre os leilões que acontecem nas festas de padroeiro/padroeira e nos festejos juninos, onde existe disputa entre pessoas para mostrar quem tem o poder aquisitivo maior do que o outro, sendo esta uma forma que a igreja encontrou para ganhar mais dinheiro e a população se divertir no remate de quem vai levar o item leiloado, muitas vezes surgindo a rixa. Ressaltando que ela pode surgir em qualquer contexto, em uma simples ação, entre organizações ou instituições, nas torcidas organizadas, entre outros.

Geralmente, uma rixa envolve hostilidade, ressentimento e confrontos frequentes entre as partes envolvidas. A embolada que é comum de encontrar na feira livre de Mossoró traz esta hostilidade e confronto dentro de um estilo de música popular do nordeste do Brasil que é conhecido por sua disputa entre os emboladores com sua melodia rápida e ritmo animado. Na cena, utilizamos a embolada para representar estes confrontos entre as famílias Rosário e Pocíldos como proposta dramatúrgica de revelar outras características dos costumes do interior no jeito de falar, rezar, beber e dentre outros. Deste modo, começamos a perceber que os duelos incitavam a violência e ao

³ Matheus. Lucas. Fotografia feita durante a apresentação de lançamento em Mossoró-RN.

tomarmos consciência, pensamos em transformar e ampliar a capacidade de ver a cultura por outros aspectos.

Paulo Freire (2015) fala que a transformação humana acontece no momento em que o educando aprende a ler o mundo, e significa inseparavelmente a tomada de consciência do contexto cultural. Ou seja, para que eu consiga uma transformação, eu tenho que compreender todas as relações das quais faço parte, e me entender como ser cultural de um lugar, das relações que minha cultura está inserida. E só assim, conseqüentemente, eu consigo ler o mundo por meio das práticas de transformação humana através da reflexão.

Foi deste modo que o Grupo de Teatro Xique-xique Mossoró, a partir das narrativas autobiográficas de seus integrantes sobre o contexto cultural do seu lugar, elaborou cenas na tentativa de propor reflexões e buscar reduzir a violência relacionada à rixa, levando em consideração que muitas vezes acabam de forma negativa, sendo assim aconselhado a ressignificar. Semelhante a isso, Boal (2015) acrescenta que temos a capacidade de atuar porque agimos na sociedade e a reflexão pode ser um princípio de transformação.

Portanto, transformar a cultura é complexo. Ela vai se transformando constantemente, por si só, nas relações dadas. Empregando na forma simbólica das memórias, dos casos corriqueiros das festas que acontecem na cidade, nas idas aos espaços públicos como feira, participando de danças folclóricas como o pastoril e do papel da família querer manter o poder de geração em geração.

As narrativas autobiográficas e elementos culturais de duelo estão presentes na cena pois a criação se deu a partir das associações dos alunos/artistas com os elementos culturais que fazem parte da sua bagagem cultural. Eles ampliaram as discussões sobre os temas que apareceram no processo com outras pessoas da cidade com o intuito de buscar um olhar mais abrangente sobre o lugar, além de aprender sobre o fazer teatral.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

16 - PRÁTICAS SOMÁTICAS AMPLIANDO O ENTENDIMENTO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PEDAGOGIAS DA CENA

Matheus Giannini Caldas Dantas (UFBA) ¹
Eloisa Leite Domenici (UFSB/UFBA)²

Durante o processo de doutoramento com a pesquisa sobre as narrativas autobiográficas como método nas artes cênicas, trago a experiência recente de conhecer um pouco mais sobre a educação somática e como ela poderia ampliar a concepção do corpo cênico dentro da minha pesquisa. Esta experiência ocorreu em uma disciplina do doutorado ministrada pela professora Dr.^a Eloisa Domenici, que trabalhava as práticas de movimento corporal com a percepção e a memória corporal, dentro do princípio de soma e consistiu na investigação do corpo cênico em diálogo com práxis somáticas, especificamente do método Reorganização Postural Dinâmica (Lima, 2020).

Fui surpreendido com a presença de informações anatômicas, característica das abordagens somáticas, ao iniciar o processo pedagógico a partir do conhecimento do corpo humano, em contato com imagens e explicações sobre os músculos, tecidos, articulações e fâscias, junto a propriocepção, para depois realizar a aula prática. Esta vivência facilitou conhecimentos específicos sobre o nosso corpo ampliando a compreensão sobre movimentos. É interessante ressaltar que a formação em teatro em geral prescinde desse conhecimento, o que acaba gerando uma lacuna em nossa prática. Destaco assim a importância da obrigatoriedade da disciplina de anatomia dentro dos cursos de Arte, especificamente Teatro e Artes Cênicas, as quais trabalham com o corpo, para que os artistas-pesquisadores possam ampliar ainda mais a sua concepção.

O objetivo da disciplina era compreender a educação somática, não como uma resposta fechada, mas como uma possibilidade de ampliação da abordagem do corpo cênico, ou seja, em diálogo com as vivências sobre o nosso fazer artístico, tentando assim criar pontes com diferentes metodologias para a cena. Destacando que o

¹ Professor-artista-pesquisador. Doutorando no programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista (Capes doutorado), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eloisa Leite Domenici investigando as narrativas autobiográficas na cena. Professor de Arte na Educação Básica do Rio Grande do Norte. Ator, diretor, encenador. E-mail matheusdaheja@hotmail.com

² Artista da Dança, pesquisadora, professora do curso Artes do Corpo em Cena da UFSB e do Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. E-mail: domeniceloisa@gmail.com

importante na ponte que a gente cria não é a técnica somática em si, senão o fazer cênico em diálogo com essa técnica. Assim, para que esta troca possa existir, não tem limites. Domenici (2015) fala que em algumas abordagens nas quais o indivíduo se auto-observa de forma consciente, ocorre uma perspectiva somática, pois ao fazer isso, o sujeito de certa maneira age sobre si mesmo através da auto-regulação, ou seja, por meio de sua subjetividade processual ao se observar.

Exemplo disso foi que, durante as práticas, eu pude refletir acerca de outros processos que eu já tinha vivenciado antes, tendo chegado à conclusão de que se aproximavam dos princípios da soma, pois me faziam realizar determinados movimentos atentando-me às repetições e auto-observação do meu corpo até buscar um estado de poesia na prontidão. Pois havia uma abordagem a partir do foco de exploração para criação cênica que ativava automaticamente a Reorganização Postural Dinâmica de experimentar e observar a partir do meu próprio corpo. Corpo e soma.

A soma de um corpo percebido a partir de si mesmo (corpo-soma) se assemelha às narrativas autobiográficas, de modo que, através da forma de se perceber no mundo, conseguimos refletir sobre essa experiência. E semelhante a isto, Passei (2003) fala que, ao tentarmos falar sobre nossas narrativas autobiográficas, selecionamos algo da nossa vida para estabelecer relações, organizamos os fatos, encontramos justificativas, clarificamos a prática e as representações de si, (inter)agindo no mundo e construindo conhecimentos. Então, não restam dúvidas de que ambos contribuem para um processo de criação autônomo através do movimento do corpo. Entretanto, entendemos que não podemos tomar a somática como uma fórmula pronta, visto que ela trabalha no sentido da autonomia objetiva. Ela precisa ser e é uma proposta voltada ao diálogo, que ela provoca durante o seu processo corporal enquanto artista da cena.

Deste modo, quando fazemos questionamentos durante a criação como, por exemplo, “como eu piso no chão?”, automaticamente, desenvolvemos no nosso corpo a autonomia que nos possibilita ativar contatos para entrar em estado de poesia que no próprio fazer cênico é ampliado pela abordagem somática. Lima (2020) diz que essa vivência estimula um refinamento sensorial, investigando as transições, percepção de como é que eu estou pressionando o chão, como princípio da Reorganização Postural Dinâmica, que é a percepção de que sou eu que estou criando essa força no chão, e pela reação a esta força que se alinham as estruturas do meu corpo em sentido antigravitacional.

Trata-se de estar atento ao corpo como processo cognitivo. Domenici (2015) diz que as nossas experiências corporais e qualidades afetivas, que permeiam essas experiências artísticas, passam por um mecanismo cognitivo. Ou seja, constroem aprendizado que é importante saber e compreender, pois em certo momento existem afirmações centradas nas técnicas, como se a somática fosse a resposta para tudo. Mas, o que não resta dúvida é que ela ajuda a perceber e ampliar as relações entre o corpo nas ações do cotidiano sobre as técnicas da cena, que se fazem sobre as técnicas da vida, as nossas técnicas da vida, semelhante às nossas narrativas autobiográficas quando são levadas para a cena.

Portanto, podemos perceber que existem diversas perspectivas relacionadas à educação somática que fazem conexões e dialogam diretamente com o propósito da pesquisa de doutorado em questão, pois trabalham os aspectos do corpo que se associam às narrativas autobiográficas na cena, compreendendo que são definidas durante o percurso onde a ação se passa, e que são repletas de significados e possibilidades para a representação cênica nas suas diversas formas.

Referências

DOMENICI, Eloisa. A brincadeira como ação cognitiva: metáforas das danças populares e suas cadeias de sentidos. In KATZ, H.; GREINER, C. (Orgs.) **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume, 2015. Pp. 191-236.

LIMA, José Antonio de O.. **Reorganização Postural Dinâmica**. in BOLSANELLO, Débora (org). Educação Somática e seus pioneiros no Brasil. v. 3. Curitiba: Juruá, 2020.

PASSEGGI, M. C. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente**. Anais. Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set. 2003.

17 - ARQUIVO PERFORMATIVO: A performance entre atos e registros

Michele Louise Schiocchet (UFPR)¹

O arquivo performativo é apresentado aqui como hipótese de estruturação de uma pesquisa **em performance**. Busca-se, através de proposições performativas, investigar relações entre percepção, uso e produção social de espacialidades, focando nas interfaces entre ação e representação. A proposta desdobra-se através de cartografias sensíveis considerando dimensões estéticas e performativas do cotidiano a partir de metodologias ancoradas na prática - prática como pesquisa (NELSON, 2013) e pesquisa performativa (HASEMAN, 2015), sendo a obra artística tanto meio quanto produto da investigação.

Desde 2008 venho me interessando por relações entre registros e práticas espaciais, denominando como **(im)pressões** tanto os processos de produção de sentido, percepções e experiências do e no espaço, como também as marcas que se imprimem no espaço-tempo (neste caso, urbano) de forma intencional ou não e que acabam se tornando elemento constitutivo da paisagem - materialidade. Assim como as corporalidades modificam e são modificadas pelas espacialidades, as superfícies urbanas também são entendidas como resultado e referência de práticas espaciais - A paisagem, “ao mesmo tempo em que é vista por um observador, age determinando seu olhar” (Ferraz, 2013, p. 14). Ela traz aspectos da história de um lugar, da construção coletiva de sentidos, atribuídos a estruturas simbólicas ligadas ao território, tanto num sentido concreto quanto imagético. O espaço pode ser entendido a partir da relação entre práticas espaciais e um complexo de visualidades que inclui signos, rastros e elementos que ativam nossos sentidos, em relação a um repertório que faz referência a mundos reais e imaginários.

Acredita-se que a passagem pelo espaço é um exercício sensível, tanto de leitura quanto de escrita de um texto coletivo que está em um processo constante de escrita. Ao caminharmos pela cidade percebemos diversos elementos, como sons, imagens, texturas, mas poucas vezes investigamos de forma mais demorada nossa

¹ Docente do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. E-mail: micalou2@gmail.com.

relação com tudo isso. Muitos dos elementos da cidade contêm gestos implícitos, modos de uso que parecem intuitivos, naturais. Outros elementos marcam divisões, indicam percursos, ou até celebram pontos de vista de uma história. Através destas (im)pressões, às vezes podemos re-acessar às circunstâncias de sua implantação. Em outros casos o que fica é uma lacuna, um apagamento, a falta de um registro, algo que não encontrou materialidade no espaço. Linhas e marcas são apropriadas, re-interpretadas, sofrem intervenções físicas, ou se gastam, se apagam. Na cidade existem assimetrias, desequilíbrios; palcos e bastidores. Além de signos e de sentidos, também há um conjunto de materialidades e dinâmicas que constroem experiências na interface entre corpo e cidade sem intermédio da linguagem.

Mais do que um retrato de um lugar, um arquivo performativo propicia que o movimento dos corpos ative uma narrativa composta por atravessamentos e (im)pressões, implicando numa ação de leitura e de escrita em tempo real, que conecta a subjetividade de cada indivíduo com memórias coletivas, inscritas ou silenciadas que constituem um campo de disputa constante.

Atravessamentos – ação (que implica em deixar marcas – efêmeras ou não - e em acessar rastros e símbolos presentes no espaço-tempo).

(Im)pressões – registro - interface, ponto de contato entre corpo-espaço-tempo (que se faz enquanto interpretamos e agimos no espaço-tempo).

O arquivo performativo é uma composição modular em tempo real na interface entre atravessamentos e (im)pressões - O arquivo precisa ser ativado pelo corpo para estabelecer uma relação de sentido. O receptor joga com suas percepções sensíveis, incorporando à obra elementos que surgem na recombinação que se dá em cada novo acesso/contexto.

A obra RE-PERCURSOS é um exemplo de arquivo performativo e consiste em um *audiotour* composto para ser experienciado em uma praça de Curitiba. Este trabalho é parte do Projeto Performance como Pesquisa (UFPR) em interlocução com o projeto de extensão CPP-Implicações (UNESPAR) e com o coletivo Mapas e Hipertextos, contando também com a colaboração de uma série de profissionais². O processo de criação de RE-PERCURSOS se desenvolve a partir de exercícios semanais realizados na Praça Santos Andrade em Curitiba, a fim de individualizar procedimentos estéticos que

² <https://www.micalou.org/general-5-1>.

possibilitem investigar, não apenas intelectualmente, aspectos diversos das dinâmicas espaço-temporais em uma amplitude de camadas, e criar possibilidades de interação sensível entre cidadão e cidade.

O processo ocorreu no primeiro semestre de 2023, resultando em uma coleção de cinco rotas em áudio, que abordam “camadas temáticas” distintas de um mesmo espaço: a praça Santos Andrade. A obra é acessível através de um *site* e, no momento do acesso, o público deve estar no local, utilizando fones de ouvido. Uma vez no *site*, estarão disponíveis as seguintes rotas: Paisagem, Perpendicular, Araucária, Vértebra e Quedas. Após escolher um dos percursos, o participante é convidado a mover-se pelo espaço interagindo com o recorte proposto pelo áudio. Dentre os disparadores para o desenvolvimento das propostas citamos: uma placa em homenagem à Colônia Afro Brasileira de Curitiba que homenageia 68 nomes de personalidades negras, sem imagens, sem contextualização e em muitos casos sem a ciência dos próprios homenageados. Uma estátua em homenagem a Santos Dumont com um tórax gigante e coxas musculosas. Abaixo desta, uma placa com a imagem, agora sim, do próprio, com um terceiro olho adicionado com tinta branca em sua testa. Outros elementos usados foram *posts* com relatos em redes sociais, fotos de comemorações do fim da Segunda Guerra na escadaria do prédio da UFPR, uma gravação de hinos feita pelo Tiro de Guerra Rio Branco, fotografias antigas com a passagem de um dirigível nazista pelo céu, a desaparecimento de espécies nativas, a retificação, poluição e canalização de rios, a presença de símbolos nacionalistas e paranistas diluídos na paisagem, um “não monumento” evocado através de relatos sobre a morte de um casal, fruto da queda de uma árvore-monumento, plantada na ocasião da reurbanização da praça, pelo então presidente do estado durante as celebrações do primeiro centenário da independência, notícias e fotografias antigas do local, além de percepções do espaço que íamos criando a partir de nossas inúmeras derivas.

O processo de criação de RE-PERCURSOS contou com as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, arqueologia sensível/ ativação de elementos do espaço através de proposições performativas, seleção e edição de material para o desenvolvimento de percursos temáticos, construção de dramaturgias “participativas” que gerassem uma intertextualidade dinâmica entre som (áudio gravado) e espaço vivo.

As propostas dramatúrgicas foram testadas diversas vezes por convidadas, para perceber conexões possíveis entre os elementos que se fixavam na proposta sonora e

as possibilidades intertextuais que o corpo costurava com o que era vivo e móvel no espaço.

Após a produção e desenho final das rotas, percebemos que seria interessante pensar em formas de mediação da obra, uma vez que ela se encontra invisível, e que o formato escolhido não é muito usual. O termo **contra-mediação** parece interessante por considerar que o espaço público já está mediado de uma infinidade de formas, de modo a que a percepção e o uso do mesmo tendam a leituras e interpretações que tomem como referência as estruturas embebidas na paisagem, como monumentos, mobiliário urbano etc. Como uma espécie de *détournement* situacionista ou à moda dos antimonumentos mexicanos, a proposta do *audiotour* é revelar ou produzir outras histórias reconectando o corpo com as espacialidades urbanas a partir de deslocamentos perceptivos.

Uma outra questão a ser considerada é o modo de apresentação dos resultados da pesquisa em si, pois, uma vez que a prática é o próprio meio de desenvolvimento da proposta, seria necessário o acesso ao *tour* em combinação à leitura deste relato. Em se tratando de uma obra *site-specific* que necessita do movimento do corpo em interação com os áudios, a experiência não é completamente traduzível em um relato textual ou em um registro audiovisual.

Referências

FERRAZ, Maíra Kahl. **Origem e utilizações do conceito de paisagem na geografia e nas artes**. Instituto de Geociências da Universidade de Campinas (IG-UNICAMP). Campinas, 2013.

HASEMAN Brad. **Manifesto pela pesquisa performativa** [Artigo] // Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP. - 2015. - Vol. 3.1.

NELSON Robin. **Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances**. - New York: Palgrave Macmillan, 2013.

18 - A MEDIAÇÃO TEATRAL E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Roberta Cristina Ninin (UNESPAR)¹

Abordar a mediação teatral como uma metodologia da Pedagogia em Artes Cênicas, em prol do conhecimento e da educação estética de espectadores/as, evidencia e amplia a importância de projetos de formação de público apoiados e enriquecidos por uma diversidade de estéticas teatrais. Partindo, pois, do princípio de que cada obra, ao mesmo tempo, é produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos que entram em contato com ela, “uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer, mas tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significados” (Brasil, 1998, p. 36). Assim, cabe a/o mediador/a compreender que, tanto quanto ele/a, cada espetáculo, cada apresentação e cada espectador/a são único/as.

Com isso, a compreensão de que o público é também peça fundamental na composição do evento teatral é basilar nestes projetos de mediação; focando no/a espectador/a enquanto sujeito que significa a obra quando em interação com ela, trazendo à tona que a significação não está na obra, mas “na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador” (Brasil, 1997, p. 29). O lugar do público no teatro – espaço físico e função estética -, portanto, é uma conquista e um trabalho do próprio sujeito que participa da relação estética com a obra proposta pelo artista, ainda – e por meio – das mudanças em suas estruturas teatrais.

E como a educação estética “não está voltada para a cura psíquica, ou para a educação moral, ou para o ensino de outros conteúdos escolares” (Paes, 2007, p. 3), propõe-se que a mediação teatral esteja voltada para o contato com formas artísticas, treinando a sensibilidade e consciência do público de suas percepções e sensações. Mediação, esta, que buscar orientar a não recorrência à tática de repetição de modelos estereotipados e mecânicos que empobrecem o universo cultural, como no ensino da arte em comunidade escolar, por exemplo; ou a apenas exercícios de auto expressão sem diálogo com outros eixos de aprendizagem em arte.

¹ Roberta Cristina Ninin, coordenadora e docente efetiva do curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, *Campus* Curitiba II. Artista da cena e mediadora teatral. E-mail: roberta.ninin@unespar.edu.br.

Vale ressaltar que apesar da arte não se tratar “de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos”, como, também, “não representa ou apenas reflete a realidade” (Brasil, 1998, p. 32), ainda há desconhecimento e preconceito em relação a essa área do conhecimento. Nesse contexto, a metodologia da mediação teatral como proposta de trabalho pedagógico a partir das formas artísticas do espetáculo a ser assistido pelo público alvo, seja de estudantes no ensino formal ou não formal, apresenta-se como alternativa ao empobrecimento da educação estética, ao específico campo do discurso linear sobre a arte teatral. Dessa maneira, em relação às Artes Cênicas e suas metodologias de ensino, é possível aproximar essa concepção de educação à práxis de Spolin (2001), quando esta ressalta a aprendizagem da linguagem teatral, da realidade física do palco por meio da vivência de uma experiência estética, dando ênfase à forma teatral e ao exercício da comunicação.

No entanto, o que mais interessa neste modo de comunicação é o conhecimento estético, não comunicável por conceitos baseados na linguagem lógica (exemplo: verbal e matemática), mas, sim, voltado ao conhecimento experimental, “desenvolvido no corpo, com o corpo, que depende da memória corporal para se realizar no indivíduo e na sociedade” (Camargo; Stecz, 2019, p. 12). Um conhecimento, portanto, em um plano diferenciado da informação discursiva, que possibilita uma forma de aproximação entre indivíduos e culturas distintas por meio da percepção de suas semelhanças e diferenças via produtos artísticos e concepções estéticas.

E, estando a arte inserida ao campo deste conhecimento da estética - “um conjunto organizado (e a organizar-se) de conhecimentos perceptivos e sensíveis” (Camargo, 2017, p. 19), vale-se considerar, de forma indispensável, a materialidade sensível do corpo à constituição desse conhecimento que acontece via contato presencial entre os corpos (entre o artista – a arte – o público), por meio da ativação das percepções e afecções entre eles; pelo contato entre suas singularidades na experiência estética. Para tanto, jogos de mediação (Ninin, 2021) podem ser dedicados à educação estética do ver, olhar, sentir e ler; educação dos órgãos dos sentidos, buscando, primeiramente, a aproximação vocabular entre o público e o/a mediador/a por meio de experiências estéticas provocadas pelo jogo, para que surja a verbalização das leituras cênicas.

Observa-se que quanto mais se experimenta os signos teatrais (jogando e analisando-os), mais se aumenta a capacidade de percebê-los em jogo, seja na sala de

aula e/ou no teatro. É um processo de aprendizagem, compreendendo o mundo imediato para ser introduzido na leitura da linguagem teatral, para decifrar o signo (coletivo) e fluir na leitura particular do mundo (também imbuído do coletivo). Ao perceber e compreender a linguagem teatral, exercitando os sentidos, pode-se desenvolver a capacidade humana de sentir, enriquecendo a possibilidade de reflexão acerca dela. E, pensando neste jogo de mediação como princípio básico de um processo educativo voltado a um público iniciante na linguagem teatral, interessa a/o mediador/a despertar sua disponibilidade em jogar teatro, criticando-o.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, M.H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética.** Londrina: Syntagma Editores, 2017.
- CAMARGO, Marcos H.; STECZ, Solange S. **Caderno de Notas: Mestrado Profissional em Artes.** Curitiba: UNESPAR, Campus de Curitiba II, 2019.
- NININ, Roberta Cristina. **A práxis do mediador: os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro.** 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- PAES, Paulo Cesar Duarte. Vigotski e o Ensino de Arte. **XVII CONFAEB e IV COLÓQUIO SOBRE ENSINO DE ARTE.** Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/paulo_cesar_duarte_paes.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2023.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Tradução e introdução por Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Anais

encontros de

Reexistências

