

A stylized graphic of a hand with three fingers, rendered in a light orange color, positioned behind the journal title.

trapiche

educação, cultura & artes

Revista do Grupo de Pesquisa ARDICO
Arte, Diversidade, Contemporaneidade
CNPq/UFS | nº 1 | 2014 | ISSN: 2358.4807

nº 1

Equipe Editorial

Editor-chefe

George Mascarenhas

- Núcleo de Teatro - NTE/UFS

Editoras-adjuntas

Alexandra G. Dumas

- Núcleo de Teatro - NTE/UFS

Isabella Oliveira

- Departamento de Dança - DDA/UFS

Conselho editorial

George Mascarenhas - UFS

Célida Salume Mendonça - UFBA

Raimundo Mattos de Leão - UFBA

Bernard Charlot - PPGCULT/UFS - Paris VIII

Alexandra G. Dumas - PPGCULT/UFS

Danielle Brasiliense - UFF

José Ferrão - UFFRJ

Christine Arndt Santana - FANESE

Gerson Praxedes Silva - UFBA

Marjorie Garrido - UFS

Maicyra Leão - UFS

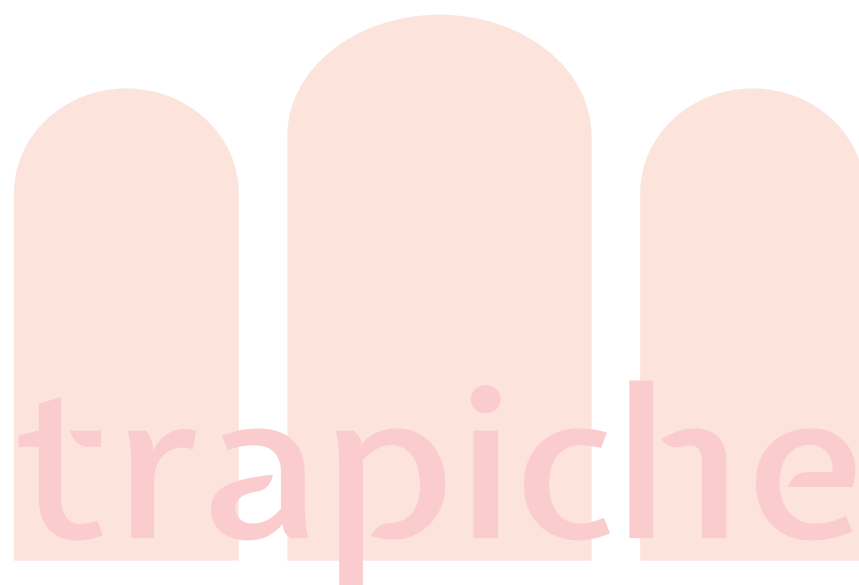
Mara Leal - UFU

Clóvis Carvalho Britto - UFS

Iara Sydenstricker - UFRB

Nadir Nóbrega - UFAL

Reginaldo Carvalho - UNEB



educação, cultura & artes

Nº 1 | 2014 | ISSN 2358.4807

Revista do Grupo de Pesquisa ARDICO
Arte, Diversidade e Contemporaneidade

NTE | DDA | CECH/UFS | CNPq

Organização dos textos
Alexandra Dumas

Revisão técnica da reedição
Julio Gomes

Revisão final
Isabella Oliveira

Projeto Editorial
Julio Gomes

FICHA CATALOGRÁFICA

Trapiche: Educação, Cultura & Artes / Grupo de Pesquisa em Arte, Diversidade e Contemporaneidade - ARDICO/CECH/UFS/CNPq. n. 1, (2014) - São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014. 111 p.

N. 1 (dez. 2014) (reedição 2017)
Anual

ISSN 2358-4807

1. Educação - Periódicos. 2. Artes - Teatro - Dança. 3. Ensino de artes. 4. Pesquisa. I. Universidade Federal de Sergipe. II. Grupo de Pesquisa em Arte, Diversidade e Contemporaneidade.

CDU - 7:37

Olhares de um trapiche

Com alegria, apresentamos o primeiro número da revista Trapiche – Educação, Cultura & Artes, uma iniciativa do grupo de pesquisas ARDICO – Arte, Diversidade e Contemporaneidade (CNPQ/Universidade Federal de Sergipe). Criado como grupo de pesquisas nas áreas de Teatro e Dança e sob a coordenação do renomado professor Bernard Charlot, o ARDICO se propõe a incentivar e desenvolver pesquisas em Teatro e Dança, a partir de linhas de pesquisa vinculadas à arte-educação e a práticas e investigações contemporâneas. O Grupo ARDICO funciona no Campus de Laranjeiras da UFS, abrigado no casarão restaurado de um antigo trapiche do centro histórico.

O primeiro número da revista Trapiche ensaia desejos e possibilidades de criação de um espaço de troca de saberes, troca de olhares, através de seus artigos, ensaios, entrevistas e relatos de experiências.

Neste número, pesquisadores, artistas e professores, como Raimundo Matos de Leão, Cilene Canda e Toni Edson falam de pesquisa, de vivência e prática de realização e ensino das artes. Na seção *Ensaio*, Raimundo Matos de Leão retoma um ensaio publicado na Revista CEAP para atualizar a discussão em *Sobre arte e suas linguagens no espaço educativo*. Em *Pedagogia do jogo e da aprendizagem do Teatro do Oprimido*, Cilene Canda mergulha na abordagem estética da pedagogia do jogo no Teatro do Oprimido, resultado de sua pesquisa de doutorado. Toni Edson, em seu texto *A dramaturgia de uma sessão de contos – a construção de Afrocontos, Afrocontos* passeia pela contação de histórias, para analisar um processo de criação dramaturgica. Na *Papo de Professor*, Alexandra Dumas entrevista a Profa. Célida Salume Mendonça, uma aula de metodologias e reflexões sobre o ensino do teatro.

A revista Trapiche inaugura também um espaço para publicação de pesquisas de iniciação científica, colaboração em grupos de pesquisa ou resultados de trabalhos de conclusão de curso de autoria de estudantes de graduação. A *Conexão Estudante* deste número traz quatro textos dos estudantes da licenciatura em Teatro, Jaqueline Paixão e Tihago Santana, e da licenciatura em Dança,

Ednaldo Santana e Priscila Rodrigues. Por fim, a seção *Acervo Trapiche* apresenta resultados de uma pesquisa sobre o perfil sócio-artístico de grupos de teatro de Laranjeiras e adjacências, pelos estudantes de teatro da UFS, Jonathan Rodrigues, Audevan Caiçara, Franciane Cruz e Viviane Santana.

A revista Trapiche – Educação, Cultura & Artes surge com a vocação do seu lugar de origem, de um armazém, não de mercadorias, mas de saberes e olhares em trânsito. Desejamos que esta publicação possibilite trocas sempre valiosas.

Bem vindos à Trapiche!

São Cristóvão, dezembro de 2014

George Mascarenhas (editor-chefe)

Alexandra Dumas (editora adjunta)

Isabela Oliveira (editora adjunta)

ENSAIO

- 6** Sobre arte e suas linguagens no espaço educativo
- *Raimundo Matos de Leão*

ARTIGOS

- 16** Pedagogia do jogo e aprendizagem do Teatro do Oprimido
- *Cilene Canda*
- 35** A dramaturgia de uma sessão de contos – a construção de Afrocontos, Afrocontos
- *Toni Edson Costa Santos*

PAPO DE PROFESSOR

- 47** Conversa de professor: Célida Salume Mendonça
- *Alexandra Gouvea Dumas*

CONEXÃO ESTUDANTE

- 55** Projeto *O Palco na Sala*: uma prática extensionista com ênfase na formação do professor de arte do ensino básico
- *Jaqueline Paixão da Cruz*
- 62** A dança de salão como ferramenta de modelagem, flexibilidade e tonicidade do corpo
- *Ednaldo Miranda, Natalia Lupinacci Costa*
- 81** As mulheres na dança do movimento *Hip Hop*: uma visão a partir dos próprios membros do movimento
- *Priscila de Oliveira Rodrigues*
- 91** Leitura em cena: o texto dramático e a linguagem teatral na formação escolar
- *Tihago dos Santos Santana*

ACERVO TRAPICHE

- 105** Perfil sócio-artístico de grupos teatrais em atividade em cidades sergipanas
- *George Mascarenhas, Jonathan Rodrigues Silva, Audevan Caiçara de Oliveira Silva, Franciane Maria Melo Cruz, Viviane Kelly de Santana*

Sobre arte e suas linguagens no espaço educativo

Raimundo Matos de Leão
Escola de Teatro - UFBA

RESUMO

Reflexão teórico-crítica sobre a contribuição do espaço educativo como meio de acesso à arte para crianças e jovens e sobre o papel das Licenciaturas em Arte na preparação de profissionais capacitados para ministrar de fato atividades artístico-pedagógicas, sem que se perca o foco da linguagem a ser transmitida aos educandos. Neste processo de transmissão de conteúdos e práticas, abrir-se-á espaço para a construção de um saber, de maneira a objetivar a autonomia do sujeito do processo educativo.

Sobre arte e suas linguagens no espaço educativo

Raimundo Matos de Leão¹

Escola de Teatro - UFBA

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população.

Ana Mae Barbosa

Ao retomar este artigo, originalmente publicado na Revista de Educação do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP, fui instigado pelo seu conteúdo, merecedor ainda de reflexões por parte dos educadores de arte, professores responsáveis pelo ensino das linguagens das artes visuais, do teatro, da dança e da música. De imediato, sinalizo para a epígrafe creditada a Ana Mae Barbosa, estudiosa das questões relativas ao ensino da arte e responsável por formar um grande número de pesquisadores e professores de arte.

Penso que através do espaço educativo possamos, efetivamente, dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte a uma grande maioria de crianças e jovens, cabendo às Licenciaturas em Arte preparar profissionais capacitados para ministrar de fato atividades artístico-pedagógicas, sem que se perca o foco da linguagem a ser transmitida aos educandos. Neste processo de transmissão de conteúdos e práticas, abrir-se-á espaço para a construção de um saber, de maneira a objetivar a autonomia do sujeito do processo educativo.

1. Doutor e mestre em Artes Cênicas. Escritor e professor da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Sendo a escola o primeiro *espaço formal* onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado e iluminador com o universo da arte e suas linguagens. Contudo, o que se percebe é que o ensino da arte está relegado ao segundo plano ou, simplesmente, é encarado como mera atividade de lazer e recreação, notadamente nas primeiras séries do ensino fundamental. É possível constatar ainda uma situação bastante preocupante em torno do tema aqui tratado. Desde o profissional contratado, muitas vezes tendo que lidar com conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o reduzido número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas, a expansão de que nos fala Ana Mae Barbosa se torna canhestra, quase sempre diluída, quando inexistente. Tal afirmação, tomada em sua radicalidade, visa chamar a atenção de educadores, em especial os envolvidos com os cursos superiores cuja arte é o centro e finalidade.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de maneira mais efetiva. Já se vão muitos anos desde que a Lei 5692, de 1971, incluiu a disciplina Educação Artística como parte dos currículos escolares. Em decorrência da medida, instituída pelo governo civil-militar, um paradoxo em termos da política educacional implementada no período, surgiram em diversas capitais do país, cursos superiores com o objetivo de formar professores de arte, depois nomeados de arte-educadores, atualmente designados como professores de teatro, música, dança e artes visuais. Esta nomenclatura contém uma afirmação e cria uma identidade, traços que podem fortalecer este segmento de profissionais.

É certo que muitas experiências têm acontecido no campo do ensino da arte. E no contato com a realidade vivida por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores, percebe-se um bom nível de intenções que parecem apontar para um caminho interessante, pois transformador. No entanto, ao olharmos atentamente para a prática pedagógica no universo das linguagens, nota-se a grande distância entre a teoria e a prática. Muito equívocos ainda são cometidos e a matéria passa batida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte na educação. As incertezas são muitas, da mesma maneira que certezas se apresentam, fortalecendo a compreensão de que a arte na educação é mediadora cultural e social. Alcançando tal objetivo é possível responder ao que pergunta Foucault (*apud* LOPONTE, 2007, p. 231):

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

Para tanto, é necessário que se tenha em sala de aula professores preparados ética e esteticamente para responder às demandas compreender a competência sem o engessamento que ela pode produzir, pois o mesmo deve estar aberto às forças da vida em sala de aula e às forças contidas na matéria que ensina: docente que se faz artista, pois “assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se” (LOPONTE, 2007, p. 236). Acrescento: representar, dançar, cantar, encantar-se com a estética agindo eticamente. O contrário deste princípio pode gerar um quadro que reforça a postura inadequada: compreender a importância da arte, mas não a sua necessidade. Esta contradição é objeto de reflexão e prática por parte dos professores de arte interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte, valorizando, sobretudo a especificidade da linguagem, ou melhor, das linguagens artísticas. Em sendo linguagem, o teatro, a música, a dança e artes visuais pressupõem “leis” e “exigências” para que o estudante aprenda a lidar com seus da contemporaneidade, em um mundo globalizado cuja rede de informação é veloz. Insisto na questão da formação do docente, tema presente também em Loponte (2007), afirmando que o professor(a) deve elementos, de maneira que o trabalho tenha coerência e significação, conforme Ferreira Gullar (2013), em artigo para a *Folha de São Paulo*², e assim possa se expressar.

Expressão, em princípio, tudo é, já que o que existe expressa algo, tem um significado, seja um gato, uma pedra, uma mancha na parede. Mas são diferentes o significado natural que cada coisa tem e o significado criado pelo músico ao trabalhar a linguagem musical, pelo poeta ao trabalhar a linguagem literária, pelo pintor ao trabalhar a linguagem pictórica (GULLAR).

Tal pensamento traduz a preocupação com a formação de profissionais que exercerão funções na formação de crianças e jovens. Os responsáveis pelas atividades educativas devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento no mesmo pé de igualdade que os outros componentes curriculares. É preciso saber lidar com os elementos constitutivos da linguagem que se ensina para não transformar a ação educativa em arte, um mero “fazer de conta”.

Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os professores contribuirão para que o acesso a ela seja um direito dos homens e mulheres independente da classe social, grupo étnico ou religioso. Aceitar o fazer artístico e a fruição estética, bem como o seu conhecimento, contribui para o desenvolvimento de crianças e de jovens. É ter a certeza da capacidade que tais segmentos têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes, dialogando de maneira crítica com a diversidade, a polifonia de vozes, ações e desejos.

2. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/index-20130324.shtml>>. Acesso em 24.03.2013.

Esta postura deve ser internalizada nos professores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o repertório cultural da sua classe e de seu grupo para que possa entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento e manifestação sobre outra, sem a dicotomia entre reflexão e prática.

Retomo o princípio de que a arte deve estar em consonância com a contemporaneidade de forma que a sala de aula torne-se o espelho do atelier do artista, ou do laboratório do cientista, rompendo-se também com a divisão entre ciência e arte. Tanto no atelier quanto no laboratório são desenvolvidas pesquisas; técnicas são criadas e recriadas, e o processo criador toma forma de maneira viva e dinâmica, pois conforme Martin Buber (1946, *apud* READ, 2001, p. 318), existe “um claro impulso a fazer coisas, um instinto que não pode ser explicado por teorias da libido e da vontade de poder, mas é desinteressadamente experimental”. Continuando, Buber “admite que a liberação dos poderes criativos da criança é uma pré-condição para a educação” (READ, p. 319).

A pesquisa e a construção do conhecimento tem um valor, tanto para o educador quanto para o educando, rompendo assim com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. Tal processo é desafiador. Assim, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende e de quem ensina num compartilhamento intersubjetivo salutar para ambos.

Essa maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento, qualidade não descartada, *mas na capacidade de experienciar de cada um*. Este experienciar desloca-se do campo espontaneísta para inserir a prática em arte de maneira sistematizada de forma que o sujeito adentre ao terreno do conhecer arte, fazer arte a apreciar arte, tríade a ser considerada de maneira vertical. Dessa maneira, estimula-se, anima-se, incentivam-se os educandos se arrisquem a representar, dançar, desenhar, tocar e escrever sustentado por um saber instaurado como um ato consciente e como fruto do aprendizado metódico, cabendo a todos o seu espaço de manifestação. Trata-se, portanto de uma vivência, e não de uma competição.

Uma proposta em arte que parta destes princípios traz para as suas atividades um grande número de interessados. Estas crianças e jovens se reconhecerão com os participantes e construtores de seus próprios caminhos e formas de expressão, sabendo então avaliar de que forma se dão os atalhos, as vielas, as estradas do processo criativo. A arte fará parte de suas vidas e terá um sentido, deixando de ser aquela coisa incompreensível ou elitista. É imprescindível o conhecimento das diversas linguagens, sua história e suas poéticas, bem como a trajetória dos artistas que se expressaram por elas criando signos teatrais, pictóricos, coreográficos e musicais.

A concepção de arte no espaço educativo formal e não formal implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as diferentes maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inserido nesses processos configura-se pelos seus valores e sentidos. Os participantes dos agrupamentos são agentes na construção e transmissão dos valores que ordenam seus mundos. Visto que a cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a transmissão e a produção do conhecimento, cabe então negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento.

Este processo pedagógico busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, promovendo a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir das experiências vividas, múltiplas e diversas, valorizando-se as narrativas da memória e as construídas no interior dos códigos das linguagens. Da mesma forma, consideram-se os aspectos lúdicos como processo e resultado, como conteúdo e forma, desde que se compreenda o lúdico em sua essencialidade, conforme nos fala o professor Edmir Perroti:

[...] gostaria de chamar a atenção para o conceito do lúdico. Sim, porque no mundo atual as diferentes dimensões do lúdico vêm sendo reduzidas a praticamente uma, a da ludicidade instrumental. Esta que é, por exemplo, utilizada pela publicidade, vem sendo tomada enquanto dimensão que dá conta das possibilidades todas do lúdico, como se este se esgotasse em tal perspectiva (1995, p. 26-27).

Em suas reflexões sobre o lúdico Perroti distingue duas abordagens sobre o jogo, a brincadeira. Tomando-se o primeiro caso, “o do lúdico instrumental, o jogo é compreendido enquanto recurso motivador, simples instrumento, meio para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas” (1995). No segundo caso, assim se posiciona o pesquisador:

[...] brincar sob todas as formas físicas ou intelectuais, é visto como uma atitude essencial, como categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar. No primeiro caso, o que conta é a produtividade. No segundo, a profundidade é o próprio processo de brincar, uma vez nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização (p. 26-27).

Considerando os argumentos de Perroti, a escola pode considerar, na sua programação, vivências onde o lúdico essencial esteja presente, reconhecendo a arte como ramo do conhecimento – vale dizer mais uma vez –, contendo em

si um universo de componentes pedagógicos. Os professores de arte poderão abrir espaços para manifestações possibilitadoras do trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a autoexpressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentidos e intenções.

[Então], o fazer artístico instaura-se neste contexto como uma forma de criar, ordenar, configurar, articular e expressar dada realidade. Neste exercício estão implícitas as configurações de vida dos indivíduos, pautadas dentro de valores coletivos, e expressas a partir de uma materialidade própria, possibilitando, com base nas propostas desta linguagem, alterações culturais e sociais de todo um grupo (CORRÊA, 2007, p. 134).

Um programa educativo sério não pode adotar a arte como elemento decorativo e festeiro. A arte valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio, de forma que o trabalho na vertente do lúdico e do fazer não tenha um fim em si mesmo. As etapas e os resultados de um projeto poderão dar origem a outros projetos como, por exemplo, os espetáculos teatrais, coreográficos, e musicais, as exposições, mostras e performances. Sobretudo, o contato com a arte colocará o educando diante da beleza, pois como sugere Tzvetan Todorov (2011, p.14), “a obra de arte, certa ou errada, nos dá em si uma sensação de plenitude, de realização e de perfeição que, por outro lado, pedimos à nossa vida”. Continuando as suas reflexões, Todorov afirma:

Não é, portanto, a contemplação de obras que será dado como exemplo de uma bela vida nem sua criação, é a própria obra de arte. Ora, a obra não é separada por um abismo da mais comum existência. Para descobrir a beleza dessa existência não há nenhuma necessidade de praticar uma arte nem de consumir obras-primas com assiduidade. Todos sabem iluminar o real com o imaginário e tentam dar a suas vidas cotidianas uma forma harmoniosa (ou pelo menos se lamentam de não ter podido fazê-lo). A obra de arte é simplesmente o local em que esses esforços produziram seu resultado mais brilhante, onde são, por conseguinte, mais fáceis de ser observados (p.14-15).

Este contato iluminador com a arte e suas proposições no espaço educativo não levará ao surgimento de uma totalidade de artistas. Não é este o objetivo da sua inserção no ensino fundamental e médio. Da mesma maneira que não se pretende formar matemáticos nem geógrafos, quando da iniciação do sujeito no universo das disciplinas referidas, o mesmo se dá com a imersão nos conteúdos e práticas das linguagens. A meta é ampliar o direito de todos; é colocar o indivíduo diante de ideias e sentimentos expressos por uma variedade de signos,

promovendo o conhecer, o fazer e o apreciar, de forma a superar a compreensão distorcida de que a arte promove de maneira intencional a ideia de superioridade. O que se visa é o ensino da arte na sua pluralidade, como manifestação que se faz presente em todas as classes.

Outra questão a nos interessar diz respeito aos resultados e mesmo da avaliação. Sem o aprofundamento necessário sobre assunto, expresse o seguinte ponto de vista: a finalização dos trabalhos não deve ser a meta principal para a sua realização, e sim a pesquisa e o desenvolvimento do educando nas respectivas linguagens artísticas, bem como o crescimento de sua autonomia e capacidade inventiva. Por isso, os projetos devem levar em consideração os valores e sentidos do universo cultural dos educandos, possibilitando a vivência com o repertório já existente, assim como sua ampliação e novas maneiras de expressão. Entender e estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador que aponta para a transformação se ignorar o legado das gerações. Seguindo tal raciocínio, penso que a finalização acontecerá como parte de um processo criador para que seja apreciado.

A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação construtiva encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação. Tal conceito aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte, questionando a nomenclatura arte-educação. Destacamos este ponto, tendo em vista que nenhuma outra disciplina tem necessidade de uma ênfase na sua terminologia quando da inclusão numa proposta pedagógica. Para melhor compreensão da afirmativa, esclarecemos da seguinte maneira: não existe a necessidade de nomear geografia-educação, biologia-educação, matemática-educação. A esse respeito, Ana Mae Barbosa considera:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas uma atividade. [...] Eliminemos a designação arte- educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previstos nos projetos de politécnicas que se anunciam (1991, p. 6-7).

É na ação dos professores de arte que podemos reverter o quadro e tornar o ensino da arte uma prática significativa para quem dela participa. Através dos investimentos na formação e na qualificação de profissionais é que a arte deixará de ser mero apêndice pedagógico de outras disciplinas, ou um meio reducionista para organização de eventos. Nada contra a festa, pelo contrário. Uma proposta

centrada no ensino da arte não pode deixar de lado o seu aspecto festeiro, lúdico, mágico. Nesse sentido, o evento deve ser pensado como momento de criação estética, articulado com os elementos específicos inerentes às linguagens artísticas. Assim, os eventos que reproduzem eventos convencionais, pré-estruturados pelos adultos e desvinculados das crianças e jovens devem ser evitados em favor dos acontecimentos elaborados e modificados em parceria entre educadores e educandos, mantendo-se a intensidade do processo e a novidade dos resultados, visando sempre o desenvolvimento estético dos sujeitos participantes.

A ênfase dada ao trabalho do professor de arte não isenta o conjunto da escola da responsabilidade de modificar a prática do ensino de arte e, com isto promover a educação estética em sua totalidade. É imprescindível uma ação interdisciplinar.

A prática artística nos espaços educativos não se sustenta se não contar com profissionais bem formados, que tenham uma visão humanista e um conhecimento vertical sobre a arte e suas linguagens. A qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais dimensionará a qualidade do ensino; receitas serão deixadas de lado e a ação dar-se-á de forma instigante, privilegiando-se a descoberta dos códigos e signos da arte e de sua trajetória ao longo do tempo.

Os sujeitos reunidos em equipes, ou atuando individualmente, devem articular a tríade que enfeixa a contextualização, a produção e a apreciação. A imersão do sujeito no universo da arte e de suas linguagens abrirá espaços para a experimentação de práticas artísticas que presentifiquem no espaço os espetáculos, as exposições e as apropriações, promovendo a mediação entre os sujeitos, as manifestações artísticas e os contextos culturais. Diante de tal perspectiva as experiências não serão subtraídas. O legado das gerações será transmitido e haverá lugar para o surgimento de novas proposições que nos deixarão menos pobres e atentos contra a barbárie. A arte na escola deve apontar para o devir. Com isso, esperamos nos colocar diante da epígrafe que abre este texto de maneira propositiva e consciente da necessidade da arte e de sua expansão.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

CORRÊA, Ayrton Dutra. Entrelaçamentos entre trajetórias pessoais e profissionais. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

GULLAR, Ferreira. Chovendo no molhado. **Folha de S. Paulo**, 24 mar. 2013. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/index-20130324.shtml>>. Acesso em: 24.03.2013.

LEÃO, Raimundo Matos de. A arte no espaço educativo. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, a. 8, n.4, dez., fev., 2000, p.21-30.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

PERROTI, Edmir. **Arte na escola**: anais do primeiro seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p. 26-27.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A beleza salvará o mundo, Wilde, Rilke e Tsvetaeva**: as aventuras do absoluto. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

Pedagogia do jogo e aprendizagem do Teatro do Oprimido

Cilene Canda

Centro de Formação de Professores - UFRB

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa, de caráter qualitativo, analisou o processo de formação estética e política de trabalhadores da indústria pelo viés do Teatro do Oprimido, desde o processo formativo desencadeado por jogos teatrais, à montagem cênica e à intervenção dos *espect-atores* em um espetáculo de Teatro-fórum. Contudo, o presente artigo, de cunho teórico, trata especificamente da abordagem estético-política da Pedagogia do jogo do Teatro do Oprimido. A pesquisa revelou a influência da prática do Teatro do Oprimido para a ampliação do olhar estético, para a aprendizagem improvisacional, sem desconsiderar os objetivos políticos amplamente difundidos na obra de Augusto Boal.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Pedagogia do teatro. Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This paper presents partial results of doctoral research conducted in *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC)*, of *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*. The research qualitative analyzed the process of policy formation and aesthetic industry workers bias by Theatre of the Oppressed, since the training process triggered by theater games, assembly scenic and action by *spect-actors* in a spectacle of theater-forum. However, this article theoretical addresses specifically approach aesthetic-political of Pedagogy Game of the Theatre of the Oppressed. The research revealed the influence of the practice of Theatre of the Oppressed to expand the aesthetic look, for learning improvisational, without disregarding widespread political objectives in the work of Augusto Boal.

KEYWORDS: Game. Teaching theater. Theater of the Oppressed.

Pedagogia do jogo e aprendizagem do Teatro do Oprimido

*Cilene Canda*¹

Centro de Formação de Professores - UFRB

1. Teatro do Oprimido: uma abordagem educativa, estética e política

Este artigo apresenta caminhos reflexivos sobre o papel do jogo teatral na formação estético-político proposta pelo Teatro do Oprimido. Ao longo da história do Teatro do Oprimido e da sua utilização na formação política em movimentos sociais, convencionou-se a afirmar que este arsenal está voltado à dimensão política da experiência artística, em detrimento a uma perspectiva estética de preparação dos atores. Entretanto, com base nos dados qualitativos resultantes da pesquisa do doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da prof^a Dr^a Antonia Pereira Bezerra, foi possível compreender que a dimensão política do Teatro do Oprimido não está separada de sua perspectiva estética. Ao contrário, os princípios da educação estética, cujo vigor assenta-se na sensibilidade, amparam os caminhos de uma formação política dos participantes.

É importante destacar que muitos militantes do Teatro do Oprimido e alguns estudiosos dessa área não negam as dimensões pedagógica e estética do TO², entretanto focam mais diretamente sua atenção na natureza política numa perspectiva crítica de busca por transformação social. Essa característica, aliada aos poucos recursos financeiros disponíveis e ao baixo acesso a uma formação artística de grande parte dos praticantes de TO, tende a reduzir o potencial sensorial da palavra, do som e da imagem em uma montagem cênica. No nosso entendimento, o domínio desses elementos estéticos é fundamental para a construção de experiências teatrais de natureza política.

1. Doutora em Artes Cênicas, Professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

2. TO é a sigla de Teatro do Oprimido.

Por outro lado, os poucos estudos sobre Teatro do Oprimido na área de educação direcionam o diálogo entre Augusto Boal e Paulo Freire, mas sem uma atenção específica acerca das peculiaridades do ensino de teatro. No âmbito das pesquisas educacionais, esse debate centra-se mais na perspectiva de formação política do participante, como proposta prática de uma Educação Libertadora, de Paulo Freire, sem aprofundar a questão do aprendizado em Teatro do Oprimido, conforme pode-se observar na dissertação do mestrado de Tânia Baraúna Teixeira “[...] a Pedagogia e o Teatro do Oprimido proporcionam um fazer pedagógico onde oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo, e se expressar no mundo”. (TEIXEIRA, 2007, p. 16). A autora realça dimensões pedagógicas do Teatro do Oprimido, mas não analisa o processo de formação/aprendizagem em teatro.

Os caminhos formativos do Teatro do Oprimido integram a participação em jogos teatrais e os anseios de transformação social, destacando-se, nesse cenário, a necessidade de aprendizado do fazer teatral que não se limita à dimensão do ver/apreciar a obra artística. Democratizar o fazer teatral foi um dos lemas de Augusto Boal que perpassa por uma formação política e estética que dá sustentação para essa prática pedagógica. Com tal objetivo, Boal preocupou-se com a sistematização de séries de exercícios e jogos que se destinam à sensibilização do corpo para um fazer teatral desmecanizado, mais livre de preconceitos, esteriótipos e modelos previamente estabelecidos que dificultem o processo criativo.

Tais exercícios promovem o desenvolvimento da técnica teatral de grupos de atores e não atores, auxiliando na formação política e estética de diferentes sujeitos que participam de ações do Teatro do Oprimido. O conhecimento no âmbito do Teatro do Oprimido não é, portanto, visto somente por uma ênfase aos objetivos políticos, em detrimento à formação estética dos sujeitos, conforme foi largamente difundido nas próprias redes de TO em todo o mundo. Contudo, em seu último livro, “A estética do oprimido”, Augusto Boal ampliou a compreensão da necessidade de uma formação sensível de todo ser humano, afirmando a estética como o campo da filosofia que estuda sensibilidade e como produção de sentidos, tendo como fonte de estudo e de investigação a atividade artística.

Neste artigo, salientamos a abordagem educativa do Teatro do Oprimido, sob o viés estético-político do jogo, retomando a proposta metodológica de formação sistematizada por Augusto Boal. Para isso, foi efetuado um diálogo com o campo da Pedagogia do Teatro, abordando estudos de autores como Flávio Desgranges (2006) e Carmela Soares (2010), cujos interesses coadunam-se

com uma proposta de formação sensível dos iniciantes da atividade teatral. Tais saberes consolidam um lastro compreensivo da dimensão educativa do Teatro do Oprimido, ressaltando questões referentes à formação estética e política, de forma integrada.

2. O fascínio e a intensidade do jogo na formação

Iniciamos o texto, tratando primeiramente de um conceito mais abrangente de jogo, por meio da abordagem filosófica de Johan Huizinga (2004) que nos oferece um panorama reflexivo sobre a ação de jogar e um lastro teórico para introduzir o pensamento sobre a pedagogia do jogo do Teatro do Oprimido. Abordamos o jogo em sua dimensão estética, por considerar que ele não se perde em um emaranhado de técnicas sem sentido e significado para o participante. Conforme os estudos de Huizinga, o jogo “[...] é uma função significativa, isto é, encerra determinado sentido. No jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2004, p. 4).

Logo, o jogo não está relacionado a uma dimensão de produtividade, de geração de lucro e riqueza, tampouco deve ser entendido em uma perspectiva didatizante de transmissão de conteúdos; o jogo encerra, em si mesmo, o sentido do momento efêmero da experiência. Portanto, está voltado para a vivência e para a experimentação da beleza e fornece elementos concretos para o sujeito exercitar a sua sensibilidade. Por conta disso, Huizinga atribui ao jogo uma dimensão estética, no sentido estrito da beleza que merece ser consultada:

Embora a beleza não seja atributo inseparável do jogo enquanto tal, este tem tendência a assumir acentuados elementos de beleza. A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza (HUIZINGA, 2004, p. 10).

Tais laços assumem independência entre si, visto que não se constitui como objetivo do jogo a produção da beleza, no sentido da forma. O jogo lança-se como um sopro para experienciar o belo e o momento presente. Cabe-nos, então, ressaltar algumas características do jogo elencadas por Huizinga, evitando a construção de objetivos que retirem a sua vitalidade e o sentido de sua experimentação, no processo de formação estético-política.

A primeira característica do jogo – sem a qual esse perderia a sua essência e potencialidade – é a liberdade. Visto como uma atividade voluntária, o jogo quando restrito a ordens deixa de ser jogo por perder o seu caráter lúdico. Os jogadores sabem que estão jogando e se encontram em um momento livre de criação. Apesar de norteados por regras, os participantes escolhem o que, quando e onde jogar, bem como a hora de parar ou de terminar o jogo. É uma atividade voluntária, pois

[...] para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas do ócio’ (HUIZINGA, 2004, p. 10-1).

Compreendemos que o jogo diverge-se de uma série de atividades sociais, produzida no cotidiano social da atualidade e marcada por formas materiais e simbólicas de opressão, especialmente no campo do trabalho. De modo geral, as ações desempenhadas pelo trabalhador se dissociam da dimensão da liberdade individual, pois estão sempre ligadas à geração de lucro e de bens materiais. Todavia, o sujeito que brinca situa-se no exercício da sua liberdade. Pensar o jogo no ensino de teatro implica em considerar essa característica inerente à atividade lúdica, fazendo sentido no âmago da aprendizagem em teatro.

No Teatro do Oprimido, o jogo auxilia o exercício de liberdade almejado por Paulo Freire (2001) que considera o processo formativo como algo inacabado; a aprendizagem é um exercício de revelação das potencialidades, uma vez que “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40). Compreendemos que o jogo pode ser um mecanismo fundamental para a aprendizagem em teatro, por situar o sujeito no momento presente, em um ensaio de sua liberdade.

A segunda característica do jogo examinada por Huizinga é a evasão da vida corrente; ao jogar, o sujeito cria “[...] uma esfera temporária de atividade, com orientação própria” (2004, p. 11), sabe que está jogando, mas se permite distanciar-se da vida real. O jogo exerce um fascínio sobre o jogador, ao ser absorvido pela atividade vivenciada, estando inteiramente envolvido na esfera do jogo. Quando o jogo acaba, esvai-se esta absorção, retornando à realidade da vida corrente.

Considerando tal característica, Huizinga destaca o caráter temporal e efêmero da atividade lúdica. O jogo ocupa um caráter desinteressado da experiência humana, ou seja, não está sujeito à satisfação de necessidades e dos desejos imediatos. Na verdade, “[...] ele se insinua como atividade temporária, que tem uma função autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2004, p. 12). O jogo apresenta-se como um intervalo do cotidiano, mas pode ser um aspecto complementar da vivência no mundo, pois

[...] ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários (HUIZINGA, 2004, p. 12).

Eis a terceira característica da atividade lúdica: o jogo ocupa o tempo e o espaço de sua existência; com o término, ele deixa de existir, sem excedentes e sem geração de renda ou lucro para o jogador ou para a sociedade. É uma atividade desinteressada, efêmera e distinta do cotidiano imediato de consumo ou de satisfação de desejos e necessidades, conforme é percebido no atual contexto do trabalho e da vida social dos sujeitos. Assim,

[...] o jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar, quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características primordiais: o isolamento, a limitação. É ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentido próprios (HUIZINGA, 2004, p. 12).

Este tipo de postura parece contraditório à proposta de Teatro do Oprimido, mas entendemos que é na própria contradição que a formação humana se consolida, pois a suspensão do tempo e da realidade imediata pode reduzir o engessamento do olhar e acentuar o processo de desmecanização da sensibilidade. O jogo, portanto, se situa em uma atitude de liberdade e, em um longo processo formativo, que sob a apropriação pelo sujeito, pode estimular um exercício permanente de construção da autonomia e da emancipação humana.

Entretanto, a ação mecanizada no campo do trabalho alienante, que separa o sujeito do próprio potencial criativo e inventivo, caracteriza o indivíduo como uma máquina que gera bens e acúmulo de lucros de empresários. Retomar a produção de sentidos do sujeito é relevante para a sua libertação e para a tomada de consciência do seu papel social, princípios políticos tão fortemente endossados por Augusto Boal. Mas isso só é possível se, no processo educativo, forem levadas em conta as características primordiais do jogo: a liberdade, a vi-

vência do momento presente e a suspensão temporária da realidade imediata. Isto pode provocar o sujeito a contemplar a realidade por olhos menos habituados para o cotidiano, por isso mesmo mais livre, criativo e crítico.

O jogo integra o sujeito à perspectiva de humanização (FREIRE, 2001) vetada na sua trajetória histórica, educativa e cultural, marcada pelo desenvolvimento urbano, econômico e tecnológico das grandes cidades. O ser humano é, nesse caso, visto somente em sua força de trabalho, destituído do divertimento, da alegria e da tensão produzidos pelo jogo. Nesse sentido, a capacidade de experimentar e de empoderar pode ser ativada para além do acúmulo de capital e da comercialização da mão de obra.

3. Formação estético-política do Teatro do Oprimido

Com base nos estudos de Huizinga (2004), compreendemos que o jogo, ao distanciar o sujeito da vida corrente, pode favorecer a constituição de um olhar de estranhamento em relação à realidade. Um olhar mais sensível e menos padronizado pode ser o viés de uma pedagogia crítica, alicerçada pela sensibilidade.

Por esta razão, acreditamos que a formação em Teatro do Oprimido pode ser um processo de sensibilização do corpo, do olhar e da atuação do sujeito em seu cotidiano. Porém, isto não significa que essa aprendizagem limite-se à dimensão política, pois é importante que o fazer seja um anúncio do conhecer teatro, o que envolve consciência, ação e aperfeiçoamento permanentes. O jogo, no Teatro do Oprimido, envolve também regra e liberdade, criação e limite, conforme Carolina Vieira (2009) evidencia:

Os jogos são fundamentais nesta poética porque reúnem características essenciais para o relacionamento do homem com a sociedade: regras e ludicidade. Em todas as sociedades existem leis, regras de conduta e de comportamento necessárias para pensar o bem comum e uma organização capaz de coordenar, mais ou menos, a vida de milhões de pessoas. Mas, para que o dia-a-dia não se resume a pequenas tarefas de obediência às leis de conduta sociais, o ser humano se utiliza de uma capacidade livre e criativa. Além disso, os jogos servem como fonte de desalienação de corpos e mentes mecanizados pelas repetidas tarefas cotidianas (VIEIRA, 2009, p. 30).

A intensidade e a fascinação podem ser vistas como princípios norteadores da desalienação de corpos e mentes na prática pedagógica em teatro. Tais características não são contraditórias aos objetivos políticos elencados pelos trabalhos sociais na vertente do Teatro do Oprimido. As atuais correntes do ensino de te-

atro, a exemplo dos estudos de Carmela Soares (2010)), primam pelo aprendizado do teatro de modo vigoroso, prazeroso e inventivo, mas sem desprivilegiar o lugar da contextualização social da atividade cênica. Solucionar problemas em cena, improvisar situações e criar estratégias para encenar uma história são aprendizados resultantes da intensidade da atividade teatral.

Essa intensidade está intimamente ligada à dimensão estética da experiência, no que se refere ao significado construído na vivência teatral e ao sentido atribuído do que está sendo apreendido e apresentado em cena. É importante intensificar a consciência estética do fazer teatral e do saber da experiência vivente, pois:

A consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação. Do mesmo modo, o jogo teatral na sala de aula está carregado de sentido estético ao despertar no aluno um olhar dinâmico que se desloca para dentro e para fora de si mesmo, numa perspectiva ativa e não mais passiva diante do mundo. Tal atitude faz do aluno sujeito, portanto, criador e transformador das formas, imagens e acontecimentos (SOARES, 2010, p. 46-7).

A consciência estética é um dos princípios de aprendizagem mobilizados pelo sistema de jogos e de exercícios de preparação para a cena do Teatro do Oprimido. Desse modo, acentuamos a importância de aguçar a consciência do aprendizado teatral em dois níveis: 1) a perspectiva da criação cênica: o fazer teatral, com suas formas, imagens, possibilidades e soluções cênicas; 2) a reflexão sobre o que é a cena: uma metáfora da vida do ponto de vista social e político; isto é, a experiência de Teatro do Oprimido aponta-nos para duas direções de aprendizagem: a artística e a política, como campos integrados/indissociáveis. Desse modo, o jogo assume um caráter de preparação do corpo, do olhar e do pensar do sujeito para a atuação na cena e na sociedade. Boal, ao endossar esta dimensão educativa de seu arsenal, enfatizou a necessidade de

[...] conhecer e transformar – esse é o nosso objetivo. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá os meios de realizar a outra. Primeiro, ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida, extrapolá-lo na vida real; o TO, em todas as suas formas, é o lugar onde se ensaiam transformações – esse ensaio já uma transformação (BOAL, 2007, p. 268).

Ensinar é, em si, um ato de transformação que envolve o conhecer, em sentido amplo, a experimentação e a criatividade, mesmo que essa experiência não se extrapole na vida real, no tempo e no ritmo esperados por nós, educadores. Tal

ato de transformação é caracterizado tanto pela ampliação da dimensão sensível, corporal e inventiva do sujeito quanto pela perspectiva crítica do sujeito em seu contexto social.

Todavia, este processo pode ser lento para alguns sujeitos, manifestando-se em outros momentos, como pode ser extremamente mobilizador para outro participante. Por esta razão, é impossível mensurar ou quantificar o quanto o sujeito libertou-se ou emancipou o seu olhar sobre a realidade. Entretanto, naquele momento vivenciado, corpo, voz, ação criativa e política foram mobilizados. Mas não se pode definir como esse aprendizado será ativado, de modo consciente ou inconsciente, em seu contexto social.

Outros estudos realizados por Flávio Desgranges (2006) e por Carmela Soares (2010) indicam que o jogo tem como fundamento a ampliação da visão do sujeito sobre o próprio fazer teatral e sobre as circunstâncias da vida social. Isto porque o jogo estimula “[...] os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral” (DESGRANGES, 2006, p. 87). A pesquisa de Carmela Soares, a respeito da pedagogia do jogo teatral, parte desta compreensão e ajudam-nos a refletir também sobre o sistema organizado por Boal. Sobre a formação do olhar a partir do jogo, a autora afirma que:

Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmo e do mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens do mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo. É necessário na escola [e em contextos não escolares] fornecer um apoio ao olhar do aluno, estabelecer um contato verdadeiro com cada um deles. É necessário fazê-los sentirem-se vivos e amados (SOARES, 2010, p. 55).

Enfim, esta é uma das metas do trabalho educativo do Teatro do Oprimido fornecer elementos que agucem a percepção estética dos participantes do jogo. Acreditamos que a mediação, por meio de jogos teatrais, facilita a apropriação do espaço cênico, do exercício da linguagem criativa e do uso de ferramentas básicas do ator (corpo e voz).

4. A Pedagogia de jogo do Teatro do Oprimido

No Teatro do Oprimido, os jogos são compreendidos como atividades lúdicas que mobilizam a capacidade expressiva, de externalização de ideias e de mobilização do ato criativo pelo sujeito, pois “[...] tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo,

exigem um interlocutor, são *extroversão*” (BOAL, 2007, p. 87, grifos do autor). O sistema de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido exerce a dupla função de alargar a consciência do sujeito sobre seu corpo e de ampliar as potencialidades expressivas, destinadas a um interlocutor de teatro. Visa a dar conta de um processo dialético de formação: a internalização do olhar sobre o próprio corpo e a externalização do fazer corporal.

O arsenal do Teatro do Oprimido está dividido didaticamente em cinco categorias, organizadas em séries de exercícios e de jogos, com o intuito de preparar o sujeito para a construção de formas de diálogo e da atuação criativa do espectador da cena teatral. A proposta é ampliar o campo do pensamento estético, imagético e teatral, descentralizando o poder da palavra para que o corpo possa sentir, criar, comunicar-se e expressar-se com o máximo de suas potencialidades. A respeito deste aspecto da obra de Boal, Ryngaert comenta que:

Do quase-desaparecimento à hipertrofia, o corpo está presente em toda parte. Augusto Boal manteve, a propósito do Teatro do Oprimido, um discurso sobre o corpo deformado pelo trabalho, que ele incita a desconstruir mediante os jogos e exercícios destinados a lhe restituir uma flexibilidade expressiva (RYNGAERT, 2009, p. 71).

Muitos jogos e exercícios do arsenal colocam o corpo em evidência no processo de expressão e de comunicação; a palavra é suspensa, ainda que momentaneamente, dando lugar à expressividade do corpo que, muitas vezes, é restringida por conta do uso exacerbado da voz. Boal adverte que “[...] as palavras são tão poderosas que, quando as ouvimos, obliteramos nossos sentidos através dos quais, sem elas, perceberíamos mais claramente os sinais do mundo” (BOAL, 2009, p. 88).

Ao restringir, temporariamente, a ação verbal dos jogadores, provoca-se a mostrarem a história, ao invés de contá-la. No cotidiano, a palavra é importante por ser a principal via de comunicação, mas é imperativa e dificulta o potencial humano de utilizar outras formas de criação. Isto se torna claro no palco, ao observarmos atores com um excelente domínio do texto, dicção, entonação, projeção vocal e com perfeitas intenções das falas, mas com o corpo expressiva e imagneticamente inerte, sem brilho e expressividade.

No bojo da discussão sobre jogos, encontramos, nas pesquisas de Koudela, um respaldo para afirmar que o jogo improvisacional insere o sujeito em um processo de aprendizagem, pois “[...] a técnica de jogos teatrais propõe uma aprendizagem não-verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento” (KOUDELA, 2006, p. 64).

Do mesmo modo, os jogos do Teatro do Oprimido visam a ampliar a capacidade expressiva do corpo, para que, em consonância com a voz, possa resultar-se em um processo de montagem, em que os atores, não simplesmente falem, mas representem situações cênicas. Por isso, a cena é composta por uma diversidade de elementos e de signos, dos quais a palavra é apenas mais um recurso disponível, e é, inclusive, abolida de diversas propostas de teatro contemporâneo.

Os jogos teatrais têm por finalidade aguçar a imaginação, os sentidos e a capacidade de ver a realidade e de posicionar-se diante dela, de forma criativa e propositiva, de modo menos condicionado socialmente. Em consonância com tal pensamento, Viola Spolin (1987) acentua que a experimentação corporal perpassa pela penetração do ambiente cênico, em um envolvimento sensível, reflexivo e intuitivo. Então, a dimensão pedagógica do teatro incide na ampliação do envolvimento do sujeito no ambiente teatral.

No Teatro do Oprimido, este processo é iniciado por meio dos exercícios que fortalecem o corpo para a atividade de invenção cênica e dos jogos teatrais que preparam o sujeito esteticamente para a cena. Desde a utilização de jogos à montagem de espetáculos de Teatro-fórum, o sujeito é convidado a criar e a intervir na imagem (cênica, corporal) do outro jogador, contribuindo para a ampliação do gesto ou para a sua ressignificação. Nesse sentido, pode-se afirmar que

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral [...] continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade (DESGRANGES, 2006, p. 77).

Evidentemente, sem o propósito de superação das relações opressivas, perde-se o sentido de praticar o Teatro do Oprimido. Entretanto, este debate, em si mesmo político, visa a ampliar a reflexão sobre a esfera da criação, da livre experiência cênica e da ampliação da capacidade de representar ou de questionar a realidade esteticamente. Os próprios jogos e os exercícios do Teatro do Oprimido, a depender do educador da situação pedagógica, podem assumir um caráter estritamente estético, separado da atitude crítica perante o teatro e a vida.

Visando lançar um olhar sobre a dimensão pedagógica deste “arsenal”, é importante enfatizar que o Teatro do Oprimido propõe uma sequência de utilização e de variações de jogos que dão sentidos e coerência à prática criadora em teatro. Reforçamos que esta metodologia de jogos e exercícios deve ser compreendida como uma estrutura de formação política e estética, sem fragmentação, conforme declara Ingrid Koudela:

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura (KOUDELA, 1992, p. 19).

A sistematização de um conjunto de jogos endossa justamente a natureza deste teatro: tão esteticamente estimulante quanto político. Os jogos possibilitam um contato mais intenso do sujeito com o seu corpo, seus sentidos e sua memória emotiva, de modo a ampliar sua experiência estética e cênica na situação de aprendizagem.

Assim, Boal afirma: “[...] como é que fazemos dentro do Teatro do Oprimido? Começamos com jogos, brincamos com o teatro para desenvolver o pensamento sensível, brincamos com os grupos” (BOAL *apud* VINTÉM, 2009b, p. 38). Com isso, entendemos que o envolvimento em jogos teatrais possibilita o rompimento paulatino com a passividade e a abertura para diálogos comprometidos com a vida.

Em seu arsenal, Boal organizou cinco categorias metodológicas, com cerca de 500 jogos teatrais e exercícios de teatro que visam sensibilizar o corpo e a mente do sujeito, frente a uma vivência e atuação mais sensível ao contexto social. Em seu caráter formativo, a metodologia baseada em jogos teatrais apresenta-se como um significativo alicerce para a formação estética e política, considerando as seguintes categorias do Teatro do Oprimido: 1) Sentir tudo que se toca; 2) Escutar tudo que se ouve; 3) Ativando vários sentidos; 4) Ver tudo que se olha; 5) A memória dos sentidos.

As cinco categorias podem apresentar ao iniciante de teatro um importante arsenal de atuação que conjugue aspectos técnicos como a preparação corporal e vocal, a interpretação de atores e a relação entre palco e plateia. De início, Boal faz uma síntese dos propósitos de organização destas categorias:

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria (BOAL, 2007, p. 89).

Com base nesta síntese, passemos, então, à análise das proposições das categorias de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido.

4.1. Sentir tudo que se toca

A primeira categoria sistematizada por Boal refere-se ao *sentir tudo que se toca*. Com cinco séries de jogos e de exercícios corporais, busca-se ativar os sentidos do toque, despertando o corpo do participante por inteiro. O corpo precisa estar preparado tanto para a atividade cênica quanto para a atuação na vida social e, nesse duplo processo, a percepção sensorial precisa ser ativada e mobilizada.

Para dar conta destes princípios, o arsenal começa com exercícios bastante simples, que provocam a consciência do corpo em movimento e do gesto produzido. Muitas vezes, o ator está em cena, mas sem a consciência do gesto de suas mãos, de seus pés, da posição da cabeça, da respiração, por exemplo, e isso fica bastante evidente para o interlocutor da cena, seja o colega de jogo ou o espectador.

O corpo e a percepção são também condicionados pelo ambiente do trabalho e pelas diversas instâncias de inserção social do sujeito. Foucault, em sua obra “Vigiar e punir” (2004), desenvolveu um estudo detalhado sobre os mecanismos e técnicas utilizados por instituições sociais³ para a docilização dos corpos. No processo de docilização, torna-se viável a manutenção do sistema de reprodução de valores e das práticas de controle social. Foucault afirma, contundentemente, que:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. E beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Segundo o autor, todos os sujeitos são vigiados e controlados por micropoderes em seu cotidiano, e aqueles que saem da norma (os considerados anormais) passam por processos de punição para se adequarem à conduta estabelecida e se reintegrarem à ordem social. Nesse sentido, a disciplina é conquistada por uma série de penalidades e de punições do sujeito, por conta de comportamentos indesejáveis pela vigência de um modelo de normalidade garantido pelo controle, pela vigilância e pela punição. O cotidiano, em suas práticas sociais, controla os modos de ser, pensar e agir, por meio de diferentes mecanismos de punição, desde a infância.

Em contraposição a este cenário, Boal propõe séries de exercícios para a ativação do corpo estética e criativamente, possibilitando maior consciência dos

3. Em seu estudo, Michel Foucault observou, detalhou e denunciou as formas de controle social e de adestramento utilizadas em instituições sociais, como igrejas, escolas, hospitais, presídios, manicômios e exércitos.

cinco sentidos, visto que para transformar as relações sociais, é preciso percebê-las, conhecê-las e criar outras formas de convivência social.

No arsenal do Teatro do Oprimido, o primeiro sentido estimulado é o tato, caracterizado aqui como a capacidade de sentir o mundo, de perceber e de ter consciência do gesto corporal. O sentir é o primeiro passo para desmecanizar a percepção sobre a cena e as relações interpessoais. Ativar novas formas de sentir e de captar a realidade é o princípio básico trabalhado nessa primeira categoria. As diversas formas de caminhadas, massagens corporais, exercícios físicos individuais e coletivos e jogos de integração estimulam a expressão e a sensibilidade do sujeito.

Os exercícios desta primeira categoria foram classificados em cinco séries, que podem ser sequenciadas livremente pelos diretores-educadores ou curingas da situação pedagógica, a depender do seu objetivo. É importante enfatizar que os jogos podem ser utilizados de forma isolada, mas sem a perda do significado político inerente a esta proposta. Contudo, o arsenal do Teatro do Oprimido propõe séries e sequências de variações que dão sentido e coerência à criação visual, corporal e cênica e que merecem ser estudadas e praticadas.

4.2. Escutar tudo que se ouve

A segunda categoria *escutar tudo que se ouve* diz respeito aos exercícios e jogos que trabalham com o ritmo, a intensidade de sons, melodias, variedades de timbres e tons de voz dos participantes. Visa-se a aguçar a audição e a utilização da voz e da escuta de maneira sensível. Além disso, dirige-se à preparação da voz para o trabalho no palco. Nesta série de exercícios, são empregados trechos de música, danças, melodias, além da exploração de diversos tipos de sons emitidos pelos participantes em uma dada situação pedagógica. Essa série divide-se em cinco séries que apresentam jogos e exercícios variados e alterna-se em produzir (externalizar) e ouvir o som (internalizar), como o próprio batimento cardíaco ou a respiração do colega.

Este tipo de preparação para a cena dialoga diretamente com a perspectiva do participante de sair do seu cotidiano habitual e buscar outras formas menos convencionais de dizer e de expressar, mas também de efetuar leituras de mundo. Ou seja, o jogo possibilita ao sujeito repensar o significado e os diversos usos da palavra no cotidiano, entendendo-a como um significante que carrega um significado construído social e historicamente nas relações entre os sujeitos.

O jogo retira o sujeito do seu mundo habitual para melhor ressignificar as formas habituais de pensamento. Nesse sentido, “[...] a experiência teatral, aqui entendida como experiência estética, transporta o olhar do aluno para uma nova dimensão, diferente da habitual, o que lhe permite romper com uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade” (SOARES, 2010, p. 41). Nesse sentido, este tipo de experiência estética contribui para que o aprendiz de teatro possa vivenciar a atividade e também interpretar melhor os modos convencionais de leitura da realidade.

4.3. Ativar os vários sentidos

Esta é a terceira categoria de jogos propostos pelo Teatro do Oprimido. Vivemos, atualmente, em um mundo bastante visual, no qual a imagem tem forte poder de expressão e de comunicação. No contexto do trabalho, de modo geral, os sentidos da visão (por meio do uso de computador e atos ligados à escrita) e da audição (via recepção da oralidade) têm sido predominantemente utilizados para a produtividade, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento dos outros sentidos. Na verdade, estes dois sentidos são hiperestimulados, ora ao consumo ora à reprodutividade e ao caráter utilitarista e pragmático do trabalho contemporâneo. Assim,

[...] o olhar que interessa ao nosso moderno sistema industrial, segundo confirmado e treinado com exaustão nas escolas e situações cotidianas, parece ser mesmo aquele orientado exclusivamente por intentos práticos e lucrativos (DUARTE JR., 2001, p. 99).

Em discordância com essa característica da atual sociedade, Boal propõe a realização de atividades que possibilitem ao sujeito tornar-se, cada vez mais, capaz de fruir o mundo por meio dos demais sentidos, que, muitas vezes, estão adormecidos socialmente. Há, nessa proposição, uma dimensão estética, por ativar a sensorialidade corporal adormecida para captar e sentir o mundo, ampliando as possibilidades criativas e a produção de sentidos diferentes dos experienciados no cotidiano do trabalho.

Salientamos a importância dos jogos para a ampliação da reflexão e da atividade prática de teatro por colocar o sujeito em situações de criação coletiva. Ensinar teatro não se reduz à mera aplicação de jogos e exercícios, posto que a compreensão sobre aprendizagem em teatro, bem como a ativação de mecanismos para entender e atuar melhor na vida, atuando sobre ela, é um dos pilares básicos para o exercício docente. Se somos sujeitos de nossa história, é importante ampliarmos a visão de mundo e da vida.

Desse modo, encontra-se nesse arsenal uma série de jogos que restringem, propositalmente, a visão como o centro de atenção, propondo que os jogadores fechem os olhos e participem de diversas atividades que possibilitam ativar os demais sentidos. Geralmente, a visão é o sentido mais utilizado, em uma sociedade que apela para o consumo da imagem publicitária com fins de comercialização de produtos e serviços. Ao anular o sentido da visão, esta série de jogos tende a aguçar outros mecanismos de percepção da realidade, preparando o sujeito para outras formas de sentir e de captar o mundo.

4.4. Ver tudo que se olha

Em complementação às outras categorias, Boal propõe uma série de jogos para o sujeito “ver tudo que se olha” (BOAL, 2007, p. 172-228), série vinculada ao recurso do teatro-imagem, no qual o corpo deve falar, por si só, sem a utilização do veículo da voz. Esta categoria é muito utilizada para estimular a improvisação das cenas de Teatro-fórum, pois permite a composição da parte visual do espetáculo, não necessariamente o cenário e figurino, mas a produção do gesto e da construção física do trabalho do ator. Boal atentou-se para o investimento nas imagens corporais dos participantes, assegurando não somente uma visão política para todas as imagens, ao contrário, para ele “[...] os atores devem pensar com seus corpos. Não importa que a maneira que o ator escolheu para completar a imagem não tenha um sentido literal – o importante é deixar o corpo correr e as idéias fluírem” (BOAL, 2007, p. 186). Tais atividades exercitam também a capacidade do diálogo visual entre quem faz e quem assiste.

4.5. Memória dos sentidos

Para finalizar as categorias de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, Boal sistematizou procedimentos utilizados para ativar a Memória dos sentidos (BOAL, 2007, p. 228 a 232) dos participantes. Com uma base stanislavskyana, os exercícios propostos nesta categoria dizem respeito à ativação da memória dos sujeitos, com vistas a construir um repertório sensorial fundamental para a composição de personagens. Assim,

[...] quanto mais vasta for a memória emocional, mais rico será o material de que [os atores] dispõem para a criatividade interior. [...] A vitalidade e a plenitude de todas as nossas experiências criativas são diretamente proporcionadas ao poder, à perspicácia e exatidão de nossa memória (STANISLAVSKI, 1988, p. 98).

Embora Boal tenha se inspirado nos procedimentos organizados do Método de Stanislavsky, a sua maior preocupação não era com a criação de um papel; seu interesse se situou em torno da sistematização de exercícios que ativassem a memória do corpo para a tomada de consciência das situações de opressão vividas.

Cabe aqui mencionar que todas as categorias de jogos e exercícios trazem propósitos estéticos e políticos voltados para a emancipação dos sujeitos. E, especificamente nesta, os sentidos são estimulados a partir da lembrança da vivência passada do sujeito, ajudando-o “[...] a relacionar a memória, a emoção e a imaginação, tanto no momento de preparar uma cena para o teatro como quando estivermos preparando uma ação futura, na realidade” (BOAL, 2007, p. 228). Esta categoria de jogos e exercícios auxilia na composição futura de cenas, no entendimento dos personagens opressores e oprimidos e na constituição das cenas de teatro-fórum, com base nas lembranças de situações vividas no cotidiano pelos participantes do jogo.

5. Considerações finais

Este artigo analisou a proposta metodológica de formação estético-política do Teatro do Oprimido, tendo como base primordial os jogos e exercícios sistematizados por Augusto Boal. Ao ressaltar a abordagem educativa do Teatro do Oprimido, foi realizado um diálogo com o campo da Pedagogia do Teatro, evidenciando reflexões em torno de uma proposta de formação sensível nos iniciantes da atividade teatral.

O estudo em questão revelou o Teatro do Oprimido como um campo de formação estética, e não estritamente política, como convencionalmente é classificado. Com isso, compreendemos que a formação em Teatro do Oprimido é política pelo próprio exercício de liberdade de criação e por conta de sua sólida base da aprendizagem estética desencadeada pela experiência lúdica. A formação estética é vista como uma “arma” contra a passividade, a padronização do pensamento e a mecanização do corpo. Apresenta-se, também, como ampliação do olhar do sujeito para melhor compreender a realidade e para criar estratégias criativas de provocar, questionar e transformar as relações sociais.

A formação de cunho estético e político avigora o pensamento de Boal quanto à necessidade de fazer, de experimentar e de ampliar a reflexão sobre o que se faz, tanto do ponto de vista estético (de estimulação sensorial e de atribuição de sentidos) quanto pelo viés da experiência social. Estes dois níveis de expe-

riência não podem ser negligenciados do âmbito da situação de aprendizagem teatral do sujeito, sob o risco de aliená-lo do seu processo crítico e criativo.

Consideramos que práticas de ensino de teatro que se limitam ao fazer, ou simplesmente a vivenciar as experiências de jogos, retiram o sujeito do seu processo de aprimoramento da própria ação de conhecer e de aperfeiçoar as técnicas e as soluções cênicas revisitadas e recriadas. De fato, muitos jogos e exercícios sistematizados por Boal, talvez por conta da sua ampla difusão, muitas vezes, são aplicados de modo descontextualizado de seus objetivos políticos, tornando-se apenas recreativos. Em muitas experiências, tais jogos não são trabalhados de forma organizada, sem foco na aprendizagem em teatro. Entretanto, o objetivo de tais jogos não é a conscientização política, no sentido estrito da palavra, mas a ampliação sensível (estética) do sujeito, que já é, em si, uma perspectiva política.

É evidente que, retirados do seu contexto e dos seus propósitos, esses jogos cumprem apenas a função lúdica, de forma fragmentada com o processo de aprendizagem como um todo. Por isso, chamamos a atenção para o fato de que tais exercícios e jogos fazem parte de uma metodologia destinada à democratização do teatro. Entretanto, a sua dimensão pedagógica é passível de planejamento, da mediação e do olhar crítico do educador sobre a sua prática. Os jogos são “armas” dóceis e flexíveis e o seu manejo dará contornos políticos no processo de emancipação dos sujeitos.

O caminho metodológico que Boal encontrou para favorecer o processo formativo foi a sistematização do arsenal de jogos, por acreditar que as atividades nele contidas aguçam o viés da liberdade, do prazer e do engajamento do sujeito no campo da criação. Por esta razão, retomamos os princípios organizativos da proposta de jogos e exercícios sistematizada por Boal, com vistas a enfatizar os objetivos e equipar os sujeitos com ferramentas estéticas e políticas para melhor compreender e atuar na realidade social.

6. Referências utilizadas

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. O teatro do pensamento sensível. In: **Vintém**. São Paulo: Companhia do Latão, 2009b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e Educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006. Edições Mandacaru.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da Prisão**. Trad: Raquel Ramallete. Vozes, 29ª ed. Petrópolis, 2004. HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006. Coleção Estudos, nº 117.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992. Série Debates, nº 189.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. Série Pedagogia do Teatro, nº 6.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Koudela/ Eduardo Jasé de Almeida Aмос. São Paulo: Perspectiva, 1987.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martinez.

VIEIRA, Carolina Silva. **Curinga uma carta fora do baralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos de espetáculos fórum**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Orientação de Antonia Pereira Bezerra.

A dramaturgia de uma sessão de contos – a construção de Afrocontos, Afrocantos

Toni Edson Costa Santos

*Mestre em Literatura Brasileira (UFSC) e
Doutorando em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA)*

RESUMO

O presente artigo discute um processo de construção dramaturgical de um espetáculo de contação de histórias, observando que cada conto possui uma estrutura própria, com clímax e desfecho, e que a união desses contos pode criar uma nova estrutura. Ainda assim, essa estrutura precisa levar em conta alguns princípios da dramaturgia discutidos na contemporaneidade como a construção da ação através das palavras, aspectos de uma possível crise das formas clássicas, a composição da intriga enquanto proferimento performativo e a relação entre texto / espaço / tempo e seus vários cronotopos. Analisando o processo de composição dessa dramaturgia, é anexado um dos contos que faz parte desse contexto, para melhor compreensão do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de criação. Dramaturgia. Contação de Histórias.

ABSTRACT

This paper discusses a process of dramaturgical construction a show of storytelling, noting that each story has its own structure, with climax and denouement, and that the union of these tales can create a new structure. Still, this structure must take into account some of the principles discussed in contemporary playwriting as building action through words, aspects of a possible crisis of classical forms, the composition of intrigue while performative utterance and the relationship between text / space / time and its various cronotopos. Analyzing the writing process of this drama, is attached one of the tales that are part of this context for better understanding of the study.

KEYWORDS: Creation process. Playwriting. Storytelling.

A dramaturgia de uma sessão de contos – a construção de Afrocontos, Afrocontos

Toni Edson Costa Santos

Mestre em Literatura Brasileira (UFSC) e

Doutorando em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA)

Costumamos dizer, entre contadores de histórias, que para se contar bem uma história, você precisa convencer de que a viveu ou que estava bem perto, mas bem perto, de onde os fatos se sucederam. Numa oficina ministrada pelo grupo carioca Tapetes Contadores de Histórias, um dos integrantes do coletivo nos provoca com o verso “E agora eu era o herói”, de Chico Buarque, afirmando ser este o tempo do contador de histórias. Um tempo urgente, personificado no “agora” e com reminiscências de um passado, evocado pelo “eu era”. Um tempo em que a presença é fundamental, para religar eventos de outrora. O verso da canção *João e Maria* de Chico Buarque de Holanda é um convite para que adentremos em nossa imaginação mais jovial, e o próprio compositor afirma que ela foi baseada numa conversa de crianças. Contar histórias é uma atividade em que precisamos nos descobrir tal qual quando éramos crianças, apesar de ser importante frisar que a contação de histórias não é algo destinado apenas ao público infantil. Mas esse contador de histórias, que precisa se revisitar enquanto criança e ter o domínio da justaposição de pelo menos dois tempos, também pode ser auxiliado, para construção de repertório e para tecer uma colcha de histórias, de elementos do campo da dramaturgia.

A professora Cleise Furtado Mendes lembra em um de seus roteiros para discussões, intitulado *Teoria da Forma Dramática*, que “em seu sentido etimológico, reunindo as palavras gregas para ação e o ato de fazer, erguer, construir, dramaturgia significa construção da ação” A pesquisadora complementa afirmando que essa construção se dá “através da criação de situações e persona-

gens, estruturando relações, físicas, espaciais, históricas, sociais, psicológicas, míticas e simbólicas”. A dramaturgia, enquanto “construção da ação” é, durante muito tempo, relacionada com a escrita para o teatro, como num “casamento monogâmico”, utilizando expressão da professora Cleise Mendes. E se percebe que esse casamento se encerra, para que tanto o texto dramático quanto o teatro possam ter mais autonomia. O texto dramático possui muitas formas, e conceitos que o estabelecem sob essa denominação, são séculos de aperfeiçoamento, redimensão, alteração de pontos de vista e investigação do que é o drama. Desde a *Poética* de Aristóteles, que observa regras e formato para o texto trágico e que tem sido motivo de muitas interpretações, até as formulações sobre um teatro épico, que reconfigura radicalmente a estrutura do drama, e chegando a um teatro “pós-dramático”, ainda se avaliam os limites e especificidades de um texto dramático. No mesmo roteiro citado acima, Cleise Mendes destaca as novas experiências em dramaturgia executadas no século XX. Nesse mesmo século, se iniciam algumas análises sobre uma possível crise no drama, como nos revela o estudo de Peter Szondi (SZONDI, 2005) e Jean Pierre Sarrazac (SARRAZAC, 2012), que apesar de discordarem em alguns pontos, se utilizam da terminologia crise para explicar as alterações que o século passado apresenta dentro da estruturação de diálogos e textos dramáticos. Essa crise constrói o alicerce para o advento do teatro épico, híbrido de referenciais diversos, inclusive de elementos da narrativa. O surgimento do pós-dramático, é fruto das rupturas propostas por autores como Brecht e Heiner Muller sobre como compor um texto para teatro. Mas ainda assim, o que me interessa investigar nessa comunicação é a possibilidade de se construir um texto dramático a partir de contos, que possuem, muitas vezes, uma apresentação, intriga, o desenvolvimento de uma ideia central, um momento de clímax e um desenlace. O conto tem uma estrutura que se percebe em muitos textos dramáticos, mas como é possível criar um texto dramático a partir de contos?

Sou contador de histórias há cerca de 13 anos e tenho pesquisado profundamente a relação do ato de contar histórias com princípios teatrais, pois escrevo para teatro, atuo e dirijo há quase duas décadas. Há quem diga que atuação e contação de histórias são atividades completamente diferentes. Prefiro pensar que são atividades complementares e que precisam se estimular mutuamente para que ampliem seu alcance. Desde 2006, sou também formador de contadores de histórias, através de oficinas de cerca de 60 horas realizadas em Florianópolis, através do SESC. Praticamente tudo o que transmito nos cursos de formação vem do teatro e por isso acredito que os recursos teatrais podem construir um bom contador, da mesma forma que o ato de contar histórias é um excelente exercício para o ator. O cursos do SESC Santa Catarina são divididos em 2 módulos (cada um com 60 horas): no módulo básico ensinamos os

princípios gerais da contação e interpretação de textos para que se conte bem pelo menos uma história; e no módulo intermediário, o estímulo é para que se costure um repertório, para que se conduza uma sessão de contos.

Algumas questões me inquietam sobre o formato de uma sessão de contos: como escolher as histórias que serão justapostas? Como organizar de maneira coerente a transição entre um conto e outro? É possível haver dramaturgia para uma sessão de contos? Para a última questão minha resposta é “sim”. Um dos elementos do texto dramático que procuro difundir nos processos pelos quais passo é de que a palavra é ação, é preciso entender que o ato de contar histórias pode ser permeado por uma corporeidade e uma presença que faz com que as palavras surjam como necessidade do corpo, como alguém que vive o que conta, ou é testemunha dos fatos que narra. John Langshaw Austin, faz uma análise interessante de como algumas expressões são carregadas de ação, que ele chama de “proferimento performativo” e é necessário que esse proferimento “se dê em circunstâncias adequadas: que seja feito ‘com seriedade’ e ‘levado a sério’” (AUSTIN, 1955, pág. 1). Creio que contar uma história deva ser encarado como um proferimento performativo, e nós podemos criar as circunstâncias adequadas desde que tenhamos domínio do texto, corpo e voz preparados para o ato. Trancontextualizando a afirmação da professora Cleise Mendes acerca do dialogismo e polifonia dos diálogos dramáticos (ela analisa a recepção dos leitores de textos dramáticos), também o contador precisa criar a “ilusão primordial” de que as “falas brotam ‘de dentro’, (...) de seus desejos e motivações”, como um efeito de “linguagem encarnada” (MENDES, 2011, pág. 2). Costumo dizer que precisamos construir uma personagem “narrador” - para bem servir ao conto e prender o público através de recursos cênicos. Cleise Mendes ainda destaca que o que constitui precisamente uma “persona” não é a fala que profere, mas sim a “interação enunciativa”, a consciência de que “fala com alguém e para alguém”, o que no caso do contador de histórias, muitas vezes é o público. Trazemos contos, seja de autor contemporâneo ou da tradição oral e a transmissão desse discurso precisa ser nossa “própria razão de ser e de estar em cena” (MENDES, 2011, pág. 3).

Sem querer esgotar a problematização entre interpretar e o ato de contar histórias, discorro sobre uma experiência em que tive que costurar histórias para formatar um espetáculo de contos e como alguns recursos oriundos do campo da dramaturgia podem ser relacionados a essa construção. O trabalho estreou em 2003, é um monólogo que escrevi e performatizo chamado *Afrocontos, Afrocantos*. Esse espetáculo foi feito através de convite do SESC Santa Catarina no ano em que foi implementada a lei 10.639, que institui o ensino da cultura afrodescendente e afro-brasileira nas escolas. O espetáculo reúne contos de

tradição oral africanos publicado no Brasil e um conto brasileiro, procurando representar a cultura popular da África através de histórias originárias de Angola, Congo, e do Quênia, e Argélia e sua presença na cultura brasileira, como é o caso da minha livre adaptação de um fato histórico, a narrativa “Rosa Francisca”. Os contos falam de tramóia, de trapaça e de justiça, com uma dose de mistério e formato cinematográfico. Este monólogo de já fez mais de 100 apresentações, em várias cidades de Santa Catarina, algumas cidades do Rio Grande do Sul e Ceará, Rio de Janeiro, Bahia, e até em terras africanas, na ilha de São Vicente, em Cabo Verde.

Segundo Paul Ricoeur, autor de *Tempo e narrativa*, “o tempo, só se torna humano, passível de ser captado, percebido, através da narrativa” e o autor ainda afirma que “sem narrativa, não se pode conceber o que é cultura” (RICOEUR, 2011). O espetáculo *Afrocontos, Afrocontos* é atravessado por referências culturais distintas, exatamente através de narrativas de países africanos que muito revelam pela configuração do espaço e os costumes presentes nos contos. Os contos parecem ter pouca ligação entre si, dois dos elos que procuro costurar são as características antrozoomórficas (animais humanizados e transformação de humanos em animais) presente em 3 dos 5 contos; e algumas versões do trato com a morte, presente em todos os contos.

Cada conto possui uma estrutura própria, e principalmente um cronotopo particular. Segundo Mikhail Bakhtin, que transporta o termo da teoria da relatividade e o utiliza “para a crítica literária quase como uma metáfora”, cronotopo é o centro organizador “dos principais acontecimentos temáticos (...) É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos, pode-se dizer que é o “principal gerador do enredo”(BAKHTIN, 1998, 211, 355). Bakhtin, analisa as relações de tempo e espaço nos romances (narrativas extensas proferidas na Grécia antiga e na Europa dos séculos XVI e XVII, mas o termo romance é usado de maneira diferente do Romance Medieval – cantado pelos menestrelis e jograis – e do Romance moderno, do século XVIII), e afirma que , em certo grau esses romances estão ligados às “profundezas do *folclore das sociedades primitivas* (...) e particularmente nos contos populares” (BAKHTIN, 1998, 229). Essa ligação, além do “poder indestrutível do homem em sua luta contra a natureza e contra todas as forças inumanas” (BAKHTIN, 1998, 229), tão presente nos contos de tradição oral, permitem-me analisar brevemente o cronotopo dos contos do espetáculo para em seguida destacar como foram costurados. Uma semelhança entre os contos do espetáculo e os romances que Bakhtin analisa é a forte presença do “mero acaso” e sua lógica para a sucessão dos fatos, marcada pela “coincidência” e que instaura um “tempo sem vestígio”, em que “os dias, horas e minutos (...) não se ligam entre si numa ordem real

de tempo” e em que “o verdadeiro homem de aventuras é o homem do acaso” (BAKHTIN, 1998, 218,220).

O primeiro conto se chama *O Leopardo, o antílope e o macaco*, conto popular de Angola transcrito por Viale Moutinho. Esse é o maior dos contos do espetáculo e é ele que permite que os outros “brotem”. Ele possui um cronotopo próximo do que Bakhtin chama de cronotopo da estrada, pois o avô Leopardo, leva seus netos, Antílope e Macaco, em momentos distintos, até a casa do sogro do Leopardo, nesse trajeto eles encontram plantações e pessoas que alteram o rumo da história. É uma história marcada pela trapaça e vingança, entre familiares. O segundo conto que surge da boca da personagem narrador é um conto do Quênia, chamado *o Homem de muitas faces*, que trata de um jovem que consegue um amuleto que lhe dá o poder de se transformar em qualquer animal e com esses poderes ele apronta as suas. Esse conto possui um cronotopo que lembra uma vila de pecuaristas e um fato interessante é que no final do conto há uma perseguição que dura toda a noite, e sabemos que os quenianos são famosos pela resistência em longas corridas. O quarto conto, que anexo a este trabalho, para melhor exemplificar o que escrevo e para que pelo menos um dos contos possa falar por si é chamado de *Os Gêmeos*, é um conto do Congo, e tanto este quanto o conto do Quênia foram recolhidos por Neil Philip. Esse conto tem início com o nascimento de dois gêmeos, mas que nascem adultos, e um deles empreende uma longa jornada até tentar conquistar uma princesa. Com quem se casa no dia em que a encontra. Bakhtin descreve o tempo nos romances como um tempo fora do tempo biográfico, “trata-se exatamente de um hiato extratemporal entre os dois momentos do tempo biográfico. (...) esses dias, noites, horas, instantes, são medidos tecnicamente apenas nos limites de cada aventura em particular” (BAKHTIN, 1998, 216). No conto do Congo, há um cronotopo que só é percebido pela relação das personagens com o espaço, a jornada até a tribo onde vivia a princesa é determinada por um dia em que o Sol “queria torrar derreter, qualquer um que passasse sob sua guarda” e que a Lua “queria congelar, petrificar, qualquer um que passasse sob sua guarda”, pela relação espaço temporal, percebe-se que eles atravessam um deserto, com dias tórridos e noites congelantes. O quarto conto se chama *O Chacal e a Galinha*, conto da Argélia recolhido por Leo Frobenius, em que se percebe o cronotopo pela região montanhosa em que se indica viverem, Galinha, Chacal e Águia e no qual o Chacal engana a Galinha para poder comer seus filhotes. O último conto fala de um fato histórico brasileiro e sobre o qual teço comentários ao final dessa comunicação.

Enfim, cada conto é um “todo”, com começo, meio e fim, e como lembra Ricoeur analisando a composição da intriga, “é somente em virtude da composição

poética que algo vale como começo, como meio, ou como fim, o que define o começo não é a ausência de antecedente, mas a ausência de necessidade de sucessão” e já o fim, “o que vem depois de outra coisa”, se dá “em virtude seja da necessidade ou da probabilidade” (RICOEUR, 2010, pág. 70). Como unir então, essas estruturas fechadas em si para compor um outro “todo”, coerente e em que as transições se justifiquem? Como no romance grego, os contos são preenchidos por um “mundo estranho”, onde tudo é “indeterminado, desconhecido, alheio, os heróis estão aí pela primeira vez, eles não tem quaisquer relações ou ligações substanciais com esse mundo”, são desconhecidas as “convenções sócio- políticas, de costumes ou outras” (BAKHTIN, 1998, 225). O que fiz foi aproveitar esse desconhecimento por parte dos heróis, essa sensação de que tudo é novo e visitado pela primeira vez, para ligar os contos através do efeito de reconhecimento por parte da personagem contador, que quando profere determinada situação, lembra que essa está ligada a outra.

Como escrevi, o conto angolano é o maior de todos e num momento em que o avô Leopardo se transforma num animal selvagem, o narrador lembra que “um homem que se transforma num animal selvagem, me lembra uma outra história...e eis que estamos no Quênia” e passamos para a história em que o amuleto dá poderes especiais para o jovem, esse conto se encerra e a personagem narrador, como se nada tivesse ocorrido, retorna “como eu estava dizendo, o avô Leopardo se transforma num animal selvagem, entra na fazenda de seu sogro e devora 30 de suas cabras”. Num outro momento, a história de um irmão que quer saber o que aconteceu com outro lembra a história do congo em que agem os gêmeos; e num terceiro momento em que uma animal come pintinhos, a personagem narrador lembra da história da Argélia e das desventuras do Chacal. O conto angolano é recortado em vários pedaços, entremeado pelas lembranças da personagem narrador, e quando o conto de Angola termina, é feita uma passagem para um fato brasileiro.

A simples justaposição dos contos se enquadra no que Ricoeur (e Aristóteles) chamariam de uma “intriga em episódios”, em que uma coisa vem depois da outra sem um encadeamento (RICOEUR, 2010, pág. 74), mas o que tento fazer com essa costura, buscando atingir verossimilhança, é que os contos surjam, ou brotem, um por causa do outro, como uma relação em cadeia, todos unidos pela temática da morte, que no último conto ganha relevos mais próximos de nossa realidade. O conto brasileiro, chamado “Rosa Francisca” parte de dois documentos de uma mulher escravizada no Brasil que viveu no Rio de Janeiro até 1849, sua carta de alforria e sua declaração de óbito. O que muitas vezes surpreende é que esses documentos foram emitidos com uma distância temporal de quatro meses. Durante os outros contos, quando o avô Leopardo causa

a morte de seu neto Antilope; quando o jovem queniano busca o amuleto mágico pelo fato de seus pais terem morrido; quando um dos gêmeos do Congo morre e renasce; quando o Chacal mata filhotes e é morto por isso; todo esse universo está no reino do fantástico, da fábula, e apesar de algumas caras feias para os momentos mais cruéis, esses fatos não necessariamente nos tocam. Mas quando entramos no fato histórico em que uma filha trabalha para comprar a alforria da mãe e depois de apenas 4 meses de liberdade em 50 anos de vida, sua mãe falece, as situações vividas pelas personagens africanas ganham outro contorno, pois são todas situações humanas, com suas cargas de felicidade e infelicidade. E todo esse processo de reconhecimento é guiado por palavras-ação proferidas pela personagem narrador, que se transforma com suas várias faces e descobertas, feitas pela primeira vez, mas conectadas com lembranças de outros cronotopos. Ricoeur, citando Frank Kermode diz que “para desenvolver um caráter é preciso narrar mais e, para desenvolver uma intriga, é preciso enriquecer um caráter” (RICOEUR, 2010, pág. 67). Busco realizar esses dois movimentos através do espetáculo, que ainda contem em sua dramaturgia, canções que contam certas passagens dos episódios.

É evidente que essa é apenas umas das formas de costura de contos, nesses anos de estrada e cronotopos, realizei mais de 9 costuras dramáticas para contos em espetáculos, 3 monólogos que faço como ator e outras 6 direções, sempre buscando diferentes estímulos, do campo da dramaturgia e do que o repertório pode oferecer enquanto “mote” para tricotar e bordar esses tecidos. *Afrocontos, Afrocantos* foi a primeira dessas costuras e alguns de seus estímulos e confrontos serão utilizados para compor mais uma costura de contos com o espetáculo de contos africanos na rua que deve acompanhar minha tese de doutorado. Mas essa é uma outra história. Por hora, antes de nossas referências bibliográficas, proponho que leiam a adaptação de *Os Gêmeos*:

OS GÊMEOS¹

E eis que estamos no congo.

(Canção)

Iê espelho

É fonte de passado, é desatino iê espelho

É gêmeo refratado, é seu destino

Uma mãe dá origem a dois gêmeos, Mavungu e Luemba, mas Mavungu e Luemba não eram gêmeos comuns, eles já nasceram grandes. Nasceram com pêlo no rosto, pêlo no peito e pêlo no... joelho, um caso raro de pêlo no joelho e além disso cada um nasceu com um amuleto, a lenda dizia que o portador desse

1. Conto do Congo. Adaptação do autor desse artigo para conto encontrado em: PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

amuleto poderia realizar um de seus desejos e se unidos os dois amuletos outros dois desejos poderiam ser realizados. Por acaso à mesma época, a princesa da tribo Nzambi estava em dia de para se casar. Diversos guerreiros tentaram, de diversas tribos, mas ela simplesmente desprezava todos. Mavungu resolve tentar. Mas naquele dia o sol havia resolvido torrar, derreter, qualquer um que passasse sob sua guarda. Mavungu, sentindo o calor extremo, pede para seu amuleto que o protegesse nessa jornada. E o sol mais forte, cada vez mais forte e um pouco mais forte e muito mais forte, mas Mavungu nada sentia. Quando chega a lua, ela havia resolvido congelar, petrificar, qualquer um que passasse sob sua guarda, mas Mavungu não sentia o menor calafrio, e à madrugada, quando as coisas acontecem, Mavungu percebe que estava sendo seguido, seguido por um enorme leão, nem ele sabe como, derrotou o leão que fugiu dele como se fosse um gatinho. E finalmente Mavungu chega até a tribo Nzambi. A princesa Nzambi disse que aquele era seu marido, e se não casasse com ele seria capaz de morrer.

(Canção)

Mavungu é Nzambi ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê ê ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê êêêêê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê ê ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê êêêêê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê êêêêê

Casará, casou

E casaram, foi feita uma festa para eles que durou a noite inteira. Depois da festa, a princesa Nzambi leva seu marido para sua tenda nupcial, lá dentro os dois fazem poesia. Quando acorda, Mavungu percebe que a tenda da princesa Nzambi possuía diversas telas, cobertas por tecidos. É a princesa quem retira, um a um os tecidos. Mavungu percebe então que não eram telas mas espelhos, espelhos que refletiam sua própria vida. No primeiro seu nascimento, no segundo sua jornada sob o sol, no terceiro sua jornada sob a lua no quarto um

leão que fugia dele como se fosse um gatinho e no quinto espelho... No quinto espelho Mavungu viu uma velha senhora sentada num toco de árvore fumando seu cachimbo e ele disse: “ – eu vou até lá.” A princesa Nzambi tentou avisar que todos os que tentaram conhecer aquela velha senhora nunca mais voltaram, mas ele estava determinado e partiu. Caminhou, caminhou, por horas a fio até que encontrou uma velha senhora, sentada num toco de árvore, tentando fumar o seu cachimbo.

Velha senhora:

– FAZ-ME... FAZ-ME

FO...GO... FAZ-ME

FOGO... FAZ-ME FO...GO...

(Grito da velha senhora)

E a velha senhora cravou sua bengala no peito de Mavungu que não mais respirou. Mas Luemba, irmão de Mavungu, resolveu investigar o que havia acontecido com o seu irmão. Naquele dia, por coincidência, o sol havia resolvido torrar, derreter, qualquer um que passasse sob sua guarda. Mas o sol, confundindo os gêmeos, resolve não lançar suas forças. Quando chega a lua, ela havia resolvido congelar, petrificar, qualquer um que passasse... Confundindo também os gêmeos a lua se tornou branda e calma. E à madrugada, quando as coisas acontecem, Luemba percebe que estava sendo seguido, seguido por um enorme leão, e quando ele olha para o leão, este foge dele como se fosse um gatinho. E finalmente Luemba chega até a tribo Nzambi.

(Canção)

Mavungu é Nzambi ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê ê ê

Casará, casou

Mavungu é Nzambi ê êêêêê

Casará, casou

E Luemba, mais uma vez confundido com seu irmão Mavungu tenta explicar que não foi ele quem casou com a princesa Nzambi, mas ninguém acredita e foi feita uma festa para ele que durou a noite inteira. Depois da festa, a princesa Nzambi leva Luemba para sua tenda nupcial, lá dentro, antes de fazerem poesia, Luemba percebe que a tenda da princesa Nzambi possuía diversas telas, cobertas por tecidos. E é Luemba quem retira, um a um os tecidos. Luemba percebe então que não eram telas mas espelhos, espelhos que refletiam sua própria vida. No primeiro seu nascimento, no segundo sua jornada sob o sol, no terceiro sua jornada sob a lua no quarto um leão que fugia dele como se fosse um gatinho e no

quinto espelho... No quinto espelho Luemba viu uma velha senhora que cravava sua bengala no peito de seu irmão e ele disse: “ – eu vou até lá.” A princesa Nzambi tentou, a tribo inteira tentou avisar que todos os que tentaram conhecer aquela velha senhora nunca mais voltaram, mas ele estava determinado e partiu. Caminhou, caminhou, por horas a fio a té que encontrou uma velha senhora, sentada num toco de árvore, tentando fumar o seu cachimbo.

Velha senhora:

– FAZ-ME... FAZ-ME

FO...GO... FAZ-ME

FOGO... FAZ-ME FO...GO...

(Grito da velha senhora, seguido do grito de Luemba)

Era Luemba quem cravava a bengala no peito da velha senhora, que não mais respirou. Só restava a Luemba procurar pelos restos mortais de seu irmão. E ele encontra os restos mortais de Mavungu ao lado de um grande galpão. Mavungu ainda conservava em seu pescoço o amuleto que ganhara ao nascer. Luemba então uniu os dois amuletos e pediu que seu irmão voltasse a vida. Os gêmeos estavam reunidos de novo. Resolvem averiguar o que a velha senhora guardava naquele galpão, quando entram descobrem elmos, ossos, escudos, lanças crânios, os restos mortais de todos os guerreiros que tentaram conhecer a velha senhora. Mavungu e Luemba unem novamente seus amuletos e pedem para que todos os guerreiros voltassem à vida. Estavam diante do maior exército que o congo já conheceu. Mavungu e Luemba se tornaram seus líderes e dizem que a tribo em que nasceram e a tribo Nzambi nunca estiveram tão protegidas.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo, UNESP/HUCITEC, 1998.

FROBENIUS, Leo. **A gênese africana: contos mitos e lendas da África**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Landy, 2005.

MENDES, Cleise F. “O diálogo no drama e o discurso d outro”. Comunicação apresentada ao VII ENECULT, Salvador, 3 a 5 de agosto de 2011.

MENDES, Cleise F. “Aspectos performativos do diálogo cênico” *In*: VI Congresso da ABRACE, 2010, São Paulo. **Memória ABRACE digital**. São Paulo: 2010.

MOUTINHO, Viale (org.). **Contos Populares de Angola: Folclore Quimbundo** (4 ed.). São Paulo, Landy, 2002.

PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: companhia das Letrinhas, 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1998.

SARRAZAC, Jean Pierre (org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Conversa de professor: Célida Salume Mendonça

*Doutora em Artes Cênicas, Professora Adjunta da
Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia
por Alexandra Dumas*

Conversa de professor: Célida Salume Mendonça¹

por Alexandra Dumas

RT: Em sua opinião, quais os principais instrumentos metodológicos utilizados no ensino de teatro? E por que os jogos teatrais se constituem como o recurso mais explorado nas aulas de teatro?

Formalmente no Brasil temos quatro abordagens metodológicas, todas baseadas no improviso: o jogo dramático, de tradição francesa, que tem sua fundamentação em Jean-Pierre Ryngaert (2009), o jogo teatral (*theatre game*) concebido e sistematizado por Viola Spolin (1992), metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, o Drama de origem anglo-saxônica, que chega ao Brasil a partir das pesquisas da Prof^a Beatriz Cabral (1998) e o Teatro do Oprimido que sistematiza diferentes categorias de jogos e exercícios teatrais elaborados por Augusto Boal (1982). Poderia ainda incluir um quinto instrumento metodológico, a utilização da peça didática como modelo de ação, proposta por Ingrid Dormien Koudela a partir de seus estudos sobre Brecht. A professora Maria Lúcia Pupo também contribui de forma significativa com a sistematização de jogos de apropriação do texto para a condução de processos de aprendizagem teatral. Talvez o jogo teatral tenha sido um dos recursos mais acessados para o planejamento de aulas de teatro por estar presente nas primeiras bibliografias dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e posteriormente, permanecendo nas Licenciaturas em Teatro e em Artes Cênicas. No período em que cursei a

1. Doutora em Artes Cênicas, Professora Adjunta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

graduação (1986-1990), o *Jogo Dramático Infantil* de Peter Slade; *Jogo, Teatro e Pensamento* de Richard Courtney e *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin eram as principais fontes de consulta para o Teatro na Educação. Este último, publicado em 1963 chega ao Brasil em 1978 com a tradução de Ingrid Koudela e Eduardo Amos. O livro é uma das referências teórico-práticas para o Ensino de Teatro norteando professores de teatro, assim como educadores de outras áreas de conhecimento. O método de análise através das ações físicas de Stanislavski também contribuiu para a fundamentação dos jogos teatrais. Para os interessados em aprofundar seus estudos em Viola Spolin a tese da Prof.^a Maria Aparecida de Souza intitulada *Teatro-educação e os processos de indistinção estética na Pós-modernidade: uma reflexão sobre “Improvisação para o Teatro”* de Viola Spolin analisa os procedimentos descritos pela autora no livro *Improvisação para o Teatro* e as maneiras pelas quais estes podem ser vislumbrados como instrumentos de reflexão crítica a respeito dos processos de indistinção estética na pós-modernidade.

RT: Qual a importância da sistematização da experiência do jogo na fase infantil, se considerarmos que, independente das aulas de arte os jogos são praticados?

Imagino que a pergunta esteja se referindo a fase infantil de 0 a 6 anos. As brincadeiras e os jogos efetivamente são praticados mesmo sem instrução nesse período, mas a intencionalidade com que são trabalhados e mediados na prática pedagógica teatral contribuem para a formação pessoal e social desses educandos. Essas experiências e sua mediação qualificada vêm acompanhadas de reflexões sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ressaltando o processo de socialização dos envolvidos. As crianças brincam e jogam seguindo as mesmas regras porque não conhecem diferentes variações. Sistematizar a experiência de jogo no ambiente educacional abre a oportunidade de planejar situações de pesquisa destas expressões envolvendo os familiares, participando de rodas de conversa e troca, socializando essas experiências, ou seja, ensinando aos colegas de outra forma o que aprenderam, além de desenvolver a familiaridade com a linguagem teatral. Brincar de estátuas, por exemplo, é um jogo no qual se desenvolve a expressão corporal, a concentração, a prontidão, a disciplina e a atenção. Jogos de percepção e escuta de sons, de objetos; brincadeiras cantadas; jogos de imitação e produção de sons e gestos; podem desenvolver habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem teatral. O agrupamento de alguns jogos e não de outros com objetivos específicos facilita também o trabalho com determinado público, como crianças com alguma deficiência. Sistematizar a experiência do jogo nos permite diag-

nosticar os problemas do grupo e propor jogos adequados a cada momento do processo. Os fatores de ordem afetiva e de personalidade, uma das possíveis causas do fracasso escolar, podem ser amenizados quando a criança compartilha o mundo com seus colegas, sentindo-se parte daquele espaço. Através do jogo ocorre uma diminuição da supervalorização dos erros e um enriquecimento da conscientização da ação, fortalecendo a autoconfiança na criança. Elas tornam-se mais comunicativas e objetivas, e o hábito de absorção conseguido com esse exercício é uma das melhores maneiras de desenvolver a concentração. A mediação do jogo dramático e do jogo teatral na escola orienta a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, desenvolve a aprendizagem de limites, facilita a inclusão e propicia o desenvolvimento de diferentes linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, do teatro, da expressão corporal e das representações simbólicas. Através da dramatização as crianças podem penetrar no mundo para explorá-lo, conhecê-lo e transformá-lo.

RT: Entre a determinação legal e a realidade nacional, como você analisa o quadro atual do ensino de teatro no Brasil?

O acesso que temos a esse panorama do ensino de teatro em nosso país se limita a participação em Congressos, Encontros e Seminários, publicações na área, experiências de estágio nos cursos de Licenciatura em Teatro e em Artes Cênicas, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e teses. No que diz respeito ao ensino de Arte, o ranço da polivalência e da função contextualista nos persegue até hoje. Entretanto, o professor de teatro pode dialogar com diferentes linguagens artísticas no desenvolvimento de um percurso criativo acessando elementos da música, das artes visuais e da dança, considerando ainda que, a linguagem mostra-se mais híbrida nos dias de hoje. Por outro lado, ainda temos muitos educadores sem formação específica ensinando Arte. O sistema educacional delega a professores de formação distinta o desafio de ensinar Arte com o objetivo de complementar sua carga horária. Infelizmente ainda paira sobre nós o imaginário de que Arte pode ser ensinada por qualquer pessoa. Mesmo com tantas leis, resoluções, orientações e propostas curriculares nos respaldando precisamos advogar nosso trabalho, nossas escolhas, nossos objetivos para afastar o fantasma do “teatrinho”, “teatro para o dia do...”, “teatro sobre...”, “deixa na última aula de sexta-feira porque relaxa”, “o professor X pega as aulas de Arte para completar a sua carga horária”. Precisamos ainda após esses dezessete anos de Teatro como linguagem específica convencer os gestores das instituições educacionais e a comunidade escolar de sua existência como tal. As áreas de música, dança e teatro, ainda perdem lugar para as ar-

tes visuais na escola pública. As publicações sobre as experiências pedagógicas de teatro desenvolvidas nesse contexto ainda podem ser consideradas tímidas. Tornar o teatro uma prática cotidiana, defendê-lo como área de conhecimento, certamente não é um desafio vencido. Estamos enredados pela falta de políticas públicas e o cumprimento destas; e igualmente pela falta de desejo (aqui me refiro aos professores) de brigar por melhores condições. É evidentemente mais fácil ensinar teatro apenas para os que querem e procuram por uma oficina de teatro, do que lutar por sua presença nas escolas em caráter curricular defendendo assim uma alfabetização estética que democratize o acesso a arte. A escola ainda é, sem dúvida, um local fértil para a produção de saberes docentes, infelizmente não podemos afirmar que as escolas públicas sejam espaços atrativos no contexto atual para a defesa da obrigatoriedade do ensino de teatro. Professores e alunos das disciplinas de estágio dos cursos de Licenciatura em Teatro e em Artes Cênicas enfrentam paralisações a cada ano que interrompem os processos desenvolvidos e inviabilizam algumas propostas. Assim, retomando a pergunta inicial, entre a determinação legal e a realidade nacional ainda é pouco expressivo o espaço ocupado pelo teatro em contextos educacionais. Entretanto, os avanços podem ser sinalizados a partir do vínculo com a área de formação que vem fornecendo conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. O teatro que é ensinado hoje aproxima-se mais do Teatro e torna-se independente da Psicologia e da Educação, que até bem pouco tempo formulavam seus fundamentos.

RT: Sabemos que em grande parte das escolas brasileiras, parte dos professores que atuam dando aula da disciplina arte não tem a devida formação. você acha que a ampliação quantitativa das licenciaturas em teatro pode resolver esse descompasso?

Acredito que a ampliação dos cursos de Licenciatura ameniza, atenua, mas não resolve a ausência desses profissionais em boa parte das escolas brasileiras, pois a situação atual depende primeiramente de políticas públicas e concursos para as áreas específicas e com pontos/conteúdos igualmente específicos. É possível verificar que um número significativo de alunos formados nas diferentes linguagens do Ensino de Arte estão nas capitais, e nem todos voltam para as suas cidades de origem. Nos Congressos tomamos conhecimento da inexistência de aulas de Arte em muitas escolas do interior dos estados brasileiros. As áreas de Música e Dança já enfatizaram a necessidade de realização de concursos públicos específicos para a área, o que já é garantido por lei desde 1996. Outro problema delicado são os gestores das escolas do Estado e Município que, na distribuição de vagas, ao escolherem um professor de artes visuais em

detrimento de um professor de teatro, ou vice-versa, optam por este profissional pensando na sua participação em funções externas como a organização de eventos da instituição, desconsiderando o conteúdo e planejamento específico da disciplina em questão. Muitas escolas oferecem o ensino de teatro apenas em caráter extracurricular através de projetos ou oficinas. Os modos do fazer teatral no campo educativo ainda podem ser vistos com desconfiança. É comum a linguagem não ser compreendida como área de conhecimento, mas como um *recurso didático* ou como *instrumento pedagógico* para o ensino de conteúdos extrateatrais, ligados a diferentes disciplinas do currículo, ou ainda, a serviço de apresentações temáticas solicitadas pela direção da escola. Sob esse aspecto nos entristece constatar a falta de diálogo entre o administrativo e o pedagógico em várias instituições de ensino. Quanto ao Fundamental 1 (1º ao 5º ano), um bom número dos professores de Arte são pedagogos que tiveram em sua formação uma única disciplina voltada para o ensino de arte, o que ainda não é uma realidade na maioria das instituições de ensino superior do país, revelando, assim, que a formação de pedagogos com esta especificidade é rara e pode ser traduzida por um despreparo para uma prática pedagógica consistente na área de Arte. Não podemos esquecer também da EJA (Educação de Jovens e Adultos) nesse contexto. Em Salvador (BA) é desanimador verificar que Artes e Atividades Laborais estão associadas à disciplina Arte no banco de dados da Secretaria Estadual da Educação (SEC-BA), uma visão retrógrada que remete a LDB de 1971 e ao ensino de Artes e Ofícios implantado nas escolas técnicas. Por outro lado, mesmo os professores de Arte que possuem a devida formação não se dedicam a ela. Temos ainda profissionais da área licenciados em Teatro atuando como generalistas. Em pesquisa realizada para trabalho de conclusão de curso, uma aluna do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas da UDESC constatou que um percentual significativo dos alunos que se formaram no mesmo curso e ingressaram na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), optaram por trabalhar com o conteúdo de artes visuais. A justificativa da escolha se firmava na expectativa de administrar e controlar o espaço, colocando assim todos os alunos enfileirados com folhas de papel e lápis de cor nas mãos, ou ainda ensinando história do teatro em aulas estritamente teóricas, procedimento que geraria menos indisciplina. Ao contrário, espera-se que o licenciado sintam-se estimulados e aptos a pensar a relação entre teatro, educação e sociedade em nossos dias, relação esta que, solicita respostas sempre apropriadas ao momento histórico necessitando ser constantemente revisada. Almejamos a formação de um artista e educador presente e contemporâneo, em condição de propor soluções próprias para os variados desafios que certamente encontrará nos diferentes contextos de trabalho e público, disposto a criar outros caminhos de atuação em que o teatro e a pedagogia se encontrem.

RT: Pensando na relevância do ensino de arte, você acha adequada a carga horária de uma hora semanal?

De fato, na maioria das escolas a carga horária destinada a disciplina Arte é de uma ou duas horas-aula semanais, o que de forma alguma é suficiente. Poderia afirmar que duas horas/aula geminadas possibilitaria desenvolver um conteúdo de forma mais adequada envolvendo procedimentos teórico-práticos e possibilitando assim, uma familiarização com a linguagem artística. Uma hora semanal acaba se reduzindo a trinta minutos, se levamos em consideração o acompanhamento da frequência dos alunos, a transformação necessária no espaço físico da sala de aula para estar adequado a atividade proposta e/ou o deslocamento de espaço, se este se fizer necessário. Não podemos deixar de mencionar também a total falta de continuidade dos conteúdos ensinados, pois com as faltas frequentes, um aluno que deixa de comparecer no dia da aula de Arte na escola entrará em contato novamente com o conteúdo em um espaço de quinze dias ou mais. Apenas ampliar a carga horária também não é suficiente, precisamos reinventar a estrutura escolar para enxergar a experiência artística dentro dela. Infelizmente o sensível, o crítico e o criativo, a produção de significados sobre o seu mundo através da arte não são prioridades da educação no Brasil.

RT: Qual o seu posicionamento em relação aos concursos públicos para a docência de artes serem definidos pela especificidade de cada linguagem artística?

Considero extremamente urgente e necessário que todos os concursos públicos em nível estadual e municipal sejam definidos e abertos para cada linguagem artística específica. Infelizmente, no momento, não há definitivamente força política na área educacional e autoridade (conhecimento) que direcione os concursos públicos para professor respeitando as formações específicas (propostas nos documentos oficiais)?! Por que um professor de teatro precisa responder questões sobre a música no Brasil: história e movimentos, se não é essa a sua área de formação e ensino? E sobre o desconhecimento total de boa parte das direções e coordenações pedagógicas de nossas escolas de como caminha o ensino de Arte nos dias de hoje, o que dizer? Temos um hiato enorme entre as Universidades e as Secretarias de Educação do Estado e Município em boa parte do nosso país. As instituições caminham em direção e interesses distintos. Seria importante que as associações de arte-educadores de cada estado pressionassem os órgãos responsáveis em relação aos concursos públicos específicos para cada linguagem, encontrando um canal de comunicação

de facilitasse o diálogo entre estas instituições e órgãos. Esse diálogo incluiria a capacitação continuada de professores e dos profissionais da educação que trabalham com Arte na escola, assim como os gestores para que todos possam estar sincronizados com as “novas” propostas para o ensino das Arte na educação básica. A partir de uma prática pessoal consistente e atualizada, o professor tem a possibilidade de exercitar sua autonomia, criatividade e criticidade, apontando assim, novos horizontes frente às possibilidades de transformação da nossa sociedade.

Projeto *O Palco na Sala*: uma prática extensionista com ênfase na formação do professor de arte do ensino básico

Jaqueline Paixão da Cruz

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

O presente trabalho tem como seu principal ponto de partida a descrição do perfil do professor de Arte do ensino básico das escolas da rede pública do Município de Laranjeiras – Se que, em sua grande maioria, lecionam a disciplina sem ter uma formação específica no âmbito das artes. A descrição e posterior análise acontecem a partir do mapeamento por meio da aplicação de questionários a professores, tendo como foco de observação a formação e a prática docente destes profissionais. Diante da constatação resultante deste mapeamento, foi proposto um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe com o apoio do PIBIX/CNPq, com o objetivo de capacitar esses professores via promoção de um curso de atualização pedagógica para os mesmos. Esse trabalho tem o objetivo de analisar a atuação do projeto de extensão, bem como suas consequências na formação elementar desses profissionais do ensino básico que atuam na rede pública.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Formação de professor. Arte-educação.

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the Arts teacher profile what working in basic level education of public schools in the town of Laranjeiras (Sergipe - Brazil). It is known that these teachers are working in art education without specific guidelines for this activity. However were performed a mapping of schools and interview of these professionals about questions such as academic formation and teaching practice with subsequent analysis of answers. The results directed to an university extension activity accomplished by Federal University of Sergipe (UFS- PIBIX/CNPq) “*The Stage in the Classroom*” to enable these teachers by means of a course of pedagogical update. Here we are presenting the aspects of this extension activity and results in formation these professionals in public education.

KEYWORDS: University extension. Teacher training. Art and education.

Projeto *O Palco na Sala*: uma prática extensionista com ênfase na formação do professor de arte do ensino básico

*Jaqueline Paixão da Cruz*¹

Teatro - UFS

Introdução

Pensar quem é o professor de Arte e qual sua trajetória acadêmica e profissional é, “de certa forma, ir ao centro do problema de como se dá esse ensino na escola, com composição e posicionamento acerca da arte e da educação”. (BIASOLI, 1999, p. 8).

Nesse sentido, foi preciso buscar informações na Secretária de educação do Município que forneceu o número de escolas da rede pública de ensino da cidade de Laranjeiras². Esse universo se compõe de 10 escolas. Dado esse procedimento, foram feitas visitas nas instituições de ensino a fim de saber quantas oferecem a disciplina Arte, e logo se obtém a informação de que das 10 escolas visitadas em Laranjeiras, apenas 07 unidades oferecem o ensino de arte no seu currículo, ou seja, 70% desse universo. O próximo caminho escolhido para prosseguir com a pesquisa foi, ir a essas 07 instituições escolares, no desígnio de saber quantos professores estão lotados em cada uma dessas escolas ministrando a disciplina arte.

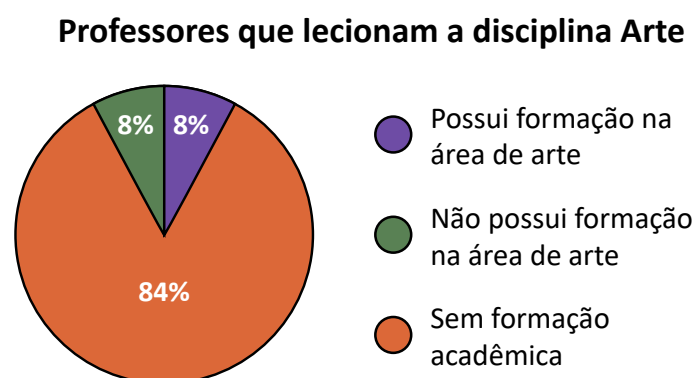
1. Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe.

2. Cidade histórica, rica em cultura popular e caracterizada pela sua arquitetura barroca, Laranjeiras está localizada a 19 km da capital de Sergipe, Aracaju. O município foi tombado em 1996 pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). Além disso, Laranjeiras é atualmente sede de um dos campus da Universidade Federal de Sergipe.

A partir dos dados obtidos com os gestores das 07 escolas visitadas que ofertam a disciplina Arte, estas contariam com 16 professores lecionando a disciplina, destes, 10 estavam atuando no ensino fundamental da 5ª a 8ª série e no ensino médio do 1º ao 3º ano de 06 escolas, e os demais estavam lotados em apenas uma escola atuando no ensino polivalente.

Quando se teve que entrevistar esses educadores não foi possível identificar o número de profissionais fornecidos pelos gestores. As 07 unidades de ensino foram visitadas em todos os turnos e em diferentes dias e horários, no entanto não foi possível localizar esse número de profissional. Não foi possível talvez porque alguns gestores muitas vezes ficavam na dúvida ao informar se tinha ou não professor de Arte atuando na escola. Essa falta de informação, ou informação não documentada, provém das grandes dificuldades encontradas no sistema de ensino de Arte no Brasil, como por exemplo, a não contratação de profissionais graduados em Licenciatura plena da área das artes (Artes visuais, Teatro, Dança e Música) para ministrar a disciplina, como é o caso das escolas públicas de Laranjeiras, que ao traçar o perfil dos professores de Arte que atuam nas unidades escolares da rede pública, e como se dá o ensino dessa disciplina neste Município, verificou-se que, esses profissionais não passam por uma formação específica no âmbito das Artes.

Após entrevistas, pôde-se contar com o número de 13 professores lecionando a disciplina, e não 16 como haviam dito os gestores.



Fator este que apontamos como um dos principais responsáveis por uma atuação um tanto quanto distanciada de um ensino que inclua conteúdos e métodos referentes às potencialidades advindas da prática, da reflexão e da contextualização artística. Assim, muitos alunos não

têm um contato mais efetivo com a arte e suas particularidades, bem como o ensino do Teatro é sucumbido diante da carência de profissionais habilitados para essa prática pedagógica.

Isto dito convém refletir um pouco o desempenho do professor como prático reflexivo, ou seja, como produtor de seu saber e como agente de sua prática pedagógica, atuando numa função ativa na formulação tanto de propósitos e

objetos de seu trabalho como dos meios para atingi-los. Esta concepção na perspectiva de cada professor significa que,

[...] o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão de sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER 1993, p. 17).

Outro aspecto relevante é que, “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (ZEICHNER 1993, p. 17).

Tendo um número significativo dos professores do Município que leciona a disciplina Arte sem ter uma formação na área ou mesmo conhecimento da prática artística, surgiu o projeto de extensão para atender às demandas sociais, com o objetivo de capacitar professores que atuam na rede pública do Município de Laranjeiras, bem como promover uma formação em princípios artísticos relacionados ao Teatro referente aos conteúdos e métodos de ensino numa práxis reflexiva, crítica e criativa, de modo que:

Para um efetivo ensino da arte (...) o professor tenha, além de uma formação adequada e atualizada, a consciência de que toda a mudança que se faz necessária implica conhecer a essência da expressão das linguagens artísticas e como ela se desenvolve no campo da educação e como se aplica à realidade do aluno (BIASOLI, 1999, p. 21).

Mais um aspecto importante no ensino da arte é o que se refere ao professor, uma vez que “seus posicionamentos de vida refletem-se nos conceitos de conhecimento, ciência e ensino presentes na prática educativa. Essa prática é reveladora de suas buscas, da clarificação de consciência e de intencionalidades” (PIMENTEL, 1993, p. 84).

Informações básicas

Pensar um curso de capacitação em Arte almejando uma formação elementar em princípios artísticos relacionado ao Teatro para professores do ensino básico requer uma análise crítica advinda da sua prática pedagógica, métodos e conteúdos aplicados em sala de aula.

Partindo desse princípio, foram aplicados questionários aos professores do ensino básico de Laranjeiras, com perguntas que pudessem identificar o perfil do

professor que leciona a disciplina Arte nas respectivas escolas que se encontram inserida no projeto. Após este procedimento, a equipe do projeto de extensão, elaborou um curso organizado em módulos temáticos orientados para o ensino do Teatro que tem como público-alvo os referidos professores.

Curso este pautado numa carga horária de 90 horas, sendo 60 horas de encontros trimestrais dos bolsistas, voluntários e responsáveis pelo curso com os professores da rede escolar do Município, sendo cinco encontros por trimestres com duração de quatro horas cada aula e 18 horas de orientação e planejamento, totalizando 78 horas de curso e mais 12 horas de acompanhamento de um projeto pedagógico a ser aplicado nas escolas pelos professores em formação. Estruturado em três módulos trimestrais, o projeto tem como base três grandes eixos temáticos: 1) *O teatro e seus conteúdos*; 2) *O Teatro e suas metodologias de ensino*; e 3) *O teatro, projeto e aplicação pedagógica*.

Os encontros pedagógicos durante os dois primeiros módulos aconteceram de forma presencial na Universidade Federal de Sergipe, no campus de Laranjeiras, entre Novembro de 2011 e Maio de 2012. As aulas foram ministradas por três professores do núcleo de Teatro da UFS e por quatro licenciando, sendo dois bolsistas e dois voluntários do projeto. Importante destacar que o curso³, como atividade de extensão, também dá ao licenciando a oportunidade de investir na sua formação profissional, ao mesmo tempo em que atua de forma efetiva na transformação do meio sócio-pedagógico.

Durante as aulas, enquanto os professores encontravam-se em capacitação, uma equipe de alunos do curso de licenciatura em Teatro da UFS atuava voluntariamente ministrando oficinas de Teatro para alunos das escolas assistidas pelo projeto. O objetivo de oferecer oficinas para esses alunos no mesmo horário em que seus professores estavam no curso era, além de manter os educandos em atividade na escola, proporcionar a eles o contato com o Teatro a partir dos jogos teatrais.

Para a execução do módulo I, as aulas foram planejadas com base no primeiro eixo temático “*O Teatro e seus conteúdos*”, acerca dos respectivos assuntos: relação ensino-aprendizagem (O que é teatro, jogos dramáticos e improvisação); história do teatro com base na apreciação (Jogos teatrais, dramaturgia e criação coletiva) e contextualização e produção de conhecimento e práticas artísticas (elementos visuais da cena, construção de cena a partir de conteúdos abordados nos dias anteriores).

No segundo módulo-eixo: “*O Teatro e suas metodologias de ensino*” – foram abordadas as seguintes linhas temáticas: Abordagem triangular; Leitura dra-

3. Projeto de extensão que foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe Campus de Laranjeiras, e com apoio do PIBIX/CNPq. O projeto teve por objetivo capacitar professores de Artes em exercício nas escolas da rede pública localizada no centro de Laranjeiras que, na sua maioria, não tem uma formação específica no âmbito das artes.

mática⁴; jogos corporais; teatro de formas animadas; linguagens artísticas; teatro do oprimido e teatro e cultura popular⁵.

Na execução do terceiro e último módulo do projeto, foi proposto à realização de uma Intervenção artístico-pedagógica nas escolas. Para a realização da intervenção, pensou-se em duas ações. Na primeira ação, foram ministradas oficinas de Jogos teatrais, com o objetivo de introduzir atividades de teatro na sala de aula por meio dos jogos que, possibilitam o desenvolvimento de uma liberdade dentro das regras estabelecidas; Oficina de maquiagem, cuja proposta pretendeu despertar a curiosidade, expressão e ludicidade dos elementos visuais da cena a partir da maquiagem teatral; Oficina de leitura de imagens, fomentando a reflexão por meio de obras artísticas; Oficina de teatro de bonecos, a qual foi possível explorar as técnicas do “Teatro de Formas Animadas” a partir da contação de história utilizando marionetes; e por fim, Oficina de arte-multimídia, Ação desenvolvida com o Carrinho Multimídia, equipamento dotado de projetor, ipad, câmera fotográfica, microfone e filmadora. Foram exibidos vídeos com participação ativa através de entrevistas, e filmagens onde os alunos foram, juntamente com a artista, protagonistas das ações realizadas.

Para a segunda ação, a equipe fez uma apresentação artística nas escolas a partir de poesias infantil. A apresentação foi protagonizada pela equipe (bolsistas, voluntários, e coordenação) do projeto de extensão, com duração de 15 minutos por apresentação.

Simultaneamente e em forma de “circuito”, as atividades aconteceram em cinco salas, promovendo aos alunos o contado com diversas linguagens artística, e principalmente com o Teatro.

Conclusão

Os conteúdos abordados nos módulos do projeto tem sido de grande valia para mostrar aos nossos alunos/professores – participantes do curso de capacitação –, a importância do Teatro na formação do indivíduo, dando a estes profissionais da educação um leque de possibilidades com possíveis métodos para se trabalhar na sala de aula. Podendo o professor, estimular o aluno a desenvolver a capacidade de se relacionar, de conhecer e de adquirir uma consciência crítica através da arte que, para (FUSARI e FERRAZ, 1999) “[...] se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (p. 16).

4. Os conteúdos propostos para trabalhar essa linha temática foram elaborados e aplicados pelo aluno do 5º período do curso de Licenciatura em Teatro da UFS e, bolsista do PIIC – Projeto de inclusão a Iniciação Científica – intitulado: “Leitura em cena: o texto dramático e a linguagem teatral na formação do leitor” com o propósito de por em prática os métodos propostos em seu projeto.

5. As atividades relacionadas a esse eixo temático foram aplicadas pela aluna do curso de Licenciatura em Teatro da UFS e, bolsista do PIIC – Projeto de inclusão a Iniciação Científica – intitulado: “O Palco na sala: o ensino do teatro e cultura popular na cidade de Laranjeiras” com o objetivo de aplicar a metodologia proposta na segunda etapa de sua pesquisa.

Com isto, pretende-se que o professor seja capaz não só de introduzir o ensino do Teatro na escola de forma a aproximar o aluno do conhecimento cultural e artístico, mas também aprofundar seus conhecimentos e evoluir no saber estético e artístico por meio dessa prática.

Assim, no que diz respeito à responsabilidade do professor de arte pelo processo transformador do aluno, vale ressaltar o que afirmam Fusari e Ferraz (1992, p. 49) que pontuam que a prática- teórica artística e estética do professor “[...] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor”.

Ao final de cada um dos módulos era feita uma avaliação do curso por meio de questionários que, eram aplicados aos alunos/professores em capacitação com o objetivo de não só obter um posicionamento acerca dos conteúdos aplicados, mas também para avaliar o andamento do projeto como um todo. Na avaliação final de cada módulo, os participantes davam suas opiniões e falavam como se sentiam diante das atividades e o que cada um gostaria de ver e aprender no módulo seguinte.

Procedida estas etapas, pode-se enfatizar, tendo como base os questionários, a relevância do curso para a formação dos referidos profissionais da educação, uma vez que os mesmos avaliaram o projeto como sendo uma referência na sua formação profissional, bem como deixam clara a importância do mesmo na comunidade escolar.

Referências bibliográficas

BIASOLI, Carmen L. A. **A formação do professor de arte**: Do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. **Arte na educação escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

A Dança de Salão como ferramenta de modelagem, flexibilidade e tonicidade do corpo

*Ednaldo Miranda de Santana
Licenciando em Dança/UFS*

*Natália Lupinacci Costa
Doutoranda em Saúde Pública (UCES – Argentina)*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre como a dança influencia de forma positiva na vida dos praticantes, trazendo assim, diversos benefícios na vida e no corpo de maneira satisfatória, tendo como espaço uma pesquisa qualitativa envolvendo praticantes da dança de salão entre idades diferentes. Apresentamos a Dança como ferramenta de modelagem e tonicidade do corpo, e a diferença positiva que cada praticante irá sentir no seu dia-a-dia, melhorando assim seu condicionamento físico, expressão corporal, e tonicidade dos músculos do corpo. Reconhecendo seus espaços de aprendizagem como ferramentas de inserção do praticante a uma nova e saudável atividade, que irá influenciar em seu corpo e mente, e também em sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Dança de salão. Modelagem. Flexibilidade. Tonicidade.

A Dança de Salão como ferramenta de modelagem, flexibilidade e tonicidade do corpo

Ednaldo Miranda de Santana

Licenciando em Dança/UFS

Natália Lupinacci Costa

Doutoranda em Saúde Pública (UCES – Argentina)

1. Introdução

A Dança de Salão tem origem nos bailes das cortes reais na Europa, tomando forma na corte do Rei Luís XIV, na França. É possível que abraço lateral venha do fato de que, na época, os soldados carregavam a espada no lado esquerdo, como é mostrado nas imagens de Il Ballarino, de Fabritio Caroso. Também era evidente a postura clássica, ereta e com o torso fixo, como no balé, que tem a mesma origem (CLARKE, 1981, p.96).

A dança de salão vem sendo muito procurada por mulheres e também por homens, caindo assim, um pouco do preconceito de que só quem dança é a mulher ou o homossexual, então por conta dos resultados e benefícios que a dança vem mostrando, cresceu muito a procura por praticantes do sexo masculino, que mesclam a dança com outra atividade física como a musculação, tendo assim um resultado mais rápido e em curto prazo (IVAN, 2007).

O ensino da dança no Brasil, até uma década atrás, se dava em locais privilegiados como academia e escola de dança, em sua maior parte de caráter privado, e a formação do professor dá-se através de cursos nas escolas e academias de

dança e, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação de dança. Recentemente podemos perceber o crescimento de novos cursos de dança sendo oferecidos no contexto universitário (STEPHEN, 2004).

A relação da modificação da imagem corporal pela dança foi descrita por (LEWIS e SCANNEL, 1995) que avaliaram mulheres praticantes de dança e comprovou que a prática de dança por longo período tem influência positiva na imagem corporal das praticantes.

O seguinte artigo tem o objetivo de propor uma linha de conhecimento estético, realizado por meio da atividade física da dança de salão, onde são analisados alguns benefícios tais como, modelagem, flexibilidade e tonicidade do corpo. Buscou-se focar os vários estilos de dança de salão, juntamente com a musculação, sendo realizada uma pesquisa com um grupo de mulheres com idades entre 19 e 42 anos, todas praticantes da dança de salão, e também da musculação (MIEBACH, 2004).

Com a crescente busca pela saúde e longevidade, o estudo demonstra a visão em relação ao aluno, no qual foram coletados dados relacionados às medidas antropométricas, para consequentemente apontar o perfil dos praticantes da dança de salão. Suas medidas antropométricas irão classificar qual o biotipo do praticante, seja ele homem ou mulher, magro ou gordo, baixo ou alto, acima do peso ou no peso ideal (GUSTAVO, 2003).

Nessa pesquisa tem-se como foco de objeto, o corpo, que por meio de medidas antropométricas, obtidas de diversas partes dos membros inferiores e superiores, para poder entender e procurar detectar uma maneira de interpreta-los de forma sistemática e acadêmica.

Segundo (MARINS e GIANNICHI, 2003, p. 35) a antropometria representa um importante recurso de assessoramento para uma análise completa de um indivíduo, seja ele atleta ou não, pois oferece informações ligadas ao crescimento, desenvolvimento e envelhecimento, sendo por isso crucial na avaliação do estado físico e no controle de diversas variáveis que estão envolvidas durante uma prescrição de treinamento.

O presente estudo científico tem como objetivo geral analisar os benefícios que a dança de salão proporciona aos praticantes, tendo em vista a crescente procura dessa modalidade tanto por mulheres quanto por homens. Pretende-se analisar o quanto de satisfação esses sujeitos estão sentindo, e como a dança de salão vem interferindo no corpo, já que atualmente a preocupação com a estética vem crescendo muito e tomando um rumo imensurável (JERSON, 2007).

Os objetivos específicos são identificar quais as partes do corpo são privilegiadas com a prática da dança de salão e verificar as alterações de tamanho, formas e curvas, postura e consciência corporal, como também a realização dos movimentos, elasticidade e tonicidade dos corpos a serem avaliados.

Tendo em vista o padrão físico dos praticantes, o seguinte artigo visa também mostrar e apontar qual o verdadeiro perfil desses indivíduos contemporâneo, que buscam não só a estética corporal, mas sim também qualidade de vida, e essa satisfação reflete na vida profissional, intelectual e individual (MUNDIM, 2004).

A justificativa se dá pela crescente preocupação que os indivíduos têm hoje em dia com a estética corporal, pois o que se busca é analisar os efeitos positivos que essa atividade proporciona na vida e no corpo, tendo uma relação direta com a estética corporal e a saúde física, saúde essa que tanto é almejada (MIEBACH, 2001).

O estudo desse objeto junto a esse segmento específico é de grande interesse e valia para o campo do conhecimento científico, por se tratar de qualidade de vida que é o nosso maior bem. Infere-se nesse contexto o manejo do corpo, bem como o papel central dessa categoria no âmbito do cuidado em saúde e alimentação, e em especial nas práticas de promoção a saúde. Nesse espaço ganham destaque as danças de salão, o que ressalta o seu papel como elemento multiplicador de conceitos e de práticas, no sentido da sua transformação ou da sua manutenção (ELIZA, 2001).

2. Revisão de Literatura

2.1. Dança de Salão

A Dança de Salão tem origem nos bailes das cortes reais européia, tomando forma na corte do Rei Luís XIV, na França. É possível que o abraço lateral venha do fato de que, na época, os soldados carregavam a espada no lado esquerdo, como é mostrado nas imagens de Bailarinos. Também era evidente a postura clássica, ereta e com o torso fixo, como no balé, que tem a mesma origem (GOMES, 2001).

A dança de casal foi levada pelos colonizadores para as diversas regiões das Américas, onde deu origem às muitas variedades, à medida que se mesclava às formas populares locais: tango na Argentina, maxixe, que deu origem ao samba de gafieira, no Brasil, a habanera, que deu origem a diversos ritmos cubanos, como a salsa, o bolero, a rumba etc.

Desse modo a dança veio se inserindo no cotidiano das pessoas, que por sua vez observaram seus efeitos, e o que outrora era praticado somente para espetáculos agora sai um pouco do contexto, e se coloca como meio de atividade física realizando assim saúde e estética corporal para seus praticantes.

2.2. Modalidades

2.2.1. Forró

O forró, assim como o samba, tem as mesmas raízes europeias, porém se tornou uma dança típica do nordeste, aonde vem ganhando muita popularidade nas outras regiões do Brasil, com seus passos ritmados e giratórios, com muito contato físico entre os dançarinos o que atrai a atenção e desperta o gosto pela dança (BONDONE, 2001).

2.2.2. Samba

O samba tem origem da mistura de Africanos e Europeus, porém aqui no Brasil ele foi trabalhado, e assim houve uma evolução na técnica da dança, que se popularizou e ganhou o gosto dos bailarinos de todo o país, hoje em dia todo bailarino sabe sambar e nas academias não faltam professores dessa modalidade (VIANNA, 2002).

2.2.3. Pagode

O pagode surge nos fundos de quintais das favelas, onde havia reuniões de amigos com comidas e bebidas, e sua letra costuma falar de sentimentos de alegrias e tristezas, assim como o samba e o forró, o pagode vem sendo muito popularizado no país tornando-se uma modalidade muito praticada nas academias, e vem ganhando o gosto de vários bailarinos apaixonados pela dança (BARROSO e LIMA, 1938).

2.2. O corpo

2.2.1. Modelagem

Para se ter um corpo modelado é necessário a prática diária de exercícios físicos, ou atividades correlacionadas, e a dança pode fazer a diferença nesse caso, pois os movimentos desenvolvem e trabalham toda a musculatura do corpo, aumentando o sistema cardio respiratório, aumentando a resistência do prati-

cante e desenvolvendo a hipertrofia muscular, e também ajuda na queima de gorduras localizadas, tornando assim o corpo mais enxuto e delineado.

2.2.2. Flexibilidade

A flexibilidade interfere diretamente na amplitude de movimentos e sua carência pode interferir na performance do praticante, principalmente se forem exigidos movimentos de extrema amplitude articular (FARINATTI, 2000; PLATONOV, BULATONOV, 2003 *apud* MOTA *et al.*, 2005).

A manutenção da amplitude articular faz-se necessária por ser bastante solicitada em diversos posicionamentos, seu desempenho geral exige habilidades físicas tais como velocidade, força, máxima e dinâmica, resistência de força, coordenação motora, agilidade, equilíbrio e potencia (SUGAI, 2000; RENZO, 2004).

2.2.3. Tonicidade

Segundo (WALLON, 2000) podemos ter duas funções do músculo: a de encurtamento e alongamento das miofibrilas, e a de suporte mantendo o apoio à musculatura esquelética em estado de repouso. As duas funções dependem do nível inferior medular e superior reticular e cortical. Este tônus a que Wallon se refere, é o tônus postural, responsável por todo o equilíbrio no ser humano.

Tônus é o estado de tensão básica, contínua de resistência e elasticidade dos tecidos ou órgãos. A função tônica está sempre presente, é como se fosse um estado de prontidão para a ação. Nascemos com um tônus de base que nos sustentam, que nos deixam vivos.

Fixar tensões usá-las de forma inadequada, desconhecê-las, podem gerar desconfortos, dores, problemas posturais, respiratórios etc. O tônus alto, baixo ou médio constantes, fixados, que não se alteram frente aos diferentes estímulos, precisam ser flexibilizados e adequados às diferentes situações.

Frente a esta realidade tão comum a todos nós, a eutonia propõe flexibilizar tais tensões, ajustando-as às atividades do momento, com tonicidade adequada, economia de esforços sem desgastes desnecessários (THEREZA, MARIA, 2009).

3. Resultados da dança de salão no corpo

Tavares (2007) afirma que o movimento traz benefícios para a autoimagem e justifica sua afirmativa quando descreve que através do movimento e da experimentação do corpo o indivíduo se reconhece e constrói sua imagem corporal.

Sendo assim, os resultados dos benefícios para a saúde e estética corporal são inúmeros:

- Melhora da capacidade cardiorrespiratória e cardiovascular;
- Diminui a pressão arterial;
- Melhora a circulação periférica;
- Fortalece a musculatura do corpo;
- Protege as articulações;
- Atenua as dores e pode prevenir problemas futuros de artrose;
- Melhora a flexibilidade;
- Trabalha a coordenação motora;
- Diminuição da gordura corporal e conseqüentemente perda de peso;
- Promove a socialização, alegria, autoestima elevada e disposição para encarar o dia-a-dia e combate a depressão e a timidez.

3. Metodologia

Tendo em vista que os objetivos de pesquisa visam analisar os diversos benefícios que a dança de salão traz para o corpo do praticante tais como: modelagem, flexibilidade e tonicidade, foi por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como ambiente de coleta dos dados o próprio corpo.

A amostra será realizada com um grupo de 05 indivíduos praticantes de dança de salão, na academia espaço-gym em Aracaju, Sergipe. Todos os envolvidos na pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, sendo assim, informados dos objetivos e finalidades da pesquisa, e que, tem o livre arbítrio para não mais participar quando quiser.

A coleta de dados ocorreu no mês de abril e os instrumentos utilizados foram um questionário e aferições de medidas antropométricas, as quais serão aplicadas em aferição depois de 90 dias.

A elaboração de um questionário serve não só para coletar informações básicas, mas também para possibilitar a interação do pesquisador, para assim poder obter uma maior eficiência na análise dos dados coletados (DELGADO, 2004). As questões serão no total de 20, juntamente com os dados biográficos do praticante (ver Apêndice A).

Em relação às medidas antropométricas serão feitas das seguintes partes do corpo: ombro, tórax, cintura, abdome, quadril, braço relaxado, braço contraído, antebraço, coxa glútea, e peso (DELGADO, 2004):

a) Medidas lineares

Podem ser subdivididas em longitudinais e transversais. As medidas longitudinais correspondem às medidas de alturas e comprimentos e as medidas transversais, também conhecidas como diâmetros, são medidas de largura ou profundidade entre dois pontos, usadas para mensurar o crescimento e o desenvolvimento ósseo.

b) Ombro

A medida é realizada com o avaliado em posição ortostática, posicionado a treina na maior saliência do deltóide abaixo de cada acrômio. A leitura da medida deve ser realizada após uma expiração normal.

c) Tórax

O perímetro torácico pode ser medido em três pontos de referência. A nível-mesoesternal ou longo abaixo da axila, ao nível da prega axilar, na altura dos mamilos, ou a nível do ponto xifoidal do esterno.

d) Cintura

Parte mais estreita do tronco, no nível da cintura “natural” entre as costelas e a crista ilíaca. Tomada em um plano horizontal ao redor da cintura no nível da parte mais estreita do tronco.

e) Abdome

A medida é realizada no plano horizontal na protuberância anterior máxima do abdome, usualmente no nível da cicatriz umbilical, com avaliado em pé em posição ortostática.

f) Quadril

Extensão posterior máxima dos glúteos. Tomada ao nível dos pontos trocântéricos direito e esquerdo. Deve ser realizada paralelamente ao solo, estando o avaliado com os pés unidos.

g) Braço relaxado

A medida do perímetro braquial relaxado pode ser realizada de três formas diferentes, na primeira a medida é tomada na área de maior circunferência, estando

o braço posicionado no plano horizontal e cotovelo em extensão. Na segunda o avaliado fica com o braço relaxado e ao longo do corpo e a medida é realizada no ponto de maior perímetro aparente e a terceira, o avaliado deve ficar com a articulação do cotovelo a 90 graus, no plano sagital, e com o braço relaxado.

h) Braço contraído

Medida tomada na área de maior circunferência com o braço posicionado no plano horizontal e antebraço fletido em supino num ângulo de 90°. Neste caso podemos utilizar o braço oposto para trazer oposições à contração.

i) Antebraço

Tomada no plano perpendicular ao eixo longo do antebraço, ponto de maior circunferência, devendo o cotovelo estar em extensão.

j) Coxa glútea

Tomada no plano horizontal abaixo do dobra glútea, estando o peso corporal igualmente distribuído nos membros.

k) Perna

Tomada no plano horizontal, na área de maior circunferência da panturrilha, estando o peso corporal igualmente distribuído nos membros inferiores.

l) Peso

A balança é utilizada para determinar o peso corporal total, onde preconizamos os modelos que permitam realizações das medidas com escala até 150 kg e precisão de até 100 gramas. Modelos como o da Filizola são os mais encontrados.

A antropometria representa um importante recurso de assessoramento para uma análise completa de um indivíduo, seja ele atleta ou não, pois oferece informações ligadas ao crescimento, desenvolvimento e envelhecimento, sendo crucial na avaliação do estado físico e no controle de diversas variáveis que estão envolvidas durante um treinamento (BETTI, 1991).

Os dados coletados foram separados em categorias e analisados de forma qualitativa, para assim poder inferir na análise e computação das informações, no intuito de poder se valer delas e também adquirir um método de pesquisa que condiz com a intenção.

4. Resultados e discussão

A aferição das medidas antropométricas se deu num grupo de 5 mulheres, com faixa etária entre 19 a 42 anos de idade, altura com 1,60 cm a 1,72 cm, peso 46 kg a 74 kg, praticantes da dança de salão juntamente com musculação. Todas praticam as duas atividades: dança e musculação, com duração de treinamento mínima de 1 hora e 30 minutos, e máxima de 2 horas e 30 minutos, cerca de 3 a 5 vezes por semana.

Ficou constatado que este grupo tem um biótipo magro, ou seja, 100% dessas praticantes estão no padrão de corpo desejado, e buscam melhorar sua estética também com a musculação. A dança traz diversos benefícios para a estética do corpo, e a musculação traz esses benefícios mais rapidamente, e as duas juntas proporcionam um corpo numa modelagem dos sonhos, que toda mulher busca (MIEBACH, 2001).

Originada da palavra grega *aisthesis-aisthetike*, que denota percepção/sensação, a estética diz respeito ao belo, à harmonia e ao artístico. Todo empreendimento cognitivo nessa área de estudo tem sido em busca de uma definição de “Estética”, bem como seu método, natureza e objeto (SUASSUNA, 2004).

A hipertrofia muscular ainda é o principal motivo que leva os entusiastas da aptidão física a se engajarem em um programa de treinamento de força, uma vez que o padrão de estética atual exige corpos “definidos” com baixo percentual de gordura corporal e músculos aparentes (MARTINS, 2011).

O Presente artigo vem propor um novo paradigma de atividade física, e apontar o quanto de satisfação o individuo praticante sente, pois a mescla das atividades vem a proporcionar um resultado melhor e mais rápido, sendo assim, uma técnica utilizada por muita gente que pretende melhorar sua estética corporal, e a dança juntamente com a musculação proporciona excelentes resultados.

- **A1**, primeira a ser avaliada com idade de 35 anos, praticante de dança de salão e musculação, em media 4 vezes por semana com duração de treino de 1 hora e 30 min. Onde pretende aumentar sua participação em atividades físicas.

Segundo suas aferições houve ganho nas seguintes áreas: O glúteo, membros inferiores e superiores, sendo que houve alterações de tamanho, formas e curvas maiores na parte do glúteo, identificou também que sua postura melhorou e que começou a ter uma consciência corporal melhor, e ganhou mais controle dos movimentos seguido de elasticidade e tonicidade.

“Transformar para melhor a vida das pessoas através da dança” é o nosso sonho e nós realmente acreditamos. Somando minhas experiências de dezoito anos

como profissional de educação física, doze como professor de dança e ainda respaldado pela ciência, sinto-me confortável em afirmar que a dança de salão, praticada com regularidade mínima de duas a três vezes por semana, promove os maiores e melhores benefícios para a saúde física, mental e emocional de seus praticantes (RIBEIRO, 2002).

- **A2**, segunda com idade de 42 anos, praticante da dança de salão e musculação, em média de 5 vezes por semana, e duração de 1 hora e 30 min. Onde não pretende aumentar sua participação em atividades físicas. Segundo a avaliada faz alongamentos antes, e não tem dificuldades de exercer os movimentos, controla o peso e não está acima dele.

Avaliando suas aferições buscou-se identificar que, o glúteo e os membros inferiores tiveram mais resultados, e que demonstram mais alterações de tamanho, forma e curva. Sua postura ficou melhor seguido de consciência do seu próprio corpo, e não tem problema com relação a realização dos movimentos, sua elasticidade é boa e tonicidade regular.

A dança e nossa autoimagem – Por ser uma dança inclusiva, pode ser praticada por mulheres de todos os tipos físicos e faixas etárias. Entre os benefícios físicos e emocionais que esta prática proporciona, destacam-se a melhora da postura, a motricidade, o raciocínio e a coordenação. Trabalha de forma lúdica diferentes cadeias musculares, modelando o corpo, afinando a cintura e deixando-o mais feminino. Através dos exercícios pélvicos, proporciona uma melhora do metabolismo e uma sensação de bem-estar (MAHAILA, 2000).

- **A3**, terceira avaliada com idade de 32 anos, praticante da dança de salão, musculação e taekwondo, cerca de 3 vezes por semana, com duração de 1 hora e 30 min.

Onde também pretende aumentar a prática de atividades físicas. Faz alongamentos antes e não tem dificuldades de exercer os movimentos, e controla o peso.

Observando suas aferições nota-se que as partes onde se teve mais resultados são: glúteo, abdômen, coxa e panturrilha, sendo assim as que mais sofreram alterações de tamanho, forma e curva. Segundo a avaliada sua postura melhorou seguida de sua consciência corporal, e não tem problemas quanto à realização dos movimentos, sua elasticidade melhorou e a tonicidade aumentou.

A flexibilidade é variável entre os indivíduos, particularmente em termos de diferenças no comprimento do músculo e músculos multi-articulares. A flexibilidade em algumas articulações pode ser aumentada até certo grau de exercício físico, com alongamento um componente comum de exercício para manter ou melhorar a flexibilidade (GOULART, 2005).

- **A4**, quarta com idade de 19 anos, praticante da dança de salão e musculação, cerca de 5 vezes por semana com duração de 2 horas e 30 min. Onde pretende aumentar a pratica de atividades físicas. Faz sempre alongamentos antes e não tem dificuldades de execução dos movimentos, e controla o peso sendo que está abaixo dele.

Analisando suas aferições conclui-se que houve maior resultado nas seguintes partes do corpo como tórax, cintura, abdômen, coxa e panturrilha, sendo assim as que mais sofreram alterações de tamanho, forma e curva, sendo beneficiada com a postura e a consciência corporal, e sua elasticidade melhorou juntamente com a tonicidade.

O Tônus é o princípio organizador de toda atividade, segundo o qual os músculos se contraem e esta contração é seguida por alongamento. A tonicidade garante as atitudes, postura, mímica, emoção de onde emergem todas as atividades motoras humanas. Além disso, é o alicerce fundamental do ser humano. É a capacidade que o individuo obtém a atenção e concentração durante a atividade. Essa atenção proporciona o direcionamento e a organização que o corpo realiza. E o tônus também controla a força, o direcionamento, o amassamento e a persistência motora (PEREIRA, 2012).

- **A5**, quinta, com idade de 20 anos praticante da dança de salão e musculação, cerca de 4 vezes por semana com duração de 1 hora e 30 min. Onde também pretende aumentar a sua participação em atividades físicas. Faz alongamentos antes, não tem dificuldade de realização dos movimentos, controla o peso e diz está no peso ideal.

Segundo suas aferições observa-se que, as partes onde houve mais resultado são: abdômen, coxa e panturrilha e também o glúteo, onde fora observada uma maior quantidade de alterações de tamanho, formas e curvas, também relata uma melhora na consciência corporal e postura, alega que sua elasticidade melhorou seguida de sua tonicidade.

Segundo Csikszentmihalyi (1992), estas pessoas sentem-se saudáveis e totalmente imersas na atividade que estão fazendo. Este estado tem sido apontado como um dos principais motivos que levam as pessoas à prática permanente do exercício físico por toda a vida.

5. Conclusão

Ao praticarem a dança de salão aliado com a musculação, essas pessoas sentem um nível de satisfação muito elevada e o resultado estético corporal traz um

novo padrão de corpo desejado por muitos, tornando, assim, essas atividades crescentes em número de adeptos, porque o nível de saúde e satisfação com o corpo não tem preço.

6. Referências

- ALVES, F. S. e SOARES, V. M. **A Dança Reinventando a Imagem no Corpo**: Publicado em 08 de Novembro de 2009.
- ATANAZIO, N. S. **A aplicação da Consciência Corporal na Vida do ser Humano**. Artigo Publicado em 09 de Março de 2002.
- BAIAK, M. L. **A Dança**: Artigo Publicado em 11 de Maio de 2006.
- BAIAK, M. L. **Dança: Mais do que Simples Movimento**. Artigo Publicado em 30 de Maio de 2006.
- BAIAK, M. L. **O Corpo e Seus Ideais**: Artigo Publicado em 07 de Setembro de 2007.
- BAIAK, M. L. **Preparação Física nas Escolas de Dança de Curitiba**. Publicado em 16 de Dezembro de 2005.
- BARBOSA, L. F. **A Dança em Terapia e a Historia dos Ritmos**: Publicado em 09 de Dezembro de 2008.
- BARNES, Djuna. **LADIES Almanack**. New York: New York University Press, 10 de Agosto de 1992.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 13 de Setembro de 1991.
- CASTRO, R. **Treinamento da Flexibilidade**: Uma Abordagem Metodológica. 27 de Novembro de 2000.
- CARNAVAL, P. E. **Medidas e avaliação em ciências do esporte**. Editora: Sprint Ltda, 1997.
- COLABORADOR, V. L. Cientista Social, Bailarino, Criador e Pesquisador. 07 de julho de 2003.
- FERREIRA, R. **A Dança se diz de Várias Maneiras**. Artigo Publicado em 03 de Setembro de 2000.
- FLECK, Steven J. & KRAEMER, William J. **Fundamentos do Treinamento de Força Muscular**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- GUSTAVO, L. Artigo Escrito Sobre o Cenário da Salsa e suas Diferentes Manifestações no Contexto da Dança de Salão. 15 de Setembro de 2003.
- IVAN, R. Artigo Escrito Sobre a Dança de Salão e Seus Benefícios Como Atividade Física. 17 de Dezembro de 2007.
- KAKESHITA, I.S., Almeida, S.S. (2006). Relação Entre o índice de Massa Corporal e a Percepção da Autoimagem em Universitários. **Revista de Saúde Pública**. Disponível em: <<http://www.fef.unicamp.br/hotsites/imagemcorporal2010/cd/anais/trabalhos/portugues/Area1/IC1-11.pdf>>.
- KATZ, H. **Os Primeiros 25 anos deste Corpo**. Publicado em 03 de Outubro de 2005.
- LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: ícone, 28 de Junho de 1990.

LEONARDO, A. D. **Avaliação Física – Medidas Antropométricas**. São Luís, 13 de Maio de 2004. Encontrado em: <<http://www.cdof.com.br/protocolos1.htm>>.

LOPES, C. P. A. **Poesia: Dançar é Escrever com o Corpo**. Publicado em 25 de Janeiro de 2000.

McARDLE, W. *et al.* **Fisiologia do exercício**: energia, nutrição e desempenho humano. Rio de Janeiro, Guanabara, 1985.

MIEBACH, S. **Modele Seu Corpo Dançando**. Artigo Publicado em 01 de Setembro de 2001.

MOLETTA, P. V. P. **O Trabalho Corporal na Escola**: Uma Inserção nas Aulas de Arte. Publicado em 17 de Julho de 2004.

MUNDIM, A. C. Foi Publicado na Edição de Outubro do Jornal “**Ô Sujeito**”. 23 de Novembro de 2004.

NASCIMENTO, E. F. e ONUKI, G. M. **O Perfil da Dança nas Escolas Municipais de Curitiba**: Publicado em 03 de Maio de 2003.

REVISTA BAIANA de Educação Física, V-2, N. 3. Encontrado em: <<http://cev.org.br/biblioteca/revista-baiana-educacao-fisica-2001-n3-v2/>>. 2001.

REVISTA BRASILEIRA de Atividade Física e Saúde - V.1 - N.4 – 15 de Fevereiro de 1996.

RIED, B. **Fundamentos da Dança de Salão**. Midiograf: Londrina. 22 de Julho 2004.

ROSA, W. **O Ensino da Dança na Escola**: Conversando com Professores. Publicado em 15 de Março de 2008.

SOUZA, A. **Corporalidade no Discurso Literário**: Artigo Publicado em 01 de Maio de 2004.

SOUZA, A. **Imóvel em Movimento**: Índícios do Corpo Pós-Moderno, Publicado em 19 de Fevereiro de 2009.

SOUZA, A. **Operações Tradutórias da Corporalidade**. Publicado em 25 de Março de 2002.

STEPHEN, K. **Estética Corporal**. Artigo Publicado na Revista Veja, em 24 de Outubro de 2004.

SUASSUNA, A. **Iniciação à Estética**. 6. Ed. Recife: Universitária - UFPE, 11 de Abril 2004. 396 p.

TATIANE, M. Artigo Escrito Com Uma Concepção Pessoal Sobre o Delicioso Processo de Aprendizado da Dança de Salão. 10 de Novembro de 2005.

Apêndice A

Questionário aplicado Universidade Federal de Sergipe

1 – Dados Biográficos:

Nome: _____

Idade: _____ anos Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: Masculino Feminino

Estado Civil: Casado (a) Solteiro (a) Divorciado (a) Viúvo (a)

Altura: _____ Peso: _____

Profissão: _____ Local de Trabalho: _____

Praticou Atividade Física? _____ Qual (ais)? _____

Pratica Atividade Física? _____ Qual (ais)? _____

Quantas Vezes Por Semana? _____ Duração Sessão/Treino? _____

Responda com Sim / Não

1° Pretende aumentar sua participação em atividade física nos próximos 6 meses? C _____ D _____

2° Atualmente está envolvida (o) na prática de dança? E _____ F _____

3° Quanto tempo? _____

4° No passado já praticou atividade de dança? G _____ H _____

5° Por quanto tempo? _____

6° No passado praticou atividade de dança por mais de três meses? I _____ J _____

Data de recolhimento das informações: ____/____/____ Universidade Federal de Sergipe

Questionário de Pesquisa

Para cada item faça cruz sobre o retângulo que corresponde à sua resposta seja positiva ou negativa.

1° Faz alongamentos antes? Sim Não

2° E depois? Sim Não

3° Tem dificuldades em exercer os movimentos? Sim Não

4° Controla o Peso? Sim Não

5º Está acima do peso? Sim Não

6º Está abaixo do peso? Sim Não

Data de recolhimento das informações: ____/____/____ Universidade Federal de Sergipe

Questionário pós-Pesquisa

1º Notou alguma mudança em seu corpo? Sim Não

2º Adquiriu mais flexibilidade com a prática da dança? Sim Não

3º Tem prazer em dançar? Sim Não

4º Já teve torções ou lesões durante a prática da dança? Sim Não

5º Notou alguma modelagem em seus músculos? Sim Não

6º Sua expressão corporal mudou? Sim Não

7º Sua postura está melhor? Sim Não

8º Indicaria a dança para alguém? Sim Não

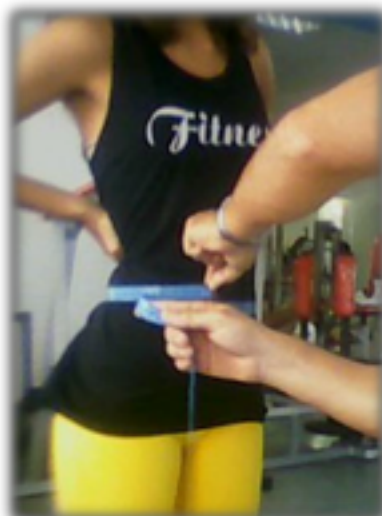
9º A dança lhe traz condicionamento físico? Sim Não

Data de recolhimento das informações: ____/____/____ Universidade Federal de Sergipe

Apêndice B

Fotos da mensuração de acordo com o protocolo antropométrico







As mulheres na dança do movimento *Hip Hop*: uma visão a partir dos próprios membros do movimento

Priscila de Oliveira Rodrigues
Licencianda em Dança/UFS

RESUMO

O *Break* por ser uma dança do movimento *Hip Hop* constituída por movimentos de força e vigorosos, hipoteticamente, não propiciava a presença feminina, o que resulta numa predominância masculina (ALVES, 2009). Esta pesquisa qualitativa buscou compreender como os *b. boys* veem as mulheres dentro do movimento *Hip Hop* dançando o *Break*, uma vez que há escassez da presença da mulher principalmente na dança. O estudo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois grupos da cidade de Aracaju-Sergipe em 2012. Os resultados mostraram que, segundo os *b. boys*, a ausência das *b. girls* provém da falta de incentivo de quem já dança e da própria força de vontade da mulher de querer aprender a dançar. Há também a questão da discriminação que pode ocorrer devido a ser um movimento predominantemente frequentado e dirigido por homens. Diante dessas questões abordadas, percebeu-se que a mulher é bem vista pelos membros do movimento *Hip Hop* e que elas exercem um papel importante, pois elas buscam a todo instante ocupar seu espaço mostrando que também são capazes, sendo motivo de orgulho para os *b. boys* de Aracaju-SE.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Dança. *Hip Hop*.

ABSTRACT

The *Break* for being a hip hop dance move consisting of strength and vigorous movements, hypothetically, not fed the female presence, resulting in a male predominance (ALVES, 2009). This qualitative study aimed to understand how *b. boys* see women within the movement *Hip Hop* dancing *Break*, since there is a lack of presence of women especially in dance. The study was done through semi-structured interviews conducted with two groups from the city of Aracaju-SE in 2012. The results showed that, according *b. boys*, the absence of *b. girls* stems from the lack of incentives for those who already own dance and willpower of women wanting to learn to dance. There is also the issue of discrimination that can occur due to movement and attended predominantly run by men. Given these issues addressed, it was noticed that the woman is well regarded by members of the *hip hop* movement and they play an important role, as they seek to occupy their space all the time showing you are also able, being a source of pride for *b. boys* of Aracaju- SE.

KEYWORDS: Woman. Dance. *Hip Hop*.

As mulheres na dança do movimento *Hip Hop*: uma visão a partir dos próprios membros do movimento

Priscila de Oliveira Rodrigues
Licencianda em Dança/UFS

1. Introdução

Nos Estados Unidos, na década de 60 para 70, na cidade de Nova Iorque, os jovens negros, caribenhos e hispânicos criam o movimento cultural e urbano chamado de *hip hop*, em meio à situação econômica e social precária. O movimento do *hip hop* é composto por quatro elementos: o *Mc* (conhecido como Mestre de Cerimônia é quem compõe e canta o *rap*), o *Dj* (que realiza as mixagens nas músicas), o *Grafitreiro* (utiliza da arte de pintar com spray ou tinta látex retratando situações da sociedade) e o *Break* (uma dança que quem a pratica recebe o nome de *b. boy* e *b. girl*). Não se pode isolar nenhum desses elementos, pois na ausência de algum, não poderá ser considerado movimento do *hip hop* (ALVES, 2009, p. 32).

O *break* por ser uma dança constituída por movimentos de força e vigorosos, hipoteticamente, não propiciava a presença feminina, o que resulta numa predominância masculina, tanto na dança como no movimento como um todo. No Rio de Janeiro, em Pedra de Guaratiba, bairro da periferia oeste, é um lugar peculiar em que a grande parte dos membros é composta por mulheres que

dançam o *break*, apresentando por volta de 80 jovens integrantes do movimento *hip hop*, sendo que 70 % são indivíduos do sexo feminino (ALVES, 2009, p. 34).

Por perceber uma escassez da presença da mulher no movimento *hip hop*, principalmente na dança *break*, foi que surgiu esse interesse por parte das pesquisadoras provindo do contato com 2 grupos da cidade de Aracaju-SE e ao participar de movimentos, ou seja, de eventos em que se viu nas batalhas que somente os *b. boys* competiam. Daí surgiu o questionamento: como os *b. boys* veem as mulheres dentro do movimento dançando o *break*?

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivos identificar a visão que os *b. boys* possuem em relação às mulheres que dançam o *break*, ou seja, as *b. girls*, bem como verificar qual é o papel da mesma dentro do movimento do *hip hop* na dança do *break* e analisar a sua valorização dentro do movimento.

A justificativa do trabalho dá-se ao observar a escassez em relação à discussão sobre este tema, pois é importante entender a grande diferença da quantidade de *b. girls* em relação aos *b. boys* em Aracaju- SE. Na discussão pergunta-se se a ausência delas é devido à falta de propagação do movimento ou se os *b. boys* têm algum receio em ter mulheres dançando em seus grupos? Dessa forma entende-se o porquê dessa ausência das *b. girls* nos grupos de dança do movimento *hip hop* em Aracaju.

2. Referencial teórico

2.1. Conhecendo a história do *Hip Hop*

O movimento *hip hop* teve sua origem na década de 1960, em Nova Iorque, no bairro do *Bronx*, criado por jovens negros, pobres e caribenhos. O *hip hop* é dividido em quatro elementos importantes: *Mc*, *Dj*, Grafiteiro e *B-Boy*. O *Mc* é aquele indivíduo que cria as letras do *rap*, *Dj* é aquele que manuseia a aparelhagem de som, efetuando as mixagens e quebradas. O *break* foi criado pelo *Dj* Jamaicano *Kool Herc* na década de 70. A origem dos chamados *break boys* se deu pelos jovens que dançavam nas batidas das mixagens, o que fez surgir o *b-boy* e a *b-girl*. O Graffiti é uma arte muito popular, na qual os grafiteiros usam os muros e fachadas das cidades para expor suas artes (ALVES, VOTRE, 2009, p. 1-2).

Cada grupo e movimento tem sua particularidade, sua causa para lutar, devido à insatisfação que acaba levando a uma contestação. O movimento tenta promover uma transformação e estabelece metas para alcançá-la.

O *hip hop* nasce nos Estados Unidos a partir de uma mistura de conceitos. Primeiramente aproveita-se do gosto pela arte, música e dança e conseqüentemente para organizar a comunidade com o fim de combater a violência, diminuir as disputas entre as gangues. O *hip hop* no Brasil cresce e amplia seu sentido como cultura, como arte, mas uma arte carregada de sentido, uma cultura vinculada à contestação, manifestação de inconformismo (FOCHI, 2007, p. 67).

2.2. Dança *Break*: os *B. Boys* e *B. Girls*

O Dj Kool Herc, foi quem idealizou o termo *break*, que recebe essa denominação devido às acrobacias e quebradas ocorrerem justamente nas batidas, mixagens e quebradas das músicas. Os termos *b-boys* e *b-girls* surgiram a partir dos jovens que dançavam nas quebradas das mixagens sendo chamados de *break boys*. Seus principais movimentos são o *eletroboogie* (com movimentos robotizados), o *up rock* (o sapateado do *break*), e o *breakdancing* (são os movimentos acrobáticos e giros no solo), sendo esses três os que mais caracterizam o *break*, porém há a existência de outros movimentos dentro da dança (ALVES, 2009, p. 33).

Segundo Alves e Votre (2008, p. 5) em sua pesquisa de campo numa comunidade pobre da cidade do Rio de Janeiro, para os homens, as dançarinas entram no movimento na busca do *hip hop* mídia. Quando percebem a diferença que existe entre ambos, algumas saem e as que ficam são consideradas como guerreiras. Eles alegam que os motivos pelos quais as fazem entrar na dança têm a ver com o desejo de descobrir o novo e de se apresentar fazendo algo diferente estimulando um sentimento de valorização.

No entanto, a movimentação do *break* exige bastante força física, principalmente os movimentos acrobáticos, os quais segundo os rapazes, as moças ficam num nível mais baixo, e, que dependendo do treino pode superá-los. Para eles a técnica bem executada pode substituir a força exigida por determinados movimentos (ALVES, VOTRE, 2008, p. 5).

3. Metodologia

3.1. Abordagens

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo identificar a visão que os *b. boys* possuem em relação à mulher que dança o *break*, bem como investigar o papel da mesma e analisar a sua valorização dentro do movimento, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa ocorre através da relação constante entre o que está sendo observado e o desenvolvimento teórico e que se apresenta como uma das variadas possibilidades de investigação (BULMER, 1977 *apud* TERENCE, FILHO, 2006, p. 3). Este método é necessário para reconhecer e analisar os significados do objeto de estudo, as relações que se estabelecem e possibilita identificar o desenvolvimento de novas percepções sobre a diversidade dos fenômenos sociais (BARTUNEK, SEO, 2002 *apud* TERENCE, FILHO, 2006, p. 4).

3.2. Amostra

3.2.1. Sujeitos da pesquisa

A amostra é composta por dois grupos do movimento *Hip Hop* de Aracaju-Sergipe, o grupo A, o qual é composto por 4 membros, e, pelo grupo B, com 5 membros. Todos os indivíduos envolvidos na pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido no qual foram informados quanto ao anonimato, objetivos e finalidade da pesquisa, e, que poderiam desistir a qualquer tempo de participar.

3.3. Coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu no mês de maio de 2012. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual continha perguntas relacionadas à visão dos *b. boys* em relação às mulheres que dançam o *break*.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois a mesma permite a interação social e obtenção de dados por meio da fala individual no qual há a possibilidade do entrevistado discorrer sobre suas experiências a partir do que se é questionado e que ao mesmo tempo possibilita respostas livres, espontâneas (TRIVINÕS, 1987 *apud* LIMA, ALMEIDA, LIMA 1999, p. 133).

Desse modo, a entrevista foi composta por seis questões, a fim de verificar o olhar que os *b. boys* têm em relação à mulher no *break*, o papel que exercem e a valorização das mesmas no momento *hip hop*: Qual a visão que você tem quando uma *b. girl* esta em uma batalha? Acha justo uma *b. girl* disputar uma batalha com um *b. boy*? Na sua visão o que você pensa da mulher que dança o *break*? O que falta para a mulher que aprecia o movimento *hip hop* dançar? Em sua opinião a mulher é bem aceita no movimento? Por quê? No seu grupo tem *b. girls*? Caso a resposta seja não, por quê?

Após a coleta de dados foi feita a análise qualitativa, baseado nas respostas encontradas nas entrevistas.

4. Resultados e discussão

Procurou-se observar, por meio da entrevista semi-estruturada, a visão que os *b. boys* têm em relação à mulher que dança o *break*, o papel que exerce e a valorização da mesma dentro do movimento *hip hop*. Desse modo foram entrevistados 3 *b. boys* do grupo B e 4 *b. boys* do grupo A.

Na primeira pergunta foi questionado qual a visão que o *b. boy* tem quando um *b. girl* está em uma batalha? Alguns *b. boys* responderam:

b1: “Eu acho massa, eu acho massa ver *b. girl* batalhando e eu acho também ao mesmo tempo superação...porque mulher fazer coisas que praticamente todo mundo pensa que é só homem que faz, então assim, eu acho muito massa”.

b3: “Eu já disputei com uma *b. girl* ela tava em outra crew, ai é muito massa porque ela intimida mesmo, num quer saber se é homem ela intimida mesmo, muito massa”.

b6: “Eu acho lindo. Quando o cara vai dançar ele faz gestos como ‘toma num sei o que e tal’ então a visão que eu tenho é que ela tem que dançar do jeito que ela é, mulher, não adianta ela querer imitar o homem, ela tem que dançar do jeito que ela é e representar, chegar e dançar, mulher é mulher num adianta fazer gestos de homem que num tem nada a ver”.

Pode-se perceber em relação às *b. girls* que elas são muito valorizadas pelos *b. boys* porque eles admiram bastante quando uma mulher está dançando pela coragem, pela desenvoltura na dança, pela força de vontade.

Na pesquisa realizada por Alves e Votre (2008, p. 5), diz que os líderes na hora de dançar independente do gênero, não fazem distinção, pelo contrário são grandes incentivadores delas.

Na segunda pergunta se quer saber se o *b. boy* acha justo uma *b. girl* disputar uma batalha com o *b. boy*, todos disseram que sim e que as tratam com igualdade independente do gênero, acreditando na capacidade da mulher conseguir fazer o que o homem faz dentro da dança.

b2: “Acho, se eu tenho talento pra dançar ela também pode ter, porque não”.

b4: “Acho, porque não? Se a mulher tem o mesmo potencial que um homem, às vezes a mulher é bem melhor que o homem”.

b7: “Acho, porque se eu posso fazer ela também pode”.

No geral é possível encontrar publicações sobre culturas juvenis que abrange a categoria juvenil como um todo não fazendo nenhuma distinção de gênero entre os jovens (WELLER, 2005, p. 108).

Na terceira questão se perguntou qual a visão deles em relação à mulher que dança o *break*, uns disseram que acham normal, outros alegam que o *break* não é somente ter força e sim um conjunto, pois também se leva em conta a musicalidade, a limpeza dos movimentos e que elas fazem isso muito bem e que necessariamente não é preciso fazer movimentos que exijam muita força. Eles demonstraram também que gostam de ver a mulher dançar, de vê-las fazendo o que eles fazem.

b1: “Todo mundo pensa que *break* é usar forças, é usar isso, é usar aquilo, mas existem vários aspectos pra isso, tem musicalidade, tem limpeza dos movimentos que até os *b. boys* pelo menos daqui do estado não fazem, mas a maioria das mulheres que trabalha o *footwork*, *top rock* elas tentam fazer as limpezas já que muitas não conseguem fazer movimentos difíceis isso num julga em nada não, num influência em nada não em relação a ter que fazer movimento de força pra ganhar uma batalha, batalha num é só movimento de força, é a música, a expressão, a expressão facial, a expressão corporal”.

b2: “Eu tava incentivando a minha namorada pra dançar também, ela não quis, ela não gosta, mas eu tentei traze-la pra dançar porque eu gosto, eu gosto de ver mulher dançando”.

b4: “Num tem coisa melhor, é uma coisa boa porque até como é bem difícil de ter mulheres dentro de um movimento então você vê uma mulher dentro de uma batalha de *break* tando ali, tando ali direto, é coisa de outro mundo entendeu, e assim a gente tem que considerar todos iguais”.

b6: “Surpreendente, porque tem tantos homens que vem e acham que é difícil e uma mulher ta fazendo o que eu acho que é difícil pra mim ta se ralando no chão, fazendo saltos eu acho que é muito surpreendente isso aí”.

Percebeu-se que a participação de mulheres no *break* é motivo de orgulho para os líderes principalmente por elas demonstrarem grande desempenho numa dança que é considerada masculina, para elas é um meio de mostrar que tem capacidade de dançar como eles (ALVES, VOTRE, 2008, p. 4).

Na quarta pergunta se questionou sobre o que falta pra mulher que aprecia o movimento *hip hop* dançar, na opinião de alguns, o que falta é incentivo de quem já faz parte do movimento e força de vontade e interesse por parte da mulher que aprecia, eles veem a presença feminina como algo bom, pois acreditam que fortalece o movimento.

b2: “As pessoas abrirem mais espaços pras *b. girls* porque tem homem que num quer se juntar com *b. girl* porque vai ser “difícil”. Eu acho massa, queria que tivesse mais *b. girl* pra dançar que aqui não tem em Aracaju”.

b4: “Se ela acha bonito se ela que aprecia é a vontade dela agora é uma coisa boa que fortalece o movimento porque não importa se você é *b. boy*, se é *b. girl*, se é *Mc*, *Dj* ou *grafiteiro* não importa desde quando você passa a curtir o movimento velho, o *hip hop* passa a crescer cada vez mais então se a mulher ta ali fortalece mais ainda”.

b7: “Acho que incentivo de quem já dança e também força de vontade pra poder aprender”.

Na quinta questão procurou-se saber se a mulher é bem aceita no movimento e por quê. Como já foi dito antes, eles gostam e acham importante a presença feminina no movimento independente, se elas fazem parte de algum dos elementos do movimento ou não. Desse modo, por parte deles elas são bem aceitas sim, mas ainda na opinião de uns existe um preconceito, uma discriminação por parte de alguns *b. boys* o que é bem difícil de ocorrer, mas ainda existe e também por parte da sociedade principalmente que discriminam os homens por dançarem julgando como “vagabundos” que dirá as mulheres.

b1: “No caso dos *b. boys* sim no caso da população não, dos *b. boys* pelo fato de ter uma *b. girl* e tal, eu mesmo queria ter uma *b. girl* já tive duas na minha equipe que hoje em dia não dançam mais e hoje eu queria ter uma *b. girl* na minha equipe, e já a população acha que aquilo ali é coisa de vagabundo até os homens não são aceitos imagina as mulheres”.

b3: “Eu acho que não porque tipo tem alguém que incentiva, mas também tem outros que diz não, lá num é lugar pra mulher dançar, a maioria critica às vezes como eu vejo, tipo você hoje vê que a roupa fala mais do que a pessoa é por dentro tipo meu pai quando eu saio de casa diz já vai dançar vagabundo, ai ta eu vou ai pego a bicicleta e venho, ai tipo um estilo de homem dançar as pessoas já discrimina imagina uma mulher querer vestir igual um *b. boy* a pessoa vai dizer oi que menina doida, como já falaram comigo entendeu a pessoa tem que ter a mente tipo eu sou assim e cabou velho”.

b7: “Eu num vou dizer no geral porque nos outros lugares eu não sei, mas pra mim aqui em Sergipe eu acho que sim”.

A inserção das jovens é permeada por contradições e conflitos sendo que o lugar das mulheres dentro do movimento ainda é pequeno, as que buscam se inserir lutam diariamente por espaço e reconhecimento dentro de uma cultura que é regida por homens (ZANETTE, SOUZA, 2008, p. 104).

Na sexta e última questão perguntou-se se há *b. girls* em seus respectivos grupos, no grupo A há uma *b. girl*, mas que no momento se encontra ausente dos treinos com o grupo, já no grupo B atualmente não tem as que antes faziam parte do grupo tiveram que sair, uma devido a problemas pessoais e a outra por ter ficado grávida e hoje tem que cuidar do seu filho e não tem como estar treinando.

Grupo A

b1: “Tive duas *b. girls* na minha equipe uma saiu por motivos pessoais, dela e de um outro integrante da equipe, e a outra saiu porque ficou grávida teve um filho e tal teve que cuidar e num pode mais”.

Grupo B

b4: “Tem, eu considero ela como integrante do grupo”.

b5: “Tem uma, mas que está ausente no momento”.

5. Conclusão

Pode-se perceber segundo o que foi dito pelos grupos que foram entrevistados, que as mulheres são bem aceitas no movimento *hip hop* de Aracaju-SE, principalmente na dança *break*, pois eles demonstraram em todo momento que sentem grande satisfação não somente de ver a mulher no movimento, mas de tê-la inserida.

Muitos disseram incentivar suas namoradas porque gostam de ver a mulher dançando fazendo o que eles fazem, do jeito delas de ser mulher a questão da feminilidade que pra eles isso enriquece a dança. Outro aspecto também importante é que se movimentam de modo que antes era considerado algo somente para os homens uma vez que exige certa habilidade e força, eles ressaltam que o que se considera pra uma mulher disputar uma batalha são a técnica e a limpeza de movimentos, enquanto que o homem além da agilidade é necessário força, já a criatividade e a musicalidade é um critério que vale pra ambos os gêneros.

Esse desejo de ter mais *b. girls* se dá devido à falta de mulheres que dançam o *break*, eles acreditam que a sua ausência provém da falta de incentivo de quem já dança e da força de vontade da mulher que quer aprender a dançar. Há também a questão da discriminação que pode ocorrer devido a ser um movimento que geralmente se origina nas favelas e que tem muitos homens, então a pre-

sença da mulher num ambiente que é predominantemente frequentado e dirigido por homens são vistas de um modo distorcido pela sociedade.

Diante de todas essas questões que foram abordadas percebe-se que a mulher é bem vista pelos membros do movimento *hip hop* e que elas exercem um papel importante, pois elas buscam a todo instante ocupar seu espaço mostrando que também são capazes possuindo um imenso valor pelo fato de ser mulher e dançar, sendo motivo de orgulho pra os *b. boys* de Aracaju-SE.

6. Referências

ALVES, A. P. **Mulheres na dança do Movimento Hip Hop**: a construção do sujeito reflexivo a partir de uma nova pedagogia de gênero. Rev. Gênero, Niterói, v 10, n 1, p. 31-46, 2º sem.2009.

ALVES, A. P; VOTRE, S. **Mulheres no break**: a dança do movimento hip hop numa comunidade pobre da cidade do Rio de Janeiro. Florianópolis, 2008.

ALVES, A. P; VOTRE, S. **A presença feminina no movimento Hip Hop**: a construção da autoidentidade a partir do breakdance. Salvador, 2009.

FOCHI, M. A. B. **Hip Hop brasileiro**. Tribo urbana ou movimento social? Rev. FACOM, n. 17. p. 61-69, 1º sem. 2007.

LIMA, A. D. S; ALMEIDA, M. C. P; LIMA, C. C. **A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem**. Rev. Gaúcha Enferm. Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130- 142, 1999.

PAPA, F.C.; SOUZA, R. **Jovens feministas presentes**. São Paulo: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert; Brasília: UNIFEM, 2009.

TERENCE, A. C. F. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa** - ação nos estudos organizacionais. ENEGEP. Fortaleza, 2006.

WELLER, W. A. **A presença a feminina nas (sub)culturas juvenis**: a arte de se tornar visível. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005.

Leitura em cena: o texto dramático e a linguagem teatral na formação escolar

Tihago dos Santos Santana
Licenciando em Teatro/UFS

RESUMO

Por meio desta pesquisa, procuro evidenciar a importância do ensino teatral valorizando o texto dramático e suas linguagens na formação dos educandos da rede pública de Laranjeiras/SE. Não obstante, a atuação teatral na educação deve ser comprometida com o desenvolvimento de sujeitos pensantes e transformadores, dentro e fora do contexto escolar. Através do texto teatral o leitor-espectador se descobrirá como indivíduo que possui personalidade cultural, sendo capaz de interagir com sua versão impressa e, conseqüentemente, com atividades dramáticas e/ou teatrais, bem como sua apreciação estética. Por isso, pretende-se inserir na formação de indivíduos, ações pertinentes para o processo de socialização e de desenvolvimento crítico através do Teatro, afinal, é da natureza do drama, a criação coletiva, possivelmente a mais social de todas as formas de arte.

PALAVRAS-CHAVES: Teatro-educação. Leitura. Formação de leitores. Texto dramático.

ABSTRACT

Through this research, I seek to highlight the importance of teaching theater valuing the dramatic text and its language on students' education in the public Laranjeiras/SE. Nevertheless, the theatrical performance in education must be committed to the development of thinking subjects and transformers, inside and outside the school context. Through the theatrical text the reader-viewer to discover how individual who possesses cultural personality, being able to interact with their printed version and hence with dramatic activities and / or theater, as well as their aesthetic appreciation. Therefore, we intend to put in the training of individuals, actions relevant to the process of socialization and development through theater critic, after all, is the nature of drama, collective creation, possibly the most social of all art forms.

KEYWORDS: Theater education. Reading educating readers. Playtexts.

Leitura em cena: o texto dramático e a linguagem teatral na formação escolar

Tihago dos Santos Santana
Licenciando em Teatro/UFS

“O teatro é a poesia que sai do livro e se faz humana.”

- Federico García Lorca

Introdução

A presente pesquisa sobre o texto dramático e a linguagem teatral na formação do leitor, descreve e analisa como acontece esse processo a partir das práticas de leitura e atividades desenvolvidas em sala de aula. Parto do seguinte problema: como ocorre a linguagem teatral e as práticas metodológicas em sala de aula para a formação do aluno?

Para a análise desse objeto, fez-se necessário o acompanhamento das aulas de Artes da rede pública na cidade de Laranjeiras-SE e pesquisas direcionadas aos professores que participaram do projeto de Extensão¹.

O diálogo de formar leitores pela linguagem teatral coloca a escola e docentes diante do desafio de convencer seus alunos da importância que têm para os indivíduos e a sociedade, os diversos escritos dramáticos produzidos ao longo da evolução da história do teatro; desde a antiguidade clássica perme-

1. O projeto de extensão “O Palco na Sala” desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe com apoio PIBIX/CNPq, visou capacitar professores de Artes que atuam nas escolas públicas localizadas na cidade de Laranjeiras/SE. Fazendo um intercâmbio universidade e comunidade, o projeto, por sua vez, atuou dialogando com a realidade local e promovendo uma atualização pedagógica a esses professores que atuam no município que, na maioria das vezes, não tem uma formação específica no âmbito das artes.

ando à vida social e comunitária dos seres humanos. Instigar no aluno o prazer pelo texto dramático significa oferecer-lhe um conhecimento de si mesmo, do mundo e reconhecimento de sua relação com os outros. Para isso, os princípios que amparam a existência da atividade teatral no contexto escolar são múltiplos e, à medida que são assimilados, o lugar da arte dramática na escola pode estar garantido. O princípio fundamental, de acordo com vários autores, concebe a atividade teatral como canalizadora de múltiplos e distintos elementos, que, postos em ação, poderá proporcionar ao ser humano um crescimento global e harmonioso.

Longe de tratar o teatro apenas como mais um recurso didático-pedagógico ou até mesmo estratégico-pedagógico, a escola deve assimilar a ideia de que a educação e o teatro, com suas diversas expressões, são formas análogas de socialização: há uma equivalência entre as relações estabelecidas por alunos e professores e as relações construídas entre leitores-espectadores e formadores.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, subscrevem que:

No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (BRASIL, 1997, p. 84).

A ideia de que a linguagem teatral colabora para a aprendizagem do ser humano, numa perspectiva global e integradora, também é citada por Joana Lopes, que a assinala como uma forma de “educação tridimensional”.

Tendo isso presente, organizo a pesquisa de modo a discorrer na primeira etapa sobre a importância do texto teatral na formação do aluno, sua contextualização na Escola Estadual Zizinha Guimarães e análise dos dados obtidos; na segunda etapa, proponho atividade em sala de aula, relacionando a atividade dramática à questão da leitura.

Para a sistematização do enquadramento teórico, foi relevante a leitura de obras como, Introdução a Análise do teatro de Jean-Pierre Ryngaert; Teatro de se Ler, de Fabiano Tadeu Grazioli, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes.

As obras citadas foram essenciais, principalmente, na elucidação das relações entre o texto e representação, na reunião de definições de conceitos essenciais para o andamento do presente projeto, como também no testemunho imprescindível do texto dramático e do teatro na formação do leitor.

Quando se discute gêneros textuais e em específico o dramático, impregnado de diálogos, está-se a apontar algo presente na vida de todas as pessoas, versando que é por meio de textos que os seres humanos se comunicam. Neste sentido Marcuschi (2002, p. 24), conceitua texto como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporeificada em algum gênero textual [...]”.

O texto dramático confere uma natureza distinta entre os demais gêneros literários. Como ação dialógica desempenha um papel fundamental na formação do leitor: por possuir uma linguagem polissêmica e elementos carregados de signos; e, pela estrutura particular que só ele possui. É por lidar diretamente com o diálogo, que sua contribuição no aprendizado e proporcionar o aguçamento da sensibilidade do leitor.

Ler não é meramente decifração de letras e de palavras. Não é uma ação mecânica. Por meio da leitura os seres humanos podem relacionar algo das experiências dos outros.

O ato de ler pode proporcionar aquisições de conceitos, que germinam símbolos escritos onde o leitor não tão- somente apreende, mas com os quais se põe em relação ativa. A ação de ler apoia-se na nossa aptidão de decodificar e usar a língua e a matéria verbal, formando texto e pensamento. Assim a leitura do texto dramático, seja em uma leitura individualizada ou coletiva, em voz alta ou em silêncio, faz com que o leitor seja capaz de “transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas” (MANGUEL, 1998 p. 79).

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos ideias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da autoestima dos sujeitos que é o que acontece quando as compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos, orais e escritos, que criam e encontram ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado (LANGER, 2005, p. 11).

A crença no valor da leitura literária como instrumento de formação do discente deve, por parte dos educadores e dos demais que permeiam a leitura, ser dotado de cuidados em relação aos meios pelos quais ele se aproxima do texto literário, da mesma maneira como enceta o contato com esse objeto artístico. Esse desvelo se justifica por a leitura literária demandar de estratégias concisas, ou seja, metodologias que afirmem a abrangência do caráter estético da obra literária, a valorização do leitor como sujeito capaz para especular a cerca dos sentidos do texto, fazendo uso da imaginação e da reciprocidade entre leitor e

texto a partir da grandeza polissêmica que é própria ao texto, ou seja, do preenchimento das lacunas existentes na obra literária.

Para Umberto Eco, o texto, seja ele qual for, “é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um duro trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já-dito que ficou branco [...], o texto não é outra coisa senão uma máquina pressuposicional” (ECO *apud* Ryngaert, 1995, p. 3).

Para alguns, o texto teatral é uma grande máquina inerte, por acreditar que sua compreensão só seja possível por meio da encenação, um grande equívoco, pois antes mesmo do texto ser representado nos palcos, ele é arquitetado na imaginação do leitor. Parte do leitor a incumbência de desvendar o modo de alimentar a máquina e imaginar sua relação com ela. Os “espaços vazios” que habitam o texto evocam a imaginação do leitor a ocupá-los, dando sentido à leitura, e por ventura, propiciando-o uma representação imaginária.

Não é de espantar que muitos considerem difícil de lê-lo, pois exige um atilamento por parte de quem lança os olhos para tal exercício. Os leitores menos ávidos ao ousarem enveredar-se no texto teatral, avaliam a dificuldade de ter em mãos um texto que imediatamente não parece feito para o consumo livreco. Por isso, nem todos estão habituados com os procedimentos de performance teatral ou com a imaginação específica, imprescindível para conceber uma representação imaginária.

Nesse sentido Judith Langer enfoca a importância da interação do leitor com o texto, apresentando a imaginação literária como uma forma produtiva de raciocínio humano, garantido ao leitor a recepção da obra artística.

Com base nesse argumento, Massaud Moisés também enfatiza a articulação da imaginação como um componente fundamental para a leitura do texto dramático. Isto é fato, a leitura provoca um exercício de imaginação que se torna mais intenso, quando em contato com a literatura. A consolidação do exercício da imaginação altera de acordo com muitos fatores, entre os quais podemos pontuar como concisos os distintos gêneros literários. Dessa forma, as propriedades particulares de cada gênero trarão consigo relações distintas entre leitura e imaginação.

Decerto, uma narrativa qualquer implica que o leitor ponha em funcionamento seus dotes de fantasia, mas os vários auxiliares de que lança mão o ficcionista (como a dissertação, a narração e a descrição) lhe simplificam a tarefa. O leitor de teatro, falho de tais expedientes, vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável no texto (MOISÉS, 1969, p. 212).

A análise estrutural do texto dramático sobrevém de elementos acentuados: os atos, as cenas, os quadros, os apartes, as didascálias etc. Esses elementos são tão ponderáveis à análise do espetáculo, quanto ao estudo do texto como objeto literário.

Ao nível de texto, consiste a análise de uma literatura multifacetada, diferente de um poema, de uma crônica, de uma novela. A sua multiplicidade vai além de seu aspecto formal, como também de sua estrutura. Esse diferencial sucede exatamente de seu caráter teatral, de texto consagrado à representação. Para Moisés (2003), o texto teatral deve ser analisado por si só, imbuído de sua própria essência literária e singular. Por sua vez a representação, ou seja, o Teatro, “está intimamente vinculado às demais Artes, como as Artes Plásticas, a Música, a Coreografia, recursos mecânicos, como a luz, o palco giratório, etc.”

O êxito do texto teatral, antes mesmo de ser encenado, parte do processo de movimentos que só o ato de ler pode nos dá. Não recorrermos ao palco com propósito de explicar ou justificar as lacunas que ficaram no texto, pelo contrário, o leitor abalroa a encenação teatral com seu palco imaginário, atualizando tanto a leitura do texto, tão quão a si mesmo. Pois o papel da literatura dramática em nossas vidas é auxiliar o nosso pensamento a nos definirmos e nos redefinirmos, na tentativa de entendermos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser.

Em contrapartida, todas as análises dos textos desempenhadas pelo leitor, frente ao palco, possibilitará a ele recriar ao seu modo o universo de leituras antes concebidas, pois nenhuma encenação, por mais bem-sucedida que seja, esgota o texto.

Procedimento metodológico

Para a pesquisa em questão o instrumento de levantamento de dados utilizado nessa primeira etapa ocorreu por meio de questionário e ficha de recolha, compostos por um conjunto de perguntas organizadas e respondidas pelos pesquisados sem a assistência direta ou orientação do investigador. A escolha para o levantamento de dados se deu por ser a mais direta e objetiva. Na segunda etapa, apresentarei na disciplina de Artes em parceria com a professora do estabelecimento de ensino em questão, alguns textos teatrais que serão analisados pelos alunos dos quais escolherão um para a leitura coletiva, individual e particular, além das discussões sobre a vida e obra do dramaturgo selecionado e posteriormente ser encenado.

No processo de análise do texto serão adotando alguns procedimentos: abstrai os elementos textuais – as palavras que são pronunciadas em cena – dos elementos não textuais – indicações cênicas, ou seja, as didascálias; analisara a estrutura interna da obra levando em conta as indicações cênicas, o diálogo, as convenções teatrais, o diálogo, as consideradas espaço-tempo. Além disso, adotaremos os modelos de análise de texto existentes, traduzindo a dinâmica da obra lida.

Após as devidas discussões e análises textuais, procederemos com atividades direcionadas as linguagens que integram a arte dramática, partindo do princípio de que o próprio gênero dramático torna-se vital para a execução de exercícios que superarão o limite da recepção passiva da leitura do texto, fazendo uma intersecção do “palco imaginário” com a representação do texto.

Vale enfatizar que as atividades fazem parte da gama de exercícios existentes nos livros de Olga Reverbel, Viola Spolin, Ana Lúcia Cavalieri, etc., os quais serão adaptados aos objetivos que condigam ao projeto.

No primeiro momento fiz uma breve apresentação da história do teatro e sua importância para o ser humano.

De acordo com o tempo disponível da disciplina de Arte e que não houvesse uma incongruência com o planejado, escolhi trabalhar peças curtas como o “O Maligno Baal, o Associal”, de Bertold Brecht e “A Caravana da ilusão”, de Alcione de Araújo. Foram com esses textos que iniciei o estudo do gênero dramático: a rubrica, os dialógicos, a estrutura interna e externa, os tipos de personagens, espaço, tempo, ação, etc. Estes dois importantes escritores da dramaturgia, um alemão e o outro brasileiro. Trabalhei com os alunos minuciosamente as duas obras. Divide-as em duas ocasiões: a primeira fiz uma explanação da vida de B. Brecht, sua importância para o teatro e contextualizei sua obra com a época em que viveu. Após, abordei sobre o teatro épico e a obra que iríamos desenvolver as atividades. No segundo momento, expus a vida e obra do dramaturgo brasileiro Alcione de Araújo, enfatizando sua importância para a dramaturgia e fiz alguns apontamentos sobre a obra “A Caravana da ilusão”.

A cada momento, antes de trabalharmos o texto foram realizados diversos trabalhos práticos e bastante estimulantes através de jogos teatrais, os quais alguns já conheciam e àqueles que nunca tinham ouvido falar, no decorrer de sua explicação conseguiam assimilar, o que possibilitou a mudança de ritmo e variadas intenções propostas.

A partir do texto, trabalhei jogos que tivessem o sentido de interação com o outro, baseado em problemas a serem solucionados, entre identificar a objeti-

vação do jogo através da estrutura (Onde, Quem, O que) e o objeto (foco) mais o acordo do grupo ou da dupla.

Noutro momento foi desenvolvida atividades a partir do conceito de *Reader Theatre*² onde os alunos ensaiaram textos até que lessem fluentemente com expressão corporal e vocal. Cada aluno individualmente lia o texto em voz baixa, caminhado pelo espaço lendo o texto, sendo que cada participante lessem no seu ritmo. Depois leitura simultânea; dialogar com outro parceiro; identificar gestos no texto; ler com diferentes intenções e que escolhessem uma palavra e fixasse em que parte do texto poderia ser acrescentado *gestus*, que seria expressado em seguida. Solicitei ainda que retornassem aos seus grupos e escolhessem os que iriam representar as personagens de o “Maligno Baal, o Associal”.

Em outro momento trabalhamos partes da peça “A Caravana da ilusão”, de Alcione de Araújo. Nesta peça retornei a destacar a estrutura do texto, principalmente por conter extensas rubricas, as quais, o próprio Araújo, expressa informações relevantes sobre a ação, representa de climas de conflito, apreensão e mistério. Estas rubricas foram essenciais para que os alunos entendessem sua importância não só para o leitor como também para o ator.

Adendo a esse texto, que possibilitara desenvolver atividades acerca das obras da série *Os Saltimbancos*, do pintor Pablo Picasso. O autor confirma, na sinopse de “A Caravana da ilusão” que ela nasce de uma duradora contemplação da série do pintor espanhol.

Em “A Caravana da ilusão” trabalhei a importância da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa: conhecer, apreciar e fazer. No conhecer, fizemos uma leitura da obra e solicitei que os alunos pesquisassem qual o espaço que as personagens estão vivendo? Qual época a peça se acontece? Quem são estas personagens? Possibilitando o entendimento em qual contexto se situa a peça. No apreciar, propus uma relação das artes plásticas e as dinâmicas teatrais, a partir da série de obras *Saltimbancos* de Pablo Picasso, desenvolvendo a capacidade de ver e encontrar as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. O aluno precisa apreciar para ter um discernimento, um senso estético e poder julgar com clareza a qualidade das imagens e da obra teatral, seja a partir da leitura da pintura, do texto ou da própria encenação da peça. E por último, o *Fazer*, onde eles puderam interagir cenicamente com a tela de Picasso por meio de improvisações e gestos a partir de alguns questionamentos: quem são essas pessoas? De onde vieram? Para onde vão? Quais sensações transmitem os seus gestos, as cores utilizadas, as formas, bem como a situação retratada? Foi a partir do fazer que os alunos sentiram-se conscientes de suas

2. O *Reader Theatre* (teatro de leitura, ou, a representação do leitor, é a tradução do termo *Reader Theatre*, atividade desenvolvida nos Estados Unidos da América e, possivelmente, em outros países. O teatro de leitura é uma atividade *instrutiva*, que tem como premissa combinar várias práticas eficazes (baseada na investigação educativa), como também leva a um compromisso maior com aptidão literária.

aptidões de criar imagens, conhecendo os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de novas formas de trabalhar a sua expressão inventiva.

Resultados e discussões

Os dados apresentados consistiram no conjunto de informações obtidas por meio de questionário e ficha de recolha, utilizados para a coleta de dados. Os questionários aplicados para os discentes dizem respeito ao texto dramático e o teatro na formação do leitor.

Os discentes que seguem sua formação na Escola Estadual Zizinha Guimarães do ponto de vista de interessar-se pela leitura segundo os dados obtidos, em certos casos aprazem menos o gosto de ler do que quando ingressaram, pois os anos das séries iniciais demonstraram um fascínio por esse exercício, que atenua em proporções opostas a escolarização da literatura nos últimos anos.

Em outra situação, conferiu-se que as informações obtidas dos discentes nas classes pesquisadas ao perguntar sobre “Você gosta de ler?”, mostrou-se que no decorrer da vida estudantil, há um crescente desinteresse pela leitura, invertendo a proporção entre aqueles que afirmam, no 7º ano, gostar (78%) e não gostar (22%) de ler, contra aqueles que afirmam, ao final do Ensino Fundamental, no 9º ano, gostar (47%) e não gostar (53%).

As razões para esse fenômeno são muitas, e o problema, estrutural, o que torna relevante refletirmos sobre este fato, considerando a precária formação dos docentes na área teatral.

Outros resultados que chamaram atenção foram os dados obtidos no que diz respeito ao gênero dramático. Quando perguntado se “Já tinham lido algum texto teatral?”, os alunos do 7º ano afirmaram, terem lido (22%) e nunca terem lido (78%), e os alunos do 9º ano afirmaram, terem lido (12%) e nunca terem lido (88%).

Conferindo algumas informações obtidas através do Projeto de Extensão, constata-se que tanto o fazer teatral como o estudo do texto dramático no contexto escolar de Laranjeiras-SE, raramente é trabalhado pelos docentes, mesmo como atividade estratégico-pedagógica. Isso se justifique pela falta de professores com formação na área.

Por outro lado, verifica-se que os livros utilizados em sala de aula não propõem atividades expressivas que cooperem para a prática do texto e da linguagem teatral na contribuição do desenvolvimento formativo dos alunos.

Contudo, os docentes, no domínio de suas aulas, poderiam mudar essa realidade, adicionando às suas atividades propostas pelos livros, outras que conduzam os alunos no sentido de compreenderem que o texto dramático, a par dos outros gêneros literários, tem suas especificidades, por dialogar com a dicotomia texto e representação.

Não menosprezando a relevância desse tipo de análise, entende-se que seja muito redutivo o diagnóstico de um gênero literário que, pelas suas características, não poderá ser analisado como aplicado as mesmas atividades que exigem os demais gêneros literários. No contexto escolar, espera-se que o arte-educador ao se utilizar de suas habilidades, assuma outra dimensão estratégico-pedagógica que contemplem atividades diferenciadas, em nosso caso aqui, o estudo do texto dramático e posteriormente, sua representação cênica.

Com intuito de avaliar o nível de conhecimento que os alunos possuíam sobre o texto dramático, fez-se necessário um levantamento por meio de uma ficha com perguntas que direcionavam ao objeto de pesquisa.

Após a verificação das fichas, entende-se que os alunos não tiveram dificuldade em atribuir à função de escrever o texto dramático ao dramaturgo. Por outro lado, quando perguntado se conheciam algum autor deste gênero, poucos conheciam. Sobre as formas do gênero dramático identificaram a tragédia e a comédia, porém não souberam responder qual a função da didascália, do ato, da cena e do aparte. Sobre ir ao teatro todos responderam que nunca estiveram, mas já apreciaram exposições de teatro de rua na própria cidade. O texto dramático não foi indicado como preferência de leitura entre os outros gêneros textuais.

Para comparar o gosto dos alunos entre a apreciação do texto e/ou representação, foi perguntado, “Entre ler uma obra teatral e assistir a um espetáculo teatral, qual apreciação optaria? Justifique.”, a resposta concorde foi, apreciar a um espetáculo teatral. O motivo justificado: “Ler é chato. Assistir peça é mais emocionante”.

Em um panorama geral, percebe-se que os alunos conhecem muito pouco do texto dramático e que a disposição para o estudo deste gênero não se apresenta como a preferência.

O resultado mostrou que o texto dramático ainda não faz parte do contexto escolar, não está presente no dia-a-dia dos leitores da Escola Estadual Zizinha Guimarães em Laranjeiras-SE. A atual situação diagnosticada poderá, porventura, ficar a dever-se a um conjunto de “falhas” em várias esferas, provavelmente a falta de planejamento da gestão dos programas e atividades por parte da escola, a falta de docentes qualificados, a circunstância sociocultural em que estão inseridos estes alunos.

Percebe-se que nos últimos anos, o texto teatral e a arte dramática como um todo na E.E.Z.G., tem sido abordado pouquíssimas vezes como prática efetiva no contexto educacional. Esperava-se um desempenho maior por parte dos formadores na área, sobretudo pela evidência cultural que Laranjeiras impetra para todo Estado. Além disso, sedia a Universidade Federal de Sergipe a qual proporciona através dos projetos de extensão atividades voltadas para o teatro, tanto pelos docentes, quanto pelos próprios discentes em seus Estágios Supervisionados.

Diante desse fato, os currículos dos distintos níveis de ensino da referida escola, podem até prever o estudo do texto dramático nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa ou Literatura. No entanto, a primeira atém-se as Artes Visuais, e a segunda privilegia o trabalho com outros textos, ignorando o texto dramático, primeiro elemento a ser explorado no trabalho com esta arte.

Em acompanhamento das informações que obtivemos do Projeto de Extensão, bem como dados levantados na escola permitiram averiguar que o texto dramático, assim como o teatro como um todo, no âmbito do ensino/aprendizagem ainda é tido como uma atividade recreativa seja do ponto de vista da perspectiva unicamente literária, tão quão à contemplação em sua dimensão teatral.

A inexpressividade do teatro e seus diversos elementos na Escola Estadual Zizinha Guimarães talvez se dê pelo pouco tempo que a ele é dedicado na programação das unidades letivas, tanto no ensino de Literatura e Português, como no próprio ensino de Arte. Outro complicador é a falta de docentes habilitados para lecionar a disciplina de artes, pois, na maioria das vezes encontramos professores de áreas como: Geografia, História, Pedagogia, Letras, entre outras.

As áreas do conhecimento no sistema educacional brasileiro, influenciado pelo paradigma positivista moderno, apresentam-se divididas em disciplinas e cada profissional atuando em seu respectivo saber. Porém, se a realidade nos desponta profissionais de outras áreas lecionando a disciplina de Artes – o que não ocorre com as demais áreas –, podemos perceber o quanto as Artes são tidas como “atividades menores” dentro do currículo escolar. Segundo JAPIASSU:

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade (JAPIASSU, 2003, p. 23).

O Teatro na Educação como uma nova área do conhecimento (KOUDELA, 2006) é uma conquista. E dentre as Artes, tem a responsabilidade de desen-

volver as funções estéticas do indivíduo, segundo o previsto na legislação vigente. No entanto muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como ao desenvolvimento de práticas significativas dentro do ambiente escolar. Barbosa (1991, p. 6) defende que, de fato, o ensino de arte ainda não é levado a sério pelo próprio sistema educacional brasileiro. A arte nas escolas de Ensino Fundamental é muitas das vezes passatempo. O espaço que é dado não corresponde às mesmas demandas que às demais disciplinas curriculares, a começar pela seleção dos conteúdos, uma vez que o PCN-Arte prescreve às escolas que o aluno tenha contato com os diversos tipos de textos – romance, poesia, conto, literatura dramática, etc., – porém, de todos estes gêneros o que menos se trabalha, é o dramático, tão pouco então, à apreciação teatral. O PCN-Arte é claro, “o teatro é, por excelência a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação”. Circunscreve que o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística referindo-se não só ao teatro, mas também as demais linguagens artísticas (Música, Dança e Artes Visuais) já que de acordo com os parâmetros a polivalência das linguagens é presença essencial no currículo escolar.

Contudo, é preciso estar atento a essa “normatização”, pois é incumbida à escola a tarefa de decidir qual modalidade artística irá aderir à grade, o momento mais propício para promover o estudo de uma ou de outra linguagem e a duração de cada uma das atividades curriculares. E é fato, a cargo de um processo histórico, o que se observa é a primazia das Artes Visuais.

Quando nos deparamos com a realidade, outros contrassensos são percebidos, como é o caso também, das Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que norteiam à educação nacional e discorre diretamente com o Ensino de Artes ao garantirem que a educação deve ter alcance através de processos formativos pelas manifestações culturais; que é desígnio da educação “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e, especialmente, o Parágrafo 2 do artigo 26 que afirma: “O Ensino da Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (GOVERNO FEDERAL, 1996).

Considerações finais

Refletir sobre a utilização do texto dramático e a linguagem teatral, seus conceitos e percepções dos docentes, suas aplicações, o modo como ensinam a

arte, assim como a perspectiva no que diz respeito à arte nos induz a crer que não chegaremos facilmente às considerações finais.

Desta forma, percebemos que o uso do texto teatral e suas linguagens com os discentes da Escola E. Zizinha Guimarães teve uma relevância no ensino-aprendizagem, pelo elevado grau de envolvimento que os mesmos demonstraram no decorrer das atividades propostas.

Percebemos que o papel do professor de Teatro no desenvolvimento do prazer da leitura dramática, contribuiu não só para que os discentes tivessem um maior desempenho e domínio sobre a leitura, como também rescindir a inibição dos mesmos em sala de aula, fazendo com que participem mais ativamente, refletindo sobre as atividades aplicadas, levando-os a dialogar sobre seu papel no mundo.

Contudo, percebe-se que o fator do professor da disciplina de artes da rede pública não ter formação em nenhuma das áreas deste campo, tornou-se um tanto dificultoso os trabalhos, uma vez que tive que dá uma pincelada sobre o fazer teatral. Além da carência de livros voltados para o campo teatral e de livros didáticos específicos para o ensino, impossibilita o professor de ter uma diretriz normatizadora para ensinar. Ao mesmo tempo em que abre uma autonomia de buscar novas estratégias pedagógicas, uma vez que a existência de um manual regulador, tornar-se-ia o ensino do teatro um tanto redutor ao nível de privar o professor de praticar livremente as práticas dramáticas em seu contexto escolar.

É fundamental advertirmos que a função do professor não é fazer com que os alunos correspondam às regras fixadas no contexto escolar obedecendo-as sem que haja uma reflexão, porém, que respeitem as propostas apresentadas, compartilhando suas ideias e sugestões, pois o processo de construção do conhecimento só pode partir em uma perspectiva de interação educador-educando e reciprocamente.

Neste ponto, compreendo que as dinâmicas que o teatro oferece, possibilitam explorar tais exercícios, e por meio delas o indivíduo como um ser sensiente, pode desprender com maior facilidade seus anseios e sua aptidão de criação, em permanente contato com distintos modos de decodificar o mundo, ou seja, o texto. Estas dinâmicas potencializam o modo de analisar o mundo, de maneira que, o educando como indivíduo se familiariza consigo mesmo, tendo domínio de suas habilidades físicas como a própria entonação de sua voz, a postura física, o entendimento dos gestos, o comportamento do outro, fazendo com que se perceba em estado de prontidão para lidar com circunstâncias

imprevistas que as relações humanas proporcionam. Espera-se que deem continuidade e que sejam autênticos leitores do mundo e do Teatro.

Referências

- BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BALL, David. **Para Trás e Para Frente** – Um Guia para Leitura de Peças Teatrais. Editora Perspectiva Coleção Debates.1983.
- ECO, Umberto. **Leitura do texto literário** – lector in fabula. Lisboa: Presença, 1993.
- GOVERNO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996.
- GOVERNO FEDERAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Preto, 2007.
- JAPIASSU, R.O. Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2003.
- LANGER, J. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino da literatura**. Passo Fundo: Ediupg, 2005. p. 11.
- LOPES, Joana. **Teatro, Educação Tridimensional**. Disponível em: <<http://www.cbtij.org.br>>. Acessado em 05 de agosto de 2012.
- KOUDELA, I. D. Pedagogia do Teatro. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- KOUDELA, Ingrid. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Lisboa: Presença, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- PEREGRINO, Y. ; SANTANA, P. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_esto_o_ensino.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2011.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Perfil sócio-artístico de grupos teatrais em atividade em cidades sergipanas

*Jonathan Rodrigues Silva
Audevan Caiçara de Oliveira Silva
Franciane Maria Melo Cruz
Viviane Kelly de Santana*

Orientação: Prof. Dr. George Mascarenhas (NTE/UFS)

RESUMO

O presente relatório apresenta os resultados parciais da pesquisa exploratória realizada para identificar o perfil sócio-artístico de grupos de teatro sergipanos. A pesquisa surgiu da necessidade de mapear possíveis grupos participantes para o Projeto de Extensão Cenas Mímicas, aprovado no Programa de Iniciação de Bolsas de Extensão - PIBIX 2013/UFS voltado para a abordagem da corporeidade de grupos de teatro atuantes na região, coordenado pelo Prof. Dr. George Mascarenhas (NTE/UFS) com a participação dos estudantes Jonathan Rodrigues, Audevan Caiçara, Franciane Araújo, Michelle Santana e Viviane Santana.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil social. Teatro. Extensão universitária.

Perfil sócio-artístico de grupos teatrais em atividade em cidades sergipanas

Jonathan Rodrigues Silva

Audevan Caiçara de Oliveira Silva

Franciane Maria Melo Cruz

Viviane Kelly de Santana

Orientação: Prof. Dr. George Mascarenhas (NTE/UFS)

O presente relatório apresenta os resultados parciais da pesquisa exploratória realizada para identificar o perfil sócio-artístico de grupos de teatro sergipanos. A pesquisa surgiu da necessidade de mapear possíveis grupos participantes para o Projeto de Extensão Cenas Mímicas, aprovado no Programa de Iniciação de Bolsas de Extensão - PIBIX 2013/UFS voltado para a abordagem da corporeidade de grupos de teatro atuantes na região, coordenado pelo Prof. Dr. George Mascarenhas (NTE/UFS) com a participação dos estudantes Jonathan Rodrigues, Audevan Caiçara, Franciane Araújo, Michelle Santana e Viviane Santana.

Foram entrevistados 11 grupos, selecionados por amostragem intencional pelos estudantes participantes do projeto, nas cidades de Laranjeiras, Aracaju e Nossa Senhora do Socorro, no Estado de Sergipe, com o objetivo de gerar um perfil sócio-artístico dos grupos de teatro atuantes nessas localidades. As informações sobre os grupos possibilitariam a definição das estratégias de atuação do projeto de extensão referido. As entrevistas estruturadas foram concedidas para os estudantes pelas lideranças dos grupos contatados, durante os meses de fevereiro e março de 2013.

Os dados e considerações apresentados neste relatório têm caráter parcial, considerando-se a natureza exploratória da pesquisa e a possibilidade de cruzamento de dados levantados ao longo do projeto.

1. O projeto de extensão "O Palco na Sala" desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe com apoio PIBIX/CNPq, visou capacitar professores de Artes que atuam nas escolas públicas localizadas na cidade de Laranjeiras/SE. Fazendo um intercâmbio universidade e comunidade, o projeto, por sua vez, atuou dialogando com a realidade local e promovendo uma atualização pedagógica a esses professores que atuam no município que, na maioria das vezes, não tem uma formação específica no âmbito das artes.

Para manter o sigilo das informações fornecidas, os grupos não são identificados, sendo apresentados apenas os resultados das tabulações.

Foram considerados os seguintes aspectos: tempo de atuação dos grupos, formação e nível educacional dos integrantes, nível econômico dos participantes, sustentabilidade dos grupos, processos de criação artística e manutenção do trabalho corporal.

1. Os grupos

Foram entrevistados 11 grupos de teatro, dos 13 originalmente levantados junto ao Sindicato dos Artistas e de um centro cultural local, com cerca de 111 participantes, o que indica uma média de 10 participantes por grupo, com faixa etária predominante entre 19 e 25 anos (44%). Três grupos registram mais de 20 participantes. Dos 11 grupos entrevistados, 64% declaram-se com status profissional e 36% com status amador. O tempo médio de existência é de cerca de 7 anos e 04 grupos declaram existir há mais de 10 anos. Registra-se uma média de 8 espetáculos por grupo montados ao longo deste tempo; um dos grupos declara ter realizado cerca de 50 espetáculos. Dos 11 grupos, 07 são formados essencialmente por atores (72% dos entrevistados) e 04 possuem, em seu quadro permanente, diretores e técnicos além de atores. Do ponto de vista formativo, 80% foram formados nas áreas teatrais em que atuam através da prática teatral no próprio grupo ou em outros grupos. Apenas 2% têm formação educacional específica na área (nível superior ou técnico em teatro).

2. Sustentabilidade

Os grupos são mantidos, em sua maioria, através da cotização das despesas entre seus participantes ou pela venda de espetáculos. 72% dos grupos indicam uma e/ou outra dessas práticas. Um dos grupos indica a realização de oficinas como fonte de renda do grupo e outro, a contribuição voluntária da comunidade.

Apenas 03 grupos não mencionam a existência de um repertório mantido e com a possibilidade de revenda. Dentre os grupos que mantêm um repertório, a média registrada é de cerca de 3 espetáculos por grupo/repertório. Apesar disso, os grupos não mantêm temporadas regulares. 54% dos entrevistados têm apresentações sazonais ou circunstanciais. Os 46% restantes distribuem-se com apresentações regulares anuais, bimestrais ou semestrais.

Três grupos, dentre os entrevistados, possuem sede própria. A maior parte dos grupos, porém, realiza os trabalhos em espaços públicos (escolas, igrejas, etc) ou nas residências de participantes.

54% dos grupos entrevistados indicam que a receita é dividida entre todos os participantes de modo cooperativo, depois de pagas as despesas. 23% dividem a receita de modo hierarquizado, com diferença de cotas entre os participantes; 23% não dividem a receita entre os membros do grupo e propõem o reinvestimento da receita líquida no próprio grupo. Apenas 03 grupos (27%), diferentes dos que declaram reinvestir no próprio grupo, mantêm um fundo de caixa.

Nenhum dos membros mantém-se financeiramente através do trabalho dos grupos em que participam, o que sugere que o status profissional dos grupos tem caráter formal, com artistas registrados na Delegacia Regional do Trabalho nas funções de artista/ator/diretor ou técnico teatral. Os artistas mantêm-se financeiramente através de empregos no comércio, empresas particulares locais ou órgãos públicos (68%). 7% exercem atividade profissional autônoma e 25% dos participantes são estudantes.

3. Criação artística

A escolha dos grupos para criação artística é conduzida de modo coletivo na metade dos grupos entrevistados. Dentre os restantes, 4 grupos indicam a escolha de temas ou textos pela liderança do grupo (ator ou diretor) e 02 grupos pautam sua criação prioritariamente em encomendas de terceiros.

O processo de ensaio caracteriza-se de modo colaborativo em 45% dos grupos e pelo processo hierárquico, através de orientação do diretor ou de um dos membros que ocupe a função em 36%. Dois grupos relatam processos mistos, conduzidos pela direção, mas com a participação colaborativa dos membros do grupo. Em mais da metade dos grupos, o interesse na escolha de uma montagem baseia-se na aliança temática com o processo de pesquisa artística de interesse do grupo.

Os entrevistados relatam interesses e referências diversos, com preferência pela montagem de textos de cordel ou de criações originais. 02 grupos mencionam a escolha em textos da dramaturgia mundial, 03 concentram-se na dramaturgia brasileira e 01 dos grupos menciona a Bíblia como principal fonte de criação.

A clara opção pela comédia, como gênero predominante, aparece na pesquisa com 72% da preferência dos grupos em seus processos de criação e montagem.

Há registros de tragédias e de dramas sérios em 03 grupos e 01 grupo cita o melodrama como um dos gêneros escolhidos.

Os artistas são preparados de modo convencional, com a memorização dos textos para o ensaio em 45% dos grupos. Outros 45% relatam ter um processo de preparação permanente, mantendo aulas e oficinas, mesmo quando não há montagens ou apresentações previstas.

4. Manutenção do trabalho corporal

O trabalho corporal dos membros do grupo, ponto de interesse da pesquisa e do Projeto de Extensão referido, apresenta as seguintes características. Considerando-se a escala apresentada do nível “desnecessário” ao “muito necessário”, 100% dos grupos entrevistados declaram que o trabalho corporal específico para a cena é “muito necessário”.

Dos 11 grupos, 07 relatam que a principal prática de corpo são os aquecimentos antes dos ensaios e das apresentações, não havendo trabalhos de preparação corporal constantes. 03 grupos mencionam o trabalho regular frequente e participação esporádica em oficinas.

Dos 111 participantes dos grupos, apenas 38 (34% aproximadamente) realizam atividades corporais com frequência, sendo que 12 têm práticas corporais artísticas (dança e práticas circenses) e 26 praticam atividades esportivas (musculação, yoga, ciclismo, corrida, caminhada).

Em respostas abertas, pediu-se que os entrevistados completassem a seguinte frase: “Em cena, o corpo do ator...”. Os entrevistados referem-se ao corpo do ator em quatro categorias identificáveis:

A. Papel comunicativo/discursivo: corpo como meio de comunicação

“Fala”

“Conta histórias”

“Fala mais que 1000 palavras”

“Fala por ele [pelo ator]”.

“Diverte e faz refletir, conta histórias, é poesia”.

B. Coisificação/mecanização: corpo como instrumento

“É um objeto”

“É uma ferramenta pronta para a ação. alinhamento perfeito entre mente, corpo e reação”.

“Serve para ligar o grupo a dramaturgia”

“É o vetor que alavanca as potencialidades criacionais e expressivas, possibilitando a experimentação artística”.

C. Alteridade: o corpo e o outro

“Imprescindível para que o público acredite no que está sendo contado. É o grande responsável pela vida do personagem”.

D. Corpo agente:

“Deve estar pronto, disposto, atento, disponível para a ação, seja ela qual for.”

Considerações parciais

A atividade teatral no município de Laranjeiras e adjacências está organizada em torno de grupos que mantêm trabalhos teatrais ligados a temáticas de interesse da comunidade, de modo geral com vínculos de ordem religiosa, ou ligadas a campanhas de interesse público (campanhas de vacinação, ou contra a dengue, etc), e, ainda, de modo mais raro, com temática livre. Em sua maioria, as apresentações são calcadas em modos de fazer teatral baseados em modelos tradicionais populares, com dificuldades para realização de pesquisa de formas criativas e originais de construção cênica.

A pesquisa aponta uma tendência dos grupos em favor da utilização de formas tradicionais do teatro popular, o que caracteriza a inserção desses grupos no ambiente cultural da cidade e adjacências. Por outro lado, a manutenção de elementos estéticos, amparados pelo discurso da tradição teatral, frequentemente colocam a atividade artístico-cultural em um circuito de reprodução de formas e modos de fazer, distantes das perspectivas criativas e da originalidade na produção artística, reduzindo as possibilidades de dinamização da cultura, tanto do ponto de vista estético, quanto cultural (GUENOUN, 2004).

A dinamização do trabalho de grupo pela inclusão de outras abordagens pode ampliar as perspectivas técnicas e estéticas nos processos de criação artística para os grupos, artistas, estudantes e formadores, de modo a contribuir para

os processos culturais engendrados pelas atividades artísticas locais, através da oferta de treinamento, informações e práticas variadas que incluem, simultaneamente, o aperfeiçoamento técnico e um olhar sobre o próprio contexto cultural dos participantes.

Todavia, isso implica em inúmeros desafios e questões no que tange à necessidade de um treinamento prolongado e constante para assimilação e possíveis apropriações dos princípios e procedimentos técnicos (BARBA, 1994).

Essa perspectiva, porém, é limitada pela dificuldade de manutenção econômica dos grupos que, mesmo com a presença de atores profissionais registrados em seus quadros, têm um baixo grau de sustentabilidade. A ausência de políticas públicas eficientes que permitam o trabalho continuado dos grupos e de seus participantes é um dos fatores determinantes.

No que diz respeito à exploração da corporeidade em seu caráter expressivo, os questionários apontam para a perspectiva indicada por Bernard (1995), da abertura e função de mediação social, destacando-se o seu papel de comunicação, expressão e criação de imagens ou como um instrumento ou uma ferramenta criativa.

O corpo, diz Merleau-Ponty, é eminentemente um espaço expressivo. Mas ele não é um espaço expressivo dentre outros; ele é a origem de todos os outros, o que projeta externamente os significados dando-lhes um lugar, o que os faz existir como coisas, ao alcance das mãos, sob nossos olhos (BERNARD, 1995, p. 51).

Os questionários indicaram um grande interesse dos membros do grupo em participar de atividades formativas, em virtude da carência de atividades artísticas de requalificação e manutenção dos trabalhos. Na prática, porém, as questões ligadas à falta de disponibilidade de tempo para dedicação ao trabalho artístico tornam-se marcantes na prática diária dos grupos.

Referências

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel** - Tratado de Antropologia Teatral. São Paulo: Hucitec. 1994.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** (Debates, 298) São Paulo: Perspectiva, 2004.

BERNARD, Michel. **Le corps**. Paris: Éditions du Seuil, 1995.