

Revista Nupeart
Volume 22
2019

NUPEART – 22 “ARTES NAS BORDAS”

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor
Vice-Reitor
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Marcus Tumasi
Leandro Zvirtes
Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral
Direção de Ensino de Graduação
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação
Direção de Extensão
Direção Administrativa

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Regina Finck Schambeck
Monique Vandresen
Daiane Dordete Steckert Jacobs
Gustavo Pinto de Araújo

Coordenação do Nupeart

Rosana Tagliari Bortolin

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:
revistanupeart.ceart@udesc.br

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor/a

Diego de Medeiros Pereira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Sandra Mara da Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros/as

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jociele Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marluci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal

Mônica Zewe Uriarte, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal

Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vicente Concilio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Pareceristas

Adriana Santos

Ana Beck

Andrea Elias

Diego Pereira

Élder Ildefonso

Emerson Silva

Fabiana Lazzari

Giselly Brasil

Gustavo Araújo

Heloisa Marina da Silva

Marcia Berselli

Marluce Menezes

Milene Duenha

Rodrigo Cantos

Rosa Blanca

Sandra Cunha

Tereza Franzoni

Vicente Concilio

Diagramação e Projeto Gráfico

Laboratório de Design (LabDesign/Udesc)

Bolsista Mariana Frizze

Capa

Unsplash

Suporte Técnico

Marcela Reinhardt de Souza

EDITORIAL

- Diego de Medeiros Pereira, Sandra Mara da Cunha..... 07**
- Arreda Boi: a brincadeira do Boi-de-mamão como resistência e profanação no processo educativo das culturas populares**
Sônia Laiz Vernacci Velloso (Esha)..... **09**
- Circo que Foge com o Sonho: planos de fuga e estratégias pedagógicas para sonhar**
Bianca Scliar, Bruna Ferracioli..... **30**
- Histórias de Teatro e Circo: intuindo conexões entre Performances Culturais e a Companhia Carroça de Mamulengos**
Daniela Rosante Gomes..... **52**
- Teatro e microutopias cotidianas: experiências de comunidade no espetáculo no mundo da rua**
Saulo Vinicius Almeida..... **81**
- A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere**
Caroline Vetori de Souza..... **101**
- Dança diaspórica: (des)ocupações como elementos de interação**
João Vítor Mulato, Sandra Meyer Nunes..... **117**
- Prosa pro Café**
Gabriel Travassos Araújo..... **133**
- Relato-colagem: recortes de experiências de apresentações da peça *Greve das Inquilinas* do Grupo de Teatro Comunitário Vermelho Riu**
Cassiano dos Reis Lopes, Cláudia Tomaschewski, Érica Ariadne Polo, Paola Masiero Pereira, Paulo Pappen..... **148**

- El papel del objeto en el aprendizaje del movimiento básico del segundo movimiento de 'Rosas Danst Rosas' de Anne Teresa de Keersmaecker**
Sheyna Teixeira Queiroz..... **165**
- Na Cartola de um Mágico: práticas criativas e relações raciais em um oficina de samba**
Eloísa Costa Gonzaga, Carlos Eduardo Romão, Camila Costa Zanetta, Viviane Beineke..... **178**

EDITORIAL

É com grande alegria que apresentamos o volume 22 da Revista Nupeart, intitulado “Artes nas Bordas” e, também, é com esse sentimento que celebramos e compartilhamos com nossas leitoras e leitores a conquista da classificação B1 na avaliação preliminar do Qualis Periódicos da Capes o qual esperamos que se mantenha na avaliação final. Na busca por nos adequarmos às normas de publicações, contamos agora com o resumo em língua inglesa, o que nos qualifica e traz maior visibilidade aos textos publicados na Nupeart.

A proposta do Dossiê “Arte nas Bordas” foi a de conferir evidência às manifestações artísticas que acontecem em lugares distintos daqueles que normalmente lhes são reservados, como é o caso de museus, teatros, salas de espetáculos, galerias e centros de exposição. Queremos conhecer e difundir o que tem sido feito por artistas e estudantes de artes que compartilham seus trabalhos em tempos e espaços outros como ruas, parques, centros comunitários, hospitais e prisões, trazendo à tona seus percursos investigativos na arte e, também, revelar com quais fundamentos teóricos elas e eles têm dialogado para construir conhecimentos no campo da Arte. Como seus proponentes planejam tais acontecimentos e obras, como as desenvolvem e quais reflexões tecem sobre elas?

Os referenciais utilizados para fundamentar os textos são tão variados quanto os percursos artísticos apresentados nos artigos e relatos de experiência que compõem o dossiê bem como nos dois artigos recebidos em fluxo contínuo. As propostas e as discussões travadas em cada um deles nos trazem a oportunidade de, por exemplo, pensar sobre as relações da universidade com as comunidades ou, ainda, para além delas, pois alguns dos trabalhos se deram a partir de experiências desenvolvidas em estágios supervisionados das licenciaturas em artes visuais, música e teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC).

Outras universidades e artistas também acolheram estudos sobre a arte que habita fronteiras e bordas, ampliando as

discussões para pensarmos a cidade e a ocupação dos espaços públicos pela arte, pelos artistas e pelo público que assiste, vê, ouve e interage com tais propostas de trabalho.

Convidamos todas e todos a navegarem conosco neste volume 22 e apreciarem os artigos e relatos de experiência acerca da arte feita nas bordas.

Abraços,
Sandra Mara da Cunha, editora
Diego de Medeiros Pereira, editor

Arreda Boi: a brincadeira do Boi-de-mamão como resistência e profanação no processo educativo das culturas populares

Sônia Laiz Vernacci Velloso (Esha)¹

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 06/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019009

¹ Mestra em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora no curso de dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: eshaprem2015@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe-se a olhar para a brincadeira popular do Boi-de-mamão, tradicional no litoral catarinense, do grupo Arreda Boi da localidade da Barra da Lagoa, situada no município de Florianópolis (SC), a partir da minha experiência na condição de artista, arte educadora e brincante participante do grupo, num período onde a arte e a cultura popular estiveram muito próximas das políticas públicas de cultura. Esse olhar visa refletir sobre a permanência da brincadeira na comunidade, analisando os períodos de existência do grupo e traçar alguns questionamentos no que se refere à sustentabilidade, desenvolvimento e transformações na estrutura do grupo, abordando o conceito de brincadeira e jogo num aspecto de resistência frente à pressão das elites para a homogeneização da cultura.

Palavras-chave: *cultura popular, brincadeira, profanação, Boi-de-mamão.*

ABSTRACT

This article aims to look at the popular play of the Boi-de-Mamão, traditional on the coast of Santa Catarina, Brazil, made by Arreda Boi group of Barra da Lagoa, located in Florianópolis (SC), from my experience in the lead as an artist, art educator and joking participant of the group, in a period where popular art and culture were very close to the public politics of culture. This view aims to reflect on the permanence of play in the community, analyzing the periods of existence of the group and draw some questions regarding the sustainability, development and changes in the group structure, addressing the concept of joke and play in an aspect of resistance against to the pressure of the elites for the homogenization of the culture.

Keywords: *popular culture, joke, desecration, Boi-de-mamão.*

PASSARINHOS E PARDAIS, NÃO SÃO TODOS IGUAIS

Já tinha visto o Boi-de-mamão na cidade de Florianópolis, em uma apresentação de rua e no espaço da escola também, mas fui conhecer mesmo a brincadeira no meu encontro com o grupo Arreda Boi. Foi a partir daí que fui compreendendo o funcionamento da brincadeira, a partir da vivência na comunidade, no movimento do fazer, no olhar de brincante².

Cheguei ao Arreda Boi convidada para ensinar o grupo a fazer máscaras. Nado³ estava pensando em novos formatos de figurinos para alguns bichos e eu propus uma oficina com máscaras de papelão e papietagem. O grupo, além dos bonecos tradicionais do Boi-de-mamão, queria inventar personagens mascarados para o Urubu, Macaco e Ursos, personagens que não são bonecos-máscaras⁴.

Nado e eu nos conhecemos no grupo de pesquisa em Teatro em Comunidades (FOFA), da UDESC, e ele me chamou pela minha experiência em confecção de bonecos de pano voltados ao público infantil. Essa habilidade se estendeu às formas animadas de teatro no decorrer da graduação do curso de Teatro da UDESC.

O grupo se reunia aos sábados na escola municipal da comunidade da Barra da Lagoa, a Escola Básica Prefeito Acácio

2 Brincante é o termo usado para se referir aos integrantes de folguedos e manifestações populares da cultura nordestina. São atores, músicos e bailarinos que lidam com a arte como uma “brincadeira”. Entre essas pessoas já se utiliza a expressão “brincar”, para se referir a participar da manifestação, por isso o termo “brincante” (Seu Martelo, 2016).

3 Reinaldo Manoel Gonçalves, morador da comunidade da Barra da Lagoa, educador popular, pesquisador e coordenador do grupo Arreda Boi de Boi-de-mamão em Florianópolis, doravante chamado de Nado no contexto do Arreda Boi.

4 Terminologia utilizada por Beltrame (2007) para designar um tipo de máscara que encobre todo o corpo, um boneco animado pela ação de um mascaramento corporal.

Garibaldi São Thiago, no contexto do programa Escola Aberta⁵. Nessa oficina que ministrei participaram adultos e crianças, havia muitas pessoas e aqueles que tinham mais habilidade ajudavam quem tinha menos. Pouco depois da oficina de máscaras, fui chamada para pensar os figurinos que acompanhavam as máscaras e os bonecos. E assim fui chegando, de mansinho, colaborando naquilo que eu sabia, trocando, participando e me envolvendo. Posso dizer que foi minha experiência em teatro, no fazer teatral que me levou até o Boi.

Como quase todos os grupos de Boi da cidade, boa parte dos participantes é constituída por relações de parentesco e no Arreda não é diferente, o grupo iniciava uma nova fase sob a coordenação de Nado⁶. O grupo era grande, entre 20 e 30 pessoas, havia muitas crianças e vários adultos, alguns pais participavam junto com os filhos, em sua maioria, alunos da escola. Essa formação contava com a participação de artistas e amigos de fora da comunidade, além dos moradores, antigos participantes.

No que se refere à parte musical, Ronei⁷ cuidava da percussão, levando boa parte das crianças para tocar os tambores, Eva⁸ fazia frente na cantoria, desde os exercícios vocais até os arranjos corais. João⁹ acompanhava na sanfona, Alexandre en-

5 Escola Aberta é um programa governamental que incentiva e apoia a utilização do espaço escolar nos finais de semana, em especial aquelas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

6 Nado ficou na coordenação do Arreda Boi de 1994 a meados de 2000, quando passou às mãos de Ronei.

7 Ronei Manoel Gonçalves, irmão de Nado, morador da Barra da Lagoa, educador e integrante do Arreda Boi, já foi organizador do grupo anos antes.

8 Evanelise Figueiredo de Oliveira é música, cantora e brincante da cultura popular. Foi integrante do Arreda Boi de 2010 a 2012.

9 João Tragtenberg é sanfoneiro e produtor cultural. Integrou o grupo como ar-

trava com um violão ou guitarra e Nado regia tudo, chamava as pessoas, organizava os ensaios, administrava o projeto e cuidava das crianças.

Esse grupo se formara a partir do início do projeto do Ponto de Cultura¹⁰, Nado chamou os artistas para comporem a equipe de oficinairos do Boi-de-mamão, que contava com a experiência dos antigos brincantes como Dona Ivone¹¹, Ronei, Elói¹², Alexandre¹³ e de novos artistas que viriam a colaborar com novas técnicas e práticas, como Eva e João, que também foram convidados a partir do contato pelo FOFA, da UDESC. Através do projeto, todos os colaboradores recebiam uma ajuda de custo para poderem se dedicar ao compromisso dos ensaios e oficinas.

O Arreda Boi é fruto basicamente de dois trabalhos realizados na Barra da Lagoa. O primeiro realizado por Nado, entre 1992/1993 com o Grupo de Idosos Primavera, um trabalho de pesquisa sobre as danças e brincadeiras da infância e da juventude desses idosos, onde o Boi-de-mamão passou a ser brincado. O outro trabalho veio de um projeto de estágio na comuni-

tista e brincante. Ficou no Arreda em 2010 e 2011.

10 Pontos de Cultura eram propostas culturais dentro do Programa Cultura Viva, criado pelo Ministério da Cultura, o MinC em julho de 2004, durante o governo Lula, na gestão de Gilberto Gil, tendo Célio Turino como coordenador do projeto. Constituiu-se em uma política pública de cultura que se entende como uma rede de criação e gestão cultural, com ações e reflexões que buscaram destacar a relação entre cultura e cidadania. O programa surge com a proposta de potencialização de iniciativas e organizações que já existem e que já atuam na área da cultura. Nesse sentido ele propõe uma redefinição da função do Estado como parceria, como gestão compartilhada, dividindo espaços e promovendo novas possibilidades, assumindo os sujeitos sociais como protagonistas das ações culturais.

11 Ivone Cecília Gonçalves, moradora da Barra da Lagoa, rendeira, coordenadora do grupo de idosos Primavera e cantante no coro do Arreda Boi.

12 Elói Pereira, morador da Barra, brincante, artista das Artes Cênicas, antigo integrante e especialista na construção e restauração dos bonecos do Arreda.

13 Alexandre Linhares, morador da comunidade da Barra da Lagoa, músico, educador e integrante do Arreda Boi desde o início.

dade, supervisionado pela professora Márcia Pompeo Nogueira do curso de Artes Cênicas do CEART, UDESC, com o objetivo de construção e manipulação de bonecos do Boi-de-mamão. Com o fim do projeto de estágio as crianças e adolescentes, que dele participaram, migraram para o trabalho que estava sendo desenvolvido com o Grupo Primavera e em 1994 nascia o grupo de Boi-de-mamão, que passou a ser chamado de **Arreda Boi**. Em 1997, oficializou-se como pessoa jurídica, passando a ser a Associação Cultural Arreda Boi, estabelecendo como finalidade: “Resgatar, preservar e divulgar as manifestações culturais do município de Florianópolis” (ASSOCIAÇÃO CULTURAL ARREDA BOI, 2014, p.15).

O Arreda atua para reavivar as danças e cantigas populares, para que permaneçam vivas no cotidiano da comunidade da Barra da Lagoa e da cidade de Florianópolis, difundindo e compartilhando essas práticas culturais e artísticas com indivíduos e coletivos de outros contextos, assim como também aprendendo outras práticas, vivenciando e trocando saberes.

Desde o início foram sendo chamados novos e novas artistas para a brincadeira, no sentir da necessidade e da vontade de aperfeiçoamento técnico e artístico, quase todos oriundos do FOFA. No início, Eva veio para dar corpo ao coral de vozes cantantes e passou a ser também a cantadora, trazendo junto seus pais para engrossar o caldo das vozes; João chegou contribuindo como um sanfoneiro jovem, mas com experiências diversificadas; Paulo de Tarso, companheiro de Eva, também adentrou ao universo popular como violonista. Eu, quando cheguei, atuei como figurinista, propondo uma nova cara aos aspectos do vestuário do grupo e dos bichos também.

Essa relação entre técnica, prática comunitária e novos artistas foi concedendo ao grupo uma segurança no fazer artístico que abriu muitos espaços de apresentação. Se por um lado o grupo parecia aprender outras maneiras de se colocar em cena, de acreditar na qualidade do trabalho, nós, os artistas “de fora” também aprendemos um novo jeito de ver e fazer arte, com mais simplicidade, menos ansiedade no produto final, mais respeito aos processos individuais dentro do coletivo.

QUEM QUER FESTA, SUA-LHE A TESTA

Em 2012, o Arreda Boi foi contemplado no Edital de Apoio às Culturas do Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis¹⁴ com o Projeto Escola de *Boi-de-mamão: prática pedagógica da brincadeira do Boi-de-mamão*. Esse projeto englobava três ações: uma prática de revisitação do Boi-de-mamão na comunidade de Ratoões; uma mostra de processo e construção de bonecos de Boi-de-mamão baseada na obra de Franklin Cascaes¹⁵ no Museu de Antropologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral, MARquE, da Universidade Federal de Santa Catarina; e oficinas para funcionários/as da Rede Pública de Ensino de Florianópolis.

Esse projeto foi um importante exemplo sobre as especificidades que um grupo, que trabalha com a chamada Cultura Popular, enfrenta em meio às práticas de produção comuns da arte mais convencional ou comercial. A tentativa de trabalhar nesses moldes, convidando uma produtora para ajudar a administrar o projeto, acarretou mal-entendidos e desacordos com relação aos recursos do projeto, que eram escassos para tantas ações, assim como em relação aos valores pagos a cada artista.

Os recursos que eram destinados como ajuda de custo aos integrantes do grupo em suas diversas funções, seja como oficinas, artesãos ou brincantes, num certo momento foram postos em cheque, na medida em que os artistas que se integraram ao grupo cobraram seu valor como artistas profissionais e não apenas como brincantes, tornando bastante diverso o valor destinado a cada integrante.

14 Em 2012 a Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (FCFFC), em associação com o Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis (CMPCF) disponibilizou para o Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis (FMCF) o montante de R\$ 1,15 milhão em recursos próprios. O apoio financeiro viabilizou a realização de 73 projetos culturais em 10 (dez) setores artísticos e culturais.

15 Franklin Cascaes foi um importante artista catarinense, pesquisador, ambientalista e folclorista, que dedicou parte de sua vida ao registro das tradições, lendas, usos e costumes dos moradores da Ilha de Santa Catarina. Nascido em 1908 e falecido em 1983. O acervo deixado pelo artista encontra-se hoje no MARquE.

Essa distinção acabou por criar um descontentamento e uma desconfiança por parte de alguns, pois até então os recursos eram divididos igualmente, independentemente do tamanho do trabalho realizado, como forma de economia solidária. Por outro lado, começou a verificar-se que havia uma diferença grande também em relação ao tempo dedicado à execução do projeto, gerando desgaste para aqueles que estavam na produção, o que também exigia maior valorização desse trabalho.

A meu ver, essa experiência nos ensinou alguns entendimentos. Um deles é que participar de uma brincadeira popular requer uma lógica própria, comprometida com o fazer comunitário, com o prazer de estar junto, que parte de um princípio igualitário de valor e de organização. A presença da figura da produtora no grupo, comum nas produções artísticas convencionais, distanciou o grupo da organização de seu fazer, que não era o de “profissionais” fazendo seu trabalho, mas de amigos que se reúnem para brincar, eventualmente com algum recurso financeiro para que possam se dedicar ao grupo sem prejuízo das horas de trabalho do seu ganha-pão.

O padrão “profissional” que foi tomando o grupo, ao mesmo tempo em que garantia mais visibilidade ao Arreda e, com isso, mais convites para apresentações e projetos, valorizando o grupo no “mercado de Bois” da cidade, também perdia algo inerente à brincadeira tradicional, que era, justamente, criar um espaço-tempo de não-trabalho, de criação e reflexão livres, de relaxamento e descanso das obrigações cotidianas.

O sentido do trabalho, no contexto contemporâneo, corresponde ao trabalho produtivo na obtenção e circulação de capital, e o lazer desse mesmo contexto também vem a ser uma ocupação de entretenimento, o que seria diferente da ideia de tempo livre. Esse tempo, por estar ocupado com conteúdos “impostos” por uma mídia hegemônica, deixa de ser livre. É o tempo livre, o ócio, que proporciona um espaço livre, de criação e brincadeira. Por outro lado, vale a reflexão sobre as formas de sobrevivência das brincadeiras populares nesse contexto, a partir de auxílio financeiro de políticas culturais, que exigem um trabalho de produção dos projetos a serem executados.

Era principalmente nos ensaios que o Arreda brincava. Mais do que ensaiar, os encontros do Arreda Boi proporcionavam grande alegria àqueles que se encontravam. Aos poucos eu aprendia uma nova maneira de brincar, pois Boi-de-mamão é uma brincadeira que também possui suas próprias regras. Aprendia então as regras e arriscava, ao fim dos ensaios, os passos da brincadeira.



Figura 1: Ensaio regular do grupo Arreda Boi no Conselho Comunitário da Barra da Lagoa.

Fonte: arquivo do grupo (2013).

Cada personagem do Boi tem um passo de dança, de movimento, uma relação própria com os outros personagens. A brincadeira que tem suas regras é também um jogo: Nado sempre nos lembrava para que o jogo acontecesse: *quando o Boi entra no terreiro ele quer ver Mateus, mas o Mateus não pode ser visto (ele está sempre atrás do Boi), então o Boi ataca o Vaqueiro, para que o Mateus interceda e ele possa ver o Mateus.*

O brincar é uma forma de expressão e de constituição humana que não abarca apenas a infância. Nesse sentido, Moreira

(2015) argumenta que o brincar é uma necessidade ontológica que se estende ao longo de toda a nossa trajetória. O filme *Tarja Branca*, de Cacau Rhoden (2014), trata as manifestações populares como um tipo de brinquedo que o adulto pode continuar brincando. Os brincantes seriam adultos que não deixaram de ser crianças, continuam exercitando seu universo lúdico e simbólico, deixando aberto esse espaço de liberdade.

As pesquisas feitas por Reonaldo Gonçalves (2000) sobre Boi-de-mamão na cidade, revelam que a brincadeira, antigamente, era feita exclusivamente por adultos. Contraditoriamente, o jogo do Boi foi se perdendo em sua entrada na escola, que passou a se verificar mais na forma de uma espécie de desfile de personagens. Seo Zé Benta, o mestre do Arreda Boi dizia que:

Antigamente o boi era só de gente adulta, não tinha criança, as crianças ficavam de lado. Naquele tempo quase as crianças não saíam, os pais não deixavam. Enquanto a criança não tivesse 16, 18 anos criasse bigodinho (BENTA apud GONÇALVES, 2000, p. 95).

Colocar a brincadeira como característica de jogo pode nos revelar possibilidades de compreensão da existência da necessidade humana do brincar, do lúdico. Para Huizinga (1990), o jogo revela um paradoxo: estaria na suspensão temporária da vida cotidiana, como uma atividade com finalidade autônoma, mas a sua própria realização, porém, é parte integrante da vida comum. Antônio Nóbrega (2014), no filme de Rohden, afirma: *“Eu acho que o brincar é o modo que a gente tem de organizar o nosso mundo, criando um mundo paralelo ao mundo que a gente vive mergulhado cotidianamente”*.

Para o autor, a limitação também seria uma característica que o jogo impõe como prerrogativa, ele é jogado dentro de limites temporais e espaciais. Quanto à limitação de tempo, ele seria sempre uma nova criação que se conserva na memória e torna-se tradição ao ser transmitido, estabelecendo uma capacidade de repetição. Especialmente, o jogo, como a brincadeira popular, também delimita, como um “lugar sagrado”, o terreno de jogo, onde as regras serão respeitadas.

Jogar, brincar, na sociedade contemporânea é uma maneira de expressar uma inconformação com o mundo do trabalho, com a incessante atividade de produzir. O fato é que o jogo, para o autor de *Homo Ludens* (1990), é uma atividade desinteressada, mas culturalmente útil: “em sua qualidade de atividade sagrada, o jogo naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social, mas de outro modo e através de meios totalmente diferentes da aquisição de elementos de subsistência” (HUIZINGA, 1990, p. 12). Brincar pode significar uma maneira de impor resistência ao sistema social de acumulação e consumo, colocando-se à parte, como uma espécie de disfarce.

Nesse sentido, Huizinga (1990) atenta para o fato de que, frequentemente, os jogadores acabam por tornarem-se permanentes, criando, nessa constância de encontros, uma comunidade de jogadores. E aqui podemos comparar com os brincantes que criam por meio de um contínuo brincar, um grupo que se reúne continuamente para brincar a mesma brincadeira ou criar novas brincadeiras com novas regras de jogo, rodeadas de mistérios, compartilhadas entre eles.

Para Agambem (2007, p. 60), “o jogo como órgão de profanação, está em decadência em todo o lugar”. A profanação aqui se coloca como um conceito importante para esse autor, pois se refere à possibilidade de romper com a perspectiva totalizante do capitalismo, como “religião moderna”. O sentido de profanar, para Agambem, tem como contraponto a ideia de sacralizar. Se esta designa a saída das coisas da esfera humana, profanar significa “restituí-las ao livre uso dos homens” (p. 58). Vale dizer que, para Agambem, na fase do capitalismo em que nos encontramos, “espetáculo e consumo são as duas faces de uma única impossibilidade de usar” (p. 64). Nesse sentido, o que não é profanado no capitalismo é entregue ao consumo e à espetacularização.

O jogo, no sentido de Agambem (2007), teria o poder de liberar e desviar a humanidade da esfera do sagrado, sem aboli-lo por completo, um procedimento importante, pois não se processa de forma totalizante. Assim, o sagrado poderia ser devolvido a um uso especial, que não coincidiria com aquele processado pelo consumo utilitarista.

[...] no jogo. nas danças e nas festas, ele [o homem moderno] procura, de maneira desesperada e obstinada, precisamente o contrário do que ali poderia encontrar: a possibilidade de voltar à festa perdida, um retorno ao sagrado e aos seus ritos, mesmo que fosse na forma das insossas cerimônias da nova religião espetacular ou de uma aula de tango em um salão do interior. Nesse sentido, os jogos televisivos de massa fazem parte de uma nova liturgia, e secularizam uma intenção inconscientemente religiosa. Fazer com que o jogo volte à sua vocação puramente profana é uma tarefa política (2007, p. 60).

A transformação da brincadeira em forma de apresentação, espetáculo, como vemos acontecer hoje, reside na separação que o capitalismo faz de toda atividade humana. Para Agambem (2007, p. 71), “uma profanação absoluta e sem resíduos coincide com uma consagração igualmente vazia e integral”. Tudo o que é produzido acaba sendo dividido e deslocado a uma esfera onde o uso se torna impossível. A brincadeira que seria para o uso comum, passa a ser objeto de consumo, ou exibição espetacular.

O termo brincadeira, utilizado neste trabalho, procura chamar atenção para a ideia de resistência, em diversos sentidos. Primeiramente porque parte, intrinsecamente, da criação de um espaço-tempo não produtivo¹⁶. Além disso, por resistir à perspectiva utilitarista, pressupondo uma finalidade não utilitária, que resiste à submissão à esfera do consumo. Por fim, sua capacidade de recriar usos de formas, objetos e mesmo relações sociais.

José Jorge de Carvalho (2010), em uma perspectiva mais otimista do que aquela proposta por Agambem no texto citado acima, acredita que a América Latina tem sido capaz de resistir

16 O psicanalista Ricardo Goldenberg observa que “o brincar passou a ser situado como uma atividade ociosa, e, portanto, não séria e infantilizada. Já o mundo dos negócios (negação do ócio) seria uma espécie de emblema dos sujeitos engajados, seriamente, na atual dinâmica do trabalho” (Depoimento em vídeo. In: RHODEN, C. **Tarja branca: a revolução que faltava** (Documentário). Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Roteiro: Cacau Rhoden, Estela Renner, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80min), son., color.

à pressão das elites para a homogeneização da cultura. Em relação ao embate com o Estado, que procurou dirigir e controlar os valores simbólicos e estéticos, Carvalho indica que os artistas populares procuraram negociar posições, a fim de manter seus modos e fazeres próprios, por meio de estratégias organizativas mais e menos institucionais. Ele avalia que atualmente, a indústria do entretenimento, braço das classes dominantes apoiada pelo Estado, passou a se interessar pelas manifestações culturais populares visando um interesse comerciável, pelo teor de exotismo, sob os holofotes do entretenimento, para gerar dividendos aos produtores e empresários e à classe média urbana consumidora de espetáculos. E assim, grande parte da cultura popular passou a ser espetacularizada:

Defino “espetacularização” como a operação típica da sociedade de massas, em que um evento, em geral de caráter ritual ou artístico, criado para atender a uma necessidade expressiva específica de um grupo e preservado e transmitido através de um circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, desvinculado da comunidade de origem [...] (CARVALHO, 2010, p. 47).

Carvalho (2010), se refere a um processo que, em linhas gerais, aponta para a forma de apropriação a que estão sujeitas muitas das tradições populares, A espetacularização desloca a brincadeira de seu lugar de compartilhamento de olhares em um ambiente familiar, comunitário e aberto a trocas, para um lugar de consumo, retirando-lhe o uso comunitário e seu horizonte existencial. Para o autor, a espetacularização ou a canibalização é uma forma predatória que descaracteriza as formas populares gerando a perda de sua autonomia estética e simbólica, para ceder aos interesses da classe dominante.

A experiência sobre a qual procuro refletir, no caso do Arreda, aponta para a complexidade dos processos de espetacularização da cultura popular. Em certa medida, ele aponta também para as contradições e tensões que permanecem no processo. Se, por um lado, as relações de profissionalização e a entrada na escola apontam para o enfraquecimento do potencial de jogo e

da brincadeira, por outro, a consciência do processo estabelecia alguns parâmetros. Por exemplo, não abrir mão do jogo do Boi com o Vaqueiro tensionava, no sentido de manter certo risco (o que foi perdido com os Bois nas escolas), ou ainda a ridicularização e sátira política durante a morte do Boi, o que havia desaparecido em muitos bois. Essas medidas salvaguardavam a estrutura da brincadeira, mesmo tendo que negociar questões como a restrição de tempo, por exemplo.

POR MORRER UMA ANDORINHA, NÃO ACABA A PRIMAVERA

Com o fim do trabalho de teatro do Oprimido no Arreda, as crianças ficaram com muita vontade de continuar fazendo teatro e eu então fui convidada a dar oficinas de Teatro. Nado começou a pensar em desenvolver novas maneiras de realizar a parte da morte do Boi no Arreda. Existia, claro, um jeito tradicional de fazer, mas cada Boi fazia à sua maneira. Para aproveitar a experiência teatral dos integrantes do grupo e a vontade de atuar da meninada, pensamos em aproveitar as aulas de teatro para desenvolver as cenas do Boi-de-mamão. Essas cenas depois eram testadas e adaptadas nos ensaios do Boi-de-mamão propriamente dito, buscando também combinações musicais com a cantoria.

A apreensão da brincadeira feita pelos aprendizes é o que Barba chama de “técnica codificada de longa duração” (BARBA apud BELTRAME, 2007, p. 163), em que o ator vai constituindo uma preparação corporal psicofísica, incorporando um acervo de procedimentos do mestre do ofício. Valmor Beltrame (2007), relaciona os estudos de treinamento do ator de Eugênio Barba com a técnica de apreensão, animação e interpretação dos atores-dançarinos do Boi-de-mamão, que podem ser identificadas no ato da representação ou mesmo em outros momentos da preparação do “espetáculo”. Ao mesmo tempo não constituem um código de normas claramente estabelecido, que o aprendiz antecipadamente deve respeitar. Conforme Beltrame (2007),

ao aprender observando o modo como outros integrantes do grupo atuam, ou com o “ensaiador”, o aprendiz vai assimilando esses procedimentos, compreendendo que a realização da brincadeira exige a incorporação dessa forma de fazer realizada por seus integrantes.

A figura do ensaiador, no nosso caso, era o Nado. Ele trazia todos os aspectos dos modos de fazer a brincadeira, sempre contando uma história dos porquês de serem daquela forma. Ele mostrava como cada personagem tinha seu próprio passo de dança, sua postura e sua localização no jogo e lembrava de alguma história de algum brincante de Boi na cidade.

No início do novo ano, em 2013, a composição do grupo e sua estrutura haviam se modificado. Elói, Ronei, Alexandre, Eva, Paulo, Cleuza e Gilberto se afastaram do grupo após o projeto do Fundo Municipal. João mudou-se para a cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Os encontros já não ocorriam mais na escola, visto que a nova diretoria não se interessou na partilha do espaço educativo. A sede dos encontros do Arreda passou a ser o Conselho Comunitário da Barra da Lagoa. Lá nos dividimos em dias de ensaio da cantoria, de percussão, do teatro e da dança do Boi.

As crianças¹⁷ cresceram e algumas perderam o interesse, mas o grupo de adolescentes que ficou era suficiente para tocar o Boi. E as aulas de teatro incentivavam a participação no Boi, preparava os corpos e a presença para a brincadeira. O trabalho de teatro no Arreda trouxe uma nova forma de preparação dentro do “treinamento” da brincadeira popular. Alguns adolescentes viam no teatro uma possibilidade de quebrar com inseguranças e com excessiva timidez. Foi uma troca, uma mistura de linguagens que nos caracterizou enquanto grupo.

17 As crianças e adolescentes que participaram do Boi naquele período foram: Amanda Gonçalves, Ananda Gonçalves, Joana Gonçalves, Sávio Cláudio Vieira, Felipe Staroski dos Santos, Ian Staroski dos Santos, Ruan Nascimento Correa, Carlinhos Silva, Karolina S. Gonçalves, Ianô dos Anjos Hak, André Domingos Martins (Juca), Adriele Azambuja, Iago Angelo Santos, Eduardo Gonçalves Azambuja, Robson.

Além de o teatro servir como instrumento terapêutico, nesse caso, pude ver claramente os efeitos do exercício do teatro no entendimento da prática da brincadeira do Boi, como jogo de cena do brincante. Um exemplo disso ocorreu na viagem do Arreda Boi às cidades de Condado e Recife, em Pernambuco, em 2015, como realização do projeto de intercâmbio¹⁸ entre o Cavalinho¹⁹ Estrela Brilhante e o Boi-de-mamão Arreda Boi, dois grupos de brincadeira tradicional que tem a figura do Boi como elemento central.

Nessa viagem estávamos numa configuração de grupo experiente, pois vínhamos da realização de vários projetos desde a formação do Ponto de Cultura. Basicamente os adultos ficaram na área da música e os adolescentes na dança. Com o retorno de Alexandre Linhares ao grupo, Nado resolveu brincar de Vaqueiro, deixando Alexandre como cantador. Amanda como Mateus, se relaciona principalmente com o Vaqueiro, como um par na brincadeira.

Já em Condado, a cidade dos Cavalos Marinhos, fomos apresentar o Boi na rua, em frente ao espaço do Estrela Brilhante, em meio a uma grande festa na comunidade, que se amontoava ao redor do círculo formado. A brincadeira começou com entusiasmo e o público era inserido na brincadeira, com curiosidade pela novidade. Em dado momento da morte do Boi, Nado (Vaqueiro) provoca Amanda (Mateus) insinuando sua irresponsabilidade pela morte do Boi e corre atrás dela e ela, para responder à altura, inesperadamente, pega um cabo de vassoura escondido e volta atrás do Nado, que sai correndo para não apanhar, numa cena tipicamente cômica da palhaçaria. Todos ficaram às gargalhadas.

18 Esse intercâmbio era o objeto do Projeto *Fortalecendo Tradições: Intercâmbio entre Cavalinho e Boi-de-mamão* (Funcultura – Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura), a convite do seu proponente João Tragtenberg

19 Cavalinho é um folguedo folclórico tradicional da zona da mata setentrional de Pernambuco, Alagoas e agreste da Paraíba. Apesar de ser uma variação do Bumba meu boi, a brincadeira tem características próprias e além do “auto do boi”, podem ser vistos diversos personagens fantásticos do interior do estado.



Figura 2: Brincadeira de Boi-de-mamão do Arreda Boi em ocasião do Intercâmbio com o Cavalinho Estrela brilhante em Condado/PE

Foto: Renata Pires (2015).

Esse jogo narrado, no meu entendimento, mostra a dimensão do aprendizado teatral que a adolescente captou nos anos de teatro no Arreda e como isso foi absorvido na dinâmica da brincadeira, revelando que o teatro e a brincadeira popular possuem códigos comuns que podem ser aproveitados mutuamente, sem que percam suas características e regras próprias.

Pensar nas dimensões que uma brincadeira popular pode abranger é pensar em um mundo de possibilidades que pode se abrir para os que brincam e para os que a veem, pois se brincar é uma condição humana, retomar o sentido do brincar seria primeiramente se colocar numa reconexão com essa condição, se humanizar, tornar-se inteiro. Em segundo lugar, brincar como adulto é quebrar paradigmas sociais de dominação na medida em que um sistema *sério* exige que se trabalhe até mesmo nos momentos de lazer. Em última instância brincar pode ser uma posição política, ou, pelo menos uma atuação política de resis-

tência às formas hegemônicas que não querem ver sujeitos donos de seu tempo.

Retomando as memórias e reflexões nessa narrativa, reconheço o período de trabalho do Arreda Boi, que iniciou com o projeto do Ponto de Cultura²⁰ em 2010 e encerrou-se em 2015 com o projeto do Intercâmbio com o Cavalo Marinho, como um período que se caracterizou pelo aprendizado do grupo com o aporte das políticas públicas de cultura, da influência do teatro como metodologia de trabalho na cena e pela exigência de posturas e formatos profissionais no contexto das brincadeiras populares.

O fomento das políticas culturais proporcionou um aparato técnico que permitiu levar o Arreda para muitos outros lugares, divulgando e preservando imagens do seu trabalho, além de oportunizar encontros e apresentações. A qualidade musical também foi beneficiada, auxiliando os músicos a soarem ainda melhor. As viagens, os convites, os ensaios, os novos bonecos, o carreto de transporte destes (importantíssimo), os figurinos, as oficinas, o teatro, enfim, foram tantos itens na construção do grupo nesse período que realmente pode-se ter uma noção da importância do aporte financeiro no desenvolvimento cultural de grupos como esse.

O Teatro aparece para mim, neste momento, como um grande catalisador, que pode inventar infinitas possibilidades para continuar revelando às pessoas o tamanho desse mundo, a capacidade que a união coletiva pode realizar e a liberdade que se pode viver. O teatro levou técnica ao Boi e o Boi trouxe a brincadeira ao teatro. O Boi, como símbolo táurico do mito de Dionísio, abarca a vida de forma intensa, a morte e o renas-

20 Pontos de Cultura eram a principal ação do programa Cultura Viva, concebido como uma rede orgânica de criação e gestão cultural. A implantação do programa prevê um processo contínuo e dinâmico, e seu desenvolvimento é semelhante ao de um organismo vivo, que se articula com atores pré-existentes. Em lugar de determinar (ou impor) ações e condutas locais, o programa estimula a criatividade, potencializando desejos e criando um ambiente propício ao resgate da cidadania pelo reconhecimento da importância da cultura produzida em cada localidade (BRASIL, 2005, p.18)

cimento, num ciclo infindável que demonstra a eternidade circunscrita além das formas vivas.

Com o fim do Intercâmbio, Rodrigo Benza e Camila Gastelumendi, voltaram, com seu bebê Joaquim, ao seu país de origem, o Peru, para uma nova fase de vida e trabalho. Os e as adolescentes cansaram da brincadeira, estavam agora mais interessados nas *baladas* e nas redes sociais para estarem com pessoas da idade deles. E uma estranha doença que acometeu Nado durante os meses subsequentes, marcaram o fim deste período da história.

O Boi morreu. Aproveitamos o *luto* para rever projetos pessoais que ficaram guardados durante o intenso período dos projetos com o Arreda e renovar ideias e vontades relacionadas ao Boi. Esse Boi que sempre morre e torna a viver revela uma necessidade humana de reconhecer a indestrutibilidade da vida (Kerényi, 2002), num constante e eterno recomeçar e findar de coisas como característica própria, sempre nova, sempre.



Figura 3: Apresentação do grupo Arreda Boi na casa da Dona Maria do Torquato, na tradicional “Corrida da Bateira” da Barra da Lagoa.

Foto: Renata A. Brito (2014).

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Profanações**. trad. Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL ARREDA BOI. **Arreda: É Boi-de-Mamão, vamos brincar!?** Associação Cultural Arreda Boi, texto Renata Apgaua Britto. 1ªed. Florianópolis: Ed. Da Autora, 2014.

BELTRAME, Valmor. (2007). **O ator no boi-de-mamão**: reflexões sobre tradição e técnica. Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul SCAR/UEDESC, ano 3, nº. 3.

CARVALHO, J. Jorge de. **'Espetacularização' e 'canabalização' das culturas populares na América Latina**. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 14, vol.21 (1): 39-76, 2010.

FERREIRA, João Luiz Silva. In.: BRASIL. **Cultura Viva**: Programa Nacional de Arte, Educação, Cidadania e Economia. Brasília: Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura, 2005.

FREIRE, Marcelino. Depoimento em vídeo. In.:RHODEN, C. **Tarja branca**: a revolução que faltava (Documentário). Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Roteiro: Cacau Rhoden, Estela Renner, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80min), son., color.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Cantadores de Boi-de-mamão**: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 242p. 1990.

KERÉNYI, Karl. **Dioniso**: Imagem arquetípica da vida indestrutível. Trad. Ordep Trindade Serra. São Paulo: Odysseus, 2002.

MOREIRA, Andressa Urtiga. **Políticas de resistência pelo encantar**: o brincar na cultura popular. *Psicologia em Estudo*, vol. 20, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 687-698 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.

NÓBREGA, Antônio. Depoimento em vídeo. In.:RHODEN, C. **Tarja branca**: a revolução que faltava (Documentário). Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Roteiro: Cacau Rhoden, Estela Renner, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80min), son., color.

Brincadeiras e apanhados. **Ditados populares**. 05/03/2009. Disponível em: <http://brincarvalho.blogspot.com/2009/03/ditados-populares.html> Acesso em: 18/11/2019.

Circo que Foge com o Sonho: planos de fuga e estratégias pedagógicas para sonhar

Bianca Scliar¹

Bruna Ferracioli²

Recebido em: 12/09/2018

Aprovado em: 20/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019030

¹ Doutora em Artes e Filosofia pela Concordia University (Montreal/Canadá). Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: bibimove@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretora de Teatro e ensaísta. E-mail: brunaraferracioli@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um projeto de ensino de teatro executado a partir de noções expandidas de comunidade e resultante de estudos sobre a pedagogia radical. Convidamos à reflexão sobre oportunidades disponíveis para rasgar limites metodológicos no contexto da pedagogia da cena, sejam eles referentes a subcategorias da performance teatral ou do que pressupomos ser uma comunidade, ou mesmo àquilo o que definimos como processos de aprendizagem e seus objetivos determinados antecipadamente. No contexto de um estágio em comunidade esta análise se instaura a partir da noção de planos de fuga, dos filósofos Guattari e Deleuze, e alcança questionamentos sobre o lugar de ensino, reflete sobre uma pedagogia do sonho e indaga sobre as implicações de constituir comunidades efêmeras a partir do acontecimento de uma aula de teatro.

Palavras-chave: *Ensino de Teatro. Escultura Social. Arte Participativa. Pedagogias na rua.*

ABSTRACT

This work presents the result of a teaching practice in theater, executed from expanded notions of community and as a result of our studies in radical pedagogies. We invite to a reflection about available opportunities to restore methodological limits in the context of performance pedagogies, either from the subcategory of theater performance or from what is understood as a community practice in theater, furthermore, to reflect upon learning processes and the predetermined goals in theater. In the context of a community-theater practice, this analysis is installed in the notions of fugitive planning, from Deleuze and Guattari and aims to reach some key questions about where is the place for teaching, echoing a pedagogy

of dreams and inquiring on the implications on constituting ephemeral communities of events at a theater class.

Keywords: *Theater Teaching. Social Sculpture. Participative Art. Street Pedagogies.*

A COMPOSIÇÃO DO SONHAR

Quando a mente sonha o corpo fala sem usar a cabeça.
(A. Alvarez, 1996).

O que você sonhou essa noite? Você tem sonhado ultimamente? Conseguiria contar algum dos seus sonhos mais recentes? Estas perguntas foram feitas para os participantes do projeto sobre o qual este texto disserta. A experiência, desenvolvida ao longo de 2018 com um grupo misto e heterogêneo nas ruas e em alguns circuitos fechados da cidade de Florianópolis³, num primeiro momento recebeu o nome “O sonho de fugir com o circo” e posteriormente foi chamada de “Circo que foge com o sonho”.

As questões postas à turma de participantes carregam propositalmente uma abordagem especulativa sobre a capacidade de sonhar, seja em vigília ou em sono. Aqui explicitamos como este projeto não se restringe à noção de sonho enquanto construção imagética simbólica, mas estende-se a uma dimensão incorporeal, que requer uma abordagem que margeia algumas metodologias e práticas pedagógicas em teatro. Notadamente tomamos os sonhos não como uma metáfora ou elucubrações simbólicas, passíveis de serem arranjadas por uma lucidez vigilante, que lhes atribui causas, efeitos e significados. Interessamo-nos por indagar como pode a habilidade em sonhar, em vivenciar o indescritível, formular estados de estudo e de aprendizagem através e com o ensino do teatro. Ao longo deste texto

3 O projeto foi realizado como parte das disciplinas de Estágio na Comunidade I e II, do Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, pelos acadêmicos Bruna Ferracioli e Vinicius Pereira, orientado pela professora Bianca Scliar, com as disciplinas ministradas por Flávio Desgranges e Rosemeire da Silva.

procuraremos compartilhar alguns pontos sobre a complexidade de engajar o espaço no estudo de corporealidades cênicas, simultaneamente a um processo de improvisação e composição através das imagéticas circenses, um estudo que nos permitiu lançar luz sobre a importância da cidade e dos sonhos de fuga alimentados no estudo e prática teatral.

Colocar o pensamento em ação, essa seria a habilidade contida no verbo “sonhar” que rodeamos com as proposições pedagógicas do projeto. Erin Manning (2008) indica, através de seu minucioso trabalho sobre pedagogias e processos de criação, a dificuldade em transitar e propor procedimentos de pesquisa-criação. Através do trabalho da artista Amanda Baggs⁴, Manning destaca que o corpo e a relação com os objetos, com a arquitetura e seu entorno, podem sempre ser tomados como novidade, sonhados. Ela escreve:

Nenhum objeto é tomado simplesmente pelo que parece ser: cada objeto modula a ressonância da voz, movendo seu próprio movimento em conjunto com o ambiente em movimento. Em uma multiplicação suprasensorial de eventos e devir, observamos como a cena muda de um frenesi de papel trêmulo para um close estonteante de uma maçaneta redonda, com os dedos circulando, a própria imagem girando como se estivesse presa em seu próprio momento, o corpo de Amanda perdendo-se num livro, o rosto cheirando suas páginas, a textura do papel roçando sua pele, sentindo, balançando, cheirando, balançando, tocando. A cada encontro com o ambiente emergente, uma nova relação nasce. (MANNING, 2008, s/p, tradução nossa)

Essa premissa sugere um processo pedagógico que não pode antecipar ou definir o conteúdo ou forma de seus resultados. Entretanto, a inventividade desse planejamento deve poder contribuir para a “criação de nexos relacionais” (MANNING,

4 Amanda Baggs faz parte de uma jovem geração de artistas que são diagnosticados como autistas e que vem desafiando todos os tipos de diagnósticos e categorizações sobre expressividade e pensamento, através da produção de complexos trabalhos, da dança, vídeo-arte, poesia, etc. Para biografia, obras e links relacionados ao ativismo de Baggs, consultar <http://abaggs.blogspot.com/>

2008, s/p, tradução nossa), o que Manning descreve como sentir o mundo diante da incipiência a partir de um devir sensorial, um fazer que produz em si uma forma de pensamento. O movimento deste pensamento não pode, segundo a argumentação de Manning, restringir a complexidade de sua pré-articulação através de uma estrutura de expressão baseada em conteúdo e, ao resistir a esta simplificação, escapa por algo que Amanda Baggs sugere surgir nos contornos da linguagem, através de uma complexidade relacional. A artista explica:

Longe de ser sem propósito, a maneira como me movo é uma resposta contínua ao que está ao meu redor. Ironicamente, a maneira como me movo ao responder a tudo ao meu redor é descrita como 'estar em um mundo próprio', enquanto que se eu interagir com um conjunto muito mais limitado de respostas e reagir apenas a uma parte muito mais limitada do meu entorno as pessoas afirmam que estou 'me abrindo para uma verdadeira interação com o mundo'. (apud MANNING, 2008, s/p, tradução nossa).

Destacamos essa perspectiva para indicar, de antemão, o quanto nossa proposição pedagógica tencionou os discursos sobre uma prática de teatro *na* rua, terminologia que supõe a localização como mero ambiente para uma ação corpórea e exercício de subjetividades aplicadas à cena. Aqui tateamos uma provocativa formulação a respeito das interações entre corpo e espaço, expressividade e processos de aprendizagem, próximas às colocações levantadas por Baggs e Manning. Complementarmente enlaçamos nossa proposição pedagógica com a chamada teoria do afeto, delineada no livro *Parables for the Virtual, Movement, Affect, Sensation* (2008), por Brian Massumi. Em sua filosofia especulativa Massumi propõe a noção de um corpo que não pode ser definido por sua localização, mas por seus fluxos, sugerindo a superação da linearidade analítica entre corpo (aquilo o que é concreto) e o movimento.

Ao nos debruçarmos sobre o sonho enquanto capacidade criadora e exercício da pré-linguagem de liberdade, tornou-se necessário reconsiderar as noções apresentadas e tecidas pelos autores e autoras que indicamos neste texto, pois só assim

podemos experimentar pedagogias da cena e da coletividade cênica que sugerissem operadores processuais (termo cunhado também por Massumi e Manning) em uma economia de atenções centralizada nas relações compostas em movimento, a cada encontro.

Acolhemos o processo de aprendizagem e de estudo como uma transformação em si mesma, e não como um deslocamento rumo a um fim aquisitivo de uma habilidade previamente definida. Mesmo ao planejar e avaliar processos de estudo e aprendizagem, nossas práticas pedagógicas erguem-se sobre o hábito de avaliar deslocamentos e não a transformação em si mesma, alerta Massumi (2008) em alusão à máxima *Bergsoniana*⁵ de que o movimento está subordinado às posições assumidas, começos e fins, deixando de lado a valoração das transformações qualitativas que ocorrem.

Em um programa de ensino enquanto o corpo concreto é mediado através de proposições de jogos teatrais suas qualidades e abstrações vividas, ou seja, os aspectos imateriais dos sonhos, também são considerados em nossas propostas e nas situações de ensino-aprendizagem. Seria possível uma estrutura pedagógica que preservasse o “poder do falso”, a fabulação e a capacidade de sonhar, partilhados no encontro que chamamos “aulas de teatro”? Quais parâmetros poderiam ser desprezados para que este campo da fabulação prevalecesse nas iterações dos exercícios teatrais propostos? Nosso parâmetro para orientar e reorientar as proposições pedagógicas pretendia circundar essas perguntas e honrar a premissa destacada por Manning de “sentir o impulso”. Ela descreve:

Pense no valor como um mecanismo para a extrusão das qualidades da força ao longo do processo de força que toma forma. [...] Objetos relacionais de Lygia Clark criam mundos: é assim que seu valor é sentido. Esses objetos - sacos de plástico cheios de ar, redes com pedras - têm pouco valor artístico por si mesmos. O

5 O filósofo Henri Bergson discorre largamente ao longo de suas obras *Matéria e Memória* (1896) e *Evolução Criadora* (1907) sobre o problema do movimento e do fluxo como instâncias primeiras para a atribuição de valores da matéria.

valor dos objetos relacionais de Lygia Clark não se expressa em sua capacidade de se sustentarem sozinhos. Seu valor é sentido nas qualidades emergentes ao acoplarem-se com corpos-em-relação. Seu valor está em como as forças do potencial se expressam através do movimento relacional em direção ao mundo. Seu valor não pode ser separado das restrições de ativação do processo. (MANNING, 2008, s.p, tradução nossa).

E, assim, lançamo-nos a entrelaçar circo, sonho, fugas, numa proposta pedagógica desterrada, que sempre estava aberta à participação contínua e descontínua, passeando por praças da cidade, deslocando métodos em saltos através das qualidades, demandas, vontades, curiosidades e sonhos que iam surgindo com os encontros, levando-nos a desenhar desvios e estratégias ousadas ao longo do ano em que a proposta foi realizada. As acepções dos estudos culturais propostas por Massumi, Manning e também por Harney e Motten (2013) sugerem uma compreensão particular do campo de presença e significações compositivas que tensionam a máxima aferida com frequência de que “algo deve ser feito para romper o cotidiano”, aquele lugar onde “nada acontece” (MASSUMI, 2002, p. 01). Sempre já há o sonho, transitando nos espaços da cidade, assim, ao invés de pensarmos sob a perspectiva de um ensino que *medeia* e que, por definição, supõe que o corpo é essencialmente discursivo, a abordagem especulativa nos encaminhou para a composição de uma ecologia de práticas, estruturando o projeto pedagógico a partir do que Fred Moten e Stefano Harney (2013) indicaram como *planos de fuga*.

Existe nos planos de fuga uma movimentação do próprio acontecimento pedagógico, em que a organização que emerge no encontro exerce um papel fundamental sobre o que de fato está em jogo nos processos de aprendizagem, o que importa e quais acontecimentos são valorizados. Planejar é criar maneiras de alinhar-se ao trabalho já em andamento, onde aqueles que planejam ainda fazem parte do plano. Harney e Motten escrevem: “E o plano é inventar os meios para um experimento comum, lançado de qualquer cozinha, qualquer varanda dos fundos, qualquer porão, qualquer salão, qualquer banco de par-

que, qualquer festa improvisada, todas as noites” (2013, p. 74-75). Não se trata de atividades, pescar ou dançar ou ensinar ou amar, mas o incessante experimento com a presença de formas de vida, os sonhos que tornam tais atividades possíveis, complementam os autores.

Chama-nos a atenção o fato de que, durante o processo pedagógico, nos momentos em que tencionamos as questões provocadoras a respeito do sonho, o silêncio era predominante. Criamos algumas hipóteses: ou as pessoas estão com dificuldade para lembrarem-se de seus sonhos, ou têm vergonha do que estão sonhando, ou simplesmente pararam de sonhar, ou ainda, teríamos alcançado um tecido intangível, da fabulação, que, ao romper-se em linguagem, afasta-se de sua própria composição, não se coincide com si mesmo.

Da intenção de falar sobre o sonho como material pedagógico e artístico, para além do sonho como inspiração metafórica para a criação ou desenvolvimento de uma obra de arte, consideramos alguns componentes fundamentais da experiência onírica, a partir das ponderações elaboradas pelo filósofo Henri Bergson (1901). Em seus escritos sobre o sonho, o autor afirma que “O eu que sonha é um eu distraído, que se distende. As lembranças que se harmonizam melhor com ele são as lembranças de distração, as que não trazem a marca do esforço”⁶. Bergson (1901, p. 109) alega que “em geral o sonho não cria nada”, pois se trata “apenas de uma ressurreição do passado”. Mas sabemos que essa “ressurreição” não ocorre tal quais as experiências resgatadas. O filósofo explica que o sonho consiste em “uma reunião desprovida de sentido”, de diversas lembranças abolidas, sensações e detalhes despercebidos. Ao traçarmos um paralelo entre esse pensamento de Bergson acerca do sonho e o conceito de planos de fuga aplicado ao campo artístico, é possível notar que há uma aproximação da ideia de “reunião” anunciada pelo autor e a técnica de criação artística de colagem,

6 Essas palavras foram proferidas em uma Conferência realizada no Instituto Geral Psicológico, intitulada “O mecanismo, a rapidez, a instabilidade e o retorno das lembranças fugidias dos sonhos”.

que pode ser definida como uma compilação de um conjunto de imagens resgatadas.

Ao mesmo tempo em que, no entanto, percebe-se essa correlação entre sonho, colagem, criação e arte, vê-se também a alegação de Bergson de que “o sonho não cria nada” (1901, p. 109). Esta ponderação nos levou a refletir sobre o processo pedagógico que tem como objetivo uma espécie de composição cênica ou encenação. Se o sonho é o resultado de uma capacidade de fabulação e rearranjo de uma parcela da experiência vivida, não é possível um processo criativo que não esteja amparado em aspectos da realidade vivida e partilhada, que o sonho cria e nos permite reparar.

No livro *A Noite*, o escritor Alfred Alvarez constrói uma micro-ontologia do sonho e propõe explicar a estrutura de um sonho para sugerir o consiste o sonhar:

Sonhar é pensar sem o intelecto, pensar em termos corpóreos. E porque sonhar é puramente uma experiência mental que ocorre, sobretudo durante a fase REM do sono, quando o corpo está inativo - os músculos virtualmente paralisados, as reações motoras inibidas -, faz sentido, de modo paradoxal e compensatório, que os sonhos nos falem numa linguagem física, concreta, que os pensamentos e sentimentos sejam expressos como coisas e ações, em gestos e imagens, e não de maneira abstrata em palavras. (ALVAREZ, 1996, p. 163).

A reflexão nos convida a rever o que compreendemos como um processo pedagógico em teatro, um processo de ensino no campo da criação. Tentar entender a não lógica que rege o funcionamento de nosso organismo quando estamos dormindo, pode nos ajudar a entender também que, quando acordados, vivemos sob um regime de lógicas lineares, que desprezam os planos de fuga. Podemos citar uma lógica naturalizada na contemporaneidade: a nossa relação com o tempo, com os seus instrumentos e conseqüentemente, com a ideia de falta de tempo. Se sonhar requer pensar em termos corpóreos, o ato criador, ou, a pedagogia de um processo de criação, requer

que pensemos nos fundamentos do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, um estudo a respeito dos sonhos e do ato de sonhar parece bastante intrigante, pois, ao nos depararmos com outra forma de sentir o mundo, que muitas vezes se constitui de elementos absurdos e colagens pouco refinadas de sentido, nos deparamos também com a parte igualmente intangível que se emaranha na realidade desperta. Portanto, utilizar-se da composição do sonhar para construção de um projeto artístico-co-pedagógico preocupa-se em refinar nossas percepções de mundo e (re)inventar novas maneiras estar acordado.

DESENHAR PROPOSIÇÕES

Os primeiros traços do projeto de ensino surgiram a partir do desejo em (re)pensar os espaços de composição pedagógica que uma Universidade de Artes pode oferecer. Também é importante ressaltar que a realização dessa proposta pedagógica como atividade institucional, no âmbito acadêmico, só foi possível devido ao nosso incubamento ao programa de extensão LabEI (Laboratório de Ensaios e Imprevistos), coordenado pela professora Bianca Scliar⁷. Neste projeto entendeu-se como comunidade o público alcançado pelo programa de extensão. Isso possibilitou o estabelecimento de outra qualidade para o que se compreende como comunidade externa e como Extensão, uma vez que o surgimento de um grupo limiar, que se interessava pelas atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico, mas que não está direta e formalmente associado à Instituição extrapolava o entendimento óbvio de uma inserção em uma comunidade já definida.

Inicialmente “O Sonho de fugir com o circo” consistia em aulas públicas de teatro na rua, inspiradas em poéticas circen-

7 A Extensão Universitária é uma ação de desenvolvimento social da Universidade que possibilita a integração entre o espaço público da academia e sua produção de conhecimento, com a comunidade externa. Isso promove a participação ativa da população e viabiliza o acesso aos benefícios que uma Universidade oferece.

ses⁸. Nessa fase as aulas aconteciam em espaços tais como praças, calçadas e parques, e tinham caráter itinerante, ou seja, a cada reunião era estabelecido um novo local para o próximo encontro. Seguindo esse arranjo, a primeira fase foi finalizada com dez encontros pela cidade de Florianópolis, nas quais foram desenvolvidas atividades como contação de histórias, danças, acrobacias, mágicas e, inclusive, um pequeno festival de rua.

Foi possível identificar nesta primeira etapa, uma atmosfera ou estética mais relacionada ao dia, ensolarada, denotada na tonalidade predominante no cartaz de divulgação do projeto era uma cor quente (*vide* FIGURA 1). No entanto, essa sensação só pôde ser percebida quando se iniciou a segunda fase dessa experiência, nomeada “Circo que foge com o sonho”.

8 Por “poéticas circenses” entendemos e fazemos respeitosa menção ao que pode ser considerada a “arte de rua” ou “arte itinerante”: A arte do artista autônomo, que compõe o (extra)ordinário, dialogando com a sua realidade cotidiana e enfrentando todo e qualquer desafio que a rua pode lhe proporcionar.

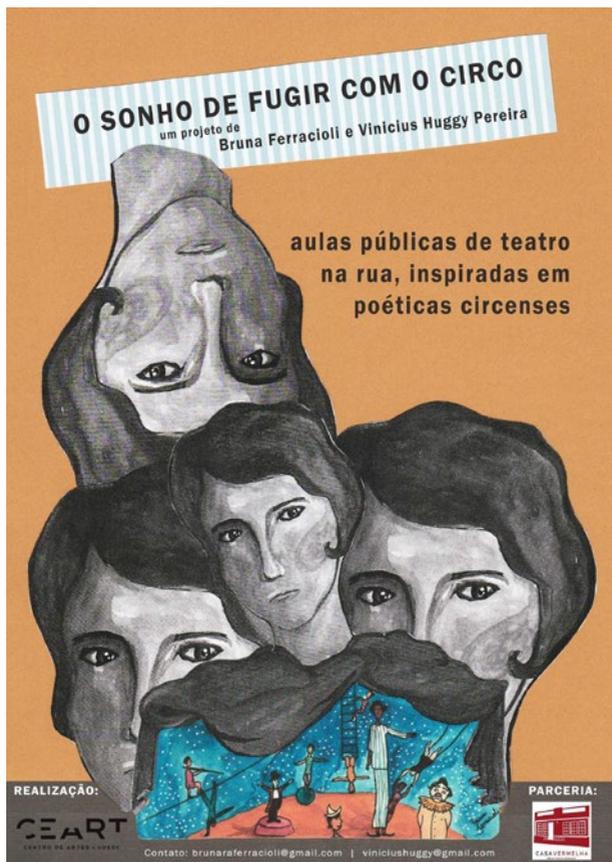


Figura 1: Cartaz utilizado durante o primeiro semestre de 2018

Fonte: acervo das autoras.

A escolha por modificar o título do projeto, brincando com suas possibilidades e reversibilidades, é justificada principalmente pela vontade dos idealizadores de (re)significar algumas decisões tomadas anteriormente. Também surgiu, nesse segundo momento, o interesse em refletir mais sobre a questão dos sonhos e conseqüentemente da noite. A mistura dos tons de violeta e azul tomaram a vez do amarelo quase laranja, que tin-

gia o nosso cartaz na fase anterior e definitivamente a atmosfera da noite foi instaurada (*vide* FIGURA 2).

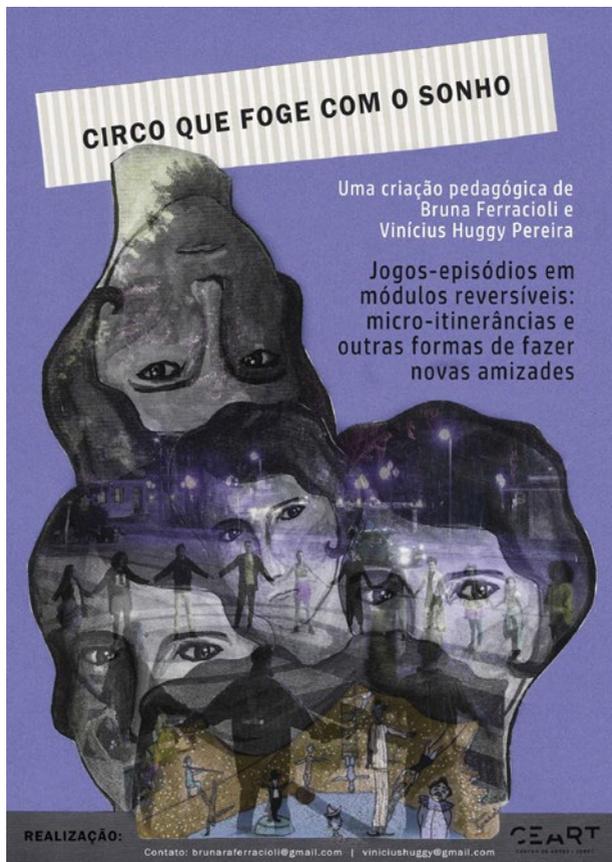


Figura 2: Cartaz utilizado durante o segundo semestre de 2018

Fonte: acervo das autoras.

O “Circo que foge com o sonho” foi uma experiência pedagógica em que nos encorajamos a extrapolar limites que resistiam em configurar-se nas estruturas de aula que até então conduzíamos. Apesar de ter sido desenvolvida em espaços fechados

e salas de prática cênica e não mais nas ruas, abdicamos de um aspecto que é tido como o pressuposto em um processo de ensino-aprendizagem: o compromisso com a frequência no tempo.

Os encontros, que eram semanais passaram a ser irregulares e com uma noção de duração mais fluida. Isso ocorreu porque nesse momento o projeto se configurou como uma reunião de processos metodológicos (re)inventados. Dessa forma, este circo de metodologias em fuga se dispôs a visitar grupos de teatro já existentes que se disponibilizassem para uma intervenção artístico-pedagógica, embasada no desenvolvimento de práticas corporais e com o intuito de refletir sobre ensino de Arte e de Teatro. A proposta, portanto recebeu um novo subtítulo – “jogos-episódios em módulos reversíveis: micro-itinerâncias e outras formas de fazer novas amizades”. Aqui estávamos interessadas em experimentar a invenção de uma metodologia para o ensino de teatro, que se desprendesse dos elementos que nós já sabíamos que funcionavam, por isso a transgressão da frequência temporal e a utilização de um lugar, não mais fixo para dar aula.

Foram feitas seis intervenções, em três espaços distintos, com grupos que já compartilhavam certa afinidade com as artes do corpo. Nessa fase foi elaborado um plano único de aula, aplicado várias vezes em contextos sociais e etários distintos. Assim procuramos, na soma das práticas, investigar como operam as técnicas e proposições do professor em grupos com trajetórias diferentes. Qual técnica afinal estava em jogo em nossas aulas? Qual o tipo de proposições para a improvisação que pode o professor oferecer, sem desviar dos contextos e vontades, de modo a abraçar as qualidades de execução e inventividade de cada situação onde o “plano” foi aplicado? A provocação de utilizar o mesmo plano de aula foi aqui uma estratégia para circundar essas perguntas. No contexto do estágio, tivemos a oportunidade de conversar com muitos docentes que alegavam não conseguir desenvolver simultaneamente aulas distintas e por isso aplicavam os mesmos jogos de encenação em várias turmas. Dentre os argumentos que escutamos, muitos desses professores explicavam que na maioria das instituições de ensino era desconsiderado o tempo de preparação da aula, o que desfavorecia

o desenvolvimentos de projetos que contemplassem individualmente cada turma, pensando suas heterogeneidades.

A partir desse quadro, muito comum no contexto do ensino formal, ocorreu-nos pensar um plano de aula que pudesse funcionar em contextos diversos. Aproveitamos da nossa situação de “dupla docência”⁹, para ministrar uma aula que englobasse diversos acontecimentos simultâneos. Isso nos permitiu traçar um caminho de via dupla no período de estudo. Ao mesmo tempo em que um dos grupos de alunos fazia uma atividade, esse mesmo grupo aprendia e aumentava seu repertório enquanto assistia o grupo ao lado, que desempenhava outro exercício. Para intensificar isso, foram criadas algumas estratégias para inserir pausas durante o exercício, que enunciassem a vontade de um grupo de assistir o outro. Esses jogos não apenas desenvolviam a capacidade criativa das participantes, bem como inspiravam a investigação da emancipação e da autonomia dos alunos participantes da aula.

Trazer a temática dos sonhos como conteúdo, também deu suporte para que os estudantes se identificassem mais com as propostas do processo. Por ser o sonho um material tão maleável e de rápida identificação, era possível abordar temas transversais, dentro de uma mesma estrutura de aula. Isso nos permitiu compor aulas que atendessem às urgências de diferentes grupos, partindo de um mesmo plano de aula, ou seja, lançar-nos para planos de fuga, em que cada aula nos levava para discussões paralelas à proposição e nos fornecia material para improvisar dentro de um repertório inventado pela turma.

9 As oficinas foram ministradas simultaneamente por dois alunos da graduação, Vinicius Pereira e Bruna Ferraccioli.

A METODOLOGIA DE BRINCADEIRA, UM SONHO DE AULA

E para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar.
(Jorge Larrosa, 2015)

O trabalho, desde o início, carregou em seu cerne o desafio da experimentação. Na fase “O sonho de fugir com o circo”, era também parte da proposta desapegar-se de algumas certezas que já tinham sido inventadas sobre o ensino de Teatro com o intuito de promover experiências artísticas e coletivas. A primeira certeza renunciada foi em relação ao espaço, por isso a escolha de ir para a rua e de ser itinerante. Diversas questões atravessaram essas escolhas: o desejo de ocupar outros espaços com arte, o sonho de espetacularizar a rua com práticas cênicas, o reconhecimento de como a prática em teatro pode recobrar a capacidade de sonhar nos mais distintos contextos sociais, a vontade de intervir em outros espaços de ensino, para propor novas práticas e aprender com o que cada lugar e situação propõem. A proposta alinha-se com o que vem sendo chamado de a poética das Pedagogias Radicais definida por Bianca Scliar Mancini assim:

Uma pedagogia radical associa-se ao conceito de performance para ocupar-se com uma afinidade conjuntural, com a capacidade de colaborar com o que é apresentado nas condições para o evento. Sob esta perspectiva não há técnicas singulares capazes de ensinar artistas a tornar seu trabalho funcional ou mais expressivo, apenas a possibilidade de promover um engajamento com a investigação de fronteiras. É este movimento partilhado com aquele que estuda, que experimenta, que pode eventualmente ensinar sobre o potencial de coletividade, fricção e ativação poética e política em uma escala que poderia passar despercebida na esfera da vida cotidiana. Nas fronteiras alcança-se algo distintivo para as pedagogias radicais, o instante em que o processo de aprender e ensinar reverte o equilíbrio

que tornou relações cotidianas (entre saberes e sujeitos) praticamente invisíveis e seu potencial de transformação congelado. (MANCINI, 2016, p.15).

Complementar a esta ideia de que uma pedagogia radical elabora condições e não se ocupa em ensinar diretividades para uma maior funcionalidade ou expressividade no processo de criação artística, Larossa acrescenta:

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem. (LARROSA, 2015, p. 164).

Destacamos esses recortes teóricos conceituais para propor uma formulação de uma pedagogia de fronteira, entre linguagens, entre situações, entre acomodações da própria linguagem que narra o processo de ensino e aprendizagem no teatro. Por isso denominamos esta proposta como uma metodologia *de* brincadeira, uma proposta pedagógica bastante inspirada em alguns processos utilizados para o ensino da palhaçaria. O desejo de se dispor da situação do brincar como proposição para ensinar, encontra em si um outro querer, o de (re)aproximar a pedagogia do riso e da ludicidade. Larrosa (2015) versa, em seu livro intitulado “Pedagogias Profanas”, que a Pedagogia se ri pouco. Ainda acrescenta que “O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si.” (LARROSA, 2015, p. 181). A partir dessas provocações, a metodologia de brincadeira sugere um espaço de aprendizagem no qual rir faz parte da *forma* e do *conteúdo*.

A ativação de uma sensibilidade lúdica nas participantes e consequentemente uma nova forma de se relacionar com a realidade que está guardada em alguns jogos teatrais, mas aqui preferimos a brincadeira que guarda em si um plano de sonho não determinado.

Ao nos comprometer com a noção de “metodologias em fuga”, acolhemos a itinerância como mudança de lugares, mudança de destinos, mudança de planos (sonho- cotidiano, por exemplo). As metodologias em fuga correspondem ao conjunto de práticas pedagógicas selecionadas para serem aplicadas num contexto de itinerância, ou seja, com a intenção de propor aos participantes que acompanhem o deslocamento das aulas e se disponham a fugir com tais metodologias, não se trata de desvios aleatórios. Compreendemos a noção de metodologias em fuga pressupondo que as práticas pedagógicas escolhidas para compor o plano de aula precisavam encontrar em si mesmas o movimento e a capacidade de auto adaptação, de forma que fugissem de um possível congelamento e uma rígida sistematização- proposições que fogem de si mesmas?

Como já foi explicitado anteriormente, o primeiro e o segundo semestre do projeto foram marcados por algumas rupturas pontuais, que inevitavelmente foram refletidas no campo metodológico. Sair do espaço aberto para o interior da sala de teatro permitiu a proposição de jogos e atividades mais intimistas e mais silenciosas, uma vez que um momento de silêncio numa sala de aula é consideravelmente menos ruidoso que o mesmo momento numa rua, praça ou largo. Além da diminuição dos ruídos, também se fez notável a diferença entre a paisagem visual da rua e de um ambiente interno. A rua, por ser muito dispersiva necessitava de atividades dilatadas e correlacionadas aos fluxos e às inúmeras movimentações, enquanto a sala de aula requer atividades que conversem com a estaticidade das paredes de cimento e da luz artificial.

Desse modo, a experimentação pedagógica da segunda fase do projeto encontrou na noite a poética para a sua realização, visto que a noite, no geral, tem familiaridade com ambientes internos, aconchegantes e próprios para dormir. Sendo assim, ações como ir ao chão para descansar tornaram-se parte das aulas, bem como alguns elementos referentes à composição do sonhar. Entender essa composição como metodologia de ensino do Teatro permitiu o encontro de elementos fantásticos com a pedagogia. Nesse sentido, a busca não se dava somente em

preparar uma aula inspirada em algum sonho, ou fragmento de sonho, mas sim pensar a aula como um sonho, utilizando-nos dos elementos que o compõem, tais quais a sensação de temporalidade difusa, os acontecimentos fantasiosos, a sobreposição e simultaneidade de imagens.

Certamente, o espaço foi um elemento fundamental para a configuração das poéticas do projeto, nas suas primeira e segunda fases. A sua experimentação no primeiro semestre se relacionou mais com uma busca por diferentes locais públicos e abertos, jogando principalmente com as imprevisibilidades e com os diversos cenários encontrados a partir do itinerário traçado. Por conta disso, o espaço e a itinerância tornaram-se partes fundamentais para efetivar a questão da reversibilidade como um conceito que também atravessou esta experiência. A troca de lugar não somente ofereceu uma maior percepção a respeito da relação corpo-espaço-tempo, como também ressaltou a presentificação do corpo no espaço e no tempo. Sendo assim, a reversibilidade tornou-se uma sensação perceptível e relevante para a proposição dessas metodologias. Aqui tocamos em algo muito precioso para pensar o procedimento pedagógico na perspectiva da pedagogia radical, algo próximo ao que Desgranges enuncia como o teatro de arte, definindo-o como aquele que causa, compromete-se com a resistência. Tal resistência implica no exercício de um risco, seja ele perceptual ou de engajamento, ou de entendimento. Ele escreve:

E se a arte teatral deixou de oferecer riscos, é porque deixou de se colocar em risco, o teatro propõe à plateia aquilo que se espera dele, que o espectador seja o modelo do cidadão ideal, aquele que apenas aguarda a cena seguinte. O dito teatro de arte não é mais um movimento de guerra e, sim, de resistência, tal a indiferença a que foi relegado. (DESGRANGES, 2003, p 23).

Assim, para alcançarmos a possibilidade de *sonhar com fugas*, que nos interessou no processo, seria necessário colocar a aula nesse lugar de risco, de indefinição e imprevisibilidade do próximo passo. Migrar para dentro da sala representou uma

renúncia a essas condições, mas em contrapartida possibilitou uma compreensão por contraste dos elementos que associamos à noite e aos sonhos. A perda da noção de temporalidade que estar em um ambiente fechado implicava, permitiu um uso mais imaginário do tempo, duração, e a falta de cenários externos inspirou a busca pelas possibilidades de micro-itinerâncias no ambiente interno. Portanto, a principal questão foi encontrar uma maneira de transformar a sala de aula num espaço reversível, trazendo alguns elementos da rua e criando um ambiente mais dinâmico e propositivo, negando a suposta neutralidade que acomoda o espaço para o ensino. Dessa forma, mesmo sem a possibilidade de itinerar entre locais diferentes, houve uma busca por criar espaços dentro de espaços e micro-itinerar entre esses pequenos trajetos.

A relação poética criada entre a sala e a rua foi significativa e enriquecedora e possibilitando clamar pela existência da rua dentro de um ambiente fechado, estranhar elementos da rua, tornando-os inéditos e surreais. Essa combinação misturada à composição do sonhar suscitou a materialização de um espaço inventado, reversível, sonhado e, finalmente, as fugas possíveis.

ONDE O SONHO ACABA E A VIDA (RE)COMEÇA

Tal qual um sonho, com um final interrompido pelo abrir dos olhos no momento em que se acorda, o projeto foi despertado da mesma forma, com um fim abrupto e inesperado. A exaustão definiu os limites de duração da proposta, atravessamentos para outras direções que marcaram uma chegada antes do que fora planejado. Assim, neste texto, procuramos partilhar questões que consideramos fundamentais para seguir trilhando reflexões sobre o processo pedagógico, na tentativa de expor algumas das assimilações feitas e também do espectro prático e conceitual que envolveu a elaboração e execução do projeto.

Dessa forma, esse projeto que, poderíamos afirmar, começou de dia e terminou de noite, formou o tecido de sua própria

realidade, tal como um sonho, desses que modulam todo o dia que segue, ao indicar modos de perceber, de acreditar, de sentir e afetar-se nos encontros pedagógicos. Portanto, neste caso, acordar para realidade nada tem a ver com parar de sonhar, mas sim com perceber quais foram os atravessamentos que a experiência onírica nos possibilitou e quão disponíveis estamos para o próximo sonho.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2002, p. 26).

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Alfredo. **Noite**: a vida noturna, a linguagem da noite, o sono e os sonhos. Tradução de Luiz Bernardo Pericás, Bernardo Pericás Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BERGSON, Henri. **O sonho**. Revista de Filosofia Trans/form/ação, v. 27, n. 1, p. 93 - 109, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. (*online*), n.19. p. 20-28, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Editora Huctec, 2003.

HARNEY, Stefano. **"Hapticality in the Undercommons or From Operations Management to Black Ops"** in *Cumma Papers #9* <https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cumma-papers-9.pdf>

HARNEY, Stefano; MOTTEN, Fred. **The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study**. Nova Iorque: Minor Compositions, 2013.

MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual. Movement, affect, sensation**. Durnham e Londres: Duke University Press, 2002.

MANCINI, Bianca Scliar C. **Anotações sobre Pedagogias Radicais**. Revista Nupeart. Florianópolis, v. 16, p. 10 - 21, 2016.

MANNING, Erin. INFLeXions No. 1- **How is Research-Creation?** (May 2008). Creative Propositions for Thought in Motion. Disponível em http://inflexions.org/n1_manninghtml.html

Histórias de Teatro e Circo: intuindo conexões entre Performances Culturais e a Companhia Carroça de Mamulengos

*Daniela Rosante Gomes*¹

Recebido em: 15/09/2019

Aprovado em: 30/10/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019052

¹ Mestra em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: danielagomes@mail.uft.edu.br

RESUMO

O artigo tem como tema o trabalho de vida e arte da Companhia Carroça de Mamulengos. Uma companhia formada por uma família de artistas itinerantes que durante 40 anos desenvolveu sua trajetória a partir do contato com as gentes das culturas brasileiras. Como objeto de análise específico deste artigo focalizo o espetáculo Histórias de Teatro e Circo, que se confunde com a própria história da família. Esta história, por sua vez, se confunde com a própria história da companhia, de forma que espetáculo, família e companhia nascem, crescem e continuam se desenvolvendo de forma integrada. Para estruturar uma reflexão analítica, me apoio no artigo “Pontes ou pontos de contato: o Cavalo-Marinho e a Arte da Performance” de Luciana Lyra. Suas reflexões sobre Performances Culturais, ação reparadora e outros conceitos e preceitos da Antropologia da Performance ajudam a pensar sobre aspectos do trabalho do grupo mambembe que se torna tradicional.

Palavras-chave: *Companhia Carroça de Mamulengos. Histórias de Teatro e Circo. História Oral. Performances Culturais. Antropologia da Performance.*

ABSTRACT

The article has as its theme the life and art work of Companhia Carroça de Mamulengos. A company formed by a family of itinerant artists who for 40 years developed their trajectory from the contact with the people of Brazilian cultures. As an object of specific analysis of this article I focus on the show Histories of Theater and Circus, which is confused with the family history itself. This story, in turn, merges with the history of the company itself, so that spectacle, family and company are born, grow and continue to develop in an integrated manner. To structure an analytical reflection, I rely on the article “Pontes ou pontos de contato: o Cavalo-Marinho

e a Arte da Performance” by Luciana Lyra. Her reflections on Cultural Performance, restorative action, and other concepts and precepts of Performance Anthropology help us to think about aspects of the work of the mambembe group that becomes traditional.

Keywords: *Companhia Carroça de Mamulengos. Histórias de Teatro e Circo. Oral History. Cultural Performances. Performance Anthropology.*

O artigo tem como tema o trabalho de vida e arte da Companhia Carroça de Mamulengos, tema de minha pesquisa de doutoramento². Uma companhia formada por uma família de artistas itinerantes que durante 40 anos desenvolveu sua trajetória a partir do contato com as gentes das culturas brasileiras. Como objeto de análise específico focalizo o espetáculo Histórias de Teatro e Circo, que se confunde com a própria história da família. Esta história, por sua vez, se confunde com a própria história da companhia, de forma que espetáculo, família e companhia nascem, crescem e continuam se desenvolvendo de forma tão integrada e orgânica que seria impossível falar de um sem falar de outro.

O que torna um espetáculo encantador? O que faz com que as pessoas não encontrem palavras para descreverem suas impressões, seus sentimentos sobre ele? O que o torna inesquecível? 10, 20, 30, 40 anos depois? E o que pode um espetáculo? O que pode a Arte (com *a* maiúsculo)? O que pode uma família que toma a estrada para fazer de sua vida uma vida na Arte? A Arte

2 Ingressei em agosto de 2017 no PPGT-UDESC, sob a orientação da Profa. Dra. Tereza Mara Franzoni. Não possuo fomento. Ingressei na UFT em 2011 como professora efetiva do Curso de Licenciatura em Teatro. Agradeço as instituições citadas e principalmente as pessoas que as compõe, em especial as que trabalham com afinco e lutam por um serviço de educação pública gratuito e de qualidade, não medindo esforços para que a instituição possa cumprir sua função social de servir a população (essa conjunto de gente invisibilizada que vive de servir as instituições, sejam públicas ou privadas).

pode mesmo (trans)formar/criar/modificar/melhorar alguma coisa nesse mundo (nas pessoas que nele estão para que estas o transformem)? Para estruturar uma reflexão analítica envolvendo as questões acima apontadas, escolhi dialogar com Luciana Lyra no artigo “Pontes ou pontos de contato: o Cavalo-Marinho e a Arte da Performance”. Suas reflexões sobre Performances Culturais, ação reparadora e outros conceitos e preceitos da Antropologia da Performance (ruptura, resistência, metacommentário) me ajudaram a pensar alguns aspectos do trabalho do Carroça, possibilitando minha primeira escrita sobre a família artista.

As questões acima apresentadas estavam no centro das minhas reflexões no início da pesquisa, quando eu ouvia e tomava, ainda informalmente, os depoimentos de pessoas que haviam assistido ao espetáculo, revelando de uma forma ou de outra essa emoção que por muitas vezes foi nomeada de encantamento³. Além disso, eu mesma possuía a marca deste encantamento em meu espírito. Havia assistido o Histórias de Teatro e Circo cerca de dez anos antes de ingressar no doutorado, quando, ao final do espetáculo, muito emocionada, pude notar a reação das pessoas que, primeiro, demoraram para aplaudir a família, enlevadas que estavam pelo que ali havia acontecido. E que, depois de aplaudirem, dançaram, cantaram e brincaram com e como as crianças ali presentes.

As pessoas pareciam não conseguir ir embora do gramado daquele campinho de futebol da escola de uma periferia da cidadezinha no interior paulista. Em São Carlos, sentada no refe-

3 Esses depoimentos foram tomados aleatoriamente através de encontros com pessoas que, ao tomar conhecimento da pesquisa, comentavam sobre sua impressão ao assistir o Histórias (o Carroça, a família), sempre denotando alguma forma de emoção, e ou comoção. Minha pergunta era feita da seguinte forma: “Como foi assistir o Histórias (Carroça, família)? Do que você se lembra?”. Foi recorrente a reação de algumas pessoas buscarem palavras para descreverem o que tinham visto, muitas vezes não encontrando, balançando a cabeça, tentando expressar algo indefinível. Há pessoas que diziam não se lembrar do espetáculo propriamente dito, mas destacavam a beleza, a singularidade das crianças em cena, muitas vezes extasiadas e empolgadas. Duas pessoas vieram às lágrimas, algumas silenciaram, negando a descrição, e outras se expressaram com muita alegria e até euforia ao relatar a experiência.

rido gramado, vi pela primeira vez abrir-se essa espécie de *portal* de encantamento. Um estado em que as pessoas não saem como entram. Saem outras. Um fenômeno que os estudos da recepção teatral investigam ao longo da história, tentando abarcar a partir de conceitos como *catarse*, *impacto*, *ato do espectador*, entre outros tateamentos, como no caso dos estudos da Performance, onde se a noção de *transformação* e *transporte* foi desenvolvida por Richard Schechner baseado nos estudos de Victor Turner⁴.

Depois do ritual do espetáculo, um outro ritual: durante a desmontagem, a família recebia quem chegava como se em casa estivesse (e estava!). Foi assim que conheci a mãe da trupe, Schirley França, que me conduziu pelo gramado enquanto conversávamos, me levando conhecer o outro membro da família, literalmente o motor de suas andanças pelo Brasil: o Brasilino⁵. Ela me falou dos filhos e das filhas, citando benesses e mazelas daquela forma mambembe de viver a vida. Na época Schirley e o pai da família, Carlos Gomide, estavam sendo pressionados para deixar os filhos matriculados em escolas regulares, obrigação exigida em lei. Estacionava-se o Brasilino e procurava-se compreender como caminhar.

Após conviver em algumas ocasiões com a família em 2016 e 2017, realizei o primeiro ciclo de entrevistas gravadas (áudio) em setembro de 2017 na cidade de Juazeiro do Norte⁶, tendo como temática principal o Histórias de Teatro e Circo. A partir das

4 Cf. SCHECHNER, Richard. *Performance studies*, an introduction. London e New York: Routledge, 2002. Cf. TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

5 Ônibus que durante muito tempo acompanhou a família em suas andanças, servindo como casa, transporte e companheiro de jornada. Foi aposentado em 2013, após o primeiro e único acidente grave, no qual Brasilino capotou em uma das tantas turnês feitas pelo Brasil.

6 Juazeiro do Norte-CE foi onde a família fixou residência em diferentes períodos de sua história, tornando-se uma espécie de terra escolhida, alfabetizando seus filhos nas culturas tradicionais da região do Cariri Cearense.

transcrições destas entrevistas⁷ e das inúmeras anotações de falas transcritas durante a convivência com a família em cadernos de pesquisa⁸ este artigo foi produzido em outubro de 2017. Primeiramente foi formatado como trabalho final da disciplina Dramaturgia de F(r)icção, ministrada pela Profa. Dra. Luciana Lyra, já citada. Mais recentemente, em outubro de 2019, o texto foi revisado tendo em vista esta publicação na Revista Nupeart.

Apesar de alguns aspectos da pesquisa terem encontrado novos e diferentes caminhos nestes dois anos subseqüentes, considere importante manter as reflexões, dado que, em seu cerne, elas seguem fazendo sentido. Para usar as palavras do avaliador deste artigo⁹: “É necessário pontuar a importância de ações acadêmicas como essa que valorizem os saberes e fazeres

7 Todas as transcrições da pesquisa foram e seguem sendo feitas voluntariamente por Teresinha Júlia Rosante Prates Ferreira, à mão (eu digito). A transcritora conta com a ajuda de Celso Prates Ferreira, que faz a organização dos arquivos de áudio e também digitalização dos acervos de imagens (positivos e negativos) da Companhia Carroça de Mamulengos, também tendo produzido registros (fotos e vídeos) por ocasião de uma pesquisa de campo em Juazeiro do Norte. Aos dois dedico esse primeiro escrito, mais uma vez expressando meus mais profundos agradecimentos!

8 Esses cadernos de pesquisa são conhecidos tradicionalmente nas pesquisas em Antropologia como *diário de campo*. Por não ser uma pesquisadora com formação nesta área, prefiro não utilizar a nomenclatura, fazendo somente a descrição do instrumento. Diferentemente das entrevistas, essas anotações do caderno de pesquisa não se referem somente ao período de setembro de 2017, abrangendo outros períodos e também outros lugares além de Juazeiro do Norte (Brasília-DF e Maricá-Rio de Janeiro). Tanto as falas das entrevistas, quanto as anotadas nos referidos cadernos se encontram em um acervo em processo de construção, que futuramente será disponibilizado e compartilhado com os leitores da tese após compartilhamento com os entrevistados.

9 O comentário foi recebido pelo suporte de e-mail enviado a partir da plataforma da Revista Nupeart pelo editor responsável, Diego de Medeiros Pereira. No esquema de avaliação às cegas o avaliador responsável pelo referido comentário foi identificado com avaliador B. Ressalto que as revisões requeridas pelo avaliador se mostraram extremamente pertinentes e contribuíram muito para a escrita final deste artigo. Agradeço a Revista, Editores e Avaliadores pelo precioso trabalho.

latino americanos e que enaltecem a cultura brasileira como manifestação estética e política, que se preocupam com a sustentabilidade da vida, da arte e do planeta”. Foi imbuída do espírito de valorização desses princípios, saberes e fazeres que propôs a pesquisa desde seu início, identificando como seu primeiro objetivo geral: “Realizar uma pesquisa acadêmica e artística de forma ética e afetiva, tendo como referência o trabalho artístico-pedagógico e respectivos princípios da Companhia Carroça de Mamulengos” (GOMES, 2017).

Perseguindo esse ideal, e ciente sobre a triste realidade de alguns trabalhos acadêmicos que se apartam de um compromisso mais profundo com as pessoas e comunidades envolvidas, assumi como metodologia geral da pesquisa a História Oral, seguindo entendimento desenvolvido por João Carlos Sebe Meihy e parceiras e parceiros de pesquisa (MEIHY, 2005; MEIHY, HOLANDA, 2011). Esta metodologia sistematiza o uso das entrevistas no já tão conhecido trabalho de campo do pesquisador social. Tecnicamente: “a História Oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através de registros eletrônicos (captação, tratamento e guarda) destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais, e facilitar o conhecimento do meio imediato” (MEIHY, 2011, p.18).

As práticas em História Oral agregam novos entendimentos que enfatizam a necessidade de toda uma ética para realização da pesquisa, a começar pela superação do sistema de pesquisa de campo mais tradicional, em que se considera as pessoas como objetos de uma pesquisa supostamente neutra. Junto a pesquisadores em História Oral, prefiro referir-me à essas pessoas como *tema* de pesquisa, acreditando que as palavras têm força, e produzem diferentes resultados no mundo. Também prefiro assumir um total comprometimento afetivo, com acolhimento de toda subjetividade e construção de toda sorte de vínculo com as pessoas envolvidas na pesquisa¹⁰. Para além

10 Como uma das estratégias que diferencia a História Oral das tradicionais formas de pesquisas de campo da Antropologia e outras ciências consideradas sociais e culturais, a História Oral prevê, como etapa *obrigatória* de seu desenvolvi-

de uma metodologia, trata-se de uma atitude que procura reconhecer a plenitude dos saberes não acadêmicos, transmitidos pela oralidade¹¹, favorecendo o estudo de memórias coletivas de forma ética e afetiva, na medida em que os processos de recolha e o compartilhamento dessas histórias promove a referida construção e ou modificação de vínculos com e entre as pessoas participantes. Tendo em vista estes horizontes para o trabalho de campo e a escrita da tese, este artigo é uma tentativa ainda tímida no esforço de compartilhamento das vozes da família¹².

SENHORAS E SENHORES, A COMPANHIA CARROÇA DE MAMULENGOS!

A Companhia Carroça de Mamulengos se forma nas entranhas do Brasil, ao longo das andanças de uma família iniciada por Carlos Gomide (conhecido por Carlinhos Babau, em homenagem a seu Mestre de Mamulengos, Antônio Babau) e Schirley

mento, proceder à *devolução* do material (acervo digital ou analógico) às pessoas e/ou comunidades de origem. Acrescento a esse procedimento a necessidade de convivência com as pessoas envolvidas, de forma que a vida siga sendo partilhada independentemente da colaboração para com a pesquisa.

11 Nesta perspectiva, tomo a família e outros colaboradores que viveram a história, não apenas como fonte, mas como referencial teórico da pesquisa, desejando assumir e valorizar a envergadura de seus conhecimentos na medida em que as teorias e conceitos produzidos por essas pessoas sobre suas vivências possuem tanta ou até mais consistência e legitimidade do que teorias e conceitos outros produzidos por teóricos em outros contextos e ou experiências. Como exemplo cito o conceito de *cameloturgia* cunhado pelo pai da família. Ou a própria pedagogia de Schirley França, que vai desenvolvendo seus métodos de alfabetização de acordo com as necessidades e habilidades de cada filho ou filha.

12 Ressalto que em escritas posteriores (também em fase de publicação no momento de finalização deste texto), este exercício já avançou, de forma que já tenho trechos inteiros em que minha voz é apenas o recuo. E a voz da família, o texto principal. Há também depoimentos sobre outros assuntos e envolvimento de outras pessoas que viveram e conviveram com a família em algum momento de sua trajetória.

França. Ao casal, seguem os filhos, que foram nascendo, um a um: Maria, Antônio, Francisco e João. E dois a dois: Pedro e Mateus (os primeiros gêmeos) e Isabel e Luzia (as gêmeas caçulas!). Oito! Com mais o primeiro genro e nora, dez!! Chegam mais deles, some-se as netas, dezesseis!!! Sempre chega mais gente... a família cresce... E tem ainda os que se juntaram à caminhada, convivendo e viajando com a trupe brasileira, que já foi chamada de os últimos saltimbancos modernos¹³.

Uma história que em muito faz lembrar a célebre história dos Músicos de Bremen, ilustrando todo um imaginário mítico, lúdico e profundamente quixotesco que também deu à Carlos Gomide o apelido de Dom Quixote do Cariri, fazendo referência à região onde a família decidiu estabelecer uma espécie de sede, na já citada cidade de Juazeiro do Norte, mas sem deixar de fazer suas itinerâncias pelas capitais e interiores do país. Sempre perseguindo o ideal de estar em convivência com o povo brasileiro, assim diz Carlos Gomide: **“eu sempre disse aos meus filhos que abaixo de Deus nós temos que estar nos braços do povo brasileiro. Essa gente simples que sempre nos acolheu em nossa caminhada”¹⁴**.

Nas estradas, andanças e paragens, alguém recebia e acolhia o Carroça... e o Carroça recebia e acolhia alguém. Entre vivências e convivências, outros tantos e tantas agregadas seguiam viajando, aprendendo, ensinando e compartilhando arte pelas estradas vida afora, vida adentro da família. Família que foi se ampliando para além dos laços consanguíneos, e contri-

13 Carlos Gomide é quem cita Luiz Carlos Vasconcelos, o Palhaço Xuxu da Escola Piolim de João Pessoa – PB, ao dizer que: “O Carroça são os últimos saltimbancos”, nos tempos em que a família, ainda mambembe, foi acolhida para morar na sede da escola paraibana, em meados dos anos 90.

14 Neste texto, todas as falas diretas dos integrantes da Companhia foram destacadas em negrito. Trata-se de um recurso para dar ênfase às falas que tanto desejava e desejo trazer para o texto. Para todas as falas assim citadas, a referência é a mesma: ACERVO: COMPANHIA CARROÇA DE MAMULENGOS. Entrevistas setembro de 2017, temática Histórias de Teatro e Circo. Cadernos de Pesquisa. 2017. A ser disponibilizado on-line para o público ao final da pesquisa em 2020, após organização final e aprovação da família.

buindo na formação de muitos artistas que foram iniciados e ou incentivados em sua Arte através da convivência com o grupo familiar. Percorrendo uma trajetória de intimidade com as gentes e as culturas tradicionais brasileiras, o trabalho realizado pela Companhia também se deu e continua acontecendo através da ação sociocultural (VIGANÓ, 2006), seja nas apresentações, oficinas e vivências¹⁵ realizadas junto às escolas, teatros, centros culturais e comunitários, seja nas ações diretas realizadas voluntariamente nas comunidades onde viveram e ainda vivem.

Como alguns exemplos dessas ações continuadas desenvolvidas (sem qualquer forma de fomento ou patrocínio) em comunidades de diversas localidades destaco: a Barraca da União (década de 80), em que a tenda era armada em praças públicas para compartilhamento de saberes e oficinas; os trabalhos de arte de rua e na rua, em que o Carroça desenvolveu um contato próximo com crianças e jovens (inclusive em situação de rua), trazendo-as para seu círculo de convivência e cuidado (década de 90); a União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus (anos 2000), fortalecendo o trabalho de brincantes, mestres e mestras da dita cultura popular; e os encontros de Vida Viva¹⁶ (há cerca de uma década e meia), nos quais aconteciam vivências e oficinas também em praça pública. Inicialmente a expressão Vida

15 Como exemplo de vivências que, com o tempo passaram a ser oferecidas como as oficinas: perna de pau; brinquedos populares (incluindo a confecção de: Rói-rói, Corrupio, Mané Gostoso, Galinha, Traca-traca, entre outros); contação de histórias; alimento; confecção de máscaras, bonecos e adereços, cameloturgia e bordado.

16 A expressão Vida Viva traduz toda uma visão de mundo inspirada em mestres e mestras, com inspiração daqueles a que Carlos Gomide nomeia como sendo os Mestres da Vida Viva: Padre Cícero Romão Batista, Antônio Conselheiro, Padre Mestre Ibiapina, Beata Maria do Araújo, Profeta Gentileza, Monge João Maria, para citar os principais. Alicerces para toda uma ética que influencia a família nos modos de ver e viver a vida e produzir sua Arte. Uma espécie de utopia que nos fala sobre respeito, dignidade humana e justiça social. Filosofia cunhada a partir de vivências e práticas em que a família buscava ser coerente com os princípios que pregava, a exemplo da opção de serem vegetarianos, respeitando os animais que protagonizavam o elenco de personagens do Histórias de Teatro e Circo.

Viva foi usada para se referir às oficinas de produção de alimento (curau, pamonha, pé de moleque, farinha, etc.) realizadas em praça aberta com o público presente ajudando a preparar o alimento, então compartilhado ao final da oficina.

Ações em que o mote não era apenas focalizado na Arte tomada isoladamente, mas em suas naturais e ao mesmo tempo complexas relações com a vida, com a natureza e com o sonho da dignidade humana. Tratam-se, portanto, de vivências profundas da família com uma proposta de vida comprometida com os ideais referidos, e Schirley França assim se recorda da época em que viveram com meninos de rua em Fortaleza: **“eu dava banho e penteava um por um, junto com os meus. Meu Deus, era aquela criança... E muitos anos depois a gente encontrou um desses meninos que veio falar com a gente, contando que vivia da arte que realizava nas ruas, e que tinha começado a aprender com a gente. Como ele, tem outros.”**¹⁷.

A partir da vida em convivência com as gentes mais simples que viviam essas tradições em seu cotidiano, a estética da Companhia seguiu agregando elementos de influências diversas ao longo de sua história, sendo possível caracterizar seu trabalho nas searas das Manifestações da Cultura Tradicional Brasileira, do Teatro de Rua, do Teatro de Bonecos Popular, do Teatro Popular, do Teatro de Feira, do Teatro Comunitário, das Artes Circenses, das Artes Públicas, da Cultura dos Vendedores Ambulantes (camelôs ao oferecem seus produtos/sua arte pelas ruas

17 Encontrei e entrevistei um dos meninos em situação de rua que conviveu com o Carroça no Rio de Janeiro na década de 90. Júlio Mandioca Frita me concedeu uma entrevista emocionada em maio de 2018 em Brasília, na qual conta como foi acolhido pela família, como era a convivência e como esse encontro modificou profundamente sua existência, chegando a dizer que devia sua vida ao Carroça. Além deste caso, me concederam entrevistas em setembro de 2018, em Juazeiro do Norte, artistas então adultos que participaram das ações acima citadas quando eram ainda crianças, ou bem mais jovens (palhaço, mamulengueiro, mágico e outros brincantes e artistas populares). Entrevistados separadamente, todos destacaram em sua fala a importância do trabalho da companhia junto à comunidade local, fortalecendo individualmente os participantes e coletivamente a comunidade, que aprendeu a se organizar, reivindicando seus direitos.

das cidades), entre outras¹⁸. Nessa miscelânea de influências e afluições, ao mesmo tempo em que nascia e crescia cada um dos filhos, nascia e crescia também o Espetáculo - ou Brincadeira (como a família prefere chamar) – Histórias de Teatro e Circo. Imagem: crianças cantando, dançando, improvisando versos, fazendo números tradicionais do palhaço circense, tocando instrumentos diversos, vestindo bonecos gigantes e ficando gigantes ao pular e dançar encima de pernas de pau! Cenas repletas de graça, surpresa, desafio e muita, mas muuuuuuuita poesia!

Luzia Gomide, filha caçula, assim relata: **“O Histórias é o primeiro espetáculo da Companhia, que meu pai e minha mãe montaram quando a Maria nasceu, para poder inserir a Maria na brincadeira [...] Ele foi se adaptando pra chegada dos filhos. Aí como são oito filhos, é considerável que teve muitas mudanças ao longo dos anos, se adaptando e agregando quem chegava”**. E seu irmão, Pedro Gomide, diz: **“Eu não tenho como dizer como ele começou. Começou no dia em que meu pai e minha mãe se conheceram! [...] Foi nascendo a Maria, já foi colocando no espetáculo, já foi co-**

18 Apesar dessa riqueza, é importante dizer que um trabalho amplamente conhecido entre tantas gentes e entre tantos artistas de tantos lugares no Brasil e fora dele (França, Holanda e Uruguai) ainda não encontrou lugar nos autos da academia brasileira. O único trabalho acadêmico que teve como tema central o Carroça foi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado por Aluizio Carvalho na Universidade de Brasília. Aluizio é uma das pessoas que morou por um tempo ao lado de alguns integrantes da família, vivendo aquilo que ele mesmo chama de “a escola da vida do Carroça”. O trabalho, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva, ainda não foi disponibilizado, nem em banco de dados, nem impresso pelo autor, mas segue nas referências deste artigo (CARVALHO, 2017). Acessando o google acadêmico há 12 registros em que a Companhia é citada de forma subsidiária para discutir outras temáticas: Mamulengos e Teatro Popular de Bonecos, Palhaçaria, Circo, Ação cultural para o desenvolvimento sustentável, Comicidade, Trabalho cultural e social, Tradição e modernidade, Brincantes, Cultura Popular, Teatro de Bonecos e Teatro de Formas Animadas, Política Cultural, etc. Até o momento, a única publicação exclusiva tendo o Carroça como tema foi o livro recém publicado por Gabriela Romeu (ROMEU, 2019); uma obra literária que não possui escopo acadêmico. Mas em pesquisa no google normal é possível encontrar mais de 140 entradas, além de mais de 20 horas de vídeos no youtube.

locando Antônio. O nome Histórias de Teatro e Circo veio surgir mais na frente". E Matheus Gomide: **"Ele fez parte do processo de transição, de todo o crescimento do Carroça. [...] Quando começou a Companhia, e a Maria surgiu, não teve muito o pensamento de criar uma companhia. Esse processo foi mais natural e depois pensado".**

PONTES E PONTOS DE CONTATO: INTUINDO CONEXÕES

No percurso de encontrar elementos que favorecessem a reflexão sobre a Arte dita popular e sua força social (atuando em plena potência no espetáculo Histórias), encontrei as reflexões de Luciana Lyra no artigo "Pontes ou pontos de contato: o Cavalo-Marinho e a Arte da Performance" (2010). A autora inicia seu texto citando a obra *A Antropologia da Performance* de Victor Turner ao se debruçar sobre a experiência do filósofo e antropólogo Milton Singer em seu extenso trabalho de pesquisa realizado na Índia, a partir do qual se cunha o campo e a terminologia das Performances Culturais, abrangendo as manifestações que no ocidente ocorrem no campo da religiosidade, da Arte e da cultura, ou seja, em todas as manifestações inerentes à vida humana em seus aspectos fundantes.

Lyra apresenta a amplitude da terminologia, apontando como as Performances Culturais abarcam várias formas de rituais, de teatro e de outros gêneros performativos em seu bojo. E destaca a característica destas Performances enquanto agenciadoras de mudanças profundas e muitas vezes invisíveis no seio de uma comunidade. Seguindo a linha da teoria de Turner, as Performances Culturais não são apenas reflexos e expressões de alguma cultura específica, mas agenciadoras de transformações numa estrutura social que, em estado de *crise (fenda social)*, pede por uma *ação reparadora*, seja para produzir a *reintegração* social, seja para levar à *cisma*, desintegração definitiva. Assim, as Performances Culturais atuam como essa *ação reparadora*, estando relacionadas a uma ruptura no tecido social, que então se reorganiza.

Ao desenvolver sua teoria, Lyra, apresenta as reflexões do estudioso Marco Camarotti ao demonstrar que a história brasileira apresenta um extenso campo de *dramas sociais* que operam como *ações reparadoras* de conflitos, destacando manifestações culturais (Performances Culturais) que vão da escravidão indígena à escravidão negra, e que seguem resistindo e sofrendo novas rupturas, configurando algumas formas dramáticas que chegam até nós, a exemplo de folguedos e formas de teatro praticadas pelo *povo nordestino*. Lyra explica:

As formas de teatro praticadas no Nordeste do país, também denominadas de *teatro folclórico* em diferentes culturas, são exemplos destas ações reparadoras, de *performances culturais* que rompem com a linha convencional da arte, surgindo como manifestação artístico-ritual e reelaborando suas tradições através dos tempos. Nesse teatro, podemos englobar, especificamente, os espetáculos de mamulengo, chegada, pastoril e cavalo-marinho (bumba meu boi), os quais possuem uma estrutura dramática definida (LYRA, 2010, p. 263).

Luciana Lyra¹⁹ realiza toda uma análise muito pertinente sobre os pontos de intersecção entre as manifestações populares e a *Performance Art*, destacando em ambas os aspectos rituais. Ela vai elencando e analisando a história, as características, os processos e condições inerentes às *manifestações tradicionais*, especialmente o Cavalo-Marinho (Brincadeiras de Boi) e o Teatro Popular do Nordeste – TPN, estudado por Hermilo Borba Filho. E faz o mesmo e meticuloso exercício de análise com a *Performance Art*, demonstrando seus pontos de contato enquanto Performances Culturais. Em suas palavras: “Da mesma forma como sucedeu com o *Teatro do Povo*, a *Arte da Performance* surgiu no lugar de ação reparadora (*Performance cultural*), no seu contínuo movimento de ruptura com o que poderia ser denominado de ‘arte estabelecida’ no século passado”. Nesse processo, a ideia

19 Lyra é pernambucana e possui vivências no Cavalo Marinho. Seu processo de formação, dentro e fora da academia, se encontra vinculado ao desenvolvimento do campo da Performance no Brasil.

que permitiu o estabelecimento da Performance enquanto uma nova linguagem foi iniciada na Modernidade, no movimento de “*dessacralizar a Arte*, tirando-a de sua função meramente estética”. A Performance surge então como uma linguagem que “objetivava resgatar a característica ritual da Arte, levando-a paradoxalmente, a um movimento de *reintegração* por meio da quebra de convenções” (Lyra, 2010, p. 264). A vida querendo ser Arte! A Arte querendo participar efetivamente da vida.

Essa característica de integração da Arte na vida e vice-versa é típica das manifestações populares por sua própria natureza, a começar pelas formas e condições de sua produção. Neste sentido, Lyra também apresenta a ideia de que “tanto o *Teatro Popular do Povo do Nordeste* como o [sic] *Arte da Performance*, vêm atuando como uma espécie de *metacomentário* das dificuldades e conflitos da vida e da arte, funcionando, para além das convenções meramente estéticas da dita Arte pela Arte (questionando o *status quo*), como uma reordenação interpretativa da própria experiência social e artística” (Lyra, 2010, p. 264). Dialogando com vários autores, Lyra intui sobre algumas características inerentes a estas Performances Culturais, analisando intersecções e conceitos que eu identifico na vida e no trabalho da Companhia Carroça de Mamulengos, a começar pelo próprio Histórias de Teatro e Circo, enquanto Performance Cultural, capaz de determinar toda uma reordenação da vida em diferentes momentos.

Essas reflexões me remetem imediatamente às palavras de Isabel Gomide, ao dizer: **O Histórias é o ganha pão, a brincadeira, a família, a Arte se perpetuando entre a família. Fico emocionada ao ver o espetáculo (as poucas vezes que vi de fora). A gente entra na brincadeira. Joga com o que tem. É a gente contando a nossa História. A sociedade impõe e a gente diz a gente não quer isso. A gente acredita numa vida mais saudável, em harmonia com a natureza, com respeito aos personagens da mãe natureza, numa vida com um outro olhar. Mais amoroso. Mais bondoso. Mais respeitador. Mais simples.** Matheus Gomide conta: **Uma coisa que aconteceu nesse período do Francisco, foi o meu pai que veio do interior da roça, minha mãe também foi criada por pessoas do**

interior, acostumados a comerem carne, por exemplo, nesse período do Francisco, meus pais pararam de comer carne e logo depois os filhos também, hoje somos vegetarianos. O Histórias de Teatro e Circo influenciou na formação do Carroça no geral, e representa a nossa transformação. Porque o que teve fora do palco foi o reflexo do que estava no palco.

Também identifico o Histórias como *metacomentário* sobre as dificuldades e conflitos do ofício do artista popular, da família e da dificuldade de sobrevivência do viver na Arte e da Arte, e destaco a fala de Antônio Gomide: **“Durante um tempo o Histórias de Teatro e Circo foi o único espetáculo que o Carroça tinha²⁰, porque era o veículo que a família tinha para todos estarem atuando. [...] O espetáculo na verdade é uma ferramenta, a cristalização do dia-a-dia da família, que não tinha outra fonte de renda senão a Arte. Era a forma que a gente tinha de sobreviver, de ser uma coisa clara, não só como uma fantasia ou uma vaidade, apenas por um capricho. Era necessário trabalhar”**.

Toda a trajetória vivenciada no conjunto de ações e expressões que abrangem o Histórias propiciou a constante reorganização das experiências da família-companhia como um todo, assim como também de seus integrantes tomados de forma individual. Para além do ganha pão, a brincadeira e as vivências (como nas culturas tradicionais) eram uma escola de vida para todos os envolvidos, fossem da família ou mesmo os agregados. As crianças da família aprendiam nas atividades cotidianas as habilidades que iam se tornando as cenas que seriam apresentadas: cantar uma música, tocar um instrumento, andar de perna de pau, brincar o palhaço ou o boneco (fazer, manipular, consertar, colocar, vestir), recitar ou improvisar um versinho, dizer um trava-línguas, desafio, etc. A vida estava sempre preparando para a cena, e esta, por sua vez, falava e manifestava as condições da própria vida.

20 Durante cerca de 30 anos o Histórias foi o único espetáculo da família. Em uma nova fase, mais recente, foram montados: Felinda, Pano de Roda e Janeiros, mantendo o que consideram a linguagem do Carroça (do Histórias).

Ao final do espetáculo, após as palmas, havia uma fala que não deixava dúvidas sobre quem era a Companhia Carroça de Mamulengos, conforme relata Maria Gomide: **“nós somos uma família de artistas, de brincantes, uma família de verdade, pai, mãe e filhos, que roda por esse país fazendo arte.”** Filhos que não foram educados em escolas, mas que contavam com a mãe e outros irmãos mais velhos para receber as lições das letras, dos números e do que mais tivesse de ser estudado e aprendido, geralmente com muita ludicidade, como explica Schirley Gomide sobre o momento de estudar: **“eu ensinava as letras com o desenho da montanha, com formas e coisas que estavam presentes na vida da gente e assim eles iam aprendendo aos poucos, no tempo deles”**.

Além do letramento, havia o aprendizado de ofícios diversos, o contato com várias pessoas e mestres com quem iam aprendendo e compartilhando saberes. Antônio Gomide chega a enumerar: **“Eu aprendi a fazer muitas coisas, elementos que o Carroça precisava, bonecos, caixas, utensílios. Sou músico, palhaço, escultor em madeira e barro, poeta depois que tenho uma compreensão da própria vida, da linguagem. Eu tenho 22 profissões que se eu quisesse viver de qualquer delas seria possível: pintor de tela, tecido, mural, de casa, desenho em nanquim, desenho científico, sou xilogravurista, cordelista (verso, poesia e xilo sem precisar da gráfica), restaurados, crocheteiro (tapete, colcha), padeiro, faço pães, massas, trabalhei com fotografia, não tenho equipamento mas faço, dançarino de Reisado, professor de dança, jogo de espada, compreensão e expressão corporal, capoeira, arte-educador, monto Reisado, Guerreiro, Banda Cabaçal, Confecciono instrumentos, sou lutier, faço zabumba, caixa, tarol, bumbo, espada e adereços, sei ensinar a brincadeira e sei fazer, sou técnico em agroflorestal, meliponicultuor, fruticultor, doceiro de vários tipos de doce, viveirista e no Histórias sou palhaço, ator, artista, detentor da linguagem do Carroça.”**

As cenas do Histórias (como a vida da família) surgem ao estilo das tradições, revelando um teatro bem popular (realizado a partir do sistema de quadros independentes) que bebe nas brincadeiras, folguedos, circo, tradição oral, boneco popular, arte dos camelôs²¹, etc. Cenas que contém um elemento de forte interação com o público, dinâmicas, abertas a um esquema de improvisação e jogo em que os espectadores se integram à brincadeira, independentemente de terem sido convidados a interagir diretamente no momento da apresentação. Cenas surpreendentemente simples, que não demandam grandes produções, mas antes, envolvimento, disponibilidade para a relação, para o jogo e para o improviso, o que, com o tempo, define um repertório de experiências de vida (e de vida em cena) que faz dos integrantes do Carroça multi-artistas. E grandes artistas.

Da mesma forma os elementos visuais: simples os figurinos, o cenário e os adereços de cena, estandartes que são verdadeiras obras de Arte! Tudo construído artesanalmente. Quem chega a uma apresentação enxerga primeiramente os grandes painéis de chita sustentados por estruturas de bambu, composição de um cenário que se adequa a ambientes fechados ou abertos, aumentando ou diminuindo de tamanho. Leves e versáteis estruturas aprimoradas no tempo, conforme a necessidade ia surgindo. Belíssimas estruturas, belíssimos figurinos (maquiagem primorosa!!!). Tudo muito cuidado, feito com estampas coloridas, geralmente florais, sinhaninhas, fitilhos, bordados, fuxicos, lenços, e toda uma sorte de materiais que geralmente não se compra em lojas *made in China*. Sem perder sua essência de simplicidade e sua relação de simbiose com a natureza, a relação com o teatro e as tradições ditas populares aparece também nos materiais utilizados: sisal, cabaça, bucha, buriti e outras fibras, sementes, etc., incluindo materiais recicláveis como papel e papelão. Tudo muito simples. Tudo muito sofisticado.

21 Daí o nome cameloturgia, dado por Carlos Gomide aos processos que abrangem o criar, recriar e improvisar para entreter o público, bem aos moldes dos camelôs que precisam vender seu trabalho para sobreviver.

Nesta caminhada de múltiplas influências, confluências e itinerâncias, as Performances Culturais do Carroça atuam enquanto resistência (promovendo a valorização dos elementos das manifestações) e também ruptura (reelaborando esses elementos em novos formatos, além de romper com vários outros padrões sociais vigentes). A família Carroça inventou sua própria história. Uma história bastante singular até os dias de hoje, mas particularmente singular no momento em que se inicia (virada para a década de 80), instaurando no cenário brasileiro uma experiência bastante original. Há um aspecto de ruptura e resistência na atitude de se formar uma companhia de teatro familiar de artistas itinerantes, e percorrer as estradas brasileiras fazendo arte em localidades onde às vezes não existia sequer energia elétrica, como recorda Maria Gomide recordando que **“a iluminação do espetáculo foi realizada pelo farol da van”**.

Toda a família Carroça tem consciência sobre essa raridade, mas não toma isso como um diferencial, no sentido de tomar para si ares de superioridade, considerando que seja melhor ou maior do que outros artistas ou companhias com outros princípios, propostas estéticas e modos de produção. Pelo contrário, as falas ressaltam sempre uma dimensão de humildade, reconhecendo-se pequenos diante da inexorável realidade, que tanto precisa de ações e atitudes que possam efetivamente operar mudanças no *status quo* social. Muitas falas dos filhos nas entrevistas de 2017 versam, com profunda consciência, sobre a responsabilidade de serem artistas e de estarem conectados com a sua gente (falas espontâneas que não vieram como resposta a uma provocação específica sobre esse conteúdo). Todos os filhos e filhas entrevistados reconhecem a força da Arte e o papel do artista diante de sua gente, mas ao mesmo tempo, e assumindo um papel ativo de trabalho e comprometimento, têm a dignidade de assumir sua impotência diante de muitos processos sociais que, mesmo se desejando transformar, são sistêmicos demais para que possam ser modificados com profundidade, em pouco tempo.

Antônio Gomide, segundo filho da família, refletindo sobre essa impotência (e evidentemente sobre a utopia da transfor-

mação social) fala que: **“A arte, em si, não muda muita coisa”**. E, talvez por essa consciência mesma, Antônio tenha se aprofundado no movimento de agricultura sintrópica²², estando hoje na ponta do Movimento Agrofloresteiro de Inclusão Sintrópica (MAIS) em pleno desenvolvimento no país, talvez como um avatar, dando continuidade aquilo que viu durante muitos anos na escola de vida da família Carroça: o amor às árvores, às plantas, aos bichos e à toda a natureza. Em tempos em que as questões ambientais ainda não haviam caído na pauta da mídia, o Carroça realizava a produção e a distribuição de mudas de plantas frutíferas e ornamentais para o público das brincadeiras (apresentações), das oficinas, vivências e ou ações socioculturais em vários cantos e recantos do país. **“O Brasilino andava lotado de planta”**, conta Carlos Gomide, que fazia (e ainda faz) o plantio das sementes que saía coletando por onde passava a trupe. Carlos Gomide enfatiza sempre que está seguindo os preceitos de Padre Cícero Romão Batista (considerado patrono no meio ambiente ou patrono das florestas), que dizia que se cada sertanejo plantasse uma árvore por dia o sertão ia se tornar uma grande mata.

O Carroça foi pioneiro em muitos sentidos. No tempo em que os festivais de bonecos e as academias brasileiras pouco discutiam sobre variação de técnicas e elementos do Teatro de Animação ou de Formas Animada (à época chamado ainda de Teatro de Bonecos nesses meios), o Carroça já possuía sua própria empanada de mamulengos na “barriga” de um boneco gigante, o Palhaço Alegria. Já possuía uma Miota e uma Dona Felicidade, bonecas gigantes vestidas no corpo como se veste uma mochila, montadas em cena aberta, diante do público, mostrando ao público todos os artifícios. Possuía uma boneca gigante que abria a blusa e entregava o seio ao filho, embalando a criança com o doce encanto de uma canção de ninar (e a parte musical do Histórias mereceria um artigo à parte!) E possuía variações dos

22A agricultura sintrópica nasce a partir do trabalho de Ernest Götsch, com quem Antônio aprendeu sobre os sistemas agroflorestais, popularizados no Brasil pelo nome de agrofloresta.

entremeios do Reisado que se tornaram personagens do Histórico (Boi, Burrinha, Jaraguá, Bode, Carneirinho). Personagens que depois foram reincorporados à tradição. Da mesma forma que muitas peças musicais compostas pelo pai da família.

Sobre estas inovações e a reincorporação dos elementos então transformados, ouvi Chico Simões²³, em entrevistas gravadas em Brasília (2016), Juazeiro do Norte (2018) e Florianópolis (2019). Em um de seus relatos, Chico Simões discorre sobre o pioneirismo e a atualização realizada por Carlos Gomide na tradição do brinquedo popular, tanto pela forma como ele aprende sua arte (indo até a cidade de Mari, na Paraíba, pedindo à Antônio do Babau para aceitá-lo como ajudante e aprendiz), como na própria atualização feita com relação ao personagem Benedito. Ao final de sua fala, destaco o que diz Chico sobre aquilo que motiva Carlos Gomide em seu processo artístico e de vida. Para além da performance do boneco, propriamente dita, Chico discorre essa espécie de fundamento do trabalho do Carroça: uma ética existencial dotada de toda uma humanidade, ilustrando a cultura coerente de uma filosofia de Vida Viva (anteriormente já mencionada). Nas palavras de Chico:

É a primeira pessoa que eu conheço que vai viver, volta e sai de lá para atualizar essa linguagem. O que ele faz? Ele atualiza o Babau! Isso não é só aprender com o Mestre e fazer o que ele fazia. [...] Ele atualiza porque ele também coloca esse boneco em contato com outro público. Crianças de classe média, da Escola das Nações [...] acrescenta suas questões [...] o Benedito já está lá, na luta sindical, aí já tem outros valores. O Benedito já cuida do filho, não é mais aquele Benedito machista, que nem pegava uma criança, quem cuida de criança é a mulher. Então

23 Chico Simões é um mamulengueiro brincante que iniciou sua trajetória com o brinquedo popular logo após o festival no Espírito Santo em que assistiu, pela primeira vez, a brincadeira de Carlinhos Babau, como ele o chama. Encantado, Chico Simões pediu para acompanhá-lo, e ambos pegaram juntos a estrada no início dos anos 80, nos primórdios da companhia. Chico Simões fez parte e acompanhou a história da família em toda sua trajetória, convivendo com Carlos e Schirley antes mesmo do nascimento de Maria Gomide, a filha mais velha, nascida em um festival de teatro em 1984.

muda completamente, nesse sentido, não tem nada a ver com a tradição. Porque o Benedito é completamente carinhoso. Um cara violento, brigador, brigava com peixeira e matava e fazia acontecer. E agora é um vaqueiro carinhoso, cuida do filho, põe pra dormir, canta uma canção. Embala na rede. Isso o Carlinhos Babau que colocou. Isso, ele atualiza uma tradição. Então a gente vai ver que uma tradição só existe se for atualizada. Se você repetir é folclore. Aí a gente vai entendendo porque as pessoas chamam as coisas de folclore [...] tem que se manter a pobreza. [...] Carlos Babau está preocupado com as condições de vida de quem faz aquilo. Como vive quem faz aquilo? [...] Muito importante gravar as canções, histórias e parlendas. Mas, e o patrimônio humano? Que órgão que cuida? Dos dentes, da saúde? Quem é que cuida da saúde desses mestres? Da saúde dessa comunidade? Você vê que não é um sujeito isolado, um mestre. É uma comunidade, porque é a família dele. Não adianta você pinçar o mestre lá da comunidade dele e colocar numa prateleira. Está em família, está em comunidade. É claro que a tradição precisa mudar. Ela precisa mudar para continuar viva. Então, Carlinhos Babau é o primeiro nesse sentido, eu não tenho a menor dúvida, de Teatro de Bonecos (SIMÕES, 2019).

Além do pioneirismo na modificação da tradição dos babaus (nome dado aos mamulengos na região da Paraíba) e tantas outras já apontadas, o Histórias de Teatro e Circo foi palco para desenvolvimento de experimentações diversas utilizando: máscaras, luvas, objetos, varas, números circenses, etc. Essas experiências foram iniciadas primeiro nas ruas, para depois seguirem se adaptando a outros espaços, sempre incorporando novos elementos e agregando novas pessoas e saberes, em uma construção criativa que segue uma estrutura sem apresentar uma forma final rígida e fixa. Uma brincadeira *em processo*, para remeter ao termo bastante assimilado pelo campo da Arte da Performance e do Teatro Contemporâneo, cunhado por Richard Schechner ao conceitualizar o *work in progress*. Ou simplesmente: uma Brincadeira, que se desenvolve a partir daquilo que atravessa a vida da companhia: os processos de aprendizagem vivencial, a convivência e a troca de saberes.

Sobre o esquema de quadros, diz Pedro Gomide, ressaltando a estrutura dramaturgica do *Histórias*: **O Histórias de Teatro e Circo é um espetáculo muito interessante porque o Carroça é elástico. Você encolhe, estica, encolhe, estica. Pode aumentar, botar cena... E o que eu acho interessante pro Histórias de Teatro e Circo é a convivência que tem com as pessoas. É um espetáculo livre que vejo de crianças a senhores chorando quando assistem o Histórias de Teatro e Circo, porque vê a interação que tem no palco, a interação que tem em cena. E o Histórias de Teatro e Circo não é só um espetáculo, ela [sic] é uma vida. A nossa... A parte que eu viajei, que eu fiquei convivendo com o Carroça é uma história de teatro e circo porque é apresentando nos lugares, é brincando, é tendo convivência com as pessoas, é tendo convivência!** – Pedro faz questão de destacar a palavra²⁴.

O Carroça ao viver sua história de pioneirismo rompe as fronteiras daquilo que em princípio poderia ser considerado convencional considerando as estéticas teatral e circense se tomadas isoladamente e em suas acepções mais clássicas. Rompe mesmo com o que poderia ser considerado como comum no contexto das artes realizadas em contexto de rua, haja vista que, mesmo entre esse meio, a trajetória da família tem se mostrado como uma referência única. Rompe com as tradições, das quais não é uma mera reprodução ou cópia. E rompe com as noções hegemônicas de seguridade familiar e hábitos de consumo que se espera convencionalmente de uma família no contexto da cultura capitalista vigente. O sucesso econômico como termômetro social, produzindo comportamentos competitivos, individualistas, consumistas, patológicos e predatórios do patrimônio natural não está na pauta da família, embora a mesma consiga auferir dinheiro suficiente para ter abundância para todos os seus membros e ainda garantir (a duras penas, é verdade) o trabalho comunitário engajado e voluntário. Mas... ao mesmo

24 Aqui cabe destacar um conceito que fundamenta as ações da família artista em minha tese: *poéticas de convivência*, terminologia que criei no sentido de tentar abarcar essa que constitui marca essencial da companhia.

tempo em que rompe, o Carroça respeita, valoriza, enaltece e preserva o que é tradicional, sabedor de que nessas raízes as criações e a vida encontram também toda uma potência que precisa ser acessada.

O tal encantamento associado ao Histórias no início deste artigo e a já referida singularidade da companhia talvez residam justamente na junção de todos esses elementos que, assentados sobre princípios éticos bem definidos aplicados como prática cotidiana, afloram no trabalho artístico como esse algo... *simples e encantador* que aparece nos depoimentos de quem presenciou a brincadeira. O trabalho é desenvolvido ritualisticamente (enquanto *manifestação artístico-ritual* que é) desde o primeiro momento, quando o pai faz ressoar um badalo (recebido de presente de seu antigo mestre mamulengueiro), provocando um efeito muito especial de tensão e atenção. O ambiente silencioso. A família se encontra ajoelhada e, na sequência canta uma loa de abertura chamada “Para Toda Criatura”, peça musical do Reisado reelaborada por Carlos Babau, tornando-se necessário destacar aqui a ligação do trabalho do Carroça com o conteúdo religioso do catolicismo popular, tão presente nas culturas brasileiras, e de forma muito especial no Nordeste²⁵.

Pensando sobre as influências e as qualidades éticas e estéticas do trabalho desenvolvido no Histórias de Teatro e Circo (similares ao que propunha Borba Filho no Teatro do Povo do Nordeste (TPN) e similares às manifestações tradicionais analisadas por Lyra), é patente a potência e a vivacidade das criações do Carroça em sua relação com as transformações das coisas materiais e imateriais da vida (as ações reparadoras). Isso se torna visível tanto em sua relação com o público (que se encanta), como em sua relação com as raízes mais profundas de uma comunidade, engendrando uma sensação de pertencimento a

25 Boa parte das paragens do Carroça se deu em Juazeiro do Norte, onde a família conheceu (e foi com a intenção de conhecer) o lastro deixado pelo famoso *Padim Padi Ciço*. Padre Cícero tornou-se assim um dos mestres que ajudaram a constituir o ideário de uma Vida Viva, tão almejado pelo Carroça para todo ser vivente.

algo maior. Através dos rituais das Performances Culturais (o da Arte, o de se preparar junto um alimento, o de aprender um ofício, uma canção da tradição, o de conviver no bairro e lutar por sua melhoria, etc), são estabelecidas dimensões de pertencimento e de comunhão entre os indivíduos e o grupo, aflorando um sentido que brota de toda uma dimensão mítica e ancestral envolvidas. As pessoas se reconhecem, se acolhem e se modificam, e assim, modificam a comunidade e o mundo, me fazendo de certa forma associar o processo ao entendimento de Mestre Paulo Freire ao dizer que a educação transforma as pessoas, e essas transformam o mundo. E tem sido comum ouvir que o Carroça é uma escola de vida e arte para aqueles que tiveram suas vidas transformadas pelo contato com sua trajetória.

Em qualquer expressão que seja (rituais da Arte e da vida), o contato com a *manifestação artístico-ritual* tem assim efeito duradouro e exemplar, e embora tecido no silencioso e invisível tecido simbólico, com o tempo produz seus efeitos no mundo. Nesse sentido, podem justificar-se tantos depoimentos de pessoas profundamente marcadas pela Arte do Carroça, e é possível afirmar que o Histórias e as ações socioculturais desenvolvidas pela Companhia Carroça de Mamulengos favoreceram (e ainda favorecem) a reorganização social em vários âmbitos, envolvendo as subjetividades dos membros da família e de outras pessoas, artistas e brincantes, e também, de forma muito objetiva, as dimensões coletivas, como se viu (e se vê) nas comunidades com as quais o Carroça viveu e conviveu (vive e convive) em suas caminhadas pelos chãos brasileiros.

Essa constatação chega através de muitos relatos que ouvi de diversos brincantes e artistas populares em Juazeiro do Norte em setembro de 2017 e setembro de 2018. Nesses depoimentos percebe-se o quanto a convivência continuada com o Carroça determinou (e continua determinando) modificações de ordem material e simbólica nos chamados grupos de tradição, modificações que se revelam através de processos de aprendizagem identificados na fala dos depoentes²⁶: “com o Carroça apren-

26 Estes depoimentos estão em meus Cadernos de Pesquisa, e reiteram de for-

demos a importância de ter a nossa própria sede”, “valorizar e compreender melhor a importância da cultura”, “lutar pelos direitos das pessoas e do bairro” “aprendemos a entrar e sair dos lugares que a gente não ia”, “ver que em qualquer lugar a gente pode ir e ter voz”; “importância de cuidar melhor dos figurinos e da brincadeira”, “fazer uma máscara bonita”, “arrumar e conservar os bonecos”, “fazer um entremeio bonito, bem feito”, “fazer uma brincadeira alegre”, “se unir”.

Isabel Gomide me disse: **“O Histórias é a gente mostrando o que sabe fazer. A gente dizendo que acredita num sonho, mas diz o que a gente é. O espetáculo está sempre mudando, mas tem uma estrutura, uma coletânea de algumas cenas. No Histórias eu sou eu mesma, eu não interpreto. Eu sou. A Burrinha, o Bode, o Carneirinho, o Tamanduá, o Jaraquá, o Dragão. O ensaio oficial era em cena. Se fosse ator/atriz seriam horas de ensaio. Então é estar presente, brincar com a plateia. É um momento único, de espontaneidade, de jogo com a plateia. É muito forte a música de chegada. É um momento sagrado pra gente. É estar de corpo e alma. [...] A arte é um estado de espírito, e mostra vários caminhos. Uma vida com outro olhar, mais humano. Estar mais ligado com as pessoas. Um olhar melhor para a vida. O Histórias de Teatro e Circo é uma escola de formação para as pessoas, que participam e assistem. Eu não tenho como colocar palavras na boca das pessoas, mas elas vêm emocionadas. Saem diferentes”**.

A praça se ilumina. As pessoas não querem ir embora e falam sobre o que viram, não exatamente sobre o roteiro, sobre os elementos de cena, numa tentativa de dar forma aquilo que não cala, inefável. Enquanto isso, as crianças brincam. Os adultos também, retomando suas crianças esquecidas no tempo. O Carroça desmonta o aparato cênico ao mesmo tempo em que segue interagindo com as pessoas que chegam para trocar, para abraçar e para agradecer. Como um grande e completo

ma sucinta falas do mesmo teor colhidas em entrevistas realizadas com essas pessoas.

ritual, a brincadeira chega a seu fim. E me proponho novamente a pensar, sem querer responder de forma acadêmica e categórica as questões que me trouxeram a esta escrita: O que torna um espetáculo encantador? O que torna uma brincadeira encantadora? O que faz com que as pessoas que participaram dela não encontrem palavras para poder descrever suas impressões, seus sentimentos? O que a torna inesquecível 10, 20, 30, 40 anos depois? O que faz da cena esse poderoso catalisador de energia na vida dita real? O que pode um espetáculo diante da intratável realidade de um país de cultura colonial? O que podem as Brincadeiras? E o que podem os artistas e a Arte da Companhia Carroça de Mamulengos ao longo de 40 anos de itinerância? Essas e outras perguntas encontraram algumas pistas nestas linhas, e seguem sendo intuídas e respondidas não por mim, mas pelas vozes dos que viram e viveram as histórias do Histórias... Vozes que ainda têm muito o que contar...

REFERÊNCIAS

ACERVO: COMPANHIA CARROÇA DE MAMULENGOS. Entrevistas setembro de 2017, temática Histórias de Teatro e Circo. **Cadernos de Pesquisa**. 2017. A ser disponibilizado on-line para o público ao final da pesquisa em 2020, após organização final e aprovação da família.

CAMARGO, Robson. **Performances Culturais**: Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. *Karpa 6* (2013), *Journal of Theatricalities and Visual Culture*. California State University - Los Angeles. ISSN: 1937-8572. Disponível em: <http://www.calstatela.edu/sites/default/files/users/u1801/robsonpdf.pdf>

CARVALHO, Aluizio. **Companhia Carroça de Mamulengos**: tempos e territórios de aprendizagens (TCC). Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UNB, 2017. (Ainda não disponibilizado pelo autor).

GOMES, Daniela Rosante. **Projeto de Pesquisa Cameloturgias, itinerâncias e outras poéticas de convivência da Companhia Carroça de Mamulengos**: cartografias para uma aprendizagem inventiva. Apresentado para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, 2017. Florianópolis, Universidade Estadual de Santa Catarina, 2017.

LYRA, Luciana de Fátima Rocha Pereira de. **Pontes e pontos de contato**: o cavalo-marinho e a arte da performance. In FERREIRA, Francirosy Campos Barbosa e MULLER, Regina Polo (Org.). *Performance: arte e antropologia*. São Paulo, Editora Hucitec, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROMEU, Gabriela. **Album de família:** aventuras, memórias e efabulações da trupe familiar Carroça de Mamulengos. Ilustrações Catarina Bessel. São Paulo: Peirópolis, 2019.

SIMÕES, Chico. Entrevista gravada em abril de 2019 em Florianópolis. (acervo da pesquisa)

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo:** A ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

Teatro e microutopias cotidianas: experiências de comunidade no espetáculo no mundo da rua

*Saulo Vinicius Almeida*¹

Recebido em: 07/07/2019

Aprovado em: 06/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019081

¹ Bacharel em Teatro pela UFRGS, mestrando em Artes Cênicas pela USP. Ator e diretor teatral. E-mail: sauloalmeida@usp.br

RESUMO

A partir do conceito *Viver-Junto-idiorrítmico* de Roland Barthes e abrindo diálogo com o conceito de Heterotopia de Michel Foucault e as análises acerca da *Arte Relacional* de Nicolas Bourriaud, serão apresentadas algumas características presentes no pensamento artístico das últimas décadas, o qual nós compreenderemos aqui sob o conceito de pós-moderno. Tal discussão será a base para análise do espetáculo *No Mundo da Rua*, do coletivo paraibano *Projeto Corpos de Saia* e de sua relação com os espaços urbanos e as experiências de comunidade. A conclusão atesta que para além de propor uma breve experiência de outra possível realidade, o *Viver-Junto-idiorrítmico* pode desvelar, a partir da iluminação das narrativas sociais, as quais são potencializadas pela presença e performatividade de corpos com marcadores sociais da diferença, a ficcionalidade da vida vivida.

Palavras-chave: *Viver-Junto-idiorrítmico. Arte Relacional. Pós-modernismo. Performance.*

ABSTRACT

Based on Roland Barthes' Living-Together-Idiorhythmic concept and opening a dialogue with Michel Foucault's concept of Heterotopia and Nicolas Bourriaud's analyzes of Relational Art, we will introduce some characteristics present in the artistic thought of the last decades, which we will understand here under the concept of post-modern. Such discussion will be the basis for the analysis of the performance *No Mundo da Rua*, made by the *Projeto Corpos de Saia* paraibano collective, and its relationship with urban spaces and community experiences. The conclusion attests that in beyond to proposing a brief experience of another possible reality, Living-Together-Idiorhythmic can unveil, from the illumination of social narratives, which are enhanced by the presence and perfor-

mativity of bodies with social markers of difference, the fictionality of lived life.

Keywords: *Living-Together-Idiorhythmic. Relational Art. Post-Modernism. Performance.*

A ARTE PÓS-MODERNA NA DIMENSÃO DAS MICROUTOPIAS COTIDIANAS

O imaginário moderno que se configurou como uma desqualificação do passado em prol de um futuro, estruturando-se por posições conflitantes deu lugar a um imaginário preocupado com negociações, com estabelecimento de vínculos e com a coexistência de contradições. Parte das experiências teatrais contemporâneas abandona a construção formal que visa traçar análises sociais e apontar possíveis transformações sociais tendo em vista um futuro utópico e de certa forma mítico para construir espaços concretos de relação e negociação, experiências de comunidade, como na obra *The Artist is Present* de Marina Abramovic ou na *Intervenção Dalloway: Rio dos Malefícios do Diabo* do Grupo XIX. Andreas Huyssen (1992) analisa que as teorias pós-estruturalistas liberaram a arte da sobrecarga de responsabilidades que recaia sobre a mesma devido à pretensão de uma mudança total da sociedade. Tal anseio teria, segundo o autor, levado a vanguarda histórica ao naufrágio. Ricardo Fabbrini (2018) destaca que noções como heterotopia e a ideia de comunidade têm sido mobilizadas pelos críticos de arte para pensar essas tentativas artísticas de imaginar outros mundos possíveis ao mesmo tempo em que vivenciam sua concretização efêmera. Na perspectiva de Rancière (2010, p. 18), a ideia de comunidade que instaura-se “sobre a ruína das perspectivas de emancipação política com as quais a arte moderna se vinculou é uma comunidade ética que revoga todo projeto de emancipação coletiva”.

Tratarei aqui, portanto, de um pensamento teatral que se constrói dentro da ideia de construções efêmeras de comunidades que visam instaurar espaços outros dentro da realidade concreta, criando, a partir de uma experiência estética, relações de estranhamento dos sujeitos envolvidos no ato cênico com a forma de vida imposta pelo nosso tempo. Ao contrário das vanguardas, nas quais havia o desejo de criarem-se novos mundos a partir de novas relações, parte da produção artística contemporânea aposta na criação de novas relações com o mundo já existente (FABBRINI, 2016). Tratarei de uma fantasia de vida, de gênero de vida, de outras possibilidades de ocupar o mesmo espaço-tempo que não aquelas mediadas pelo desejo de se estabelecer domínio ou controle uns sobre os outros e que não se dão a partir de um projeto de emancipação coletiva. A partir do conceito *Viver-Junto-idiorrítmico* de Roland Barthes e abrindo diálogo com o conceito de *Heterotopia* de Michel Foucault e as análises acerca da *Arte Relacional* de Nicolas Bourriaud, apresentarei algumas características presentes no pensamento artístico das últimas décadas, o qual nós compreenderemos aqui sob a égide do pós-modernismo. Tal discussão será a base para análise do espetáculo *No Mundo da Rua* do coletivo paraibano *Projeto Corpos de Saia*.

Roland Barthes (2003) em seu curso *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos* mergulha na fantasmática do Viver-Junto, da tensão limite entre o desejo de se viver só e de viver junto a outros. Trata-se da “utopia de um socialismo das distâncias”, de uma solidão que é interrompida de modo regrado. Esse desejo barthesiano, ou essa fantasia do Viver-Junto atravessou em diversas escalas outras pessoas no decorrer da história, tais como, Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owené (1771-1858). Pensadores aos quais hoje damos o título de socialistas utópicos, cada qual apresentando uma possível imagem desta fantasmática. É precisamente ao Falanstério de Fourier que Barthes dirige-se inicialmente e brevemente (ênfatizando que não trataria deste) para principiar o compartilhamento com o leitor do que seria seu desejo do Viver-Junto.

“As Falanges propostas por Fourier seriam correspondentes a pequenas unidades sociais com populações de cerca de 1500 habitantes, e cada uma possuiria um edifício comum chamado Falanstério no qual todos viveriam harmoniosamente” (BARROS, 2011, p. 246). A fantasia em Fourier, na ótica de Barthes (2003), parte de um “gosto de estar só” (p. 9). No Falanstério, contradições “seriam reconhecidas (e portanto restringidos os riscos de impostura ideológica)”, de modo que “a diferença seria observada e o conflito acometido de insignificância (sendo improdutor de prazer)” (BARTHES, 1987, p. 23). É também nos conventos cenobíticos que o autor enxerga a coexistência do exercício de solidão e de compartilhamento do espaço, “monges ao mesmo tempo isolados e religados no interior de certa estrutura” (BARTHES, 2003, p. 13). A proposta de Barthes, embora apresente convergências, busca superar estes exemplos, pois para ele, “elas [essas grandes formas, falanstério e conventos cenobíticos] são estruturadas segundo uma arquitetura de poder” antipáticas à idiorritmia. Estruturas as quais a sua ideia de comunidade aboliria. O autor também verifica enquanto ponto negativo, “uma inumanidade profunda no Falanstério de Fourier” (BARTHES, 2003, p. 18).

Nesta fantasia barthesiana está colocado um ataque a certo tipo de submissão a qual o sujeito é exposto no cotidiano social. Tal submissão ocorre em função da imposição de formas de vida que impelem, deste modo, determinados ritmos aos indivíduos. O sujeito “que abolisse nele as barreiras, as classes, as exclusões, não por sincretismo, mas por simples remoção desse velho espectro: a contradição lógica” (BARTHES, 1987, p. 7), que sustentasse em toda sua inteireza o ilogismo, fruto de certa unidade do ser, da individuação, “seria a abjeção de nossa sociedade: os tribunais, a escola, o asilo, a conversação, convertê-lo-iam em um estrangeiro: quem suporta sem nenhuma vergonha a contradição?” (BARTHES, 1987, p. 7).

Em uma sociedade que é regulada pela divisão de trabalho, por uma superespecialização, pela mecanização humana e pela lei do lucro importa “aos governantes [...] tanto que as relações humanas sejam canalizadas para vias de saídas projetadas para

essa finalidade quanto que elas se processem segundo alguns princípios simples, controláveis e repetíveis” (BOURRIAUD, 2009, p. 12) impelindo aos indivíduos deste modo, formas de ser, estar e se relacionar.

A proposta de comunidade de Barthes, sob o título de Viver-Junto, exige certa disritmia, certo descompasso entre o ritmo dos indivíduos que coabitam determinado espaço-tempo, exige uma contraposição às formas de vida impostas, pois nela, “cada sujeito tem seu ritmo próprio” (BARTHES, 2003, p. 13). A palavra ritmo no sentido colocado pelo autor diz respeito ao sentido da palavra grega *rhythmós* enquanto “modelo de um elemento fluído”, “forma improvisada, modificável” (BARTHES, 2003, p. 15). O “*rhythmós* é, por definição, individual: interstícios, fugitividade do código, do modo como o sujeito se insere no código social (ou natural)” (BARTHES, 2003, p. 16).

O ritmo diz respeito ao aprofundamento do sujeito em seu processo de individuação, às suas configurações não estáveis, às alternâncias entre as polaridades do humor – da depressão à mania, por exemplo. É o ato de existir livre do ritmo imposto massivamente à sociedade. É uma proposta de encontro em que “a diferença se insinue sub-repticiamente no lugar do conflito” (BARTHES, 1987, p. 23). A idiorritmia é uma convivência na qual os ritmos individuais sobreviveriam ao encontro, na qual a solidão e a integração aconteceriam conjuntamente. Para caracterizar o problema da idiorritmia, Barthes (2003, p. 19) utiliza o exemplo que transcrevo abaixo:

De minha janela (1º de dezembro de 1976), vejo uma mãe segurando o filho pequeno pela mão e empurrando o carrinho vazio à sua frente. Ela ia imperturbavelmente em seu passo, o garoto era puxado, sacudido, obrigado a correr o tempo todo, como um animal ou uma vítima sadiana chicoteada. Ela vai em seu ritmo, sem saber que o ritmo do garoto é outro. E, no entanto, é a sua mãe!

A partir deste exemplo de Barthes, podemos verificar que o poder é exercido nas relações heterorrítmicas. Certamente, a proposta de um Viver-Junto-idiorrímico não anula as opres-

sões estruturais do sistema em que vivemos e nem ao menos se propõe a tal, abdicando a qualquer imaginário utópico de profunda transformação social, mas traça outras possibilidades na dimensão dos pequenos encontros, nas relações interpessoais, gerando deste modo, novas formas de ação ou outros modos de existir. A proposta barthesiana é um traçar linhas de fuga individuais ou coletivas destas arquiteturas de poder. Diz Barthes (2003, p. 256): “Quanto a mim, lamentei sempre que não houvesse uma utopia doméstica, e tive muitas vezes vontade de a escrever: um modo ideal (feliz) de figurar, de predizer a boa relação do sujeito com o afeto, com o símbolo. Ora, isso não é propriamente uma utopia”.

Com o afastamento do ideal moderno de transformação total da sociedade e da perspectiva de que o embaralhamento entre arte e vida levaria à emancipação, artistas buscam dispositivos que possibilitem estabelecer zonas de relação dentro da realidade existente. Nicolas Bourriaud (2009, p. 18) em seu texto *Arte Relacional*, publicado no final do século XX, no qual buscou entender as obras de arte realizadas no decorrer da década de 1990, diz: “as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista”. A utopia doméstica figura na compreensão da incapacidade de transformação social, de modo a estabelecer pequenas comunidades éticas.

Barthes (2003) pensa esta utopia doméstica na chave do habitar. Esse desejo é apenas “a busca figurativa do Soberano Bem. Aqui: o Soberano Bem quanto ao habitar. Ora, O Soberano Bem – sua figuração – mobiliza toda a extensão e a profundidade do sujeito, em sua individuação, isto é, em sua história pessoal, completa” (BARTHES, 2003, p. 256). Neste anseio de Barthes, o sujeito é colocado em evidência em detrimento do coletivo. Sua história pessoal e sua postura ética, sua relação afetiva são colocadas como foco ao invés das estruturas econômicas e histórico-sociais que encontram-se por detrás das atitudes dos indivíduos e grupos.

Diante disto, podemos dizer que em Nicolas Bourriaud encontra-se a mesma conclusão acerca da relação entre utopia e sociedade contemporânea. O autor, tecendo análises a partir da arte relacional, a qual também pode ser lida na chave do habitar, problematiza a questão da arte em conexão com utopias sociais e com a esperança revolucionária. Nisto, aproxima-se da noção de utopia doméstica barthesiana. Para o autor, as utopias sociais e a esperança revolucionária “deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas: qualquer posição ‘crítica’ direta contra a sociedade é inútil, se baseada na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária” (BOURRIAUD, 2009, p. 44).

A arte moderna dos manifestos futurizantes, da predição de um novo homem, a arte vanguardista teria passado dando lugar às experiências na qual se vive a utopia do cotidiano subjetivo. A partir de experimentações concretas tecem-se possibilidades de vida no âmago da realidade, buscam-se margens e experiências completamente outras, experiências que rasguem, gerem fissuras na normalidade imposta como padrão de conduta e convívio (BOURRIAUD, 2009).

Se formos buscar certa relação entre esse espaço fundado a partir das relações de um Viver-Junto-idiorrítmico e a heterotopia foucaultiana. Foucault (2013) entendendo as utopias como algo que possui um lugar preciso e real e um “tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias” (FOUCAULT, 2013, p. 19) propõe a noção de heterotopia. Tal conceito diz respeito a lugares completamente outros, a uma justaposição de um lugar real e “vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24). A heterotopia é uma construção que se coloca em contestação ou atrito com os outros espaços, a partir de uma heterotopia se denuncia todo o resto da realidade, tornando evidente pela comparação, as falhas, os desarranjos dos espaços instituídos na realidade.

O Viver-Junto-idiorrítmico caso instaurado, plasmaria outro espaço dentro da realidade, uma heterotopia. O contrário, porém, não é de todo verdadeiro. A heterotopia propõe o deslo-

cimento do espaço estabelecido, mas não solicita outra atitude dos sujeitos. Para que se instaure uma heterotopia não é necessário que haja o respeito ao ritmo individual e nem ao menos que se criem distâncias limites que mantenham o indivíduo em solidão e em coletivo simultaneamente. Não há na fantasia foucaultiana a ficção de certa docilidade por parte dos presentes. Foucault (2013) pensa sua teoria a partir da análise de espaços presentes, de certa forma, no cotidiano como, o jardim atrás da casa ou a grande cama onde as crianças podem nadar entre as cobertas em um exercício lúdico; ou que estiveram presentes ao longo da história, como os lugares sagrados ou proibidos das sociedades arcaicas, as casas de repouso, clínicas psiquiátricas, o cemitério, o teatro e, aquele que é uma heterotopia por excelência, o navio. “O navio é um pedaço, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar” (FOUCAULT, 2013, p. 30). Já em Barthes (2003, p. 257), “somente uma escritura poderia dar conta – ou então um ato romanesco (se não um romance)” de seu desejo, de sua fantasmagoria.

“O texto não é nunca um ‘diálogo’: não há risco nenhum de fingimento, de agressão, de chantagem, nenhuma rivalidade de idioletos; ele institui no seio da relação humana – corrente – uma espécie de ilhota” (BARTHES, 1987, p. 24). Além disto, “os romances são simulações, experimentações fictícias sobre um modelo, do qual o mais clássico é a maquete” (BARTHES, 2003, p. 25). Seria possível estabelecer o Viver-Junto-idiorrítmico como uma forma de ação, de intervenção – ainda que temporária – no tecido da realidade? Faz-se mister perceber que qualquer ação de compartilhamento de espaços, qualquer ação de convivência necessita ocorrer em um encontro no qual não haja o intuito de transmitir uma ideia, que não haja o movimento de colonização do outro, da ação coercitiva. O Viver-Junto-idiorrítmico deve se estabelecer no desejo do contato, da troca, abdicando desta maneira de qualquer estabelecimento de controle ou domínio sobre aquele que ouve ou vê. Os ritmos próprios devem ser respeitados e mantidos de acordo com o desejo de cada sujeito.

Seria possível, dentro dessas premissas, compreender o ato teatral que se constrói a partir do conceito de Arte Relacional ou da Cena Expandida como um Viver-Junto-idiorrítmico? Encontramos em Barthes (1987) uma crítica a certo tipo de teatro, especificamente ao papel do espectador que o autor compreende como passivo, ao contrário do que, para ele, ocorre no texto escrito: “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor)” (BARTHES, 1987, p. 24); e citando Angelus Silesius, diz: “O olho por onde vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê” (BARTHES, 1987, p. 25). Para que tal coisa seja possível no teatro é necessário que se conceba o espectador conforme Jacques Rancière (2012), ou seja, um espectador emancipado que “deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido”; um espectador que seja “desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais” (RANCIÈRE, 2012, p. 10). Apenas desta forma seria possível começar a se pensar em um encontro teatral no qual o ritmo pessoal dos que ali se encontram no papel de público seja respeitado.

NO MUNDO DA RUA – EXPERIÊNCIAS IDIORRÍTMICAS NA PARAÍBA

Estou aqui oferecendo o meu corpo para pessoas que querem fazer massagens outras e não têm em quem fazer. Para cada massagem, eu ofereço uma poesia. Mas, essa poesia vai depender da forma que a massagem for feita. A massagem tensa e forte causa uma poesia tensa e forte (Trecho da peça *No Mundo da Rua* do Projeto Corpos de Saia).

Tomarei por objeto de análise o espetáculo teatral paraibano *No Mundo da Rua*, cuja encenação é assinada por Sávio Farias². Como o próprio nome sugere, a peça se passa em espaços

2 Doutorando e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia; Bacharel e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Paraíba. Integran-

públicos, praças, ruas de bares, estações de trem. Esse primeiro dado é relevante na medida em que compreendemos que o edifício teatral, embora seja compreendido por Foucault como uma heterotopia, coloca-se na contramão do que poderia vir a ser um espaço idiorrímico. O edifício teatral impõe aos corpos que ali permanecerão um ritmo específico durante o tempo do espetáculo. O público assim se faz naquele espaço não apenas pela sua função de ver, mas também por uma série de atitudes e gestos que aquele espaço exige do mesmo. Além disto, podemos encarar tal edifício como um dos espaços mercantis de que nos fala Bourriaud (2009, p. 12), o que o coloca dentro da lógica das estruturas de poder. Para escapar do domínio do previsível que esses espaços nos impõem, “a relação humana – simbolizada ou substituída por mercadorias, sinalizada por logomarcas – precisa assumir formas extremas ou clandestinas, uma vez que o vínculo social se tornou um produto padronizado”.



Figura 1: Apresentação na estação de trem

Fonte: Acervo do Projeto Corpos de Saia

te-fundador do Grupo Bufões de Olavo e do Projeto Corpos de Saia, desempenhando em ambos funções alternadas de atuação, dramaturgia, encenação e produção.

Não que o espetáculo de rua necessariamente não imponha um ritmo, uma forma de ser aos presentes, mas na medida em que se estrutura como possibilidade de espaço de passagem no qual os sujeitos possuem a facilidade de decidir permanecer ou continuar a sua caminhada sem que para tal, ele tenha que passar por portas, seguranças e salas escuras, a rua dá autonomia ao público. A rua, para Bourriaud (2009), em contraposição aos espaços aristocráticos de arte, instaura um “regime de encontro casual intensivo”. A utilização do espaço urbano, no decorrer da década de 1990, gerou uma “forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

A utilização da rua por artistas se tornou pauta de disputa política nos últimos anos no Brasil. Inúmeros governos municipais têm tentado proibir os artistas de ocuparem as ruas e de apresentar nessas o seu trabalho. A prefeitura de Belo Horizonte nos últimos anos tem utilizado de dispositivos legais para dificultar e/ou proibir a apresentação de artistas de rua, além de proibir o que compreende como manifestações políticas durante eventos de grande porte, a exemplo da Virada Cultural de Belo Horizonte em 2016 (AMARAL; MELLO, 2016). A prefeitura de Porto Alegre constantemente tenta, do mesmo modo, proibir o trabalho artístico em ruas e praças (FOGLIATTO, 2015). Frequentemente temos sido surpreendidos com notícias de censuras realizadas contra artistas, como ocorreu nos recentes casos da peça *Blitz – O Império nunca dorme*, na cidade de Santos – SP, e com a dança instalação DNA de DAN do artista curitibano Maikon K, que foi agredido pela Polícia Militar (PM) e preso em meio a uma apresentação.

Levando em consideração a assertiva de Rancière (2010, p. 20):

A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e pelos sentimentos que transmite sobre a ordem do mundo. Ela também não é política pelo seu modo de representar as estruturas da sociedade, os conflitos ou as identidades dos grupos sociais.

[Ela se faz] política pela distância que toma em relação a essas funções, pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço.

É relevante notar que no caso da obra DNA de DAN, a censura (em sua forma mais violenta) não se deu em função de um possível discurso crítico a um governo ou a um órgão de poder, mas sim em função da instauração de outra relação do corpo com o espaço público, que não a cotidiana e normatizada e dos desdobramentos que essa relação gerou ou possui o potencial de gerar. É a intervenção concreta no tecido da realidade que foi censurada e não a crítica.

A estratégia utilizada pelo grupo de artistas paraibanos na elaboração da obra No Mundo da Rua e da transformação do espaço público cotidiano nesse espaço outro, nesse território em que se faz temporalmente presente a comunidade, se inicia pelos afetos dóceis. O desejo barthesiano desse “Soberano Bem” na dimensão do habitar se faz presente pela docilidade e por certa fragilidade no encontro inicial entre artistas e demais presentes.

As palavras ditas nascem das relações entre sujeitos atuantes ou performers e o público. A relação entre eles torna-se texto espetacular, de modo que o público transita entre a prática contemplativa e a reação e interação com a obra. Há nisto uma elaboração coletiva dos sentidos, uma tentativa de exercício democrático, em certa medida, da arte. Os performers adentram aos poucos no espaço que se tornará, posteriormente, o espaço cênico. Seja esse espaço, um bar, uma estação de trem ou a rua propriamente dita, e buscam realizar trocas de produtos ou serviços com as pessoas que ali estão. A troca que propõem pode ser de uma massagem por um poema (como no trecho anteriormente citado), de um pirulito no formato de coração por um sorriso, por um abraço ou pelo que as pessoas quiserem oferecer, desde que seja uma troca de amor por amor.



Figura 2: Interstício

Fonte: Acervo Projeto Corpos de Saia

Bourriaud (2009) chama a atenção para a obra de arte contemporânea representar um *interstício* social. *Interstício* é um termo empregado por Karl Marx para nomear comunidades de troca que, por não obedecerem à lei do lucro, fugiam do quadro da economia capitalista. Sendo ele, o *interstício*, “um espaço de relações humanas que mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema” (BOURRIAUD, 2009, p. 22-23). Para o autor, seria exatamente esta

a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das zonas de comunicação que são impostas (BOURRIAUD, 2009, p. 23).

Nesta espécie de simulação idiorrítmica não há a mediação de personagens na relação entre ator e aqueles que ali se encontram para ver ou que por ali passam e permanecem, ainda que por instante, relacionando-se de alguma forma com o acontecimento performático. O que há é uma imagem poética gerada no exercício de extrema exposição sincera de si. Aliás, a imagem não se forma apenas a partir desta exposição, mas na relação entre a exposição do performer e o corpo desejan-te do espectador que por vezes mergulha em memórias e por outras constrói fantasias. A forma, para Bourriaud (2009, p. 30), “é apenas uma propriedade relacional que nos liga aos que nos reificam pelo olhar. [...] a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas”. Essa lógica relacional a partir da qual o público está inserido no processo de produção da obra gerando formas e colaborando com o artista na elaboração do sentido é de certa maneira uma resposta dos artistas desde a década de 1990 à popularização da internet e sua lógica de redes, assim como às práticas coletivistas como as do universo da música tecno (BOURRIAUD, 2009).

Há nesta obra performática ao menos duas dimensões discursivas e relacionais que propõem experiências distintas, as quais eu chamarei aqui de experiência positiva do Viver-Junto-idiorrítmico e experiência negativa do Viver-Junto-idiorrítmico. O público é colocado desde o início não como um olhar, seja este olhar passivo ou ativo, mas como um corpo presente que carrega sua história, seus desejos e afetos, o seu ritmo próprio – como na fantasmática barthesiana. A presença, a gestualidade e as atitudes do público tornam-se parte da obra, sendo convertidas em forma e deste modo, estruturando ou apontando modelos de socialidade.

A experiência positiva do Viver-Junto-idiorrítmico se dá a partir da instauração de um sentimento de empatia e da sensação de pertencimento àquela comunidade formada. Nesta experiência, as individualidades são respeitadas e muitas vezes exploradas pelos sujeitos, e a sensação constante de crise que percorre a experiência da vida vivida é substituída pela ficção

de uma zona temporária pacificada, dócil e reconciliada socialmente. Fabbrini (2018, p. 119) chama a atenção para o fato de que essa experiência de comunidade proposta por Barthes se daria de forma que cada “relação seria furta-cor, pois mudaria sutilmente de aspecto, talvez de sentido, ou de configuração, seguindo a inclinação do olhar de cada membro”.

A eficácia desta experiência estaria no estranhamento gerado quando o sujeito retorna às regras e funcionamentos da vida concreta, quando desse por fim a experiência heterotópica. “Jean Galard conjectura se estas práticas colaborativas não constituiriam um arremedo de reconciliação social, como se o estado do mundo pudesse ser retificado com um pouco de boa vontade e alguns louváveis exemplos” (FABBRINI, 2014, p. 11).

O que entendemos aqui como a experiência negativa do Viver-Junto-idiorrítmico diz respeito ao que Barthes (2003) denominou de contra-imagens ou fantasias negativas do Viver Junto. As contra-imagens, para o autor, ocorrem no interior da fantasia em uma oposição de duas imagens fantasmáticas. A experiência que aqui denominamos como negativa diz respeito ao encontro gerado entre a realidade e a fantasmática em situação de oposição entre estas. Um dos exemplos dados por Barthes (2003, p. 10) para ilustrar a oposição interna de contra-imagens fantasmáticas é “ficar fechado por toda eternidade com pessoas desagradáveis que estão em nosso lado no restaurante”. Já na experiência negativa do Viver-Junto-idiorrítmico, a realidade da vida vivida, do cotidiano, adentra a fantasia escancarando as engrenagens por trás das atitudes de indivíduos.

Não é somente a presença desagradável que se faz realidade, mas os preconceitos e as estruturas de opressão e injustiça social que como em um olhar pela lupa são vistas maximizadas. Ao encararem-se estas questões ou ser por elas revelado, a fantasia rompesse e junto a este rompimento revela as narrativas que constroem a realidade concreta. A epokhé “entendida, aqui, como ‘suspensão provisória’ das ordens, leis, cominações, arrogâncias, terrorismos, intimações, dogmatismos entre seus membros” (FABBRINI, 2018, p. 120), essencial para a fantasmática barthesiana não sobrevive integralmente à violência, ou

crueldade (em seu sentido artaudiano) do encontro com os corpos performáticos.

A temática do espetáculo encontra sintonia com a emergência da problemática da “alteridade” na pós-modernidade, na qual questões como diferenças de subjetividade, questões de gênero e sexualidade, relações entre raça e classe tomaram centralidade na cena. Os estudos feministas ao longo da segunda metade do século XX e das primeiras décadas do século XXI têm colaborado para uma revisão histórica e um deslocamento de paradigmas sociais. Artistas desconhecidas estão sendo colocadas em evidência e tendo suas obras e biografias revisitadas, novas esferas de discussão estão mediando pesquisas acadêmicas e produções artísticas, como é o caso dos estudos interseccionais.



Figura 3: Projeto Corpos de Saia - Espetáculo No mundo da rua

Fonte: Acervo Projeto Corpos de Saia

A falta de uma análise com tendência à universalidade acerca de uma problemática social, por parte da estrutura dramático-espetacular da peça é contraposta a um discurso que é localizado espacial e temporalmente. Os corpos que ali estão tecendo relações, cantando, dançando, sorrindo e propondo poesias fazem eclodir no público a necessidade de um posicio-

namento ético imediato para com aqueles sujeitos. Não é dado o espaço da reflexão e da abstração, mas é solicitado um gesto afetivo imediato dos que ali se encontram. A urgência da vida se faz presente como texto espetacular e como exigência para a fruição da obra.

No Mundo da Rua é uma experiência não integral do Viver-Junto-idiorrítmico, uma construção relacional da obra teatral, uma heterotopia que se mantém na resistência à possibilidade de uma neutralidade ou de certa brandura fictícia, por vezes encontrada em obras artísticas que dialogam com tais teorias ou mesmo na própria proposta conceitual. A experiência estritamente positiva de um Viver-Junto-idiorrítmico em uma sociedade com problemas profundos de desigualdade social, racismo, LGB-Tfobia, misoginia etc. far-se-ia possível apenas em um grupo de iguais. A diferença se coloca como provocação e espelho no qual se refletem as monstruosidades do público (seu eu estruturado na intolerância). Essa fantasmagoria pensada por Barthes é impossível no interior de uma sociedade na qual grupos minoritários têm medo de ocupar as ruas, visto que sua integridade física está a todo o momento, ameaçada. A fantasia não sobrevive à presença de corpos que devido aos seus marcadores sociais de raça, gênero e classe revelam um estado de opressão e injustiça social. O espetáculo não apresenta a ingenuidade da crença em um estado de paz, afinal, como disse Marcelino Freire: a paz é coisa de rico, a paz é branca. O espetáculo traça relações doces, relações afetuosas para, em seguida, apontar a crueldade presente naquele espaço, mas mascarada de socialidade. Ao teatro contemporâneo interessa o que compreendemos aqui como experiência negativa do Viver-Junto-idiorrítmico, pois para além de propor uma breve prática de outra possível realidade, ele nos expõe cruelmente em nossos preconceitos e desvela, a partir da iluminação das narrativas sociais, as quais são potencializadas pela presença e performatividade de corpos com marcadores sociais de diferenças, a ficcionalidade da vida vivida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I.; MELLO, A. Prefeitura de BH proíbe manifestação política de artistas na Virada Cultural. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 05 Jul 2016. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/07/05/interna_politica,780238/prefeitura-proibe-manifestacao-politica-de-artistas-na-virada-cultural.shtml. Acesso em: 01 nov. 2019.

BARROS, José A. Os Falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 239-255, Jan./Jun., 2011.

BARTHES, R. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FABBRINI, R. Arte pós utópica: heterotopia e comunidade. In VACCARI, Ulisses R. (Org). **Arte e estética**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

_____. Estética e transgressão: da arte radical à arte radicante. **Artelogie** (Online), v. 8, p. 1-15, 2016.

_____. Fronteiras entre arte e vida. **ArteFilosofia**, Ouro Preto, n. 17, p. 41-60, Dez., 2014.

FOGLIATTO, D. Artistas de rua criticam minuta de decreto da prefeitura que regulamenta atividade. **Sul21**. Porto Alegre, 19 ago. 2015. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2015/08/artistas-de-rua-criticam-minuta-de-decreto-da-prefeitura-que-regulamenta-atividade/>. Acesso em 01 nov. 2019.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

HUYSEN, A. Mapeando o pós-moderno. In HOLLANDA, Heloisa B (Org). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

RANCIÈRE, J. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, Jul./Dez., 2010.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere

*Caroline Vetori de Souza*¹

Recebido em: 11/09/2019

Aprovado em: 30/10/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019101

¹ Licenciada em Teatro pela UFRGS. Mestranda em Teatro pela UDESC, atriz, escritora e professora de Teatro. E-mail: veticaroline@gmail.com

RESUMO

No presente artigo, compartilha-se o trabalho desenvolvido com jovens em situação de cárcere, que cumpriam medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. Ao buscar trabalhar com o passado das jovens, através da prática, compreendeu-se a potência do trabalho com as noções de presente e futuro, somando-se à de passado, na construção de espaços necessários de escuta.

Palavras-chave: *Teatro; Pedagogia; Jovens; Cárcere.*

ABSTRACT

In this article it is shared the work developed with young people in prison, serving socio-educational measures in the Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), of the Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. While aiming to work throughout the past of the young prisoners, by means of practical work, understanding was developed about the potential of practical work and the notions of present and future, as well as conceptions of past, in the construction of necessary listening spaces.

Keywords: *Theater; Pedagogy; Young prisoners; Prison.*

AUSCULTANDO O ESPAÇO

No presente artigo compartilho o breve processo teatral que desenvolvi junto à jovens que cumpriam medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF). Em meu trabalho de conclusão de curso, da Licenciatura em Teatro, intitulado *Teatro com jovens em situação de cárcere: a*

construção de um espaço de escuta, sob orientação da profa. Dra. Vera Bertoni e co-orientação do doutorando Davi Giordano, feito na UFRGS, compartilho minha atuação, de cunho voluntário, na referida instituição.

O trabalho se deu no segundo semestre de 2017, dentro do CASEF. O CASEF surgiu na década de 60, então Lar Santa Marta². Faz-se pertinente atentar que é a única unidade para atendimento feminino de menores de 18 anos no Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, as jovens podem vir de diferentes regiões, estando, por vezes, distantes de suas famílias, levando a um quadro de pouca visitação.

O CASEF está situado na Vila Cruzeiro, do município de Porto Alegre (RS), em um complexo onde abrigam outras unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE). Para chegar ao local, saindo da região central da cidade, a linha de ônibus disponível é a 149 Icaraí. Desce-se na esquina da Rua Jaguarí e há uma pequena quadra até o portão da instituição. Durante minhas idas ao local, houve um período que a rota fora alterada em decorrência do desabamento de um trecho de asfalto. Assim, descia algumas quadras mais longe e pude notar que o trecho mais precarizado era o próximo à instituição, com lixos jogados na rua e vazamentos de água.

O CASEF tem capacidade para 33 jovens, destinado apenas às jovens do sexo feminino que, segundo consta no próprio site da Fundação (2017) “cumprem medida de Semiliberdade, Internação com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE), Internação sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE) e Internação Provisória”³.

2 Em A “*casa de bonecas*”: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino no RS, a socióloga Rochelle Fachinetto traça um panorama histórico da casa.

3 <http://www.fase.rs.gov.br/>



Figura 1: fachada do CASEF.

Fonte: site da instituição⁴

As medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵, no artigo 112, tendo diversas características. Há, dentre elas, a medida socioeducativa de internação, que era o caso das jovens com as quais trabalhei, especificamente, jovens em medida de internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE)⁶.

Os encontros de teatro aconteceram uma vez por semana, contando com apenas uma hora de duração, entre 21h e 22h, pois era o período designado pela coordenação do local. Importante apontar o horário, pois as jovens já haviam passado por um dia repleto de atividades, chegando cansadas na oficina.

Uma das características das medidas socioeducativas é a brevidade, sendo, então, intensa a rotatividade das jovens na

4 Ibidem.

5 Lei nº 8.069/90.

6 No CASEF as duas formas mais comuns de internação são: Internação com possibilidade de atividade externa (ICPAE) e Internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE).

atividade. Isso se apresentou como um desafio: como desenvolver um trabalho de caráter continuado, sendo que me deparava constantemente com rostos novos e sentia a ausência de tantos outros? O laço coletivo, o trabalho de grupo é uma das características centrais do fazer teatral. Mas como criar esse senso de coletivo se nunca éramos o mesmo grupo? Precisei redimensionar meu olhar, fomentando um trabalho voltando ao espaço, ou seja, lutando pelo espaço para o trabalho teatral, através de uma prática constante, a se instalar nas atividades do centro.

Em muitas semanas não conseguia dar aula, por motivos diversos, seja em decorrência de colisões com outros eventos, como o evento mensal, de cunho cultural, no qual traziam artistas para compartilhar seu trabalho com as meninas, ou por baixo efetivo de funcionários. Aponto para essa questão porque quebrava a continuidade da prática, sendo necessárias estratégias para mobilizar as estudantes, e também para compartilhar com outras docentes sobre o percurso que, por vezes, conta com atravessamentos de outra ordem. Gostaria de pontuar que não há uma crítica implícita, porque compreendo a importância dos eventos, bem como respeito o contexto e suas complexidades.

No início, a pedido da coordenação, trabalhei com dois grupos, decorrentes da divisão relativa às alas nas quais as jovens estavam alocadas, buscando contemplar o maior número de jovens, trabalhando alternadamente a cada semana com um cada grupo. Somava-se mais complexidade ao trabalho, pois, além da rotatividade das participantes, veria cada grupo a cada duas semanas, sendo mais dispendioso retomar o que fora trabalhado no encontro precedente. Depois de um tempo de experimentação, em diálogo com a coordenação pedagógica da instituição, dado essa complexidade, transformou-se a logística da oficina, passando para o trabalho somente com um grupo.

Em nossos primeiros encontros propus jogos de aproximação, buscando instaurar um ambiente de trabalho confortável. Atento para o jogo no qual cada uma dizia seu nome seguido de algum movimento a partir de alguma qualidade - por exemplo: "Carol alegre" (o que correspondia a um movimento livremente criado inspirada nessa qualidade), e, logo em seguida, todas re-

petiam. Apesar de extremamente simples, a proposta teve uma reverberação interessante, pois era visível a leveza das meninas ao poder se expor em relação a alguma qualidade, algo que, talvez, não seja tão enfatizado na instituição. Nas semanas seguintes, encontrava várias meninas que me viam e faziam os gestos criados com um sorriso no rosto.

Também propus, em nossas primeiras aulas, momentos de sensibilização, buscando que elas percebessem o espaço de outra maneira, bem como a si mesmas. Um dos exercícios feitos dava-se em duplas, uma ao lado da outra, tocando apenas ombro no ombro, uma com os olhos fechados e a outra com os olhos abertos que, então, conduziria apenas através dessa conexão corporal sutil, sem uso de palavras. Entre risos, as meninas brincavam, talvez, redescobrimo aquele espaço, ocupando-o de outras maneiras.

Planejava aulas semelhantes para os grupos, mas em decorrência das características de cada um, havia muitas diferenças. Notava através da prática que, apesar de trabalhar com os mesmos conceitos, por vezes, precisava descobrir outros caminhos, uma vez que trabalhava com grupos diferentes. Compreendi que o planejamento não é a finalidade, mas, sim, o meio para alcançar algo maior, que é uma experiência significativa de aprendizado.

Essa primeira fase foi marcada por diferentes tentativas de aproximação, buscando a criação de vínculos. Era necessária a construção de uma relação de parceria, onde minha figura não se confundisse com a dos outros profissionais que desempenhavam uma relação específica de poder em relação a elas e ao espaço.

TROPEÇOS DE UMA ESTRANGEIRA MÍOPE

Segundo Kershaw (apud NOGUEIRA, 2008, p.31), “‘comunidade de local’ é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente”. Poderíamos, então, caracterizar o CASEF como essa área e as relações que acontecem nele enquanto uma comunidade de local. No entanto, esta delimitação é imposta para as internas, sendo marcada por essa característica e seus desdo-

bramentos. Ao compreender tal conjuntura e questionar minha passagem pelo lugar, me compreendia como estrangeira no lugar - assim como as jovens (o que merece ser melhor analisado e problematizado).

Estrangeira naquele lugar, eu queria trabalhar com o passado das meninas para a criação artístico-pedagógica, inspirada na história oral, planejava partir de questões amplas, para que as meninas não se sentissem invadidas com as proposições sobre seu passado, trazendo aquilo que quisessem compartilhar. Desta forma, esperava que elas compartilhassem através da oralidade suas memórias, que seriam material para as cenas. Ainda, outra entrada no campo da memória se daria através de exercícios de escrita, tecidos por elas. Levava, então, papéis e lápis comigo, os quais eram conferidos antes da entrada no local.

Em uma das aulas que propus uma prática de escrita, estavam presentes quatro jovens. Sentadas à volta de uma mesa, iniciei perguntando do que poderia surgir uma peça de teatro. Ao passo que elas falavam, ia escrevendo numa folha. Quando perguntei se poderíamos fazer uma peça a partir de suas histórias, elas responderam afirmativamente. Propus, então, que escrevessem uma história da sua vida, algo que tivessem presenciado ou que tivesse acontecido com elas. Percebi que elas tinham muita dificuldade para compor uma frase simples, me senti muito mal por expô-las, apesar de não ter percebido um constrangimento. Lidava, assim, com um paradoxo: apontar para o compartilhamento de histórias como um caminho para processos de emancipação e apropriação de sua própria trajetória de vida e impor a escrita para pessoas que, por múltiplas questões, não tiveram acesso à educação formal.

Pedi que elas fizessem um desenho sobre a história e depois mostrassem e contassem a história ao grupo. Esse momento me levou a compreensão de que existem outras formas de acessar as histórias de vida, outras formas de registro, corroborando para uma expansão da compreensão do ato de contar, registrar e experienciar. Dos desenhos criados, os que me chamaram mais atenção foram: o de uma menina que desenhou ela e sua irmãzinha no balanço, no qual está escrito "diversão

de uma criança”, e o de outra, que desenhou um palco, no qual ela estava presente de figurino, com uma plateia vazia, pois era um ensaio. O que despertou minha atenção em ambos foi que traziam uma projeção de futuro. Quando questionadas sobre seu passado, ali, naquela uma hora dedicada à criação, elas sonhavam com possibilidades de futuro.

Nossos encontros culminavam com um improviso. Em um deles, pedi que criassem algo a partir do que gostariam de discutir naquele espaço, inspiradas nas suas vivências, entendendo o espaço artístico como um local onde poderiam compartilhar suas inquietações.

Um dos improvisos era, basicamente, a réplica de uma novela. Achei que elas não haviam levado a sério a proposição, que estavam brincando. E, sim, elas estavam brincando, e este é um dos princípios do teatro: a partir do jogo, da brincadeira pensar o mundo. Percebi o quanto meus preconceitos sobre o conteúdo televisivo me impediam para uma maior abertura ao que elas traziam. Estavam partindo dos seus referenciais para poderem se expressar, como eu havia pedido.

Aquela situação, ainda, me levou a atentar para o fato de que elas não possuem muito contato com o mundo externo, sendo a televisão e as pessoas que vão até o CASEF suas referências externas. O meio televisivo não configura em si um problema, apenas quando se constitui como referência hegemônica, o que, infelizmente, ainda é a tônica no contexto brasileiro. Tal questão traz à tona a discussão sobre a democratização do acesso aos bens culturais.

Como querer que as jovens lançassem mão da linguagem teatral, se a maioria delas nunca foi ao teatro? Outra questão emerge, em se tratando do ensino de teatro: como trabalhar o teatro sem fruição estética? Considerando a abordagem triangular⁷, proposta por Ana Mae Barbosa, que compreende “o fazer, o saber pensar sobre aquilo que é produzido e

7 Consiste na proposição de três abordagens que, através de sua integração, objetivam a construção de conhecimento em arte. A abordagem reflete a busca de democratização dos saberes em arte.

a contextualização daquilo que é trabalhado” (OMAR; BARBOSA; SHULZE, 2017, p.302). Ao levar em consideração esses três pontos em relação ao trabalho com as jovens que cumprem medida socioeducativa sem possibilidade de atividade externa, a fruição não é trabalhada, sendo um referencial aproximado à televisão.

Trouxe em outro encontro estímulos para a criação de sonoridades. Em roda, pedi que criássemos uma batida base e fôsemos trazendo outros “temperos” a essa batida. Elas começaram a brincar fazendo *beatbox*⁸, “mandando” rimas. Perguntei se elas já tinham músicas e elas responderam compartilhando-as. Havia várias que tratavam do CASEF, revelando que com as músicas elas refletiam sobre seu tempo presente.

Fizemos uma breve combinação de disposição cênica, inspiradas nas batalhas de rap. Com essa atividade específica consegui despertar o prazer próprio do ato de “jogar”, acessando uma das linguagens daquelas jovens ao compreender e exaltar suas referências.

Compreendi que pensar o passado é pertinente para refletirmos sobre o presente, mas se restringir apenas ao evocar dessas memórias não parece ser tão frutífero em espaços de restrição da liberdade, sobretudo, pela complexidade do passado que muitas vezes não se quer trazer à tona. Foram vários os tropeços dessa outrora dita estrangeira, de uma professora em formação. Durante o processo, meus preconceitos eram trazidos à tona e tomava consciência dos diversos discursos de “coisificação” do outro que ainda me habitavam. A compreensão de que todas éramos estrangeiras naquele lugar revelou que ali, ao compartilhar histórias, sonhos e o próprio tempo presente, estávamos buscando dar significação àquele lugar, a passagem pelo mesmo, à experiência individual e coletiva.

TEMPO QUE GESTA SONHO

Comecei, a partir do percurso, a indagar a noção de futuro como disparador para a criação dos improvisos. Futuro, segun-

8 Percussão vocal que simula sons de bateria e afins, utilizada dentro do rap; elemento da cultura Hip-Hop.

do o Dicionário Aurélio, significa “1. Tempo que há de vir; porvir. 2. Sorte futura; destino. 3. Vindouro” (FERREIRA, 2018). A palavra abre uma fenda ao novo, possuindo forte apelo à imaginação na composição de suposições desse outro tempo. O indivíduo ao se projetar para esse outro tempo é convidado a sonhar, ampliando as perspectivas dadas no presente.

A partir de uma dinâmica de criação de fotografias coletivas, inspirada no Teatro Imagem⁹, de Augusto Boal¹⁰, pedi que elas criassem imagens sobre a temática de materialização dos sonhos, ou seja, de futuro em sua essência. Nesse dia a sala estava cheia de balões, remanescentes de algum evento, então, algumas meninas brincaram com eles, ampliando partes do corpo e brincando com a ideia de próteses¹¹. A maior parte das imagens criadas, entretanto, tinha ligação com ideias de famílias. Perguntei se elas viam algo em comum, no que apontaram para a questão da família. Foi criada uma cena de véspera de Natal, a partir de uma das imagens, onde várias estavam grávidas¹². O nome dado para a cena foi “Família unida”. Faz-se pertinente atentar que, por mais que o tempo futuro possa acolher diversos sonhos, as jovens pareceram não buscar dar corpo a sonhos que a ficcionalização fosse mais latente. Talvez isso aconteça

9 Consiste em uma das técnicas que compõem o Teatro do Oprimido, nascida no Peru, da relação com os indígenas de diferentes nações, os quais não compartilhavam da mesma língua. Assim, como aponta Boal, criador da técnica, se prescinde da palavra para que possa emergir outras formas perceptivas (1980), gerando através do campo imagético o que se quer expressar.

10 (1931-2009). Teatrólogo brasileiro, que desenvolveu as técnicas que compõem o Teatro do Oprimido, marcando profundamente o teatro, trazendo uma concepção democrática da arte, ao passo que compreendia que todos podiam se tornar atores, em um convite à ação.

11 Apesar de ser uma brincadeira, acredito que isso revele para a busca de um padrão estético que é imputado às mulheres, não sendo diferente em relação às adolescentes.

12 A ideia da maternidade como experiência “obrigatória” também é imputada ao imaginário da mulher. Aponto para isso, pois acredito que uma futura pesquisa ancorada em pressupostos feministas seja profícua numa discussão desses valores com as adolescentes.

teça pelo fato de o sonho estar vinculado ao recorte social no qual o indivíduo encontra-se, ou seja, não é que o mesmo não possa sonhar, mas, talvez, tenha passado uma vida não sendo fomentado a isso, ou, ainda, talvez o sonho esboçado por elas seja aquilo que realmente almejam, que em sua essência é uma estrutura familiar, ou, ainda, a ideia de família unida, atualmente tão distante, que configure um sonho que demanda muita ficcionalização. Minha análise revela a minha visão, ou seja, quando penso sobre o sonhar acabo revelando minha perspectiva de mundo, a qual está alicerçada na realidade em que me desenvolvi, onde alguns direitos fundamentais, que foram negados a essas jovens, me foram possíveis.

Esperava para ir embora perto do portão de entrada da instituição. No mesmo dia da improvisação compartilhada acima, um dos guardas me perguntou: “o que tu vem fazer aí com elas? Essas aí já estão perdidas!” Fiquei sem muita reação e respondi, de forma sintética, que acreditava no poder da educação. Enfaticamente respondeu: “Educação vem de casa!”. Naquele momento um filme das imagens e depois da cena criada em aula passou na minha cabeça. Fiquei a me perguntar: que casa era essa que o guarda se referia, se elas tanto ansiavam por uma?

Ao buscarmos sonhar cenicamente, instiga-se a materialização dos sonhos, bem como a análise de suas motivações que, em certos casos, extrapolam o individual, sendo um desejo da ordem do coletivo que carrega consigo um panorama social a ser problematizado – como foi o caso da questão familiar, que se mostrou presente nas trajetórias de todas.

TEMPO DE APROPRIAÇÃO

Achava que a relação com o trabalho com o passado era negado pelas jovens, visto que se apresentavam reticentes à proposta. No entanto, em um dos nossos últimos encontros entendi que o que nos faltava era tempo para a construção de um espaço de escuta de minha parte em relação a elas e, decorrente, confiança.

Começamos o encontro em roda, de mãos dadas, cantando uma cantiga popular. Elas disseram que iriam cantar uma música para mim, acabaram compartilhando várias. Ao perceber que havia outro clima naquele encontro, propus que jogássemos com a situação de uma entrevista. Dispus duas cadeiras no espaço, de frente para a plateia. Pedi duas voluntárias e uma das jovens se levantou prontamente e perguntou: “sora, posso falar da Lei Maria da Penha^{13?}”, assenti. Elas fizeram uma cena na qual se relatava um relacionamento abusivo, no qual se havia conseguido denunciar o agressor.

Eu não sabia se a história era real – a linha tênue entre ficção e realidade começou a ficar mais presente. Ao término da cena, a menina que havia jogado a entrevistada disse que gostaria de fazer uma cena a partir de uma história “dela mesma”. Ela contou a história de sua mãe, que havia sido violentada pelo marido, que era o pai da jovem. Perguntei se poderíamos utilizar seu relato para a criação de uma cena. A menina concordou e, assim, construímos uma cena que era ora contada ora “vívuda”. A cena, apesar de breve, era extremamente rica, lançando mão de recursos estéticos e poéticos bem complexos como o *distanciamento brechetiano*¹⁴. A mãe que estava machucada, no chão, erguia a mão à menina que contava sua história, elas davam as mãos, erguendo a aluna-atriz que interpretava a mãe, que falava diretamente para a plateia sobre a importância da denúncia e do apoio. Esse encaminhamento da história, uma modificação ficcional na memória, alude ao processo de apropriação e ressignificação dela, evidenciando a compreensão que o compartilhamento da memória pode proporcionar um aprendizado, dado que se gera conhecimento a partir da análise do vivido.

13 Lei 11.340/2006. É uma lei federal brasileira, resultante de intensas mobilizações e lutas, que objetiva que sejam penalizados agressores de violências doméstica ou familiar perpetradas às mulheres.

14 Segundo Concilio (2016), é um conceito essencial do teatro de Brecht, no qual se evidencia a perspectiva histórica de algum fato, tornando-o analisável, levando a produção de conhecimento.

Rever o passado possui potencial transformador, visto que se opera uma dupla intervenção nele: dos olhos do presente, dado que não há como voltar de maneira fidedigna ao que se passou, atualizando a memória com o tempo presente e a da ficcionalização assumida, na busca de outros significados para a memória, intensificando a autoria do sujeito nesse processo.

TEMPO ENQUANTO PONTE, POTÊNCIA, PRESENÇA

No contato com as aulas, repensei minha proposição inicial e entendi a importância da ficcionalização naquele contexto, operando como estratégia para se continuar sonhando. Comecei a pensar nos conceitos de passado, presente e futuro como norteadores do trabalho, dada sua articulação na operação da memória. O presente como o único momento que há e que coaduna passado e futuro. Conforme Delgado (2003, p. 18),

[...] o conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação.

Em consonância com essa compreensão do conceito de memória, as possibilidades de trabalho se ampliam. Durante meu percurso com as jovens, tive diversas “pistas” de outras possibilidades de trabalho, mas encontrava-me fixada em um plano precedente à prática, ao encontro efetivo com as pessoas com quem iria trabalhar, com suas singularidades. Debruçar-se sobre o tempo presente como norteador para o trabalho também é voltar os olhos para si, para sua qualidade de escuta e presença, bem como sua falta de alcance.

A noção de escuta, cara aos estudos da memória, advinda da minha busca de uma proposição distinta de dramaturgia a partir de relatos, que configurava o projeto inicial, evidenciou-se necessária na relação com o passado, mas, especificamente, na articulação com o trabalho docente. Freire (1997, p. 127-128) aponta para a importância do saber escutar, atentando que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele”. Uma relação dialógica, assim, poderá emergir modificando as relações e suas estruturas, podendo, a partir de novas configurações, intervir no meio.

O trabalho não chegou a vir a público, em função dos feriados de final de ano, bem como da ausência das jovens nos últimos encontros e a entrada de novas participantes. daquelas cenas e encontros, a vontade de compartilhamento do criado se esboça numa escrita-reflexão do percurso: O presente físico, daquele que vem embrulhado em papéis coloridos, marca de datas comemorativas como o Natal, é uma metáfora para o tempo presente: nele vivem o passado e futuro. O Natal enquanto imaginário da festa de família, da qual se sonha em construir. O Natal vinculado à ideia de dar à luz. Contar uma história é lançar luz. Talvez o maior presente seja a capacidade de ainda sonhar e o tempo presente, o aqui agora do teatro, pode abrir outros mundos e buscar que eles sejam possíveis. E a professora de teatro caminhar de mãos dadas a uma prática assentada no diálogo e no fomento à autonomia daquelas que lutam para serem as protagonistas das suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2019.

CONCILIO, Vicente. **Baden Baden: Modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertold Brecht**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades**. História Oral (Rio de Janeiro), São Paulo, v. 6, p. 9-26, 2003.

FACHINETTO, Rochele Fellini. **A “casa de bonecas”**: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino no RS. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 224, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. – Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. **Unidades**. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/>>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro em comunidades**. In: FLORENTINO, Adilsom; TELLES, Narciso. *Cartografias do Ensino de Teatro: das ideias às práticas*. Uberlândia: UDUFO, 2008.

OMAR, Amanda C. S; BARBOSA, D. J. M. L.; SCHULZE, G. B. **Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula**. In: REVISTA GEARTE. v. 4, p. 295-306, 2017.

Dança diaspórica: (des)ocupações como elementos de interação

*João Vítor Mulato*¹

*Sandra Meyer Nunes*²

Recebido em: 31/08/2019

Aprovado em: 30/10/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019117

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas pela UFRN, graduada em Teatro pela mesma instituição e pedagoga pela UNINASSAU. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da UDESC. E-mail: joaovitor-mulatto@gmail.com

² Doutora em Artes, Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Mestra Foi professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina de 1989 a 2016, tendo atuado no Curso de Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-graduação em Teatro. E-mail: meyersandra0@gmail.com

RESUMO

Trata-se, esse material, de um relato de vivência que ocorreu no ano de 2018, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no 50º Festival de Inverno promovido pela UFMG, com a artista, pesquisadora e pedagoga em Dança, Dudude Herrmann (MG). O objetivo central da interlocutora é relatar o processo artístico vivenciado, da desocupação e ocupações de espaços urbanos como potência criativa em dança e a intersecção entre a mencionada linguagem com a Música. Faz-se mister apontar que ocupar territórios com arte é também um ato político, sobretudo, quando as composições artísticas ocorrem em coralidade. Para tanto, a artista-pesquisadora abarca enquanto teoria o conceito do sujeito da experiência (LARROSA, 2017) e dos ritos de passagem (GENNEP, 2011), para justificar as costuras nas práticas artísticas vivenciadas.

Palavras-chave: *Criação e(m) Dança, Experiência Diaspórica, Ritos de Passagem.*

ABSTRACT

This work addresses a report of an experience lived in 2018 in the 50th Winter Festival of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in Belo Horizonte, a city in the state of Minas Gerais, Brazil. The festival was promoted by the UFMG and counted with the artist, researcher and pedagogue in Dance, Dudude Herrmann. The main goal of the interlocutor is to relate the artistic process experienced by herself about the use and disuse of urban spaces as creative power of dance and the intersection between Dance and Music. Therefore, pointing at the fact that the occupation of territories by art is also a political act is an essential action, especially when the artistic compositions occurs in chorality. For this purpose, the artist-researcher embraces as theory the concept of the subject of experience (LARROSA, 2017) and the rites of passage

(GENNEP, 2011), in order to justify the threads of the experienced artistic practices.

Keywords: *Creation and/in dance, Diasporic experience, Rites of passage.*

INTRODUÇÃO: A GÊNESE DA EXPERIÊNCIA EM DANÇA

Esse material é fruto de uma vivência/residência artística que ocorreu na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2018, e a corrente interlocução gira em torno da desocupação das salas fechadas; Teatros da UFMG e as ocupações dos espaços urbanos de BH como contexto político-social de interação, aonde as pesquisadoras avistaram no horizonte a criação em Dança a partir da relação com os espaços abertos. Dessa forma, o deslocamento de um corpo pode ser interpretado como possíveis aberturas de caminhos, sendas de criações, resultando assim em novas experiências, ou como costume pensar, ritos de passagem. Integro *Experiência* nesse texto partindo da perspectiva de Jorge Larrosa (2017), e *Ritos de Passagem* a partir de Arnold van Gennep (2011), uma vez que ambos os autores dialogam sobre viver e transformar-se constantemente a partir das afetações em contexto social. Aqui, as experiências e os ritos de passagem são qualificados como possíveis colorações na criação da linguagem das artes e, as afetações foram resultados de uma vivência diaspórica³ em Dança, a qual atingiu um grande número de indivíduos; de artistas-pesquisadoras a espectadoras em estado de troca.

Penso incessantemente que da mesma forma que as ruas nos transformam devido ao seu *locus* da experiência, nós tam-

3A palavra Diáspora/Diaspórica aqui inserida é devido ao deslocamento que ocorreu na gênese da vivência artística, sendo um incentivo, algo convidativo, da parte das mediadoras do evento artístico.

bém as transformamos, havendo uma troca constante entre os sujeitos e os espaços. Se pararmos para pensar, tudo aquilo que fazemos nas ruas não permanece registrado apenas em nós, mas também nos próprios territórios. Ou seja, há uma reciprocidade criativa e propositiva que nos abre as possibilidades. Em resumo, os nossos fluxos permanecem latentes nas zonas, tal como tudo aquilo que nos atravessou. Por esse motivo é que inauguro essa comunicação textual chamando-a de relato de experiência, pois trata-se daquilo que em mim ficou que e, segundo Larrosa,

A experiência, e não a verdade, é que o dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que viemos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, 2017, p. 05)

Para mim, tornou-se pertinente citar o autor Jorge Larrosa após ter percebido, há um tempo, que me encontro em uma transição/transformação do eu, considerando-me um ser volátil nas pesquisas voltada à linguagem da dança e, de modo geral, das artes. Contudo, afirmo que jamais poderei falar de algo que não tenha me perpassado de alguma maneira. Aquilo que se encontra em mim é, relativamente, resultante de aspectos pertencentes a minha trajetória e experiências, à vista disso, é apenas me abrindo a elas e tendo noção de sua dimensão em minha vida que tenho a capacidade de dialogar comigo e me apresentar às outras pessoas. Sobre o processo da experiência, Larrosa afirma:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes treme, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em cantos. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e subjetividade. (LARROSA, 2017, p. 10)

Meus passos enquanto andarilha inexperiente na linguagem da Dança encontravam-se configurados apenas em espaços vistos enquanto “apropriados” para acontecerem, como salas de ensaios e teatros, e, se pararmos para refletir, esses espaços são ambientes fechados no qual limitam, de certo modo, a criação espontânea da pesquisadora; em alguns casos. De modo algum desejo apontar que os espaços fechados são ruins, quando na verdade, são maneiras outras de realizar investigações. Todavia, quando nos abrimos às cidades é que percebemos o quão elas são espaços de subjetivação, criação, interatividade, liberdade e arte. Confesso que passei a enxergar essas novas formas de afetar e ser afetada a partir da vivência com a pedagoga em dança, Dudude Herrmann (MG), quando ela propôs a um coletivo de artistas uma criação nos espaços alternativos às salas fechadas, durante o 50º Festival de Inverno promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Meu corpo encontrava-se moldado aos espaços fechados, e não foi difícil eu reconhecer isso, pois, quando saímos do Teatro comecei a estranhar o ambiente externo. Confesso que de minha parte havia uma maior familiarização instaurada ainda na infância, aonde me sentia mais confortável ocupando as salas fechadas. Atualmente, leio esses espaços como jaulas, como aquelas que impedem os animais de serem livres. Teço esse comparativo por perceber que ao me abrir ao novo, aos espaços urbanos, senti uma liberdade maior, mas não no primeiro momento da imersão.

Antes mesmo de incitar os corpos à criação, na intersecção entre dança e música, correlatos aos conhecimentos do músico Benjamin Taubkin e as suas pesquisadoras, a mediadora Dudu de indagou que as criações em dança iriam ocorrer nos espaços alternativos, que no nosso caso, seria nas praças de Belo Horizonte, ao ar livre. O seu dito causou um estranhamento em todo coletivo de artistas, tanto nas bailarinas como nas musicistas. No entanto, ninguém se negou a fazer o deslocamento. Vale salientar que éramos um grupo de quase 40 pessoas, entre bailarinas, musicistas, fotografas e organizadoras, e talvez tenha sido essa uma das motivações que levaram as mediadoras, Dudu e Benjamin, a propor que o coletivo de artistas fosse para as ruas da cidade, realizar pesquisas em *coralidade*.

Lidar com diferentes energias, inúmeras ao mesmo tempo, seria imensamente complicado dentro do Teatro da Escola de Música da UFMG, visto que havia pessoas no espaço que nunca tinham se encontrado antes, dessa forma, entre o coletivo pairava o desejo de conhecer umas as outras. Recordo-me que os ecos tomavam conta do espaço com enorme facilidade; tanto das vozes, como dos instrumentos das musicistas. A experiência enquanto ocupação daquele novo lugar; de uma praça pública de Belo Horizonte, fora surpreendente, pois tínhamos que fazer emergir novas formas de pensar e desencadear a dança, sendo aquela troca um momento único.

Portanto, tivemos que não somente dançar em um espaço aberto e desconhecido, como também nos adaptar aos espaços, e não ele a nós, como geralmente acontecem em determinados ambientes. Nossa adaptação às praças ocorreu já no primeiro momento da vivência, durante a transição espacial, e eis um registro de nossa primeira reunião artística entre bailarinas.



Figura 1: Parque Urbano de Belo Horizonte, Minas Gerais

Fonte: Arquivo pessoal da artista-pesquisadora

DESENVOLVIMENTO: EM CAMPO, ACAMPAMOS, CRIAMOS, DANÇAMOS

Fomos para as ruas, mais precisamente para um parque, com nosso imaginário pulsando acerca de como faríamos para *ressignificar* os espaços. Debaixo de uma enorme árvore; como na imagem acima, Dudude iniciou as trocas com indagações acerca das intersecções não apenas entre Dança e Música – objetivo primordial da vivência –, mas também com tudo aquilo que encontrava-se a nossa volta, como a Natureza, os Animais e, principalmente, as Pessoas. Coloco em letra maiúscula os três nomes – natureza, animais e pessoas –, por terem sido importantes em toda nossa vivência, no mais, gostaria de apontar que em momento algum elas foram objetos de pesquisa, mas parte de nossa composição criativa. Recordo-me que a mediadora começou a nos falar da importância de tudo aquilo à nossa volta, o quão estávamos sendo privilegiadas por pesquisar

poéticas em dança nos ambientes abertos. E, de fato, eu nunca havia tido a oportunidade.

Larrosa afirma que o *sujeito da experiência* necessita estar aberto às novas afetações, ou seja, aquilo que desconhecemos, para enfim, iniciar novos fluxos no contexto que é viver, e com isso avançar. Acerca disso, aponta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, surpreender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 25)

Após o diálogo inaugural sobre a mudança espacial, a mediadora nos direcionou a um processo de trocas, sobretudo com as pessoas que estavam conosco no ambiente, para que assim viéssemos a conhecer os corpos das desconhecidas e assim tentar conquistar a confiança a partir de um jogo de sensações com relação aos sentidos da percepção. A intenção da primeira vivência era descobrir, parcialmente, o espaço que estávamos ocupando ao desbravá-lo, sobretudo quando se tratava do corpo alheio a partir dos toques. Iniciamos o primeiro contato com uma dança convidativa entre bailarinas, musicistas e público, e tínhamos como objetivo mapear os corpos, fazendo aguçar sensações.



Figura 2: Parque Urbano de Belo Horizonte, Minas Gerais

Fonte: Arquivo pessoal da artista-pesquisadora

Não posso deixar de dizer que ao ocupar os espaços urbanos houve um maior desprendimento de técnicas – ao menos de minha parte –, quando na verdade estávamos sendo afetadas pela poética do espaço. A dança, muitas vezes, trata-se disso, de propiciar um olhar a nós e às outras. De enxergar possibilidades de criação em solos aonde necessita de sementeira, com isso, enlaço a citação acima de Larrosa às do antropólogo francês Arnold van Gennep, no qual ele nos fala mais diretamente sobre os *Ritos de Passagem*, enquanto processo único e transformador de nossa realidade. Gennep afirma que os ritos de passagem são ritos de abertura e transformações dos sujeitos em transição. Aponta também que ao ser agregada/inserida em novos territórios, ritos de passagem hão de surgir e tomar conta do sujeito como um todo. Em resumo, os ritos de passagem são algo cíclico, que se transforma constantemente, tal como o fato de viver. Segundo o autor, é

[...] o próprio fato de viver que exige às passagens sucessivas de uma sociedade especial a outra e de uma situação social a outra, de tal modo que a vida individual consiste em uma sucessão de etapas, tendo por término e começo conjuntos da mesma natureza, a saber, nascimento, puberdade social, casamento [...]. (NUNES, 2019, p. 95 apud GENNEP, 2011, p. 26)

Ao fim da primeira experiência com a dança convidativa, a mediadora nos deu um novo comando, pedindo que ocupássemos um lugar no grande parque, cujo propósito era ligar-se, em primeira mão, a nós e a natureza, para depois sermos afetadas pelas músicas conduzidas por Benjamin e às musicistas.

Embora eu soubesse que viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer, é agir e depois parar, esperar e repousar, para recomençar em seguida a agir, porém de modo diferente (NUNES, 2019 *apud* GENNEP, 2011), revelo que durante os primeiros comandos da mediadora Dudude Herrmann acerca das danças em solo, meu corpo estava tímido pelo fato de que era algo novo para mim ocupar um parque tão amplo com uma dança pessoal e distante do virtuosismo que carrega a dança tradicional.

Na intenção de ampliar minhas camadas internas a partir de uma poética oriunda da natureza, fechei meus olhos e realizei uma pesquisa sensorial, ou seja, dancei a partir do toque do vento em meu corpo, bem como dos sons produzidos pelas árvores ao serem balançadas. Dancei como se eu fosse uma das enormes árvores. Uma dança que não exigiu esforços dos músculos, nem tão pouco me deixou com fadiga, coisa essa que as danças feitas nos ambientes fechados me era exigido constantemente.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma representatividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2017, p. 25 – 26)



Figura 3: Parque Urbano de Belo Horizonte, Minas Gerais
Fonte: Arquivo pessoal da artista-pesquisadora



Figura 4: Parque Urbano de Belo Horizonte, Minas Gerais
Fonte: Arquivo pessoal da artista-pesquisadora

Em conexão comigo mesma, logo a fluidez de meu corpo entrou em atividade a partir da relação com a natureza e em meu diário de bordo me questionei sobre a criação e reverberação, dizendo: *em um lugar tão aberto, como ficar tão atenta a própria criação e singularidade, visto que estou sendo atravessada por várias coisas ao mesmo tempo? Como (re)conhecer e identificar a própria música em um espaço tão amplo como um parque?* As respostas encontravam-se nas vivências, as quais ampliavam minhas percepções a partir dos estímulos em dança. Em si, no movimento físico, aonde, ao me questionar e tentar traduzir essas percepções, estimulava as outras à minha volta, pensando e agindo assim, em conjunto, sobre os possíveis caminhos a serem tomados espontaneamente, me vi dançar com liberdade. Com isso, “a experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com os outros” (LARROSA, 2017, p. 43).

Nos três primeiros dias da vivência nos adaptamos e criamos partituras a partir da relação com tudo aquilo que se encontrava nos espaços urbanos e ao sermos guiadas, já no quarto dia, para as salas de ensaio, nossa dança fora mais contida devido à espacialidade, impedindo assim as ampliações enquanto movimento. De fato, estar nas ruas nos proporcionou uma dança mais livre, e isso foi presente nas trocas de informações com a Dudude, quando ela nos perguntou sobre a experiência em sala. De um modo geral, acredito que a limitação aos corpos foi devido ao grande número de pessoas em um pequeno espaço. Em resumo, a dança feita em sala era mais interna e reverberava com pequenos toques entre umas e outras, como na imagem abaixo, sendo eu e a Dudude.

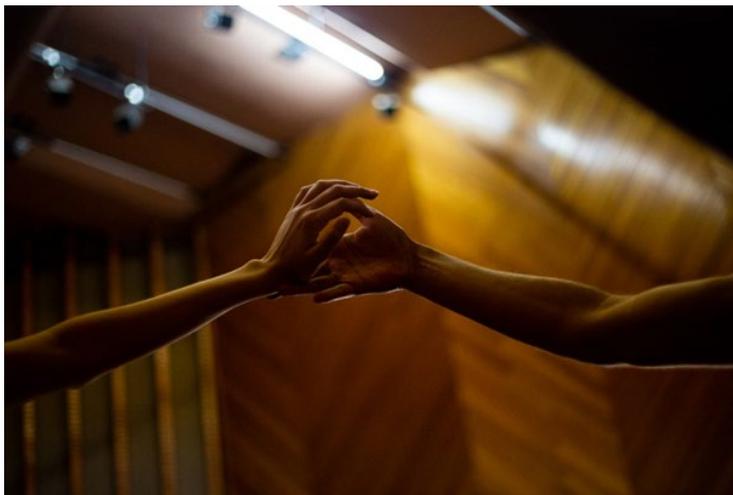


Figura 5: Teatro da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais

Fonte: Arquivo pessoal da artista-pesquisadora

Tratando do contexto da troca, ficou posto no grande grupo que era mais válido estabelecer contato com as pessoas que se colocavam enquanto público, do que com as próprias bailarinas, visto que todas as dançantes já conheciam, parcialmente, os corpos umas das outras e assim dominar com certa propriedade os movimentos, o ato. Quando dançávamos com o público, em uma dança convidativa, éramos também convidadas a nos adaptar não somente aos espaços, mas, principalmente, ao corpo alheio, respeitando assim, os limites, as chegadas e as saídas, bem como suas recusas.

Havia uma maior surpresa nas ruas, sobretudo nas pessoas, nos diferentes corpos. Algo mais autêntico e atravessador. Vale levar em consideração que as espectadoras ao serem convidadas a dançar ou, ao parar para nos observar dançando, elas abandonavam, parcialmente, o que estavam fazendo e nos acompanhava, retroalimentando uma troca imensamente generosa. Emergindo assim danças mais pessoais. Todos esses apontamentos foram colocados pelo coletivo no quarto dia de imersão, quando voltamos para o Teatro da UFMG.

Afirmo que para mim não foi ruim ser colocada novamente dentro de quatro paredes, visto que pude analisar como a arte se transformou e ramificou naquele espaço. No entanto, ao estar adaptada aos espaços urbanos após três dias de vivência, avistando danças livres, observando o público interagir com as artistas e seus corpos, fora no mínimo diferente. Eu sentia que dentro do Teatro eu dançava para mim e nenhum movimento era novidade para as demais pessoas. Nas ruas, eu estava dançando para as outras, pois sabia que existia um público que observava atentamente, à espera da interação. Havia um compartilhamento, uma troca generosa. É pertinente, do ponto de vista dessa interação e formação de público levar a arte para os espaços abertos, para que as pessoas ao redor visualizem os fazeres artísticos que se iniciam nas universidades, academias e escolas de dança.

CONCLUSÃO: A TRANSFORMAÇÃO E RES-SIGNIFICAÇÃO DO EU-ARTE

A meu ver, a comunidade necessita saber e ver o que as artistas andam praticando dentro de quatro paredes, para que assim elas se sintam interessadas a se deslocarem aos teatros convencionais. Compartilho do ideário de que não devemos fazer arte para quem já é do meio artístico, visto que essas pessoas já conhecem boa parte dos fazeres e quando prestigiam trabalhos muitas vezes lançam juízos de valor. Devemos pensar e passar a fazer arte apenas para aquelas pessoas que estão de fora desse meio, desse contexto, formando assim novos públicos. A Dança, o Teatro, a Performance, a arte de um modo geral, é transformadora, sobretudo se ela acontece nas bordas, atingindo um maior número de espectadoras.

Além de inserir a dança, a arte, nos espaços urbanos, é nosso dever integrar o público nos fazeres artísticos, numa constante relação, para que elas se sintam parte fundamental daquele cenário. Com isso, vejo o quão significativo é garantir a relação imbricada entre os conhecimentos acadêmicos aos da socie-

dade, entendendo que esse é apenas um pequeno passo para uma arte em contínua retroalimentação.

Notei que é de suma importância que pesquisadoras pensam suas artes como composições urbanas e que sejam (re) conhecidas por isso, sobretudo quando partem da perspectiva enquanto integração do público presente, tal como Dudude Herrmann (MG), Bia Medeiros (UnB), Benjamin Taubkin (SP), uma vez que nossos corpos necessitam de novos moldes, de transformações que vêm das artes para o contexto social. Vi no cenário urbano inúmeras potências e interatividade entre o eu e a outra.

Ocupar e ressignificar os espaços, principalmente aqueles qualificados como inapropriados para acontecerem manifestações artísticas, como ocorre em algumas ruas e avenidas pelo Brasil, a meu ver, é primordial por ser a arte, de um modo geral, algo que toca aquela que faz e quem assiste, possibilitando assim aberturas de novos entendimentos. A partir de ações como essa, organizada pelo Festival de Inverno da UFMG, é possível perceber a dança livre em sociedade. No entanto, vale salientar o quão essencial é a existência de políticas públicas para que possamos ter acesso à arte.

Minha ida à cidade de Belo Horizonte só se tornou possível graças a CAPES Brasil e ao PPGArC da UFRN, os quais financiaram o deslocamento, para então eu ter contato com renomadas artistas e pesquisadoras brasileiras, como a pedagoga em dança Dudude Herrmann, o músico Benjamin, dentre outras pessoas que fizeram parte do evento. Por fim, pude horizontalizar minha visão, proporcionar mudanças físicas e artísticas, bem como conhecer novas metodologias de pesquisar a intersecção entre dança, música e sociedade, as quais ficaram registradas em mim novas tessituras e modos de pensar/fazer práticas artísticas.

REFERÊNCIAS

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NUNES, João Vítor Ferreira. **A força e a chuva feminina em um sertão bem masculino: imersão performática nos ritos de passagem de Bia Mulato pela mitodologia em arte**, 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Prosa pro Café

*Gabriel Travassos Araújo*¹

Recebido em: 16/09/2018

Aprovado em: 06/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019133

¹ Bacharel em Artes Visuais pela UFMS. E-mail: gabriel.araujo.1991@hotmail.com

RESUMO

O artigo retrata a criação de uma intervenção Prosa Pro Café, que tem como proposta discutir e compreender as transformações em curso no campo social, captar o que já mudou e o que continua a mudar e a importância da interação entre os espectadores e a proposta final de uma produção artística em meio a valores, curiosidades e o cotidiano humano. O projeto foi desenvolvido para alcançar o entendimento desses aspectos na obra em questão utilizando uma metodologia de análise crítica e baseados nos conceitos de Arte Urbana e Arte Relacional apresentados por Marina Knapp, Paulo Souza, André Luiz Mesquita e Nicolas Bourriaud.

Palavras-chave: *Intervenção artística; Arte relacional; Contemporaneidade.*

ABSTRACT

The article portrays the creation of Prosa Pro Café intervention, which aims to discuss and understand the ongoing transformations in the social field, to capture what has already changed and what continues to change, and the importance of interaction between spectators and the final proposal of an artistic production in the midst of values, curiosities and human daily life. The project was developed to reach the understanding of these aspects in this project, using a methodology of critical analysis and based on the concepts of Urban Art and Relational Art presented by Marina Knapp, Paulo Souza, André Luiz Mesquita and Nicolas Bourriaud.

Keywords: *Artistic intervention; Relational art; Contemporaneity.*

Esculturas em meio a praças, grafites, pinturas em edificações e performances pelas ruas da cidade, são exemplos de intervenções artísticas que tem como finalidade provocar nos espectadores uma (re)análise de suas ações diárias.

As intervenções artísticas podem ser caracterizadas por serem trabalhos produzidos em uma diversidade de materiais com, ao menos, um objetivo comum: chamar a atenção de quem as observa. Para que isso aconteça, as obras podem se utilizar de seu tamanho, como nos trabalhos de Christo e Claude (Figura 1), ou de sua natureza grotesca, como nas obras de Artur Barrio (Figura 2), dentre outras proposições estéticas. A intenção é que a curiosidade faça com que alguém invada esse espaço para estabelecer um diálogo.



Figura 1: Árvores Embrulhadas, Christo and Jeanne-Claude, Beyeler and Berower Park, Riehen, Suíça, 1998.

Fonte: http://christojeanneclaude.net/projects/wrapped-trees#.VwHTR_qwTU0



Figura 2: Trouxas Ensanguentadas, Artur Barrio, 1946.

Fonte: www.contramare.net/site/pt/the-political-meaning-of-artur-barrios-bloody-bundles/

Neste texto, tratarei de uma intervenção intitulada *Prosa pro Café*, realizada em 2015 pelo próprio autor, que teve como intuito, primeiramente, promover nos observadores uma análise sobre sua vida e seu cotidiano, estudar as diferentes reações para com a instalação, assim como, analisar a relação que as pessoas estabelecem com o inusitado no espaço urbano. Depois, desconstruir a ideia de arte que as pessoas têm, com a finalidade de trazê-la para lugares comuns na área da cidade, não a mantendo apenas em museus, assim como em outros espaços convencionais. Finalmente, fazer as pessoas pensarem sobre como a vida cotidiana é condicionada e limitada a certos acontecimentos além de incitar a transformação do olhar dos espectadores, dessa forma despertando no público olhares mais críticos e analíticos.

A metodologia utilizada é uma reflexão teórica e crítica sobre o processo e a execução da intervenção *Prosa Pro Café* baseadas nos conceitos de Arte Urbana e Arte Relacional.

DIÁLOGOS ENTRE ARTISTA E PÚBLICO

Retornar à obra *Prosa Pro Café* com o intuito de refletir sobre essa experiência, fez-me perceber algo pertinente para a arte contemporânea, especialmente dentro das proposições de arte urbana: que a obra de arte se relaciona direta ou indiretamente com a sociedade por apresentar elementos que estão presentes nela. Como aponta Souza:

A Arte encontrada nas ruas, em seu diálogo com o público, é acessível a todas as pessoas porque tem elementos sensíveis na composição e permitem que qualquer pessoa possa entender e interpretar o que está ali, cada qual segundo o seu repertório e sem que a obra deixe de ser o que é. (SOUZA, 2014, p. 214)

Por meio dessa abertura ao diálogo, o artista é capaz de criar um vínculo com os espectadores e com elementos do cotidiano. Faz parte deste tipo de proposta criar momentos de encontro entre espectadores e obra, ou até mesmo entre espectadores e espectadores, ou espectadores e artista: as obras passam a ter uma característica relacional, cujo foco é o contexto das interações humanas defendido por Bourriaud:

A “participação” do espectador, teorizada pelos happenings e pelas performances Fluxus, tornou-se uma constante na prática artística. O espaço de reflexão aberto pelo “coeficiente de arte” de Mareei Duchamp, que tenta delimitar exatamente o campo de intervenção do receptor na obra de arte, hoje consiste numa cultura interativa que apresenta a transitividade do objeto cultural como fato consumado. Com isso, esses elementos apenas corroboram uma evolução que ultrapassa largamente o domínio exclusivo da arte: é no conjunto dos vetores de comunicação que o grau de interatividade é ampliado. (BOURRIAUD, 1998, p. 12)

No caso da obra *Prosa pro Café*, em particular, optei por utilizar elementos que facilitassem a relação com a vida corrente das pessoas, que remetessem aos momentos cotidianos onde este importante contato humano pode ser resgatado: à mesa de

alimentos, ao costume do diálogo, ao momento da refeição. O horário da refeição, em geral, representava o momento em que as pessoas se juntavam às suas famílias e amigos para, além de se alimentar, conversar, discutir e rir. No contexto atual, entretanto, o diálogo vem se tornando cada vez mais escasso; as pessoas tendem a guardar opiniões, sentimentos, de modo que as relações humanas têm sido substituídas pela impessoalidade das mídias digitais, uma vez em que as pessoas substituem as relações pessoais pelo uso das mídias, segundo o pesquisador e Médico Psiquiatra Augusto Cury (2014).

Nesse sentido, minha proposta de intervenção visava suscitar reflexões sobre essa realidade contemporânea em que acabamos ocupados demais com trabalho, dinheiro, família e nos esquecemos dos afetos, das conversas, daquilo que, acredito eu, faz-nos genuinamente humanos. Penso que quando o artista se vê em uma situação de cansaço existencial, que o prejudica ou que não o deixa satisfeito em relação à condição em que ele se encontra, ele se expressa artisticamente de forma a tentar mudar essa situação de descontentamento. O artista tem a liberdade de fazer isso de várias formas: críticas sociais, expondo seu ponto de vista, colocando em seus trabalhos estatísticas ou apurações reais de um determinado assunto, entre outros.

Segundo Bourriaud esse tipo de obra possui uma característica singular:

Uma obra de arte possui uma qualidade que a diferencia dos outros produtos das atividades humanas: essa qualidade é sua (relativa) transparência social. Uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão, a essa forma de negociação inter-humana que Maree Duchamp chamava de “o coeficiente de arte” - e que é um processo temporal, que se dá aqui e agora. Essa negociação se realiza numa “transparência” que caracteriza a obra de arte como produto do trabalho humano: de fato ela mostra (ou sugere) seu processo de fabricação e produção, sua posição no jogo das trocas, o lugar - ou a função - que atribui ao espectador, e, por fim, o comportamento criador do artista (isto é, a sucessão de atitudes e gestos que compõem seu trabalho e que cada obra

individual reproduz, como se fosse uma amostra ou ponto de referência). (BOURRIAUD, 1998, p. 12)

Após chamar a atenção dos espectadores por meio de elementos facilmente identificáveis, decidi, em um segundo momento, criar uma conexão visual despertando o interesse por meio de formas, tamanhos e lugares. Como a intervenção propõe uma interferência em um espaço onde ela não seria esperada, optei por realizar minha intervenção em frente ao restaurante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante o horário de almoço assim causando um impacto sobre os espectadores. Sobre esta característica de inferência no cotidiano da obra urbana, Knapp coloca que:

As intervenções artísticas não são autorizadas, não têm fins lucrativos e não visam o marketing. Por meio destas é permitido expressar o pensamento íntegro do artista, sem preocupar-se com outras linguagens. Desta forma está intrínseco em sua existência o caráter polêmico desta linguagem. Ainda que haja a interrupção do fluxo urbano ao deparar-se com estas proposições artísticas, o contato com o ambiente urbano pode ser mais significativo se existir o olhar pesquisador, que problematiza o que é visto. (KNAPP, 2011, p. 13).

Entendo, portanto, que a arte pode refletir questões que estão postas na sociedade. Por meio de sua percepção sobre o mundo, o artista pode expor à sociedade situações que demandam reflexão (como, no caso desta obra o cansaço existencial) em suas mais variadas formas. Segundo Souza, podemos identificar que os artistas:

[...] compreendem suas relações com a estrutura do mundo por meio da Arte. Nesse contexto as descrições carregam possibilidades de luta e resistência, a percepção das ideologias responsáveis pelo cansaço existencial, o suporte fundamental da memória e a descoberta dos instrumentos e caminhos para não se submeter à opressão (SOUZA, 2014, p. 202).

Em Prosa Pro Café, desse modo, busquei estimular os espectadores a pausarem seu cotidiano e sentarem para um café visando, a princípio, chamar a atenção devido ao tamanho e forma da Instalação. Escolhi representar uma mesa de café da manhã gigante onde o artista e os espectadores ficam em cima.

A ideia principal era deslocar a percepção dos espectadores do cotidiano, a fim de que eles invadissem esse espaço para interagir com a obra e com o artista como propõe a arte relacional. Paralelamente mostrando a realidade de como não mantemos comunicação/diálogo ao longo dos nossos dias, devido a múltiplos fatores, tais como trabalho, compromissos, reuniões e afins.

No tópico a seguir, tratarei de expor os modos como a intervenção artística foi encaminhada, desde a concepção da escultura até sua instalação e performance, bem como refletir sobre sua recepção e a reverberação desse trabalho na minha maneira de ver a escultura na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO DA OBRA E A INSTALAÇÃO/INTERVENÇÃO

O trabalho proposto teve por objetivo convidar os observadores a participar da obra, com a finalidade de que eles interferissem nela de forma livre. A intenção era utilizar um momento do cotidiano que todas as pessoas, ou que a maioria delas, identifica como “a hora do café” para realizar a intervenção. Os artistas e coletivos analisados no texto de André Luiz Mesquita também apresentam características similares a obra em questão:

Como uma alternativa de ação concreta e espontânea ao espaço físico, aos rótulos e parâmetros convencionais das instituições de arte, a intervenção urbana problematiza o contexto em que é realizada, questiona a autonomia de um trabalho artístico e dialoga com o entorno ou uma situação social. (MESQUITA, 1990, p.220)

Muitas pessoas têm o costume de parar um momento do seu trabalho para tomar um café, “bater um papo”, relaxar e

até as pessoas que não consomem café, entendem o que esse momento representa.

O plano inicial era construir esculturas que chamariam atenção por formarem uma “grande mesa de café” com a intenção de convidar as pessoas que estavam de passagem a parar, entrar na obra e interagir com ela. O ambiente seria construído sobre um grande tapete quadriculado de forma retangular em preto e branco que demarcaria a mesa do café (Figura 3).



Figura 3: Rascunho da proposta.

Fonte: Do autor (2015)

O primeiro desafio foi a pesquisa de materiais. Para a escultura da xícara, pesquisei materiais que poderiam ter um preço acessível, pois a dimensão da escultura deveria ser de aproximadamente 1m³ (metro cúbico). Para a toalha de mesa, comprei dois tipos de malhas de 3m (metros) cada uma, que chegaram a 6m (metros) de comprimento e largura no total.

Depois de escolher o isopor, comecei a talha experimentando as ferramentas e as estudando. O isopor é fácil de ser manuseado, por ser leve, é mais rápido de esculpir. Em torno de dois dias, o bloco possuía sua forma. Escolhi revestir a peça com massa corrida por ser um produto de fácil acesso e rápido resultado (Figura 4).



Figura 4: Escultura revestida com massa corrida.

Fonte: Do autor (2015)

Para pintar sobre a peça, utilizei tinta acrílica branca. Após a pintura com a tinta branca, revesti o interior da xícara com gesso para ter um aspecto de líquido. O líquido dentro da xícara seria o café, que foi pintado de cor preta (Figura 5). Finalmente, inseri alguns detalhes, almejando atingir um efeito de brilho, os quais foram feitos com giz branco e preto.



Figura 5: Fase de detalhamento da pintura.

Fonte: Do autor (2015)

No dia 20 de maio de 2015, às 9 horas da manhã, o trabalho foi devidamente instalado na frente do restaurante universitário da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como eu também faria parte da obra através de uma performance relacional, eu escolhi vestir uma roupa que se relacionasse com ela. Optei por vestir roupas totalmente brancas seguindo a cor predominante da obra. A cor branca faz conexão com a cor de uma folha em branco, ou algo inacabado, vazio. Essa era a cor predominante, pois após todo o processo de diálogo, os participantes deixariam escritas na obra, preenchendo-a (Figura 6). Como as minhas roupas eram brancas e eu me propus a fazer parte da obra, um participante escreveu, inclusive, sobre a minha roupa. Toda a exposição foi um momento de grande expectativa para mim, pois a forma com que os espectadores agiriam, era inesperada. Por meio do conceito de performance decidi participar desta obra pois, segundo Mesquita, a performance é

A performance (ou o que Victor Turner denomina de “reflexividade performativa”) cria uma condição na qual um grupo sociocultural reflete sobre si mesmo, sobre suas relações, ações, símbolos, significados, códigos, posições, estatutos, estruturas sociais, papéis éticos e legais e outros componentes socioculturais que constituem os seus “eus” públicos. (MESQUITA, 1990, p. 220).



Figura 6: Participante escrevendo sobre a escultura.

Fonte: Do autor (2015)

O projeto atraiu olhares, causando reações positivas e negativas na maioria das pessoas que estavam passando por aquele ambiente até que, finalmente, várias pessoas começaram a interagir com a obra. Um dos pontos de êxtase da exposição foi o momento em que uma grande quantidade de pessoas formou uma roda de conversa em que assuntos diversos eram discutidos (Figura 07).

O olhar, o interesse, as reações dos espectadores foram de grande importância para analisar o trabalho, pois transformou aquele tempo de intervenção em um espaço de reflexão sobre os modos como reagimos à arte que acontece nas ruas, como nos relacionamos com diferentes opiniões sobre um assunto, além de ter sido uma oportunidade de compartilharmos

sentimentos e ideias. Por meio destas reações e interações de caráter relacional a obra se concretizou e atingiu o objetivo de estreitar relações interpessoais.



Figura 7: Momento durante a intervenção.

Fonte: Do autor (2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta pesquisa bibliográfica acerca dos aspectos relacionais das intervenções urbanas, pude perceber alguns pontos de interesse que são comuns em propostas de diferentes artistas dentro desse espectro conceitual. Esses interesses se dão, em grande parte, em apontar, evidenciar e criar situações de tensão com o cotidiano, com o intuito de chamar a atenção dos espectadores. Alguns projetos analisados por Mesquita (1990) também enfatizam a importância da análise que deve ser feita sobre a relação entre o ser humano e a sociedade, além do papel que a arte possui nesse contexto.

Durante a montagem da obra *Prosa Pro Café*, no período que antecedia a abertura do Restaurante Universitário - RU, eu me sentia muito apreensivo. A incerteza das reações que a pro-

posta poderia causar nas pessoas me trazia uma grande insegurança. Depois que o RU abriu, o sentimento de ansiedade só aumentava. Finalmente uma pessoa resolveu adentrar o espaço da intervenção e interagir com a obra. A partir daí, o sentimento de apreensão foi mudando e eu fui ficando mais tranquilo e, dessa forma, pude focar mais em como melhorar minha desenvoltura para chamar a atenção dos observadores curiosos.

Ao final do período que a intervenção esteve montada, fiquei muito satisfeito com o resultado da proposta. Para tornar a intervenção mais capaz de transmitir uma diversidade maior de sentimentos, eu me inseri na obra, a fim de torná-la mais humana. Pude concluir, a partir das conversas que surgiram, que muitas pessoas compartilham de ideias e similaridades relacionadas ao meio em que vivemos e ao nosso cotidiano.

Por fim, concluí que o resultado da intervenção foi bastante satisfatório, atingindo e superando as minhas expectativas iniciais e as proposições conceituais apresentadas nos textos de Mesquita (1990), Bourriaud (1998), Souza (2014) e Knapp (2011) diretamente ligados aos aspectos da arte urbana e da arte relacional, além de chamar a atenção dos espectadores, dar pausa no cotidiano, gerar questionamentos e, finalmente, gerar interações entre os participantes e desses com a obra.

Sempre acreditei na arte e na capacidade da transformação por meio dela. Durante a trajetória universitária, fui desenvolvendo um gosto particular pelas peculiaridades da arte intervencionista e acreditando no poder de transformação gerado pelas relações entre a obra, o artista e o público.

Considero, por fim, que a arte deva ocupar espaços públicos proporcionando novos ângulos de visão, oportunizando a fruição estética e o debate sobre temas sociais importantes. Penso que é importante compreender e fazer uma leitura mais crítica da sociedade na qual vivemos e que essas ações são possíveis por meio da arte, se a arte estiver de forma acessível e inserida no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Dijon: Martins, 1998.
- CURY, Augusto. **“Ansiedade, Como Enfrentar o Mal do Século”**: A síndrome do pensamento Acelerado: como e porque a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos. Augusto Cury. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014
- KNAPP, Marina. **Intervenções Artísticas no Espaço da Cidade: Provocações e Possibilidades Educativas**, Porto Alegre, 2011. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36795/000818688.pdf?sequenc>> Acesso em: 12 de maio de 2015
- SOUZA, Paulo C. A. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares**, 2014. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MESQUITA, André Luiz. **Insurgências Poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva**. 1990. 429 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Relato-colagem: recortes de experiências de apresentações da peça Greve das Inquilinas do Grupo de Teatro Comunitário Vermelho Riu

Cassiana dos Reis Lopes¹

Cláudia Tomaschewski²

Érica Ariadne Polo³

Paola Masiero Pereira⁴

Paulo Pappen⁵

Recebido em: 30/08/2019

Aprovado em: 06/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019148

¹ Mestre em Teatro pela UDESC e doutoranda em Teatro pela mesma instituição. Atriz e diretora de Teatro. E-mail: cassiana.reis.lobes@gmail.com

² Doutora em História pela PUC-RS. Professora da rede municipal de Florianópolis. E-mail: ctomaschewski@gmail.com

³ Licenciada em Educação Física pela UDESC. Professora. E-mail: urilaurea@gmail.com

⁴ Mestra em Agrossistemas pela UFSC. E-mail: paola.masip@gmail.com

⁵ Mestre em Estudos da Tradução pela UFSC, e doutorando pela mesma instituição. Email: paolopa@anche.no

RESUMO

A proposta desse relato é desenhar diferentes perspectivas sobre as experiências das apresentações da peça *Greve das inquilinas* do Grupo de Teatro Comunitário Vermelho Riu, do bairro São João do Rio Vermelho, de Florianópolis/SC. Esses relatos serão feitos sobre as apresentações nas EJAs (Educação de Jovens e Adultos) dos bairros: Ingleses, Canasvieiras, Rio Vermelho e na Ocupação Marielle Franco no ano de 2019.

Palavras-chave: *teatro comunitário; Educação de Jovens e Adultos; direito à moradia.*

ABSTRACT

The aim of this report is to design different perspectives on the “Greve das Inquilinas” (“Tenant’s strike”) performances by community theatre company Vermelho Riu, from São João do Rio Vermelho, a neighborhood in Florianópolis, Brazil. The performances took place at public schools and at the Marielle Franco squat, in 2019.

Keywords: *community theatre; Youth and Adult Education; housing rights.*

(Cassiana): A proposta desse relato é ser um pouco diferente do tradicional. Ele é feito por cinco pessoas, que fazem parte do Grupo de Teatro Comunitário Vermelho Riu: eu, Kica (Érica), Clau (Cláudia), Paola e Paulo. A ideia é manter as perspectivas de cada uma das pessoas sobre as vivências estabelecidas nesse grupo, inserindo a forma como cada uma tem de contar sobre essas experiências, pois temos perfis diferentes, já que somos professoras de Educação Física e História da rede pública de educação, além de um doutorando em tradução e

uma doutoranda em teatro, que é o meu caso. Assim, este texto tem caráter etnográfico, se aproximando da linha de Antropologia Simétrica, de Bruno Latour (2012), principalmente no que se refere à Teoria do Ator Rede⁶.

A partir desta multiplicidade de olhares usamos a imagem de uma colagem, um relato-colagem, como fizemos no zine⁷ que entregamos no final de cada apresentação da *Greve das inquilinas*.

Nesse texto vamos focar no início do grupo, em 2018, e nas apresentações feitas em 2019 da nossa peça *Greve das inquilinas* nas EJAs dos bairros Ingleses na Escola Herondina Zeferino Medeiros, Canasvieiras na Escola Maria Conceição Nunes, Rio Vermelho na Escola Osmar Cunha e na Ocupação Marielle Franco no bairro Saco dos Limões/Alto da Caieira⁸. Esses relatos estão baseados nas anotações feitas em diários de trabalho pessoais e na memória de cada uma de nós.

Antes de falar sobre as apresentações, se faz necessário expor como e onde se constituiu o grupo e percorrer rapidamente sobre o processo de construção da peça *Greve das inquilinas*.

De início, na segunda metade de 2018, éramos três mulheres (eu, Kica e Clau), moradoras do Rio Vermelho, norte da ilha de Florianópolis/SC. Começamos nos encontrando na casa de uma delas. Nesse lugar fazíamos alguns jogos teatrais, ainda sem perspectivas do que poderia surgir a partir desses encontros. Foi quando um amigo disse que publicaria a tradução de

6 Bruno Latour (2008, p. 213) e sua Teoria do Ator Rede (TAR), disserta: “Seu princípio mais importante é que atores [no sentido de atores sociais] em si fazem tudo, inclusive seus próprios recortes, suas próprias teorias, seus próprios contextos, sua própria metafísica, até suas próprias ontologias”

7 A zine é uma impressão ou colagem, independente, de pequena escala e baixo custo. No fim da década de 1970, movimentos de contracultura como o punk, nos Estados Unidos e Inglaterra, utilizaram os zines como ferramenta de resistência e comunicação.

8 Apesar de termos apresentado *Greve das inquilinas* no Sarau Vermelho que ocorreu no Rupestre Bar e no Sarau de Outono do Espaço Transformando, ambos no bairro do Rio Vermelho, estes relatos não entrarão nesse texto.

uma peça chamada *Greve dos Inquilinos*⁹ ([1923] 2018.), do autor anarquista Neno Vasco¹⁰.

A peça me chamou a atenção, pois tratava da questão da moradia, tema tão presente no bairro do Rio Vermelho, uma farsa com personagens que tentavam ludibriar o dono do imóvel que alugavam para não precisarem pagar o aluguel daquele mês. Mostrei a peça ao grupo, elas gostaram muito, porém se sentiram incomodadas pelo fato da peça ter grande parte dos personagens homens e a única mulher era muito secundária, além do fato de um dos personagens se vestir de mulher para “seduzir” o locatário, para que não pagassem o aluguel.

Assim inventamos a nossa própria peça, partindo do texto *Greve dos inquilinos*, mas que desde então se chamaria *Greve das inquilinas*. Como diria o Paulo, fizemos uma tradução da peça para nossa realidade. O espaço da peça se tornou nosso bairro, o imóvel já não era mais um cortiço, mas uma quitinete, já que no Rio Vermelho houve uma explosão demográfica nos últimos anos. Muitas pessoas que tinham terrenos grandes começaram a construir pequenas quitinetes em seus terrenos para colocar

9 “Esta farsa conta a história de companheiros libertários que se encontram em dificuldade para pagar o aluguel dos quartos, onde moram. Com a iminente cobrança do proprietário, o senhor Anastácio, e o risco de despejo, o grupo passa a pensar uma série de alternativas a cobranças, desde o não pagamento do aluguel até a fuga do imóvel. A chegada de companheiros anarquistas da Argentina dá novas perspectivas ao grupo de inquilinos” (VASCO, 2018).

10 “Neno Vasco, pseudônimo de Gregório Nazianzeno de Moreira Queiroz e Vasconcelos, nasceu em Penafiel em 1878. Entre idas e vindas, suas atividades militantes junto ao movimento anarquista e operário transcorreram entre Brasil (1901-1911) e Portugal (1911-1920). Esteve à frente dos principais periódicos de São Paulo, *O Amigo do Povo* (1902-1904), e de Lisboa, *A Sementeira* (1908-1919). Pouco inclinado à ação pública, Neno Vasco contribui mais como um propagandista do que como um ativista. Por meio da palavra escrita, destacou-se por suas crônicas, ensaios, contos, poesias e peças de teatro, nas quais se evidencia seu ativismo em prol da criação de uma estratégia sindical de ação direta. Tais ações colaboraram para conferir o “tom anarquista” que caracterizou o movimento operário dos dois lados do Atlântico. Vitimado por uma tuberculose, Neno Vasco faleceu em 1920, com apenas 43 anos, na cidade de São Romão do Coronado” (VASCO, 2018).

para alugar. Dessa forma criamos Dona Dona (Clau), a proprietária, que bate na porta da quitinete de Janaína (eu) e Tainá (Kica) várias vezes para cobrar o aluguel atrasado, incluir uma taxa de manutenção na mensalidade e aumentar o aluguel por causa da temporada.

Janaína e Tainá não têm como pagar o aluguel daquele mês, até que chega uma visita inesperada, a Ramona, que chega de Porto Alegre, saindo de uma ocupação da cidade, para procurar emprego em Florianópolis, na peça original era o Ramón, que vinha da Argentina. Essa também é uma realidade do Rio Vermelho, pois é grande a migração de pessoas do Rio Grande do Sul para nosso bairro (Clau, Paulo e Paola são do Rio Grande do Sul).

Janaína, Tainá e Ramona testam diversas ideias para não pagarem o aluguel naquele mês, até que por último fingem a morte de Ramona. Dona Dona, para não sujar a fama de suas dependências, aceita a proposta das inquilinas para que elas não paguem o aluguel por três meses em troca delas se “livrarem do corpinho” sem nenhum estardalhaço. Elas comemoram, mas Janaína lembra que elas conseguiram se livrar de três aluguéis apenas, depois de três meses elas voltariam a pagar e até mais caro. Então Ramona retoma o tema das ocupações e propõe a ocupação de um prédio que está abandonado no centro da cidade, perto do trabalho delas. Elas topam, mas antes seria preciso falar com a vizinhança. Nesse momento da peça as atrizes vão até o público e entregam zines feitos por nós que tratam da questão da moradia e ocupações.

(Kica): Uma coisa que gosto é o zine que a gente entrega no final, ele tem um formato especial, é uma dobradura. No princípio essa dobradura era diferente, só que a gente esqueceu como era a dobradura original e no fim saiu melhor ainda: ela tem o formato de uma casa e quando você a “abre” lá dentro contém informações sobre a luta por moradia, sobre as ocupações urbanas que nós temos na redondeza. É uma dobradura que não é fácil e, quando as pessoas abrem, sentem dificuldade para refazê-la em seu formato original. Isso acaba criando um canal de comunicação e a gente se aproxima para dizer para o público “posso te ajudar” e “estou contigo”.

(Cassiana): Nós montamos essa adaptação/tradução em dois meses e chamei um amigo, Tarso, professor de geografia que gosta muito de música, morador do bairro do Rio Vermelho naquela época, para fazer a sonoplastia.

A Cláudia faz um relato bem sucinto e com datas exatas sobre esse processo, historiadora que é.

(Clau) Começamos a nos reunir no dia 18/08/2018, fizemos alguns exercícios e no dia 08/09/2018 iniciamos o estudo do texto *Greve dos inquilinos*. Éramos quatro e pensamos em escrever uma peça inspirada naquele texto. Em 30/09/2018 terminamos a primeira versão do texto e já tínhamos a primeira apresentação marcada. Tínhamos uma semana pra ensaiar e uma das mulheres desistiu por acreditar que a peça incentivava a invasão da propriedade privada. Eu queria muito apresentar, pois seria no Sarau Vermelho¹¹, que vinha organizando no Rupestre Bar. Tentei falar com algumas pessoas: como ninguém topou, fiz dois personagens. Achei legal, pois eram os personagens mais antagonísticos da peça (Dona Dona e Ramona), mas foi muito cansativo. Essa apresentação foi no dia 06/10/2018 e contamos com o Tarso musicando.

(Cassiana): No ano de 2019 o Tarso mudou de bairro por questões de trabalho, foi morar num bairro bem longe do Rio Vermelho e ficou difícil contar com a participação dele nas apresentações da *Greve das inquilinas*. Então fizemos um convite para o Paulo substituí-lo, ele topou e passou a ser mais um integrante do grupo. A Paola também se aproximou do grupo em 2019, quando começamos a utilizar para ensaios o Espaço Transformando, uma espécie de centro cultural autogestionado no Rio Vermelho. Ela começou a fazer a personagem Ramona, e assim a Clau não precisava mais fazer dois papéis na peça.

(Paulo): Eu comecei a participar da peça como um convidado, uma espécie de hóspede das gurias (atrizes da peça): e se a

11 O Sarau Vermelho é uma referência ao sangue menstrual. A ideia é trazer, não exclusivamente, a arte das mulheres, e elas como protagonistas. É aberto a todas/os e conta com o apoio do Teatro Comunitário Vermelho Riu, Círculo de Mulheres La Loba, Rupestre Bar, Espaço Transformando e do blog Biblioteca Caótica.

Dona Dona (personagem da peça) me visse ela ia reclamar e aumentar ainda mais o aluguel da quitinete “bran-quinha”, como ela diz em cena. Minha função ali é tocar violão, substituindo o cara que fazia essa função antes. São duas canções: o samba “Liberdade liberdade”¹², letra de Neno Vasco presente na peça “Greve de inquilinos”, arranjada pelas atrizes da peça em cima de “Madalena do Jucu” (1989), do sambista Martinho da Vila, e o “Funk das inquilina”¹³, letra adaptada pelas atrizes em cima da versão original presente na peça de Neno Vasco e arranjada em cima do “Rap da felicidade” (1995), sucesso dos funkeiros Cidinho & Doca. Além disso, tem uma musiquinha estilo popzinha, que eu toco na cena da pintura do apartamento “bran-quinho”. E quando as personagens se põem a imaginar soluções pra não pagar mais o aluguel, eu faço uns sons no violão que expressem esse processo de imaginação: uma sequência de acordes diminutos, ao mesmo tempo tensos e cômicos, porque enquanto eu faço os acordes as gurias se colocam em posições esdrúxulas para pensar.

(Clau): Felizmente, encontramos uma atriz disposta a construir junto. Desde então já fizemos várias alterações no texto inicial. Pudemos também contar com o Paulo acompanhando no violão. Nossa primeira apresentação com essa nova formação foi na EJA Norte I/Ingleses, com um auditório lotado. Isso aconteceu somente em 06/05/2019 após vários ensaios, discussões e alterações no texto. Antes disso, para termos uma visão mais geral de como estava a questão da luta pela moradia em SC, eu e a Paola participamos do Encontro sobre ocupações urbanas na faculdade de arquitetura e urbanismo da UFSC nos dias 27 e 28 de abril. Nossa segunda apresentação foi na EJA Norte I/ Rio Vermelho.

(Cassiana): Foi a Clau que fez contato com os diretores dos colégios e EJAs, pois ela havia dado aula no EJA no ano de 2017. Para nossas apresentações nos EJAs da rede municipal, pensa-

12 “Liberdade, liberdade / quem a tem lhe chama sua / Eu só tenho a liberdade / eu sou tenho a liberdade / de morar em plena rua / e nem na rua!”.

13 “São tão puxados os aluguéis / Oh inquilinas não os pagueis / Que ladroeira da proprietária! / Toda as inquilina: / greve em Floripa! / Eu só quero é ser feliz...”.

mos em, além de apresentar a peça, fazermos um debate com o público de professores e estudantes. Para tanto, peguei como referência o iNerTE - Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral, grupo que estuda o papel do espectador dentro do fenômeno teatral, coordenado pelo Professor Doutor Flávio Desgranges, da UDESC e buscamos nos aproximar das propostas de construção de debates performativos¹⁴ desenvolvido pelo grupo. Buscamos, assim, no momento de debate, mais que responder a possíveis perguntas do público, provocar e questioná-los sobre suas percepções estéticas da peça, sobre cenário (apenas uma cadeira rodeada por uma pequena corda que demarca o espaço da quitinete e um tapete que assinala a porta), figurino, maquiagem (as cinco pessoas usam batom vermelho na boca). Depois passamos para um segundo momento em que pedimos para o público escrever em papéis frases sobre o que mais marcou na peça e depois entregá-los a nós. Assim construíamos um poema coletivo com as frases, semelhante a técnica surrealista de “cadáver esquisito”¹⁵ para a escrita.

(Paola): No dia 06/05/2019 estreamos com o EJA Ingleses, a peça teatral *Greve das inquilinas* para estudantes do EJA noturno. Às 20h30 colocamos o corpo no ônibus, rompendo a quarta pa-

14 Sobre debate performativo, de acordo com Giuliana Simões e Flávio Desgranges (2017, p. 348): “Com os debates performativos, tentamos descortinar alguns desses elementos de leitura, ou chaves de pensamento que operam na relação que o espectador trava com a proposição artística, almejamos desvendar o mosaico de impressões que o coletivo de espectadores enuncia ao reverberar conjuntamente os impactos provocados pela encenação. Para isso, buscamos deixar claro, desde o início, que não estamos em busca de um debate tradicional que pretende deixar claro o que o espetáculo quis dizer. Não queremos, nem nos sentimos autorizados a estabelecer vetores de leitura ou mesmo explicar para o espectador aquilo que ele deveria entender. Estamos, ao contrário, buscando o modo com que o espetáculo atingiu, atravessou a cada um de nós”.

15 É uma técnica de construção coletiva de texto, criada na França por volta de 1925 pelo movimento surrealista, que consiste no “acoplamento ao acaso de pedaços de frases escritos por pessoas diferentes, de forma independente e secreta” (RIVERA, 2005, p. 11).

rede, chegando ao clímax com *agitprop*¹⁶, com zines e diálogos com o público. Cerca de 90-100 estudantes e professores.

EJA Rio Vermelho: Local ideal, escola reformada. A maioria dos jovens são negros. Todos atentos. No debate, surgem as questões cênicas: Imaginação: cozinhar; precariedade do teatro e da vida; o tapete demarca a porta, gosto pela música.

No dia 10/06/2019 apresentamos no EJA Canasvieiras: Sesenta estudantes, professores, trabalhadores. Local: Refeitório, área externa às salas de aula, teatro no pátio da escola. Pós-janta. Começamos com o samba, anima e concentra!! No embalo da liberdade... entramos na quitinete e, de lá, só saímos 25 minutos depois (tempo de duração da peça). Janaína e Tainá expõem na cena do cotidiano o ritmo da barbárie que se impõe. Produção e Circulação. Em luta, em marcha. Nuestra América não para.

(Cassiana): 06/05/2019: EJA Ingleses, 85-90 pessoas. O poema funcionou, mas tivemos que insistir um pouco para os adolescentes participarem. Sobre o debate: deixar as pessoas falarem mais, não fazer palestra. Houve um momento em que um dos estudantes perguntou se os donos também não têm gastos na hora de alugar. A Kica frisou sobre o direito a moradia.

20/05/2019: EJA Rio Vermelho. Fomos muito bem recebidas pelos professores da EJA. As turmas encheram o auditório com umas 50 pessoas. Durante a peça, algumas pessoas riam mais: uma família, que depois veio conversar com a gente dizendo que tinham vindo de Porto Alegre para viver em Florianópolis. Fizemos o debate e houve bastante participação. Todas as frases escritas nos papéis para o poema coletivo fizeram elogios e agradecimentos. Terminamos a peça e os alunos não queriam sair do auditório, parece que queriam mais.

16 De acordo com Silvana Garcia (1990) o teatro de *Agitprop* (agitação e propaganda) é construído em plena União Soviética (1922-1991) e de acordo com a autora entre seus objetivos, era um teatro que buscava: “[...] um resultado concreto, mensurável por sua eficácia política, não apenas no nível da mobilização conseguida para esta ou aquela campanha em particular, mas no engajamento mais amplo, que extrapola a relação palco-platéia e soma esforços na construção do socialismo” (1990, p.20).

10/06/2019: EJA Canasvieiras: apresentamos na cantina do colégio, depois que os alunos haviam jantado. Em média 40 pessoas. No canto direito do público um grupo de adolescentes rindo e comendo. Na frente, um grupo de senhoras mais velhas. Riram alto quando falamos de Porto Alegre. Depois, no debate, não falaram muito. Um senhor falou sobre sua experiência de ter alugado um imóvel e ter tido gastos. Um professor queria saber um pouco mais sobre a “greve dos inquilinos” na Argentina, pois citamos esse fato histórico durante a peça. Nos papéis para o poema coletivo, muitos elogios, duas pessoas escreveram no sentido de que “invadir” seria algo errado. Ao final, convidamos as pessoas a participarem da greve geral do dia 14 de junho.

Apresentar na Ocupação Marielle Franco nos afetou muito. Por nossa peça tratar exatamente daquela realidade.

(Clau): 11 de maio de 2019: fomos apresentar *Greve das inquilinas* na Ocupação Marielle Franco no Morro da Cruz. Antes de ir para o centro passamos por Canasvieiras, passamos pelo *Sapiens Park* e lá estava a Polícia Rodoviária Federal fazendo treinamento. Nunca tinha reparado no prédio enorme da indústria que tem lá. Tivemos alguma dificuldade pra achar a Ocupa, e eu ainda tinha levado uns abacates, o que deu mais trabalho. Graças às gurias, achamos o local. Achei as casinhas de madeira bem simpáticas e o local bonito. Se se organizarem bem como estão, tem tudo pra “não ser apenas mais uma favela” como uma liderança disse lá no encontro da UFSC sobre moradia.

As pessoas não estavam aderindo muito à ideia de ir ao teatro, então fizemos um cortejo morro abaixo. Fui com a roupa da personagem e, por isso, tive que tirar o sapato e pisar na terra. Como desejo que a população de lá faça uma urbanização mais consciente, cuidando da terra! Uma moradora me ofereceu sua casa para lavar os pés e, por fim, a peça começou, com a adesão de muitas crianças, alguns jovens e pessoas mais velhas. No final, quando estávamos indo embora, apareceu uma senhorinha linda, bem colorida. As crianças foram muito, muito receptivas. Compreenderam a peça e deram bastante risada. No fim, dois pré-adolescentes decidiram que iam montar uma apresentação

para o dia das mães e ficaram com nosso texto. Longa vida à Ocupação Marielle Franco.

(Paola): Quando o teatro sobe o morro e ocupa o asfalto: sábado, 11 de maio de 2019, subimos o Morro da Cruz e fizemos uma ocupação da avenida principal, com bancos de madeira com crianças, jovens, homens e mulheres. Mas antes de chegar ao local passamos por endereços errados, temporal, dúvidas sobre o papel da peça para aquelas/es que realmente estavam em luta pelo direito à moradia. As primeiras inquietações foram sanadas em rápido diálogo, durante a viagem, dentro do carro. E cheguei à conclusão: realmente o teatro não deve carregar a tarefa de dar respostas, mas sim fazer as perguntas, colocar no centro da cena o sujeito histórico desta luta.

O público, crianças em sua maioria, esteve atento, desejaram ao final uma cópia do texto para possível dramatização. Estão despertas para sua realidade. Outros adultos colocavam a experiência de assistir teatro pela primeira vez. E muito disso tudo se entendia por estarmos entre barracos da ocupação, em cortejo, desvelando a necessidade da cultura e da arte para aquela dura realidade.

Dominar o texto também. Várias vezes errei o texto, por estar racionalizando o presente que endurecia meu corpo seja pela precariedade das condições de vida daqueles ocupantes, seja pela morte de uma companheira de luta de Brasília, Paulinha Sampaio¹⁷. Então Marielles e Paulinhas me fizeram seguir, e até tocar pandeiro, sendo que não toco nenhum instrumento musical. Paciência histórica para o Paulo, músico do grupo. Ah, talvez o cafezinho preto adoçado, real carinho de quem partilha

17 Ana Paula Sampaio Alves (1979-2019), mãe, feminista, educadora popular. Esteve presente desde o início da construção do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) no DF, onde participou da organização de acampamentos, atuava no PT no Paraná, organizando espaços de Cultura. Lutou contra a violência a mulher e foi amiga e colaboradora do MST no DF e no Brasil. Em sua militância, inspirada em Paulo Freire, teve um papel fundamental como educadora popular, que por onde passava ensinava a importância da coletividade e dialogicidade, possibilitando uma melhor leitura e intervenção da realidade social, econômica e política, principalmente entre as mulheres trabalhadoras.

o que pouco tem, realmente tenha tirado a concentração e a marcação do texto. Tudo bem! Sigo em cena com companheiras generosas, que seguram as pontas e me animam a arrancar do peito o que me sufoca para gritar a todas/os o sonho do teto e da dignidade. Seguimos!

(Cassiana): 11/05/2019: Ocupação Marielle Franco. Tivemos que nos adaptar ao espaço e apresentamos na calçada, o público ficou na rua. O público foi muito participativo, inclusive um homem, morador da ocupação, pegou o pandeiro e tocou junto com o Paulo durante as cenas. As crianças interagiram na cena da morta, tentando mentir para Dona Dona que a Ramona realmente estava morta. O cortejo foi algo novo para nós, passamos em meio às casas da ocupação usando a melodia da música *Greve das inquilinas* e cantamos: “Vai ter teatro, 16h, venha todo mundo!”. No debate algumas pessoas disseram que era a primeira vez que tinham assistido a uma peça de teatro. Isso me emocionou muito.

(Paulo): As melhores coisas dessa experiência com o Vermelho Riu pra mim são fazer teatro amador e comunitário, o que é muito convidativo e transparente, apresentar em bairros, ocupações, escolas públicas, acompanhar a evolução cênica e dramática das gurias (as falas vão cada vez mais direto ao ponto e detalhes do cenário foram incrementados, como o tapete indicando a porta), e atravessar Florianópolis pra participar das apresentações. E é muito legal o fato da peça terminar emendando na distribuição dos zines sobre ocupações urbanas: terminar iniciando o debate, que não é um debate intelectual, é um debate sobre impressões estéticas que podem ou não desembocar em comentários políticos. Isso quer dizer que a peça não termina com a gente agradecendo e recebendo aplausos: os aplausos só acontecem no fim do debate, quando o público participou bastante, então são aplausos pra todo mundo, não apenas pra quem apresentou a peça.

(Kica): Ao final de cada apresentação, percebemos que temos conseguido contemplar tanto as pessoas que passam apertado ao chegar o dia de pagar o aluguel e não terem o dinheiro, como também atingimos um outro lado da mesma problemá-

tica: a das pessoas que são donas de uma quitinete ou uma casinha, que construiu com muita dificuldade, e precisa daquela grana como uma complementação da renda familiar, estando todas tentando sobreviver no mesmo barco furado (sociedade capitalista) que não afundou ainda por todo nosso suor, trabalho e resistência.

(Cassiana): Além do grupo nascer em um bairro periférico de Florianópolis, montamos uma peça que dialoga com seu contexto e que foi apresentado em locais e públicos que se identificam com sua temática. Nesse sentido se fez necessário relatar nesse texto, não somente nossos pontos de vista, mas também a recepção dessa peça nesses diferentes lugares. Apesar da tentativa de colagem de múltiplas perspectivas dessas experiências, entendemos que nela não se compreende a verdade, muito menos uma realidade fixa. A memória modifica e seleciona os fatos ocorridos no passado. Lendo esse texto, nós, do Vermelho Riu, também criamos um outro ponto de vista sobre nossas vivências, pudemos olhá-las por diferentes ângulos. Nos fez pensar que essa peça ultrapassa a obra em si, buscamos espaços de apresentação que de alguma forma se relacionem com essa temática, nos fez participar sobre debates de arquitetura e urbanismo, de conferências sobre habitação social e nos aproximarmos mais ainda dessa realidade.

(Kica): Perdi minhas anotações, meus “recordatários”, feitos após cada apresentação, não sei onde eu os botei. Não tendo mais esses textos como apoio, acabei passando por outros pensamentos que também foram bem interessantes. Todo nosso material dessa peça cabe numa caixa de plástico, dessas de mercado, de frutaria, sabe!? Cabe tudo ali, então a qualquer momento estamos prontas para ir a qualquer lugar, a qualquer hora, fazer a peça acontecer. Isso é muito especial, pois leva o teatro às pessoas, é “o artista ir onde o povo está”, ou melhor: “das arteiras irem onde as pessoas estão”, popularizando e movimentando a vida. Então qualquer lugar é lugar, qualquer momento é momento e não tem nada que nos segure.

Outra coisa que eu percebo que aconteceu é que no começo nós estávamos muito inseguras de apresentar essa peça,

principalmente porque essa questão de moradia e terra é uma problemática seríssima e que, historicamente, talvez seja o maior motivo dos piores conflitos da humanidade incluindo guerras mundiais (terra, território, posse, etc.), mas a cada apresentação nos sentimos mais seguras e percebemos o quanto estamos conseguindo fazer essa discussão de uma forma engraçada e empática que, ao mesmo tempo, movimenta, tira do senso comum, faz pensar e refletir.

13 de set 2018. Toco mand
 pediram em português (primeira vez)
 Além da falta de moradia,
 os manifestantes protestaram
 contra retrocessos e scamaram
 com o objetivo de encontrar
 o valor dos alugueis* (Terra
 Noticias)

2) Ocupação
 contestada
 Começou em
 2012
 Hoje são 402
 famílias

Na casa, peça foi inspitada
 Na obra:
 "Esteve dos ingleses"
 Diante tempo atravessada
 Novo vídeo

ficou o teatro
 Vermelho
 RJU
 A queda das inspitivas

3) Ocupação
 de Duque,
 no bairro Monte Cristo
 Tendo toda a ajuda
 desde a habitação
 popular
 35 famílias

"Este pai que
 a ocupação veio
 não me mada
 uma família"

Produzindo
 alimentos
 de forma
 agrícola
 Chegou de
 agricultores

4) Ocupação
 de praias e 500 mil
 trabalhadores em
 todo o país
 do Centro Este zero)

5) Ocupação
 de mais de 5 anos,
 com 5 famílias
 famílias no 4to da
 da de praias
 de praias
 mente e foi por
 mais tarde

São direitos
 a moradia,
 a segurança
 a saúde,
 a educação,
 a cultura,
 a alimentação,
 a água,
 a energia,
 a mobilidade,
 a participação
 na tomada
 das decisões
 (Constituição
 de 1988)

Todo brasileiro
 tem direito
 a moradia

Agora tá
 aquele
 bote que
 tá de
 saúde...

LENTO PERO AVANZE



Oca

REFERÊNCIAS

GARCIA, Silvana. **Teatro de Militância**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede**. Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

RIVEIRA, T. **Arte e psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SIMÕES, Giuliana; DESGRANGES, Flávio. **Folias Galileu: o espectador em ato performativo**. Revista Sala Preta, São Paulo, vol. 17, n. 1, 2017, p. 340 – 352.

VASCO, Neno. **Greve dos inquilinos**. Joinville, Santa Catarina: Ambiente Arejado, 2018. União da Vitória, Paraná: Monstro dos Mares, 2018.

El papel del objeto en el aprendizaje del movimiento básico del segundo movimiento de 'Rosas Danst Rosas' de Anne Teresa de Keersmaeker

Sheyna Teixeira Queiroz¹

Recebido em: 21/10/2018

Aprovado em: 06/11/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019165

¹ Graduada em Dança pela UFRJ. Mestranda em Dança/Práticas Performativas pela Université de Lille, França. E-mail: sheyntq@icloud.com

RESUMEN

Este artículo es tema de un estudio práctico y teórico sobre la utilización de objetos (palo, balón, silla, etc.) en el aprendizaje de una coreografía a través de los principios de la educación somática. La metodología se basa en la descripción de la experiencia corporal y en las sensaciones vividas. Dos registros de la performance en vídeo se utilizan como referencias visuales y artículos, libros y notas de intención nos ayudan a discusiones teóricas.

Palabras-clave: *danza; educación somática; aprendizaje.*

ABSTRACT

This article consists of studying in practice and in theory the use of objects (stick, ball, chair, etc.) in the learning of a choreography according to the principles of somatic education. The methodology is based on the description of the body experience and on what sensations come into play... Two video performance recordings are used as visual references, and articles, books, and notes of intent help us in the theoretical discussions.

Keywords: *dance; somatic education; learning.*

INTRODUCCION

Se escribió este artículo durante el programa de Maestría en Danza y Prácticas Performativas de la Universidad de Lille SHS en la disciplina de "Enfoque Crítico de Arte Contemporáneo

- Seminario: Cuerpo, Danza, Performance² dirigido por Laetitia Doat³.

El tema de estudio es el uso de objetos (palo, balón, silla etc.) en el proceso de aprendizaje de la danza-escritura coreográfica, más concretamente en el movimiento básico de la segunda secuencia del espectáculo "Rosas danst Rosas" de la Compañía Belga, "Rosas"⁴, de la coreógrafa Anne Teresa de Keersmaeker⁵.

2 El seminario tiene como objetivo vincular una práctica con el trabajo de investigación académica; Cómo describir una práctica; Poner palabras en los ejercicios (improvisaciones y escritura); Cómo describir una experiencia sensible - desde y sobre la práctica de la danza; Cómo hacer protocolos de sesión o clases; Descubrir cómo la práctica cambia la mirada con relación al corpus de la investigación, es decir, la práctica en relación con el protocolo de investigación. Información dada oralmente por la Sra. Doat en la segunda clase del Seminario: Cuerpo, danza, performance el 02/03/2017 - Estudio de Danza de la Universidad de Lille 3: Semestre 2017.1.

3 Después de terminar sus estudios superiores en literatura, obtuvo un título en danza contemporánea y clásica en el Conservatorio Regional de Toulouse, Laetitia Doat se matriculó en una licenciatura en el departamento de danza de la Universidad de París 8 en 2002. Ella hizo su doctorado en 2013. Participa regularmente en los talleres de doctorado ofrecidos en el Centro Nacional de Danza, es miembro de la Asociación de Investigadores de Danza. También fue miembro del consejo editorial de la revista Repères, durante cuatro años (2006 -2009). Más información en: http://www.danse.univ-paris8.fr/chercheur.php?cc_id=3&ch_id=52

4 <https://www.rosas.be>

5 Bailarina y coreógrafa belga. A la edad de diez años, estudió en la escuela de danza de Bruselas presidida por Maurice Béjart y luego la famosa Escuela New York Tisch School of the Arts le abrió sus puertas. Allí, ella fue introducida a la danza americana posmoderna. Rosas nace de su impulso, una empresa atípica que circunnavega el mundo desde los años 80. Desde Estados Unidos, Nueva Zelanda y Europa. En la década de los noventa, inicia una colaboración con el Teatro La Monnaie de Bruselas, donde presenta a Stella, Elena, Aria, que conduce a la creación de P.a.r.t.s, una escuela que revela la capacidad de la coreógrafa de dirigir una compañía de baile y dirigirlo a un aprendizaje tan intelectual como físico. Su creación original Soirée Steve Reich de Steve Reich en el Théâtre de la Ville en 2007 rinde homenaje a la música minimalista del músico. Anne Teresa de Keersmaeker ha despertado emoción desde los años 80 y participa en la renovación de la danza posmoderna con discernimiento. Texto disponible: https://www.forum-meyrin.ch/sites/default/files/private/dp_rosas_danst_rosas.

Nos interrogamos en el uso de objetos desde una perspectiva de educación somática donde el aprendizaje se basa en la conciencia corporal y la propiocepción (el cuerpo en el espacio). La metodología sigue un estudio teórico que se refiere a textos y artículos sobre educación somática así como el espectáculo propuesto. Por otro lado, seguimos con la descripción de una práctica que nos permite expresar los sentimientos y sensaciones, es decir, hablamos de una teoría “experimentada” o “vivenciada”.

“Rosas danst Rosas” es un espectáculo creado en 1983 por Anne Teresa de Keersmaeker en el Teatro Balsamine de Bruselas con música de Thierry de Mey⁶ y Peter Vermeersch⁷. Se utilizan dos herramientas visuales: el video-registro, filmado en junio de 1995 de la performance en Lunatheater y la video-danza filmada en 1997 por Thierry de Mey.

La sesión descrita en este trabajo tuvo lugar el día 2 de marzo de 2017, de las 9 de la mañana a las 12 de la noche en el “Studio de Danse de la Universidad de Lille SHS” bajo la dirección de la Sra. Laetitia Doat para los estudiantes de la Maestría en Danza / Prácticas Performativas.

pdf - Acceso en 27/08/2019.

6 Thierry De Mey es un compositor y cineasta. Sus creaciones implican la interacción de música, danza, video y procesos interactivos. Se han presentado en eventos como las Bienales de Venecia, Lyon y muchos museos. Su obra ha sido galardonada con premios nacionales e internacionales (Premio Bessie, Eve du Spectacle, Foro de Compositores de la Unesco, FIPA...). Texto completo disponible: https://www.forum-meyrin.ch/sites/default/files/private/dp_rosas_danst_rosas.pdf Acceso en 27/08/2019.

7 Peter Vermeersch, fundador de Flat Earth Society (FES), es compositor, clarinetista, saxofonista y productor de bandas de rock. La singular música de FES va desde la pura improvisación hasta la música basada en partituras y alegremente atraviesa los diferentes géneros. FES no sólo es experimentado en el campo del jazz, sino que también está abierto a otras formas artísticas como el teatro o el cine. Se puede citar a Larf, una actuación de y con Josse De Pauw, The score for Minoes, de Vincent Bal y su proyecto más reciente, De Oesterprinses, por Ernst Lubitsch. Texto disponible: https://www.forum-meyrin.ch/sites/default/files/private/dp_rosas_danst_rosas.pdf Acceso en 27/08/2019.

Entonces, ¿cómo estos objetos pueden ayudar somáticamente al aprendizaje de la segunda secuencia de “*Rosas danst Rosas*”?

OBJETO, PROPRIOCEPCIÓN Y MULTISENSORIALIDAD

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN: MOVIMIENTO APRENDIZAJE Y OBJETOS UTILIZADOS

En la sesión usamos: 1 palo, 2 sillas y 2 pequeñas pelotas llenas de agua (cada persona). Los pies llevan zapatos - sin tacones. Al principio había una silla: uno se sienta de tal manera que los isquiones están atascados en la silla y los pies fluyen desde el suelo; una pequeña pelota de agua entre los tobillos y el otro entre las rodillas; el palo en las manos a nivel del ombligo (las manos están en el centro para que se separen como la distancia entre los hombros). Los brazos siguen la misma dirección haciendo un ángulo de 90 grados en los codos. La palma de la mano está hacia abajo.

Las indicaciones del comienzo son hacer el mínimo esfuerzo posible en el movimiento y que sea el palo llevado por el brazo y no lo contrario, de tal modo que no haya dolor ni fatiga cuando se hace. Las pequeñas pelotas de agua entre las rodillas y entre los tobillos dan una referencia propioceptiva de la distancia entre ellos y la alineación general del cuerpo.

El palo pasó un poco más alto, al nivel de los hombros. En secuencia, fueron los codos a nivel de los hombros (una vez los codos forman un ángulo de 90 grados) y el palo delante de la cabeza. Entonces el palo se levanta hacia arriba y hacia atrás, donde permanece a nivel de lo alto de la cabeza.

Dejamos un poco el palo y las pelotas de agua al lado para aprender los movimientos de las piernas: uno comienza con la apertura de las piernas en segunda posición paralela con la parte superior del cuerpo bien erguido; las piernas y el tronco siguen la misma dirección (en este movimiento las piernas for-

man una cuarta posición paralela donde la pierna izquierda está doblada a 90 grados y la pierna derecha permanece detrás en el ángulo más abierto). Se vuelve a la posición del principio con todo el movimiento inverso.

Para aprender los movimientos de los brazos y de la cabeza, se toma de nuevo el palo y una silla más (uno está sentado en la silla a la derecha); el brazo izquierdo se posa en la parte posterior de la silla a la izquierda y el brazo derecho se posa sobre el asiento; El tronco baja y luego vuelve a la posición inicial con las manos cruzadas y colocadas sobre las piernas. Los brazos van directamente a nivel del ombligo, cuando vuelven, el tronco baja; La mano derecha viene hacia la cabeza y acaricia el cabello, mientras la mano izquierda descansa sobre las piernas. A continuación, ambas manos se unen al nivel del cuello, cuando los codos siguen unidos también; Las manos acarician el cabello al girar la cabeza; la mano derecha toca el seno derecho; El tronco baja hasta el brazo derecho que se alarga hacia el suelo; todo el cuerpo vuelve a la posición del principio. Ambos brazos van hacia las rodillas (en las piernas), el tronco sigue el movimiento hacia adelante; La cabeza baja y entra para mirar el horizonte delante, hasta cuando la mano derecha cuelga la cabeza que mira (con el codo en la rodilla derecha). Todo el tronco baja y vuelve a la posición inicial. Los pies y las piernas se abren en la segunda posición paralela; ambos brazos van a la izquierda hasta las piernas abiertas en la cuarta posición paralela (como la descripción del ejercicio); los brazos vuelven y entran entre las dos piernas que están cerradas; La cabeza mira hacia arriba y todo el cuerpo vuelve a la posición inicial. El cuerpo se levanta (de pie) con los brazos que acompañan el movimiento hasta llegar a la cabeza y acariciar el cabello; Los brazos pierden peso como si renunciaran a algo y el cuerpo vuelve a sentarse con el tronco en forma de una "C".

Se repitió varias veces, sin música y con música. Tres palabras fueron escritas para describir la experiencia, tres adjetivos y tres verbos. Así terminó la sesión.

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MULTISENSORIAL E INTERDISCIPLINARIA

Recordémonos que la sesión que dirigió la Sra. Doat fue multisensorial: ella nos dio varias herramientas directa o indirectamente (objetos, movimientos, video, música, información relacionada con el reconocimiento del cuerpo y su posición en el espacio, información sensible, física y psicológica en relación con la autoconciencia etc.). Sus herramientas hacen posible llegar a la mayoría de los estudiantes y hacerlos entender y aprender, tener algunas propiedades interdisciplinarias. Queiroz (2015), nos da la referencia de cómo un vídeo danza puede llegar al público a través de la interdisciplinariedad y cómo la interdisciplinariedad llega a la pluralidad de diferentes inteligencias:

El proceso educativo es continuo, debe ser persistente e interdisciplinario para llegar a todos los individuos en sus preferencias sensoriales y experiencias de vida. Una video danza puede criticar y desarrollar conceptos educativos para captar diferentes sentidos sensoriales, en relación con la activación de diferentes inteligencias humanas: lógico-matemáticas, confrontación de elementos y conceptos abstractos; lengua, el uso de la poesía escrita y oral; música por elección y búsqueda rítmica y timbre, y composición del ambiente y sonidos musicales; espacio, para recrear el espacio a través de ángulos y cortes cinematográficos; cuerpo-kinestésico, presencia y diálogo con la danza; intrapersonal, la perspectiva de poner y ser reconocido en ciertas situaciones y/o partes del video; La comprensión interpersonal de que la contaminación y la degradación son la causa y la consecuencia de la acción de todos; naturalista, la capacidad de entender que el mundo es el conjunto de seres de un solo ecosistema; existencial, la capacidad de comprender el lado filosófico, metafísico y espiritual presente en la relación entre el hombre, la naturaleza y el medio ambiente. (QUEIROZ, 2015, p. 169-170, trad. nuestra).

Estas indicaciones nos hacen entender la totalidad de una sesión de aprendizaje y la posibilidad de acercarnos más fácilmente a los estudiantes y que esta conciencia puede aplicarse en todo el ámbito de la enseñanza.

'ROSAS DANST ROSAS' Y APRENDIZAJE SOMÁTICO

Ahora presentaremos al lector la obra coreográfica "*Rosas danst Rosas*", la vídeo danza y el espectáculo. También debemos presentar los conceptos del empleo del término "educación somática" y las sensaciones con relación con la clase presentada antes (en el momento en que se habla de sentimiento, se utilizará el "yo" por una simple razón, no podemos decir "sentir" en plural cuando es una percepción personal).

Utilizaremos el concepto de educación somática de Joly (2006, p.23, trad. nuestra): "La educación somática es el campo disciplinario de un conjunto de métodos cuyo objeto es el aprendizaje de la conciencia del cuerpo en movimiento en el medio ambiente".

Este concepto nos da una comprensión de la amplitud de las posibilidades de las técnicas en la educación somática. Además, entendemos que el objetivo es siempre el mismo: la conciencia del cuerpo y su relación con el movimiento, con otros cuerpos y con el espacio.

La experiencia de aprender una secuencia de danza marcada por el ritmo musical, con el tiempo específico, nos obliga a memorizar cada movimiento.

Tuve cierta dificultad en relación con esta memorización, lo comenté con la señora Doat, que confirmó la necesidad de repetir hasta que la coreografía se entendiera bien, e incluso, que el cuerpo lo sintiera bien. Esta comprensión y aprehensión del movimiento es un proceso mental, físico, corporal y emocional:

Como ejemplo, la memoria misma es un acontecimiento de todo el organismo, y no sólo está localizada en alguna parte del cerebro. La memoria se refiere al sentido del yo como experimentado en la imagen del cuerpo que es parte de lo que se recuerda (Rosenfield, 1996 apud JOLY 1996). [...] El pensamiento, las emociones, las sensaciones, la abstracción se experimentan en la musculatura, la frecuencia cardíaca, la respiración, la postura, incluso si desde el exterior el cuerpo muestra poco movimiento en el espacio. (JOLY, 2006, p. 22, trad. nuestra).

En el ejercicio del palo, la señora Doat hizo indicaciones a las personas que tenían algún desequilibrio con la línea recta que debían hacer el objeto palo. Traté de mirarme a mí misma para saber que era yo quien no lo hacía bien, pero no podía sentir ni siquiera mirarme a mí misma.

Joly (2006, p. 21, trad. nuestra) nos da una razón:

No podemos estar muy lejos de la definición de la neurosis de Karen Horney: cuando, a sabiendas de nosotros, hacemos lo contrario de lo que pensamos. [...] Schilder (1968) apud JOLY 2006 ya había anunciado: 'la imagen del cuerpo nunca es una estructura completa; no es estático; siempre hay perturbaciones'.

Así, conocemos la necesidad de crear esta imagen del cuerpo antes de comenzar a aprender el movimiento. La condición pedagógica de la educación somática se confirma para Joly (2006, p. 23, trad. nuestra):

Es este proyecto de educación somática el que emprendo con mis clientes o pacientes, a los que prefiero llamar 'estudiantes', ya que de hecho es un marco pedagógico que está aquí: aprender la conciencia del cuerpo, completa y ajusta la imagen de sí mismo, desarrolla la conciencia.

Es cierto que cuando se mira la vídeo danza o el espectáculo "*Rosas danst Rosas*", se piensa que las transfiguraciones de los gestos cotidianos son muy expresivos y teatrales, la dramaturgia es muy femenina con referencias a los movimientos de las mujeres o incluso se nos fijamos en los trajes: "faldas cortas y camisas blancas, calcetines de tobillo y botas barnizadas, las cuatro mujeres juegan sobre los ritmos musicales, pero también sobre las gotas de tensión"⁸. Mirando hacia atrás una segunda vez, percibimos que la repetición de los movimientos danzados da un contexto dinámico, fuerte y firme, las sensaciones de fati-

⁸ Nota de intención escrita por Marianne Van Kerkhoven (1998), disponible en: https://www.forum-meyrin.ch/sites/default/files/private/dp_rosas_danst_rosas.pdf. Acceso en 27/08/2019.

ga y la forma de volver al inicio como en la rutina de la vida cotidiana: “construida en cuatro pasos rítmicos por la respiración o por el sonido de la música también repetitiva de Thierry de Mey y Peter Vermeersch, esta obra entremezcla el gesto y la abstracción diarios”⁹. Todavía en la nota de intención del espectáculo, Kerkhoven (1998, trad. nuestra) describe:

En *Rosas danst Rosas*, dos tipos de movimientos se entrelazan. Por un lado, movimientos abstractos, difíciles de calificar, por el otro, movimientos más concretos, reconocibles: la mano que alisa el cabello, que rectifica sosteniendo la blusa, la cabeza que se vuelve abruptamente ... estos gestos que se refieren a los gestos cotidianos tienen un significado directo. El material gestual es continuamente astillado hasta que los bailarines muestran su fatiga: se colocan en el escenario, visiblemente sin aliento y empapado de sudor.

Los ensayos se realizan juntos (los cuatro bailarines al mismo tiempo) o no, mientras se contempla el segundo movimiento del espectáculo en este principio de creación coreográfica. En el vídeo danza podemos escuchar el sonido de la respiración, el movimiento de la danza que corta el aire y el tacto entre las partes del cuerpo. Además, cuando se conoce la escritura coreográfica, realmente se comprende la necesidad de expresar todo el sonido, como si él pudiera decir lo que no se puede con la voz; como si los gestos quisiesen gritar.

Sobre la repetición en el trabajo la nota de intención dice:

[...] De Keersmaecker nunca intenta alcanzar la perfección absoluta en sus coreografías: no requiere que sus bailarines actúen sin ninguno error los movimientos simultáneos. Es por eso que las representaciones de *Rosas* siempre dan testimonio de esta expresividad y de esta humanidad tan específica. Kerkhoven (1998, trad. nuestra)

9 Ídem.

Aunque me parezca absoluta en el tiempo y en la música, la escritura física es demasiada precisa, casi como un ballet clásico, excepto los movimientos que se basan en los gestos cotidianos, pero no puedo decir nada en el proceso de creación. También parece ser la diferencia entre el punto de vista del creador y el punto de vista del público.

Después de la sesión, describiré el trabajo como: pulsando rápida y tristemente, con sensualidad y feminidad; la belleza está presente en el contexto general de la expresión y la contradicción, la belleza en el sentido estético de las sensaciones y sentimientos traídos por el arte, es decir, el disfrute estético. Voluntad y cansancio, los binomios complementarios que componen mi descripción final.

CONCLUSIÓN

Este trabajo es un ensayo que cuestiona las relaciones entre prácticas de danza y escritura académica de investigadores-bailarines-coreógrafos.

En relación con la problemática del inicio, se responderá a la pregunta inicial: el objeto utilizado en la práctica de enseñanza-aprendizaje de una secuencia de movimiento coreográfico específico es efectivo dentro de la pedagogía somática en la danza.

Nuestra respuesta se demuestra con los argumentos y conceptos presentados en el corpus de la investigación. Sobre todo, uno siente su relevancia cuando, unos días después de la sesión, pudo describir la práctica y la danza, es decir, que se alcanzó el objetivo de la sesión.

Además, el análisis de Guisgand (2002) sobre la obra en cuestión, nos da otra perspectiva problemática en relación con nuestra primera cuestión. El autor propone un análisis de las bases corporales de un estilo coreográfico. Entonces, nos preguntamos: ¿Es efectiva la contribución somática como método para aprender otros estilos coreográficos? Para un estilo coreográfico específico ¿existe una metodología específica de aprendizaje

también? ¿Es el estilo personal o metodológico (en relación con el profesor y una técnica o metodología específica)?

Una vez más, después de leer el análisis de Guisgand (2002) sobre el segundo movimiento de *"Rosas danst Rosas"*, me pregunto sobre el método de descripción: ¿cualitativa o cuantitativa? ¿Subjetivo u objetivo? ¿Libre o cronológico? ¿Simbólico o metafórico? ¿Personal o impersonal?

Así presentamos una serie de preguntas que va más allá de nuestra primera mirada lo que prueba también la riqueza de la sesión y el trabajo elegido para el análisis.

REFERENCIAS

ACOSTA, A. **Dança e Cinema: algumas aproximações.** Revista Gambiarra. Rio de Janeiro, n.4, p. 22-28, 2012.

GUISGAND, P. **Vers un modèle d'analyse fonctionnelle en danse:** Rosas danst Rosas d'Anne Teresa de Keersmaeker. Revista Deméter. Lille n.12/2002, p.1-11, 2002.

JOLY, Y. **L'image du corps et la conscience de soi.** Revista Psychologie Québec, Quebec, n.05/2006, p. 21-23, 2006.

KERKHOVEN, M.V. **Note d'intention "Rosas danst Rosas".** Forum Théâtre Meyrin, 2011. Disponible en: https://www.forum-meyrin.ch/sites/default/files/private/dp_rosas_danst_rosas.pdf. Acceso en 27/08/2019

QUEIROZ, S. T. **A poética da vida em poluição: diálogos interdisciplinares de arte, dança & sustentabilidade.** Michoacán: CRAM Ediciones, 2015.

Na Cartola de um Mágico: práticas criativas e relações raciais em uma oficina de samba

*Eloísa Costa Gonzaga*¹

*Carlos Eduardo Romão*²

*Camila Costa Zanetta*³

*Viviane Beineke*⁴

Recebido em: 29/08/2019

Aprovado em: 30/10/2019

DOI: 10.5965/2358092521222019178

¹ Licenciada em música pela UDESC e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Música - UDESC. E-mail: elo07gonzaga@gmail.com

² Licenciado em música pela UDESC e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Música - UDESC. E-mail: dudocavaco@gmail.com

³ Doutora em música pela ECA/USP, professora de música da rede municipal de Florianópolis. E-mail: camilazanetta@hotmail.com

⁴ Doutora em música pela UFRGS, com pós-doutorado pela Ludwig-Maximilians-Universität München – LMU/Alemanha. Professora do DMU/CEART/UDESC e coordenadora do Programa de Pós-graduação em música da UDESC. E-mail: vivibk@gmail.com

RESUMO

O artigo focaliza o processo de composição e gravação do samba-enredo *Na Cartola de um Mágico*, numa Oficina de Samba para crianças. Além da prática musical, o objetivo do trabalho foi compreender as matrizes do samba por meio de artistas que são referência nesse gênero musical, dando visibilidade a sambistas negros e negras e problematizando o seu contexto histórico e social. O tema para a composição foi escolhido coletivamente pelas crianças, que decidiram homenagear Angenor de Oliveira, o “Cartola”, grande referência do samba brasileiro. No processo de composição, as crianças puderam vivenciar práticas criativas interagindo com questões étnico-raciais, valorizando suas compreensões e diálogos nas tomadas de decisão. Acreditamos que processos pedagógico-musicais dessa natureza permitam transformar olhares para as relações étnico-raciais na Escola Básica e na Universidade, em trabalho construído com base em posicionamentos políticos de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Palavras-chave: *educação musical; relações raciais; práticas criativas; oficina de samba.*

ABSTRACT

This article focuses on the process of composing and recording the samba theme song *Na Cartola de um Mágico* (“*In a Magician Hat*”) at a samba workshop for children. The objectives of this research were to address music practice as well as provide further insights into the origins of samba through artists who are references in this musical genre, giving visibility to black samba composers in addition to analyzing and discussing their historical and social context. The theme for the composition was chosen collectively by the children, who decided to pay tribute to Angenor de Oliveira, also known as “Cartola”,

a great reference of Brazilian samba. In the composition process, children experienced creative practices while interacting with ethnic-racial issues, and they had the opportunity to value their understanding and dialogue in decision making. We believe that these music teaching processes can change the way ethnic-racial relations are seen at elementary school and at university through work developed on the basis of political positions for the purpose of overcoming racism and racial inequalities.

Keywords: *Musical education; Race Relations; Creative practices; Samba Workshop.*

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta e discute o processo de composição e gravação da canção *Na Cartola de um Mágico*, trabalho desenvolvido numa Oficina de Samba para crianças, oferecida como projeto de extensão do Programa Música e Educação (MUSE), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A proposta partiu de conversas entre estudantes e professores do curso de licenciatura em música, durante a disciplina de estágio curricular obrigatório em comunidade.

A aproximação com o samba e a escolha do tema para o projeto de estágio foram motivadas principalmente pela vivência dos estagiários com esse repertório, pois ambos são negros e desenvolveram sua musicalidade em contextos de cultura afro, sendo o samba prática sempre presente no âmbito familiar. Compreendendo que esta proposta se conecta à discussão e problematização de questões relacionadas aos conteúdos afro-brasileiros na educação musical, buscamos realizar intervenções musicais e pedagógicas que despertassem o interesse das crianças, refletindo sobre as diferenças culturais, enquanto promovessem e estimulassem a criatividade nas práticas musicais. E considerando que a disciplina de estágio constitui mo-

mento em que podem ser articulados os saberes pedagógicos desenvolvidos no curso e os saberes musicais dos estagiários, foi oferecida a oficina de samba à comunidade.

Importante destacar que o samba não foi um gênero muito valorizado nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Música, cujo currículo, em termos musicais, ainda está mais fundamentado nos cânones da música erudita. Segundo Queiroz (2017), é necessário repensar modos de ensino e aprendizagem que garantam um currículo mais diversificado, problematizando a formação nos cursos de Música e, em especial, a formação de professores.

“EM TEMPOS IDOS, NUNCA ESQUECIDOS, NESSE MUNDO QUE É UM MOINHO”⁵

A diversidade faz parte da formação cultural brasileira, mas a realidade nos mostra um contexto de desigualdades e hierarquia entre culturas. Nesse sentido, estudos entre os campos de educação musical e relações raciais (PRASS, 1999; CARVALHO, 2016; GOMES, 2018; BATISTA, 2018) buscam compreender como essas desigualdades operam, principalmente quando falamos em cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Como defendem Zubaran e Silva (2012, p. 134), no âmbito da educação escolarizada em seus diferentes níveis, é preciso refletir sobre a construção de currículos que não silenciem a diversidade étnico-racial, de modo a expressar, sem estereótipos nem preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira.

A educação brasileira vem consolidando políticas públicas voltadas a ações afirmativas para a população afrodescendente, trazendo desafios à educação musical e à formação de professores de música nas universidades (LUCAS et al., 2016). É necessário desenvolver abordagens que permitam inserir saberes

⁵ Trecho da letra da composição musical *Na cartola de um mágico*, discutida neste artigo. Os próximos subtítulos entre aspas citam a mesma canção.

das culturas afro-brasileiras nas escolas e que superem a mera inclusão de novos repertórios e práticas. Como destacam Lucas et al. (2016, p. 239), os professores de música precisam desenvolver um acervo conceitual, simbólico e estético dessas práticas, para que possam incorporar esses saberes de forma a promover uma educação musical multicultural interétnica no Brasil.

Entretanto, é importante considerar que as instituições universitárias brasileiras se pautam, essencialmente, em modelos de seleção e transmissão de conteúdos musicais importados das tradições europeias ocidentais modernas (CARVALHO et al., 2016, p. 201). Nesses moldes, saberes populares e tradicionais são sistematicamente excluídos dos currículos formais, privilegiando culturas escritas, em detrimento da oralidade. Como argumentam Carvalho et al. (2016), tal lógica também tende a mascarar os juízos de valor e hierarquias seculares de cunho racista e colonialista.

Todavia, esses saberes tradicionais, bem como seus modos informais de transmissão e aprendizagem, constituem um riquíssimo corpus teórico-prático que, se incorporado ao currículo universitário, apontará outras formas de ensino aprendizagem, abrindo assim novas possibilidades e alternativas metodológicas aos modelos europeus instituídos e em voga nas universidades brasileiras. (CARVALHO et al., 2016, p. 203).

Nesse sentido, a ideia de conceber uma educação que reflita sobre as tradições culturais das comunidades afrodescendentes, com seus saberes e valores contra-hegemônicos, está condicionada por uma série de fatores sociais e políticos, ainda em processo de construção (LUCAS et al., 2016).

O desafio para estudiosos e educadores que consideram a importância fundamental da força e do poder da música como fenômeno da cultura é promover nas instituições de ensino uma educação musical que, de forma consciente, coerente e contextualizada com a complexidade e os valores que permeiam cada cultura, promovam, de fato, um diálogo entre saberes e entre os diferentes sujeitos promotores desses saberes. Para isso, tal

diálogo deve ser pautado na diversidade e no direito à igualdade, de tal forma a não estigmatizar determinadas culturas e não relegar saberes historicamente excluídos a pano de fundo das ações educativo musicais. (LUCAS et al., 2016, p. 242).

A todos esses desafios, deve-se acrescentar o fato de que a maior parte dos professores dos cursos de música não provém de comunidades afrodescendentes e também não teve uma formação próxima às ideias defendidas acima. Segundo Lucas et al. (2016), uma via para mudar isso são os estudos etnomusicológicos, que podem contribuir para a construção de olhares capazes de lidar com as complexidades das diferentes culturas brasileiras. Tais estudos podem evitar entendimentos ingênuos e reducionistas, permitindo pensar a diversidade cultural em profundidade e “evidenciar a dimensão culturalmente específica dos aspectos supostamente universais que compõem o conceito de música naturalizado de grande parte das instituições escolares, ainda marcadas pelo monoculturalismo dominante” (LUCAS et al., 2016, p. 253-254).

Essas reduções não apenas descaracterizam a realidade sonoro-musical tal como entendida e vivenciada por seus praticantes, como minimizam e depreciam essas tradições expressivas, anulando sua complexidade, seus valores, suas regras, e suas formas particulares e alternativas de existência, incluindo as práticas de sociabilidade a elas associadas. (LUCAS et al., 2016, p. 251).

Na UDESC, as dificuldades encontradas no processo de formação de professores de música se aproximam dessas apontadas em cenário mais amplo, cabendo perguntar: “como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?” (LUCAS et al., 2016, p. 253). Índícios de mudança, resultantes das atuais políticas educacionais, já podem ser percebidos no interior do curso de Licenciatura em Música, com o aumento, mesmo tímido, de estudantes negros. São estudantes que trazem, de primeira mão, outras vozes. Vozes que carregam consigo outras músicas, outros modos de aprender, de viver e de ensinar música, experi-

ências e saberes pouco reconhecidos ou mesmo pouco valorizados no currículo formal da Universidade.

“COMO SEU CRIADOR, LÁ NO MORRO NASCEU MANGUEIRA”

A proposta da Oficina de Samba para crianças foi motivada pelas histórias de vida dos estagiários Eloísa Costa Gonzaga e Carlos Eduardo Romão, apresentados a seguir, as quais estão atreladas ao cenário do samba e às religiosidades afro-brasileiras na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. É oportuno observar que, mesmo morando em bairros diferentes da parte continental de Florianópolis/SC, as histórias dos dois estagiários trilham um caminho parecido em relação aos processos de aprendizagem, pois em ambos os casos esta se deu principalmente através da observação, da vivência e da organização das rodas de samba em família e dos rituais religiosos. Seus avós, nascidos entre os anos de 1905 e 1917, eram músicos conhecidos na cidade por organizar e executar as rodas de samba que aconteciam geralmente no fundo dos quintais e que também serviam como “esquenta” dos carnavais. Além da comunidade envolvida, nessas rodas estavam presentes vários músicos da cidade. Eram pontos de encontro de diversas festividades, regadas sempre a samba e choro, num universo de carnaval. Hoje em dia, os dois se tornaram músicos, com formação iniciada nas rodas de samba em família. Além disso, em 2016, quando foi proposta a oficina, comemorava-se o centenário do samba por todo o território brasileiro.

Carlos Eduardo Romão, conhecido como “Duh do Cavaco”, tem uma vivência com o cavaquinho desde a pré-adolescência, tocando em diversos grupos de samba, pagode, samba-enredo e atualmente em grupo de choro. Quanto ao carnaval, participa como cavaquinista em diversos blocos carnavalescos e também em escolas de samba: Os Protegidos da Princesa (2002-2003), Florianópolis/SC; Imperadores do Samba (2003-2007), São Francisco do Sul/SC; Amigos Caramuru (2012-2014), Florianópolis/SC;

e atualmente está na Nação Guarani (2017), Palhoça/SC. Além dessas atividades, também atua como professor de cavaquinho e violão em diversas escolas da Grande Florianópolis.

“...meu avô nunca foi ao Rio de Janeiro, mesmo assim, ele já fazia samba desde a sua infância” (Eduardo Romão, 2018).

Eloísa Costa Gonzaga se formou musicalmente nas rodas de samba, atuando como cantora em trabalhos diversos, incluindo shows, gravações em estúdio e peças teatrais. Desse modo, pôde desenvolver a veia artística e o canto no contato com grandes referências do samba na atualidade, como Dona Ivone Lara, Beth Carvalho, Leci Brandão, Nelson Sargento, Dona Zica da Mangueira e Nei Lopes, entre outros. O universo do carnaval também é uma referência muito viva. Nas memórias de infância, lembra da mãe confeccionando fantasias para a escola de samba Unidos da Coloninha. Posteriormente, continuou nesse universo como cantora do carnaval de Florianópolis, defendendo e desfilando os sambas na escola de samba “Os Protegidos da Princesa” (2010- 2018) e também pela “Embaixada Copa Lord” (2000- 2006). Eloísa também tem experiência como professora de música em escolas de educação básica, além de atuar profissionalmente como cantora de samba⁶.

A partir das experiências musicais dos estagiários, somadas a estudos sobre a história e as matrizes do samba do início do século XX até os dias atuais⁷, em diálogo com a equipe do projeto, foi elaborado o projeto de estágio detalhado a seguir. Convém salientar que este projeto, além de considerar o ambiente de aprendizagem social, familiar e acadêmico dos estagiários, origina-se da necessidade de pensar o gênero samba enquanto território de afirmação de um grupo que constitui as múltiplas identidades na sociedade brasileira.

6 Em 2018 Eduardo e Eloísa ingressaram no Curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), UDESC.

7 Sobre as matrizes do samba ver Lopes e Simas (2015).

“AQUI NA OFICINA O SAMBA DECOLA, VOU CANTAR CARTOLA...”

O Programa de Extensão Música e Educação (MUSE), vinculado ao Departamento de Música da UDESC, proporciona, dentre outras ações, as Oficinas de Música para Crianças. Desenvolvidas anual e ininterruptamente desde 2011, as oficinas oportunizam atividades musicais gratuitas a crianças e jovens da cidade de Florianópolis, sendo também espaço de formação pedagógico-musical a estudantes do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Atuando como estagiários(as) e/ou bolsistas de extensão, os(as) licenciandos(as) envolvem-se no processo de planejamento e desenvolvimento de propostas de educação musical, com orientação semanal conduzida por professores(as) da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, além de reuniões, também semanais, com a coordenadora das Oficinas⁸.

O público-alvo das Oficinas são crianças de 6 a 14 anos, inscritas em diferentes turmas, por faixa-etária. As aulas acontecem nas dependências do Departamento de Música, em sala equipada com diferentes instrumentos musicais. Os encontros ocorrem semanalmente com duração de 1 hora e 15 minutos. As Oficinas alinham-se a uma proposta de musicalização, não sendo direcionadas ao aprendizado de um instrumento específico. Valorizam-se as práticas criativas e colaborativas, a exploração e execução de uma variedade de instrumentos e o processo de gravação das músicas trabalhadas (principalmente aquelas compostas pelas crianças em sala de aula), além das apreciações musicais, com escutas críticas e reflexões das crianças acerca do material sonoro.

No ano de 2016 foram abertas quatro turmas, uma das quais intitulada “Oficina de Samba”⁹, proposta pioneira naque-

8 No ano de 2016, a Oficina de Samba foi desenvolvida por Carlos Eduardo Romão e Eloísa Costa Gonzaga, com orientação de Camila Costa Zanetta e coordenação de Viviane Beineke.

9 As turmas disponibilizadas em 2016, com respectivos períodos de aula e faixa-

le período. O processo de composição que será relatado neste trabalho aconteceu nessa Oficina, envolvendo oito estudantes (dois meninos e seis meninas) com idades entre 10 e 14 anos. A proposta metodológica abrangeu um trabalho com o gênero samba em suas principais matrizes: o Samba-canção, que traz a poesia como um grande pilar composicional; e as matrizes Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-enredo, consideradas matrizes tradicionais do samba e declaradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio cultural imaterial do Brasil.

Considerando a importância do fazer musical coletivo, da vivência dos diferentes ritmos que caracterizam o gênero samba, do conhecimento histórico e da contextualização sociocultural das matrizes do samba, as atividades desenvolvidas em sala de aula articularam práticas de composição, apreciação e *performance*, assim como estudos técnicos (para aquisição das habilidades necessárias ao repertório trabalhado) e atividades de pesquisa, realizadas pelas crianças fora da sala de aula e debatidas durante os encontros.

A proposta da Oficina de Samba esteve comprometida também com políticas educacionais voltadas para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais na escola, em especial à cultura afro-brasileira (GOMES, 2010). Nessa perspectiva, buscamos oportunizar aos estudantes uma abordagem do samba que considerasse categorias sociais historicamente construídas, como classe, gênero e raça. No âmbito da educação musical, enfatizamos a importância de propostas pedagógicas voltadas para a formação integral, pensando-se o desenvolvimento – paralelo e simultâneo – de capacidades musicais e humanas.

-etária, foram: “Oficina de Musicalização” (Turma A), às quintas-feiras, no período vespertino, para crianças de 6 a 8 anos; “Oficina de Musicalização” (Turma B), às quintas-feiras, no período vespertino, para crianças de 9 a 11 anos; “Oficina de Musicalização” (Turma C), às sextas-feiras, no período matutino, para crianças de 9 a 11 anos; e a “Oficina de Samba”, aberta a crianças entre 11 e 14 anos, com aulas às quintas-feiras no período vespertino.

Entende-se por formação integral aquela voltada para além do musical. Um trabalho com a música pode, por um lado, integrar corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e intelecto. Por outro lado, no entanto, a prática musical coletiva, além de propiciar a vivência da dimensão estética, da potência do sensível, da arte, favorece a convivência com o outro, o respeito, o aprender a escutar, aspectos como a autodisciplina, a submissão dos interesses próprios aos do grupo, o trabalho em equipe, entre diversas outras possibilidades (ZANETTA; BRITO, 2013, p. 1026-1027).

Os educadores Hans-Joachim Koellreutter e Teca Alencar de Brito defendem a educação musical como espaço cujos planos de comunicação agreguem a convivência, as trocas e o diálogo, em vez de restringir-se aos conhecimentos musicais. Para Koellreutter, “ampliar a percepção e a consciência, superar preconceitos, pensamentos dualistas e posturas individualistas, dentre outros pontos, eram também objetivos a serem alcançados, lado a lado aos aspectos musicais” (BRITO, 2012, p. 101). Nessa perspectiva, compreende-se a educação musical como responsável por desenvolver a personalidade da criança/jovem como um todo, e não apenas como um meio para adquirir técnicas e/ou treinamento para a realização musical.

Estando a música conectada à etnicidade, ideologia, religião e sexualidade, dentre outras categorias (SOUZA, 2007), a educação musical, como meio para a formação integral do ser humano, possibilita ampliar a compreensão de mundo. Um espaço pedagógico-musical que valoriza também a convivência, o respeito, os debates, as trocas e a desconstrução de intolerâncias e de preconceitos, possibilita a ampliação das relações sociais e a autoconsciência. Ao compreender quem somos e ao nos comunicarmos com outros, ampliamos também nossa consciência de mundo.

No relato que apresentamos neste artigo, focalizamos o processo de composição e gravação da canção *Na Cartola de um Mágico*¹⁰. A composição das crianças foi inspirada na matriz sam-

10 Ouça o áudio da música em: www.materialdidatico.wixsite.com/oficinas/me-diz-quem-e

ba-enredo, que consiste em uma música feita exclusivamente para um desfile de uma escola de samba, com letra que desenvolve o enredo que a escola apresentará no desfile de carnaval anual. O tema foi escolhido coletivamente com as crianças, que decidiram homenagear Angenor de Oliveira (1908 – 1980), o “Cartola”, grande referência do samba brasileiro. Transcrevemos abaixo a letra da canção composta pelas crianças.

Na Cartola de um Mágico¹¹

Compositores: Natália, Pedro, Camilo, Felipe, Yasmin e Karol¹²

O mágico do nosso Samba Toca e canta como ninguém Aqui na Oficina o Samba decola Vou cantar Cartola

Como seu criador
Lá no morro nasceu “Mangueira”,
Em “Tempos Idos” nunca esquecidos
Nesse “Mundo que é um moinho”
“O Sol nascerá”
Acordava pra ir trabalhar
Com o peito vazio a chorar
Eu “Preciso me encontrar”
“Quem me vê sorrindo”
Pensa que eu estou alegre
Mas a minha mágoa ainda cresce
“Minha” “Senhora Tentação”
Zica, dona do meu coração
“As rosas não falam”, mas elas exalam
O Perfume da Paixão

11 As palavras entre aspas fazem referência às letras das músicas do compositor Cartola.

12 A oficina de samba era composta por uma turma de oito crianças, mas apenas seis participaram da composição, pois duas crianças não estavam frequentando a oficina naquele período.

**O mágico do nosso Samba
Toca e canta como ninguém
Aqui na Oficina o Samba decola
Vou cantar Cartola.**

O processo de composição com as crianças envolveu, inicialmente: (1) apreciação musical do gênero samba, principalmente para compreender a estrutura do samba-enredo, cuja forma e conteúdo da letra devem estar em acordo com o enredo apresentado por uma escola de samba; (2) a execução das levadas com os instrumentos característicos do samba. A partir dessas levadas as crianças definiram o arranjo da composição para a gravação, além de aperfeiçoar a técnica dos instrumentos; (3) escuta de uma base harmônica gravada no cavaquinho pelo estagiário, a partir da qual as crianças puderam debater e compreender alguns aspectos sobre o campo harmônico da composição, definindo a tonalidade da música e a escolha das palavras; (4) votação do tema pelas crianças, dentre temas propostos por elas¹³.



Figura 1: Oficina de samba (UDESC)
Fonte: Acervo pessoal das autoras.

13Um vídeo apresentando algumas cenas do trabalho pode ser visto em www.materialdidatico.wixsite.com/oficinas/videos.

Para escolher o tema, as crianças foram expondo suas ideias iniciais, com temas como super-herói, cartão postal etc., chegando a um consenso de que o tema para o samba seria um herói do povo. A partir disso, tiveram a ideia de pegar trechos de músicas do Cartola para compor a letra do samba.

As atividades de composição foram desenvolvidas com as crianças divididas em grupos menores, que depois apresentavam suas ideias para toda a turma. Esse processo de apresentação das ideias das crianças era mediado pelos estagiários, que observavam, interagiam com os grupos e procuravam valorizar o diálogo e a tomada de decisão das crianças.

Durante a composição e o arranjo do samba-enredo com as crianças, foi feito um roteiro de gravação para o estúdio. Nesse processo, as crianças puderam gravar as vozes e os instrumentos do samba-enredo e contaram também com a participação de músicos convidados que fazem parte do cenário das escolas de samba de Florianópolis/SC. Como resultado, a canção *Na Cartola de um Mágico* foi gravada no CD “Me diz quem é? Contos e cantos do mundo”, das Oficinas de Música do MUSE, cuja capa apresentamos abaixo.



Figura 2: capa do CD “Me diz quem é? Contos e cantos do mundo”¹⁴
Fonte: Oficinas de Música do MUSE. Ilustração de Diego de los Campos.

14 O CD foi gravado no Laboratório de Música e Tecnologia do Departamento de Música da UDESC, com gravação, edição e mixagem de Julio Victor Neves de Sousa. Disponível em www.materialdidatico.wixsite.com/oficinas/me-diz-quem-e.

“AS ROSAS NÃO FALAM, MAS ELAS EXALAM, O PERFUME DA PAIXÃO”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo que permeou todas as atividades na oficina foi a compreensão do samba em perspectiva que considerasse o contexto histórico e social do gênero, apresentando às crianças as matrizes do samba pelos artistas que são referência nesse gênero musical. A escolha do tema do samba-enredo para a composição foi resultado dos diálogos com as crianças sobre a temática da educação das relações étnico-raciais.

Optamos por dar visibilidade a sambistas negros e negras, apresentando-os de forma positiva, destacando suas contribuições para a música popular brasileira, suas produções, composições e o que tal gênero representava na vida desses compositores e compositoras, não deixando de citar as desigualdades que foram construídas historicamente pelo processo da escravidão no Brasil. Além disso, acreditamos que é possível desconstruir relações de discriminação e racismo entre as crianças quando damos visibilidade aos processos de constituição social dos negros, com história, sabedoria, filosofia e arte.

No processo de composição do samba-enredo, as crianças vivenciaram práticas criativas interagindo com questões étnico-raciais, valorizando a compreensão e o diálogo na tomada de decisões. Acreditamos que processos pedagógico-musicais dessa natureza permitem transformar olhares para as relações étnico-raciais na Escola Básica e na Universidade, em trabalho construído com base em posicionamentos políticos de superação do racismo e das desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Leonardo. M. **Educação Musical, relações étnico-raciais e decolonização: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica.** Orfeu, v.3, n.2, p. 111-135, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: Por quê?** In: JORDÃO, Gisele; MOLINA, Sérgio. (Org.). **A Música na Escola.** São Paulo: Editora Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 101-103.

CARVALHO, José Jorge de. **O Encontro de Saberes como uma contribuição à Etnomusicologia e à Educação Musical.** In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. et al. **Etnomusicologia no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2016. p. 199-236.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões.** In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). et al. **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25.

GOMES, Rodrigo. C. S. **Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares.** Orfeu, v.3, n.2, p. 96-110, 2018.

LOPES, Nei; SIMAS, Luis Antonio. **Dicionário da história social do samba.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LUCAS, Glaura. **Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música.** In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. et al. **Etnomusicologia no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2016. p. 236-276.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: ou por que “ninguém aprende samba no colégio”.** Em Pauta, Porto Alegre, v.14/15, p. 5-18, 1998/1999.

QUEIROZ, Luis R. S. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil**: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, 2017.

SOUZA, Jusamara. **Cultura e diversidade** na América Latina: o lugar da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, 2007.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Teca Alencar de. **Espaços para a Criação**: a improvisação em jogos cênico-musicais. Congresso Nacional da ABEM, 21, 2013, Pirenópolis / Goiás. Anais [...] Congresso Nacional da ABEM, João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1020- 1031.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interloquções sobre estudos afro-brasileiros**: pertencimento étnico-cultural, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.