

Alda Fátima de Souza | Ana Carolina Fialho de Abreu | Renato Tavares Santana
Organizadores

DIÁLOGOS DA CENA

Espetáculos e Formação em

TEATRO



25 ANOS EDIÇÕES
UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretora da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Profª Drª Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem

Rosenir Pereira Alves

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Arte gráfica: Warley Souza dos Reis

Imagem: Retrato do Povo – Foto de Mateus Girassol.

Publicado em: 19/06/2026.

Alda Fátima de Souza
Ana Carolina Fialho de Abreu
Renato Tavares Santana
Organizadores

DIÁLOGOS DA CENA:

ESPETÁCULOS E FORMAÇÃO EM TEATRO



Vitória da Conquista – Bahia
2026

Copyright © 2026 by Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais
(Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 102/2022
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

D527

Diálogos da cena: espetáculos e formação em teatro / Organização Alda Fátima de
Souza, Ana Carolina Fialho de Abreu, Renato Tavares Santana - - Vitória da
Conquista: Edições UESB, 2026.

117 p.

ISBN 978-85-7985-166-7

1. Teatro. 2. Artes cênicas. 3. Crítica teatral. 4. Espetáculo I. Souza, Alda Fátima
de. II. Abreu, Ana Carolina Fialho de. III. Santana, Renato Tavares. IV. T.

CDD: 792

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB
Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


ASOCIACIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
Site: <https://edicoes.uesb.br/index.php/home> – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

Dedicamos essa obra aos professores Roberto Ives Abreu Schettini (1985-2015) e Roberto Basílio Fialho (1975-2025) por toda a contribuição aos cursos de Teatro e Dança.

Agradecemos aos professores:

Dra. Eliene Benício Amâncio Costa (UFBA), Dr. Alexandre Falcão de Araújo (UNIR/MEC), Dr. Everton Lampe de Araújo (UDESC) e Dr. Daniel Marques da Silva (UFRJ), pela contribuição como pareceristas *ad hoc* e consultoria técnica na elaboração inicial dessa obra.

SUMÁRIO

Sobre as autoras e os autores.....	9
Apresentação	
<i>Alda Fátima de Souza.....</i>	<i>11</i>
Prefácio	
<i>Everton Lampe.....</i>	<i>14</i>
Capítulo 1 – A guerra e a arte: o que a cena diz sobre a história	
<i>Maria Aparecida de Souza, Fábio Mansano de Mello e Alda Fátima de Souza.....</i>	<i>16</i>
Capítulo 2 – Diálogos com o acaso	
<i>Renato Tavares Santana.....</i>	<i>25</i>
Capítulo 3 – Transcorrendo, transformando um certo Homem-Hamlet-Máquina e uma certa Mulher-Ofélia-Máquina em um espaço-tempo-poético na Cidade do Sol	
<i>Cristiane Santos Barreto.....</i>	<i>37</i>
Capítulo 4 – Os sapatos de Janice, teatro e realidade: uma análise do espetáculo <i>The Célio Cruz Show</i>	
<i>Pábulo Guimarães Mendes e Aroldo Santos Fernandes Junior.....</i>	<i>47</i>
Capítulo 5 – <i>Senhora dos Afogados: Engula-me, Moema</i>, o espetáculo final	
<i>Joadson Prado.....</i>	<i>59</i>
Capítulo 6 – Do cinema ao teatro: a primazia da teatralidade no espetáculo <i>A Noiva Cadáver</i>	
<i>Uendel de Oliveira.....</i>	<i>68</i>

Capítulo 7 – <i>Revolução Versão Brasileira</i>: caminhos para uma dramaturgia política	
<i>Hayaldo Copque</i>	75
Capítulo 8 – <i>Alice(s)</i> no casarão Nestor Ribeiro: cuidado com o quanto desejas	
<i>Ana Carolina Fialho de Abreu</i>	86
Notas finais para possíveis recomeços: um olhar pedagógico sobre os diálogos da cena	
<i>Francisco André Sousa Lima</i>	102
Lista de Espetáculos do Curso de Licenciatura em Teatro – 2010 a 2025	116

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALDA FÁTIMA DE SOUZA

Doutora em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da UESB. <http://lattes.cnpq.br/7057399089891775>

ANA CAROLINA FIALHO DE ABREU

Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFBA; Professora Assistente do curso de Licenciatura em Teatro da UESB e no Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da UESB. É líder do Projeto de Pesquisa Pedagogias do Teatro: culturas e saberes da tradição popular na sala de aula. <http://lattes.cnpq.br/5819844630801911>

AROLDO SANTOS FERNANDES JUNIOR

Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC e Professor Adjunto e do PPGREC, ambos da UESB. Coordena a pesquisa: Teorias da Performance, Dramaturgia da Dança, Dramaturgia da Precariedade, Gênero e Sexualidade, Dança e Tecnologia e Cultura Visual. <http://lattes.cnpq.br/2841484939347406>

CRISTIANE SANTOS BARRETO

Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC; Professora Adjunta do Departamento de Técnicas do Espetáculo da Escola de Teatro da UFBA. <http://lattes.cnpq.br/3979465154325416>

EVERTON LAMPE DE ARAUJO

Doutor e Pesquisador em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor colaborador do Departamento de Artes Cênicas da UDESC. <http://lattes.cnpq.br/8882171272042776>

FÁBIO MANSANO DE MELLO

Doutor em Memória pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da UESB; Professor Adjunto de Sociologia da Graduação e Pós-Graduação da UESB. <http://lattes.cnpq.br/5659082125503319>

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA; Professor Adjunto dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB e colaborador do Programa de Pós-Graduação Prof-Artes no HIAC/UFBA. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Processos Artístico-pedagógicos em Teatro (NEPAT) e docente tutor do Peti-Teatro. <http://lattes.cnpq.br/9355338335468937>

HAYALDO COPQUE

Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC. Professor Titular do curso de Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da UESB. Diretor do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB. Coordena o Laboratório de Estudos em Dramaturgia e Sociedade (LEDS) da UESB.

<http://lattes.cnpq.br/0551276460398189>

JOADSON PRADO

Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Professor Tutor da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFBA.

<http://lattes.cnpq.br/5802417778118137>

MARIA APARECIDA DE SOUZA

Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC. Professora Assistente dos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança da UESB. Coordena o Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD).

<http://lattes.cnpq.br/6886065514371132>

PÁBULO GUIMARÃES MENDES

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo PPGREC. Educador Social do Instituto Social Ser Mais (ISM).

<http://lattes.cnpq.br/8072226343078299>

RENATO TAVARES SANTANA

Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Assistente dos Cursos de Licenciatura em Teatro e Dança da UESB. Coordenador do Laboratório de Artes do DCHL.

<http://lattes.cnpq.br/3663061530426665>

UENDEL DE OLIVEIRA SILVA

Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC. Professor Assistente do curso de Licenciatura em Teatro da UESB. Coordenador do grupo de pesquisa Presença, Atenção Plena e Criação: estratégias criativas em dramaturgia a partir de práticas meditativas oriundas do budismo.

<http://lattes.cnpq.br/7381887622854430>

APRESENTAÇÃO

No ano de 2010 surgia na cidade de Jequié, estado da Bahia o curso de Artes com Formação em Teatro ou Dança. A composição inicial desse curso foi um esforço coletivo dos articuladores Jorge Costa e Jorge Barros, ambos do curso de Matemática da UESB, que incentivaram a criação de uma comissão ligada ao Departamento de Ciências Humanas e Letras que foi composta inicialmente pelos professores Jorge Barros, Márcia do Couto Auad e Sônia Maria Teixeira que realizaram o projeto inicial e montaram uma comissão de implantação do curso. Também realizaram a defesa dessa proposta no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Na Comissão que foi criada a partir da aprovação da Resolução CONSEPE nº 84/2008, também fizeram parte da elaboração do projeto do curso como consultores os professores Eduardo Santos Tudella (Escola de Teatro da UFBA) e Suzana Martins (Escola de Dança da UFBA). As primeiras coordenadoras do novo Colegiado de Artes, foram Márcia do Couto Auad e Sônia Maria Teixeira, respectivamente coordenadora e vice-coordenadora.

Antes mesmo da formação desse projeto, já haviam grupos teatrais espalhados pela cidade que almejavam aprofundar as técnicas do teatro, da dança e trilharem caminhos nessa profissão. Na própria Universidade, grupos de extensão universitária compunham as companhias de dança e outros grupos artísticos, assim como os equipamentos culturais que a cidade de Jequié possuía, tais como: O Teatro Municipal Palácio das Artes; O Centro de Cultura Antônio Carlos Magalhães e o espaço da Casa de Cultura Pacífico Ribeiro; que favoreciam e careciam de um investimento em cursos de formação nessa área de conhecimento. A diversidade cultural do território e a efervescência da cultura através de grupos artísticos diversos, ternos de reis, grupo de capoeira, burrinha, bumba meu boi, pastorinhas, entre outros localizados na região, também colocaram em evidência a necessidade de um curso de nível superior que desse conta da formação das novas gerações de artistas que viriam após o célebre poeta Waly Salomão (Jequié, Bahia, 1943 – Rio de Janeiro, 2003).

Assim, o curso foi criado através da Resolução CONSEPE nº 84/2008 da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme texto que segue:

[...] considerando a aprovação da Câmara de Graduação na sessão realizada no dia 09 de dezembro de 2008, conforme os autos do Processo de Nº 375589,

R E S O L V E:

Art. 1º - Criar o Curso de Artes com Formação em Teatro ou Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Art. 2º - O Curso terá as seguintes características:

Localização: Campus de Jequié;

Grau: Licenciatura;

Vagas anuais: 40 (quarenta) distribuídas em 20 (vinte) para dança e 20 (vinte) para teatro;

Regime: matrícula semestral por créditos;

Turno: Diurno;

Integralização curricular: O Curso deverá ser integralizado em, no mínimo, 08 (oito) semestres e, no máximo, em 14 (quatorze) semestres, com um total de 3.320 (três mil, trezentos e vinte) horas.

Era até então o primeiro curso a se instaurar em uma cidade do interior baiano com o intuito de atender a demanda dos artistas da região do território de identidade do Médio Rio de Contas. Não existia curso de nível superior de formação em Artes nas cidades do interior da Bahia, somente a Universidade Federal da Bahia (UFBA), possuía o domínio desses cursos nas áreas de Belas Artes, Teatro, Música, Dança, Cinema, fazendo com que artistas das diversas regiões da Bahia e também do Brasil se dirigissem à capital Salvador para obter um título nessa área de formação. A partir da criação do curso foi possível realizar um concurso específico para a área e a contratação de um jovem artista da região que se destacava nas pesquisas de Teatro de Grupo, Roberto Ives Abreu Schettini. Logo após a vinda de Roberto outros professores foram convocados para formar a primeira equipe de professores de Artes da UESB: Aroldo Santos Fernandes Júnior e Adriana Silva Amorim.

Em 2012, por meio da Resolução CONSEPE nº 27/2012, o curso de Artes se desdobrou em dois: Teatro e Dança e para suprir uma demanda que se reverbera nas escolas públicas e privadas do estado, optou-se pela Licenciatura ao invés do Bacharelado.

Art. 1º - Criar o Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Art. 2º - O Curso terá as seguintes características:

Localização: Campus de Jequié;

Grau: Licenciatura;

Vagas anuais: 20 (vinte) vagas;

Regime: Matrícula semestral por créditos;

Turnos: Diurno no 1º e 2º semestres;

Vespertino a partir do 3º semestre;

Integralização curricular: O Curso deverá ser integralizado em, no mínimo, 08 (oito) semestres e, no máximo, em 14 (quatorze) semestres, com um total de 3.350 (três mil, trezentos e cinquenta) horas.

Apesar da separação dos dois cursos, foi mantido o que conhecemos como “tronco comum”, ou seja, nos três primeiros semestres as disciplinas ofertadas eram comuns aos dois cursos de modo a complementar a formação do artista-bailarino-intérprete e do professor-ator-pesquisador.

A primeira montagem cênica resultante dos trabalhos dos mencionados professores e professoras foi *Jo(ã) Ninguém* com a direção do professor Roberto Ives Abreu Schettini no semestre 2010.1. Na sequência do semestre em 2010.2 tinha início as Mostras Cênicas e Didáticas dos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança, para essa segunda montagem foi criado um texto resultando na peça *Me Segura Q'eu Vou Dar um Troço*, também com a direção do professor Roberto Ives Abreu Schettini. Foi a partir das disciplinas de montagens cênicas que a professora Adriana Silva Amorim

criou um projeto de extensão que abarcou as mostras cênicas chamado Engenho de Composição. Dentro do Engenho de Composição ocorriam e ainda ocorrem outras atividades artístico-acadêmicas que facilitam o diálogo, intercâmbio e trocas de experiências entre alunos, professores, comunidades interna e externa à UESB.

É sobre uma dessas ações artísticas de que trata essa publicação: o Diálogos da Cena.

A partir desse panorama histórico do curso, esperamos que o leitor(a) possa apreciar algumas das obras que foram criadas com alunos, alunas, professores e convidados que em cada momento trouxeram uma reflexão crítica do que é fazer teatro no interior da Bahia e se conectar com o mundo das artes, rompendo fronteiras e territórios culturais na formação de uma identidade criativa.

Boa leitura!

Alda Fátima de Souza

PREFÁCIO

“ESTRADA DE FAZER O SONHO ACONTECER...”

O que é um livro senão a união de forças e perspectivas que, através das diferenças, singulariza o comum, celebrando o tempo e a maturidade das vivências que um dia foram o sonho de alguém e que hoje passam a ser também nossa memória, registro de novos sonhos e futuro espiralar. É Leda Maria Martins (2021, p. 42) que, nas artes cênicas, nos aponta a importância de perceber o tempo em sua dimensão espiralar, onde “[...] o pensamento que trança as diversas e diferentes culturas africanas com as culturas da diáspora [...] garante a existência ao mesmo tempo comum e diferenciada de todos os seres e de tudo no cosmos”. A ancestralidade encaminha, dentre os potentes fios da História, a noção de pertencimento, pois sabemos que não começou e tampouco terminará em nós, o desejo de outro mundo possível e a arte é, sem dúvida, importante linha de força e resistência contra o embrutecimento social.

Dez anos de uma licenciatura inovadora na cidade Sol, onde o teatro baiano, brasileiro, latino-americano é muito bem representado pela garra e força criativa de tantos agentes culturais, pesquisadores-artistas-docentes, como reforça Barreto no texto “Transcorrendo, transformando um certo Homem-Hamlet-Máquina e uma certa Mulher-Ofélia-Máquina em um espaço-tempo-poético na Cidade Sol”, ao referir-se às perspectivas político-pedagógicas da UESB interessada na formação de profissionais múltiplos. Muitas vezes perpassando “A guerra e a arte: do que a cena diz sobre a história”, onde uma turma boa de luta optou por mostrar a diversidade de fenômenos culturais e outros modos de luta no teatro: pela canção, pela imagem, pelo discurso.

Enquanto sou atravessado por imagens e palavras que narram a História múltipla e polifônica de um fazer político, contextual, faço os meus “Diálogos com o acaso” em que também reconheço a magia das relações entre casualidade e destino, pensando sobre o convite para que eu seja aquele que escreve este prefácio na tentativa de convocar você, leitor(a), para a valiosidade deste material. Em 2022, fui professor colaborador do Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde pude me aproximar um pouco mais da UESB por meio de professoras, trabalhos estudantis e laços afetivos deste acaso e destino que ligam minha história entre Minas e Bahia.

Mais do que nunca, este tipo de publicação é também elemento importante de defesa da universidade pública, onde podemos devolver para a população reflexões sobre nossas horas de ensino, pesquisa e extensão resultantes em valiosos trabalhos artísticos. Construindo assim imagens políticas contra as mazelas midiáticas a que nossos espaços foram subjugados nos últimos anos, retomando nosso protagonismo e afastando as histórias de terror sensacionalista, bem como em *The Célio Cruz Show*.

Não é apenas a mídia sensacionalista que o teatro visa provocar, pois referências audiovisuais são sempre bem-vindas para serem surpreendidas pela magia do palco e, neste livro, podemos acompanhar “Do cinema ao teatro: a primazia da teatralidade no espetáculo *A Noiva Cadáver*”. Se é fato que não se pode falar muito bem sobre aquilo que não foi vivido, engolir a ausência, partindo para a ação é um modo de encurtar as distâncias, vivenciando salas de ensaio, inúmeras tentativas, criações, estreias, o fazer e a certeza de que ser professor(a) de teatro é sempre também ser artista. Inclusive, quanta generosidade há em aproximar Nelson Rodrigues da grandeza dos orixás em uma pesquisa singular sobre o texto *Senhora dos Afogados*, alargando metodologias de criação teatral.

Mais do que isso, parece possível se juntarmos a essa potência criativa, quem sabe, uma “Revolução Versão Brasileira: caminhos para uma dramaturgia política”, um protesto, cartazes na entrada do teatro e a certeza de que lutas sociais e criação cênica caminham lado a lado. Este livro termina recomeçando, e a dimensão espiralar ganha ressonância no mundo dos sonhos e desejos evidenciados em *Alice(s)*, expandindo a criação para equipamentos culturais da cidade, um jogo com tecidos, coralidade e a alucinação, talvez retorne ao teatro a potencialidade em nos fazer sonhar.

Boa leitura.

Everton Lampe de Araujo

Referência

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

Capítulo 1

A guerra e a arte: o que a cena diz sobre a história

Maria Aparecida de Souza

Fabio Mansano de Mello

Alda Fátima de Souza

Apresentar armas

No ano de 2014, dentre as possibilidades que as alunas e os alunos da disciplina Processos de Criação Cênica I – Teatro e Contemporaneidade do curso de Licenciatura da UESB tinham para adotar como tema da montagem cênica que culminaria o semestre, estava a abordagem do centenário que marcava a Primeira Guerra Mundial e o nascimento do maestro Cézar Guerra-Peixe (1914-1993). Brasileiro, natural de Petrópolis no Rio de Janeiro, Guerra-Peixe viria fundir a erudição da música orquestrada à rítmica popular do nordeste, tais como o maracatu, o frevo, o coco, xangô e outros. A guerra que a turma optou por mostrar foi a da diversidade de fenômenos culturais e outros modos de luta no teatro: pela canção, pela imagem, pelo discurso. O texto se configurou como colaborativo, de modo que foi construído ao longo do semestre, ao passo que diversas técnicas de teatro foram aplicadas em sala de aula. Esse processo, voltado para alunos e alunas dos cursos de Teatro e Dança, envolveu corpo, voz, artes visuais e um modo peculiar de encarar essa “Guerra” que se queria travar.

A construção das cenas também foi impactada pelas influências das vanguardas artísticas que anunciavam, no início do século XX, a desconstrução de padrões. Usando um recurso de inspiração dadaísta¹ foi, através de sorteio, que se decidiu quem atuaria em cada cena, qual ordem de assuntos seriam apresentados, sem a preocupação de uma sucessão que preenchesse de uma única lógica a rica variabilidade dos fatos centenários. Com esse formato, a multiplicidade de impressões geradas na plateia não diferiu das descobertas que as pessoas envolvidas na criação percorreram durante o processo criativo, tais como os elementos motivadores da guerra política; a potência criativa do maestro; a insalubridade que disseminou a gripe espanhola; os horizontes que anunciavam as vanguardas artísticas; a ação humana tornando-se máquina nas produções industriais; a saudade e o afeto nas cartas dos soldados; o porquê alguns lutam, o porquê alguns sucumbem.

¹ O Movimento Dadaísta ou simplesmente Dadá previa a desconstrução de tudo. A expressão desse movimento se deu através da música, teatro, dança, literatura e, principalmente, pelas artes visuais. Em um momento que o mundo via o que seria considerado a Primeira Grande Guerra Mundial, devido a magnitude bélica, desconstruir e reconstruir, como era a proposta do movimento, era algo muito importante para a retomada da expressividade humana.

A peça abriu com um provocante vídeo, contemporâneo a nós, intitulado *Violentamente Pacífico* (2008) que denunciava, pela contundente fala de um “rastafári” do bairro da Paz em Salvador, na Bahia, o quanto a visão dos poderosos ignorava a consciência de classe de um povo posto à margem e que, como essa comunidade era negligenciada na partilha do debate sócio-político. O teor do vídeo nos moveu à reflexão de paradoxos sociais, cercado por novas tecnologias, que modificam completamente a relação tempo/espaço, impondo alterações profundas na estrutura social, abordando de modo contundente que nossas escolhas favorecem cada vez mais o individualismo e o interesse particular que se sobrepõe aos interesses coletivos. Nas discussões acerca do vídeo pudemos questionar o quanto falamos em liberdade ao mesmo tempo em que colocamos cercas elétricas nas residências e construímos muros cada vez mais altos ou quando discutimos cidadania ao mesmo tempo em que privatizamos a saúde e a educação em nosso país. No decorrer e ao longo dos debates surgiam denúncias de como certos grupos da sociedade, por vezes, manifestam o jogo do opressor, querem comodidade e, de preferência excluir do convívio público, pessoas que se diferem por raça, condição social, credo, gênero, sexualidade.

Atualizar as consequências de uma longa guerra social trouxe o questionamento se havia um resíduo daquele momento histórico em nossos comportamentos. Em 2014 era importante para a turma, na construção do espetáculo, abordar que tipo de problemática? De qual guerra estávamos falando?

Assim, como fragmentos de uma guerra a partir de uma visão deslocada e poética, as primeiras imagens eram de personagens que simulavam corpos nus, a partir de roupas com cor aproximada à da pele. Entravam combalidas, algumas carregando outras, arrastando, sucumbindo numa montanha de corpos. O corpo frágil. O corpo: só o que restava para alguns, na guerra. Depois, os alunos e alunas se apresentaram com seus nomes e complementavam dizendo ser esse seu *corpo de guerra*, de outra a sua *dança de guerra*, ou a *voz de guerra* — adjetivos aplicados a cada aluna e aluno que afirmavam, individualmente, uma qualidade e um jeito de guerrear com seu instrumento vivo em cena: suas ideias, suas expressividades, suas visões!

Figura 1 – Cena do espetáculo *100 Guerra*



Fonte: Arquivo pessoal, Maria Souza (2014).

Em lugar de uma sucessão temporal, foi uma sucessão de fatos que pudemos transmutar no presente, em beleza cênica, desenho e grafia de uma “alfabetização poética, um jeito de se escrever a linguagem teatral”. Apesar de não termos visto o horror tal qual ele fora experienciado durante a I Guerra Mundial, se sabia pela empatia que tocava nossos sentimentos, do que se tratava.

Nos escombros humanos da cena inicial, a presença das pessoas e dos corpos que simulavam o grande número de mortos se revelava o horror, não apenas um espanto pelo caos instaurado pela guerra, mas um símbolo do que a humanidade é capaz pela manutenção do poder. Pessoas são escolhidas ou se auto proclamam como superiores e outras são desqualificadas, descartadas.

Soldado – A mesma velha trincheira, a mesma paisagem, os mesmos ratos, crescendo como mato, os mesmos abrigos, nada de novo, os mesmos cadáveres no front, a mesma metralha, das duas às quatro, como sempre cavando, como sempre caçando, a mesma velha guerra dos diabos (Souza, 2014, p. 4).

Essa envergadura de um ser humano sobre outro se estabelece porque há condições estruturais que favorecem quem se coloca no poder, persuadindo por meios violentos ou por dominação cultural ou mental. Revendo ou revisitando *100 Guerra*, por um instante, parece que estamos falando do Brasil atual de 2022 que, através da força midiática, da imagem e da difusão de informações falsas, certos grupos conseguem convencer muita gente de que o visível, o aparente e o comprovado pelos conhecimentos científicos são falsos: o mundo parece estar girando ao contrário quando se fala que a terra é plana.

O Grito

O espetáculo foi permeado de referências imagéticas que possibilitaram trazer à cena o movimento imaginado em obras de arte (quadros) que marcaram a vanguarda europeia. Em uma delas, a simulação de expressividade em um exercício de máscara facial progressiva, iniciava com um simples espanto e culminaria na representação de *O Grito* de Edvard Munch, por exemplo. Outro traço da encenação dava corpo e voz às cartas anônimas de soldados e suas impressões sobre a guerra, contrastando com a expressão vívida de algumas pinturas:

Soldado - O odor fétido nos penetra garganta a dentro ao chegarmos na nossa nova trincheira. Chove torrencialmente e nos protegemos com o que tem de lona e tendas de campanha afiançadas nos muros da trincheira. Ao amanhecer do dia seguinte constatamos estarrecidos que nossas trincheiras estavam feitas sobre um montão de cadáveres e que as lonas que nossos predecessores haviam colocado estavam para ocultar da vista os corpos e restos humanos que ali havia (Souza, 2014, p. 7).

Figura 2 – Cena do espetáculo *100 Guerra*



Fonte: Arquivo pessoal, Maria Souza (2014).

Esse recurso foi aplicado também com as obras *Guerra e Paz* do brasileiro Cândido Portinari em dois momentos distintos, *Os Carregadores de Carvão* e *Mulheres no Jardim* de Claude Monet, variando entre a singeleza e o frenesi dos espaços sociais da transição do século. As músicas de Cezar Guerra Peixe davam o tom de ação cênica, compondo uma dramaturgia musical que na cena trazia uma brasilidade e empatia de uma guerra que chega até nós sob a forma da exploração do ser humano; da falta dos direitos aos mais oprimidos; da escravidão de um povo e diversas mazelas sociais que ainda enfrentamos. As obras musicais do maestro brasileiro Cezar Guerra Peixe, que serviram de referências para o espetáculo, valem a pena serem apreciadas. Assim, recomendamos que quem não o conhece busque por suas obras e compreenda, pelos ouvidos, o que sugerimos em palavras: riqueza de elementos sonoros, dinâmica na linguagem dos instrumentos, força e narrativas sonoras. Imagens feitas de sons.

Nessa esteira de visualidades estruturando o discurso cênico, uma personagem tem os gestos desenhados por outras pessoas que o manipulam e dão a essa atriz um companheiro, uma escultura de plástico em forma humana. Seus movimentos sugerem uma dança harmoniosa, mas sob seus pés rastejam soldados que discutem em oposição, dizendo um que “não podem vacilar” e o outro questionando a postura dos que comandam a guerra. A falta de saber o porquê daquele conflito apontava a questão que poderia ser: “Qual meu papel nesse cenário?”. A música *War Pigs*, do Black Sabbath (1970)² é bem direta nesse sentido:

No campo, os corpos queimam.
Enquanto a máquina de guerra continua funcionando. Morte e ódio à humanidade.
Envenenando as mentes daqueles que sofreram lavagem cerebral. Oh, Senhor, sim!
Políticos se escondem.
Eles apenas iniciaram a guerra.
Por que eles deveriam sair para lutar?
Este papel eles deixam para os pobres, sim! O tempo dirá em suas mentes de poder.
Fazendo guerra só por diversão.
Tratando as pessoas como peões no xadrez. Espere até que seu dia do julgamento chegue, sim!

É possível por essas referências ter noção do impacto que as informações sobre a guerra causaram em jovens que, iniciando sua formação em arte, tinham em mente como questão e repulsa. Gritar é não se calar. É continuamente optar por liberdade, lucidez, direito e escolha.

A carta

Então foi possível na dinâmica do espetáculo perscrutar o quanto o tempo, que não é o nosso presente cronológico, vem sendo moldado por um passado recente e que, de certa forma, nós repetimos por desconhecer ou nos desconectarmos de coisas essenciais que nos constituem. O quanto há um comando sempre em voz alta e beligerante e que há pessoas prontas para obedecê-lo, às vezes por medo, às vezes por não saberem o que se passa por dentro:

Escuta Deus: jamais falei contigo. Hoje quero saudar-te. Bom dia! Como vais? Sabe.
Disseram que tu não existes, e eu, acreditei que era verdade; nunca havia reparado a tua obra. Ontem à noite, da trincheira rasgada por granadas, vi teu céu estrelado e compreendi

² Letra e tradução disponível em: <https://www.letras.mus.br/black-sabbath/4252/traducao.html>. Acesso em: 6 out. 2022.

então, que me enganaram. Não sei se apertará minha mão. Vou te explicar e hás de compreender. É engraçado: neste inferno hediondo, achei a luz para enxergar teu rosto. Dito isto, já não tenho muita coisa a te contar: só que... que... tenho muito prazer em conhecer-te. Faremos um ataque à meia-noite. Não sinto medo. Deus, sei que tu velas... Ah! É o clarim! Bom Deus, devo ir-me embora. Gostei de ti, vou ter saudades... quero dizer: será sangrenta a luta, bem o sabes, e esta noite pode ser que vá bater-te à porta! Muito amigos não fomos, é verdade. Mas... sim, estou chorando! Vês, Deus, penso que já não sou tão mau. Bem, Deus, tenho que ir. Sorte é coisa bem rara: juro, porém, já não receio a morte (Autor desconhecido)³.

Essa narrativa trouxe a morte àquele que já não a temia. Um soldado americano fora esfaqueado e foi encontrada intacta com ele, apenas uma folha de papel com o poema. Essa experiência única de intensa comoção das palavras é gigantesca, mas será que ela seria assim se não fosse revelada diante do forte impacto da cena real do corpo destruído? Quanta imaginação e desejo são triturados pela máquina social?

Documentos, fotos, músicas e uma panorâmica de elementos nutriam o processo de criação cênica e o tempo todo estavam expondo uma realidade não ficcional. Para construir a cena muitas vezes tentávamos diminuir as sequências tensas.

Uma sucessão de ações foi desenhada simulando o chão de fábrica. As mulheres que ampliavam sua inserção na vida social e econômica o faziam no paradoxo de linhas de montagem. Era uma profissão, mas elas eram eficazes como máquinas tinham que ser. Nesse sentido, aspectos como ritmo e alinhamento das entradas em cenas, em ações simultâneas estabeleciam essa lógica da linguagem fabril.

Imaginemos uma estação de trem ou metrô, no horário de pico numa grande capital: as pessoas correndo, se esbarrando, seguindo as placas que orientam o caminho a tomar o coletivo e no final do dia alcançar o objetivo que é a chegada às suas residências. Façamos o paralelo com a nossa vida; corremos tanto, entramos num processo de concorrência aberta com nossos semelhantes, travamos uma luta no mercado de trabalho, lutamos pelo dinheiro, elencamos o “hoje” — forma truculenta de sonhar com um futuro melhor — como prioridade, nos afastamos de nossos entes queridos em prol do conforto que queremos lhes proporcionar, mas... qual é mesmo a finalidade dessa corrida desenfreada? Se a estação tem placas que nos orientam, como estamos nos orientando neste trajeto ímpar que é a nossa existência?

Acabamos por taylorizar⁴ toda a nossa vida: repetimos os gestos, repetimos de modo mecânico, somos funcionais. A guerra que se vence, não cessa quando acabam os bombardeios, pois quando o tempo faz permanecer na sociedade o seu pior legado, a guerra segue.

Que cartas escreveríamos para anonimamente serem lidas? Elas revelariam nossa esperança? Nós escrevemos cartas mentalmente. Com o que imaginamos. Com o que sonhamos. Com o que pensamos e com nossas atitudes, sobremaneira. Estaríamos lendo as cartas de quem, antes de nós, as deixou no vento da história?

³ Essa carta está disponível em vários blogs e sites com indicação de autor desconhecido e anônimo. Porém, a título de referência está disponível no livro *As Mais Belas Orações de Todos os Tempos* de autoria de Rose Marie Muraro e Frei Raimundo Cintra.

⁴ Termo utilizado quando se trata da superexploração, como por exemplo, a exploração da mão de obra industrial. O termo ainda se refere a um engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

O desafio

A cena da batalha do hip hop, próxima ao final da peça, era sugestiva como forma de expor os sentimentos e pensamentos de uma parcela da sociedade, que utiliza essa arte para se relacionar com o cotidiano. A cena convida a uma espécie de engajamento social, um convite para vivenciar a nossa realidade de forma nua e crua, sem o véu das ideologias que mascaram a vida social.

A partir de uma releitura das músicas do maestro e uma comparação com o momento que se vivia em 2014, foi possível simular na encenação uma batalha de MCs⁵ com recursos de *beat box*⁶, que acontecia em semicírculo, cantado pelos alunos e alunas com o texto que segue abaixo:

Black Boc – Se liga meu irmão,
se liga companheiro, vai ficar aí no chão ou vai provar que é guerreiro?
É preciso enfrentamento. É preciso ir à luta,
não ficar só no lamento, bote as mãos à obra, truta!

Maestro – Mas usar a mesma arma
e a mesma truculência não nos livra desse carma! E nos suja a consciência.
Minha arma é melhor, sou movido por canção. Guerra-Peixe é meu mor e também
inspiração.

Black Boc – Só ficar de conversinha
sem a luta de verdade não faz muito minha linha sou guerreiro e não covarde.
Eu defendo o pensamento da galera *black bloc*, que não fica no lamento, no sistema dá
um choque.

Maestro – Mas não é só no sistema que esse choque chega duro. Tem o povo num
dilema sem presente e sem futuro.
Olha o do de cafonismo e também sua proposta romper o estruturalismo para a guerra
a resposta (Souza, 2014, p. 7-8).

As imagens, sons, cores, sentidos, corpos vibrantes traziam à baila a memória daqueles que se foram sem o mínimo de reconhecimento. A expressão de arte para cantar e dançar discute a mecanização do corpo; a violência sofrida seja pela guerra insana dos poderosos, seja pela guerra cotidiana. Tudo isso foi representado no palco do Teatro do SESC, em Jequié, revelando que algumas brincadeiras de cena, jogos de improviso e guerras de entendimentos abriram discussões sobre feridas profundas da humanidade.

Soldado – Secam as fontes e os rios, ardem as searas e a nossa casa e as árvores nuas
amaldiçoam o céu, sem sabermos os porquê.
Morrem os jovens antes de se amarem e os poetas com os poemas inacabados e as
crianças olhando espantadas para o céu, sem saberem porquê.
Um vento noturno deixou insepultos ventres e seios e desejos de maternidade nunca
realizados, e secou risos e cantares subindo para o céu, sem sabermos porquê.
Andam as guerras pelo mundo: somente possuímos uma voz, uma voz e essa voz não
se calará e nós sabemos porquê! (Souza, 2014, p. 9).

⁵ Literalmente Mestre de Cerimônia, mas no hip hop tem força de política de ser um improvisador que usa sua voz para defender/argumentar sobre um tema com habilidade de improviso através de ritmo e poesia (RAP).

⁶ Recurso de ritmar usando exclusivamente a boca, imitando instrumentos de percussão.

Esse manifesto/poema foi um potente sinalizador dessa provocação contemporânea de notar a vida que se deixa de viver por estar submerso na guerra, no ódio e na ignorância.

Como se luta com teatro e dança

É fator determinante da Didática a articulação entre teoria, conceitos e práticas com finalidade de facilitar o acesso aos conteúdos, pesquisas e caminhos investigativos. A aprendizagem na área da Dança e do Teatro se destaca por processos mediados por bases científicas e o conhecimento de si, como codeterminantes para futuros professores que em sua formação mobilizam o saber fazer, pensar e contextualizar a partir de referenciais acadêmicos, incluindo ainda suas histórias de vida, sua inteligência lúdica, habilidades corporais, vocais, sensíveis, relacionais e intelectuais. Após processos de elaboração prolongados nos chamados laboratórios de criação, a apresentação pública em forma de cena consiste em reunir todo o estudo empreendido numa síntese estética que conjuga dentro da própria palavra a interface ética, pois considera a importância das relações entre os participantes da cena, os docentes das disciplinas envolvidos, o legado de sua área de conhecimento e sua partilha com o público presente. O Teatro e Dança ao apresentarem seus espetáculos revelam que não se faz Arte da noite para o dia como produtos de uma máquina, não crescem como fermento em massa de bolo, não é instantâneo. Leva tempo, suores, afetos, reflexões profundas em constante revisão, ajuste e aperfeiçoamento.

Figura 3 – Figurino do espetáculo *100 Guerra*



Fonte: Arquivo pessoal, Maria Souza (2014).

Um dos recursos metodológicos usados vinculava a autopercepção dos discentes durante a criação com um relato processual que lhes servirá futuramente como repertório de práticas. É o Diário de Bordo. A sucessão do processo criativo é feita individualmente e permite que cada um sintetize os aspectos que melhor assimila em um caderno aula a aula.

Também penso ser importante que cada pesquisador em Artes Cênicas reflita sobre o sigilo que algumas passagens dos seus Diários possam solicitar; por exemplo, quando explicitam dificuldades e conflitos, atitudes e dizeres dos atores, dançarinos e músicos, modos de ser e estar que não se mostram na encenação propriamente (Machado, 2022, p. 261).

A assimilação ativa desses procedimentos reflete na obra final, na harmonia do conjunto, no empoderamento artístico que faz com que a plateia fique sensível ao discurso e à emoção, que questione e queira saber mais, pois o conteúdo humano se revela. O papel da docente, nesse caso, é o de mediar e oportunizar a manifestação dos discentes criadores. Diferentemente do que se imagina de uma liderança, a oferta de caminhos que favoreçam a criação cênica deve promover uma apropriação por parte dos atuantes. Quanto mais legítima e consciente possível é a função de quem atua, mais o discurso e ação em cena são coerentes.

Com o auxílio de duas pessoas em monitoria (um bolsista e uma voluntária) esse processo teve a mediação feita entre discentes que, em anos anteriores, percorreram o caminho da criação com imprecisões, erros e dificuldades, como em todo processo em que o conhecimento se dá de modo coletivo. Essa conexão de gerações favoreceu a uma construção de figurino que foi orientada pelo monitor e que pode ser confeccionada pelos próprios atuantes. Foi feita por meio da customização de roupas, com cortes e sobreposições que traziam o traço de juventude, rebeldia e contestação de um padrão social e industrial.

A professora, ao assumir o processo criativo, fez o papel conhecido como diretora ou encenadora, porém num curso de formação de docentes é mais do que necessário ter a atenção para que o domínio criativo percorra o processo. Estamos sempre estimulando a nós mesmos como constantes pesquisadores do fazer teatro na ambiência de ensino e essa mesma mentalidade precisar fazer parte do exercício do discente que, em sua jornada, será por sua vez, mediador de outros criadores e criadoras.

Em *100 Guerra* alunas e alunos puderam ver que escolhas para a cena vieram de suas pesquisas e de suas decisões. Outras foram determinadas pela professora para conclusão do processo no tempo hábil da disciplina durante o semestre:

Ressaltamos que o equilíbrio entre a pesquisa do encenador e o pensar coletivo da dramaturgia nem sempre é fácil de ser conseguido. Percebemos que não se trata de o encenador servir apenas para organizar, de forma cênica, os interesses do grupo. Torna-se necessário apontar as contradições entre a racionalização do discurso e o conteúdo das improvisações, estimulando diferentes visões sobre o mesmo objeto (Martins, 2002, p. 245).

Feita de armas como corpo, voz, luz, texto, música, movimento, intenção, argumento e debate, a guerra que a Arte expressa é aquela que se trava no âmago de quem cria, questionando a si próprio diante do outro. Nessa luta só sucumbe o que pode ficar para trás, como a insegurança, a dúvida paralisante, a falta de vontade. E quem vence sabe que seguirá batalhando.

Sem guerra – conclusão inconclusa

Figura 4 – Figurino do espetáculo *100 Guerra*



Fonte: Arquivo pessoal, Maria Souza (2014).

Quando falamos de guerra, pensamos em bombardeamento, tiros de fuzis, pistolas ou canhões, imaginamos soldados nas trincheiras longe da sua casa, da sua família e dos seus amores. Vem à mente muitos corpos dilacerados, ensanguentados, amontoados. Homens bravos, fortes, guerreiros (porque pouco se fala das mulheres na história), mas como diria Gonzaguinha “[...] são meninos no fundo do peito”. Esses homens lutam por uma causa que na verdade não são as suas causas, mas de alguns poucos que mandam esses soldados para a linha de frente da batalha. Ao longo da história da humanidade várias foram as guerras travadas e suas consequências refletem muito no que acontece nas guerras que travamos no nosso cotidiano. O espetáculo *100 Guerra* abordou de forma poética e imagética as guerras externas e internas vividas pelas personagens. Todo o cenário, figurino, maquiagem, iluminação e composição musical retratavam um estado de guerra constante, mesmo para a maioria de nós brasileiros que nunca estivemos em uma trincheira ou em um campo de concentração, mas através dos sentidos experienciamos e nos humanizamos com a situação. Mas, esse estado de guerra é percebido quando se tenta destruir um povo, ceifando sua memória, sua cultura, impondo hábitos, padronizando suas roupas e seus pensamentos. A mecanização do labor diário impõe a todos nós, simplesmente o fazer sem refletir sobre e aos poucos tudo vai se normalizando, como em uma guerra onde se mata um inimigo sem a menor compaixão por seus sonhos e anseios. Esse espetáculo conduziu a todos os envolvidos a repensarem por meio da arte, essa guerra que travamos.

Referências

- CINTRA, Frei Raimundo; MURARO, Rose Marie. *As mais belas orações de todos os tempos*. São Paulo: Livraria José Olympio, 1976.
- MACHADO, Marina M. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Sala Preta – Revista do PPG em Artes Cênicas – ECA USP*, São Paulo: ECA-USP v. 2, p. 260-263, 2002.
- MARTINS, Marco Aurélio Bulhões. O mestre encenador e o ator como dramaturgo. *Sala Preta – Revista do PPG em Artes Cênicas – ECA USP*, v. 2, p. 240-246, 2002.
- SOUZA, Maria Aparecida de. *Roteiro do espetáculo “100 Guerra”*. Arquivo pessoal não publicado, 2014.
- VIOLENTAMENTE pacífico. 1 vídeo (5:27 min.). Vídeo de Gabriel Teixeira. Youtube, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TsnhnmGF23c>. Acesso em: 6 out. 2022.
- WAR PIGS. Compositor: Ozzy Osbourne *et al.* Londres: Regent Sound / Island Studios, 1970. Album Paranoide.

Capítulo 2

Diálogos com o acaso

Renato Tavares Santana

,por acaso,

,por acaso, — escrito assim mesmo, com letras minúsculas e entre vírgulas — é o primeiro de três textos escritos para as experimentações do Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos, coletivo de jovens artistas iniciantes que entre 1995 e 2007 atuaram no cenário baiano. *Farinha Pouca, Meu Pirão Primeiro — Uma Profecia do Futuro* (1998) e *O Lobo do Homem* (2002), junto com *,por acaso*, (1995) compõem as “crônicas dramáticas” ou “cronicacões” (termo cunhado na tentativa de traduzir nossa proposta de dramaturgia) escritas nesse período. Cada espetáculo é uma combinação de diversos textos curtos, independentes, abordando fragmentos do cotidiano (as crônicas dramáticas), reunidos por um mesmo tema.

O tema central de *,por acaso*, é o confronto entre nossas crenças sobre a casualidade e o destino. Identificando várias facetas do “acaso”, os personagens vão revelando os conflitos do humano com o mundo, com o sagrado, com o outro e consigo mesmo. Ao decorrer de nove cenas, uma pergunta vai se firmando entre os espectadores: até onde os acontecimentos são obra das circunstâncias ou seguem uma determinação?

A remontagem da peça foi proposta para o Engenho de Composição, como resultado final da disciplina Estágio em Interpretação Teatral I: Teatro Realista e Teatro Épico. O Engenho de Composição é um Programa de Extensão que, entre outras ações, reúne as apresentações dos espetáculos das disciplinas de montagem dos Cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

No Engenho de Composição, as ações de extensão garantem a apresentação de três espetáculos por semestre, gratuitos e abertos à comunidade, além da mediação cultural com estudantes do ensino médio de instituições escolares. Desde sua criação, em 2011, foram mais de 60 espetáculos montados. A cada semestre, as ações do Projeto passam por três etapas: 1ª etapa — os *Seminários de Criação*, momento em que os discentes da disciplina criam uma cena independente e debatem com a plateia o processo de montagem; 2ª etapa — a *Mostra Artística e Didática*, quando são apresentadas

quatro sessões de cada um dos espetáculos resultantes do processo criativo das disciplinas e as *Interfaces Poéticas*, que exibem exposições e cenas curtas independentes realizadas pelos estudantes ou pelos professores dos cursos, antes e entre as sessões dos espetáculos; 3ª etapa — o *Diálogos da Cena*, momento em que dois convidados são chamados a apresentar uma análise crítica e debater o resultado cênico junto com a comunidade interna e externa.

A disciplina Estágio em Interpretação Teatral I: Teatro Realista e Teatro Épico, componente curricular do Curso de Licenciatura em Teatro, propõe o estudo e a experimentação do processo de encenação, vivenciando a perspectiva do ator. O Estágio promove um exercício prático de interpretação culminando na atuação do discente em uma montagem teatral com estética realista ou épica.

A princípio, *por acaso*, foi a peça eleita por atender aos anseios dos discentes de vivenciar uma experiência com a comédia. Além disso, o grupo sinalizava o desejo de priorizar textos que representassem uma realidade mais próxima a eles. Animava-os também a ideia de montar um texto escrito por um professor do próprio curso. Essas circunstâncias preliminares da escolha do texto, entretanto, revelaram-se pouco relevantes diante dos novos sentidos que a montagem ganhou ao longo do processo. Neste capítulo, falando sobre a dramaturgia e a encenação de *por acaso*, buscamos rastrear alguns desses sentidos que podemos enxergar em meio a um emaranhado complexo de sentidos que são os processos criativos e pedagógicos. As escolhas que fizemos nesse percurso seriam mera casualidade... ou seriam as linhas do destino se desenhando?

Procuramos também, nessas breves linhas, localizar a peça dentro do Engenho de Composição, ressaltando a relevância desse programa de extensão para a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Teatro e em Dança da UESB e para o fomento da cultura do espetáculo no município de Jequié.

Para a montagem contamos com as discentes-atrizes da turma do quarto semestre de Teatro no elenco: Ana Flávia Santos, Diana Santana e Tâmilés Silva. Contamos também com a participação de discentes dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro dos demais semestres: Ana Barroso, Caio Braga, Larissa Abelardo, Leonam Sandes e Nataly Paiva (como atrizes/atores convidadas(os); Lincoln Aguiar (na sonoplastia e operação de som); Caio Braga (além da participação no elenco, assinando a iluminação); Luan Romir (figurino); Nandalle Bispo (maquiagem);

Ivan Santana “Bonyto” (confeção de cenografia); Mylena Oliveira (operação de luz); Helena Norberto, Naiele Torquato e Roger Moreira (contrarregragem em cena). Tivemos também a participação do professor das disciplinas de visualidades do curso de Teatro, Roberto Basílio, na concepção da cenografia.

Para o *Diálogos da Cena* convidamos para debater o espetáculo, a professora Alda de Souza e o discente egresso Palmeiron Andrade, ambos do curso de Licenciatura em Teatro. O *Diálogos* é o momento de roda, em que o ponto de vista da equipe de criação conversa com o ponto de vista da recepção. Inicialmente, os convidados apresentam uma análise crítica sistematizada da obra cênica e em seguida a palavra é franqueada a todos. É um momento significativo de análise, escuta, exposição, reflexão, avaliação. Na discussão emergem a repercussão do trabalho; os aprendizados; os acertos e desacertos técnicos, artísticos e pedagógicos da montagem; as venturas, crises, frustrações e os avanços do grupo com o processo; os conflitos; os deleites, desagradados, expectativas e sabedoria da audiência. Hoje podemos compreender melhor a complexidade da relação obra/espectador.

Quem se aproxima de uma obra de arte assiste a si próprio e não mais apenas ao outro, transforma a estética ali apresentada em autoestética, atua como um espectador/autor. Cada vez mais se reconhece o ato de fruição como um ato produtivo (Cajaíba, 2013, p. 123).

Os espectadores, coautores da peça, participam não apenas no espetáculo, mas também do *Diálogos da Cena*, trazendo mais e novos sentidos à obra.

Figura 1 – Cartaz do espetáculo *,por acaso,*



Fonte: Arquivo pessoal. Design: Naiara Gomes e Tato Tavares (2016).

“Deus não lança sorte com dados” (Albert Einstein)

Grosso modo, desconsiderar a ideia de destino implica em admitir que cada ser humano constrói sua própria sorte: *quisque faber suae fortunae*. Somos devir. Na perspectiva do existencialismo alemão: “a existência precede a essência”. No entanto, essa crença não nos isenta de vivenciar, por exemplo, fatos que excedem os limites da probabilidade, que não podem ser atribuídos à coincidência, como as “conexões cruzadas significativas”, ou “coincidência significativa” (Jung, 2005) que, dentre diversos outros fenômenos, nos provoca a considerar a complexidade da questão. Por outro lado, a crença no destino leva-nos a deduzir que ao fazermos parte de uma engrenagem da providência, nossas liberdades e escolhas são cerceadas. Como nas tragédias gregas: não há luta possível contra o destino. Não há para onde correr... não há porque correr. Essa dicotomia, compulsoriamente anteposta na dramaturgia de *,por acaso,*, era o ponto de tensão que alicerçava a construção das cenas, era a máquina motriz do espetáculo.

Não há processo de criação sem acasos (Ostrower, 1995). Na construção do texto e no processo de encenação, em diversas oportunidades, fomos visitados por inspirações e por circunstâncias casuais que mudaram os rumos das cenas. Seria ação do acaso ou do destino? Na primeira proposta de encenação do texto, em 1996, pelo Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos, por exemplo, o *Acaso* era personificado em um personagem que visitava as cenas, observando a ação em segundo

plano ou inspirando as ações dos personagens. Sua presença funcionava como mais um elemento articulador perante a heterogeneidade das nove cenas que compunham a peça. Além de conferir unidade à colagem de cenas, ele reforçava a natureza épica da encenação. O *Acaso* participava da ação interagindo durante todo o tempo com a plateia, buscando sua cumplicidade, comentando a cena com seus olhares, expressões e gestos, com seu silêncio. Por vezes, assumia as projeções da imaginação dos espectadores presumidas por nós. Ele era invisível aos olhos dos outros personagens da cena, sua presença fantasma, imaterial, era tangível apenas para o espectador. A existência desse personagem alegórico criava um paradoxo: como pode o *Acaso* seguir os desígnios de uma Providência? Na montagem didática para o Engenho de Composição, em 2016, por problemas surgidos com o elenco, optamos por abrir mão do personagem, o que nos levou a experimentar uma nova e estimulante leitura das cenas sem ele.

Precisamos estar atentos e receptivos aos acasos na criação!

Que contrassenso teorizar que os momentos de inspiração caracterizam um estado de passividade! Cabe distinguir bem entre passividade e receptividade. Esta última, vinculada às expectativas da pessoa, já indica um estado altamente seletivo, logo potencialmente dinâmico. É por isso que os acasos podem desencadear a mais intensa atividade mental que ocorra em nós: o voo da imaginação criativa. Receptivos, estamos prontos para agir. E nos momentos de inspiração, de insight, quando de repente se interligam sugestões, proposições, avaliações, emoções, e tudo se reformula, vêm-nos uma total presença de espírito e um sentimento de íntima afirmação. Sentimo-nos ativos, e mais, participantes no devir (Ostrower, 1995, p. 19).

As nove crônicas dramáticas, ou cronicações, recortavam situações cotidianas. É como se fizéssemos uma pequena cisão no rolo de filme da realidade e levássemos ao palco. As cenas não tinham começo, nem fim. Buscava estimular a imaginação criativa do espectador, dando-lhe um lápis para que ele desenhasse um antes e um depois na ação apresentada. Ao reforço disso, a proposta do texto e da encenação também ambicionava incitar o espectador, impelindo-o a se posicionar diante de cada cena, que era pensada para colocá-lo em cheque sobre suas crenças, valores, hábitos. Era como se cada espectador fosse forçado a compor uma crônica em sua mente sobre tudo que via em cena. Os conflitos na ação dramática eram apresentados sem desenlaces. As contradições eram acentuadas, visando uma participação mais ativa do espectador na interpretação e cocriação da ação. Buscávamos sempre um texto inacabado no texto pronto. A comédia foi o gênero escolhido para esse fim.

[...] a comédia nos confronta com nossa própria imagem, nos provocando a perceber nossa própria situação. Como se estivéssemos diante de um espelho, rimos – um riso constrangedor, mas elucidativo e libertador ao mesmo tempo – das nossas frustrações, conflitos, circunstâncias. Rimos, enfim, de nossa condição humana (Santana, 2014, p. 77).

A comédia é solidária. Ao contrário da tragédia, ela acolhe o humano generosamente. Fraquezas, insanidades, limitações, contrassensos são vistos com uma lente de aumento, de forma compassiva, empática, funcionando como uma catarse. “As coisas e os eventos começam a perder seu peso material; o escárnio dissolve-se no riso, e o riso é a libertação” (Cassirer, 1994, p. 247).

As crônicas localizavam-se em algum lugar entre o dramático e o épico. A ação dramática era fragmentada e interrompida frequentemente, causando a estranheza necessária para o distanciamento crítico do espectador.

O modelo do teatro épico de Brecht nos inspirava a despir a realidade escondida pelo véu das aparências, a questionar os essencialismos. Assim como o desejo de compreender criticamente a realidade e sua cadeia de causa e efeito. Como em Brecht, comprometemo-nos com a natureza política do teatro, sem abrir mão do prazer, do lúdico e, sobretudo, da beleza.

As cenas de *por acaso*, evitavam elementos visuais excessivos ou decorativos. A visualidade era simples. Só permaneciam elementos definitivamente necessários à cena, seu colorido era dado pelo olhar do espectador, fortalecendo sua relação com a cena. Como em Craig, incentivar “a imaginação e a atividade de devaneio” do espectador, evitando “saturá-la ou inibi-la com imagens excessivamente precisas” (Roubine, 2003, p. 161). O legado simbolista nos conduziu a optar por um teatro o mais nu possível. Os elementos cenográficos mais sugería que representava. À exceção dos enormes cubos em forma de dados, os únicos elementos decorativos na cenografia, que ficavam pendurados nas varas mais próximas ao ciclorama, compondo a identidade visual do espetáculo. Nossa proposta para a cenografia reforçava a estrutura fragmentada da representação do cotidiano na encenação, o estranhamento desejado para a cena e o foco no núcleo fundador do teatro: texto-ator-plateia.

A concepção da iluminação oscilava entre o desejo de abdicar de seus recursos possíveis — no intuito de potencializar a imaginação do espectador — e o reconhecimento de sua pujança visual e significativa. Assim como a proposta para a maquiagem e para a sonoplastia, optamos por uma presença discreta que procurava caminhar na direção da cena e do elenco sem ofuscá-los.

Para o figurino seguimos a mesma linha da cenografia. Pobreza de elementos e riqueza simbólica. Aliás, toda a nossa concepção cênica era motivada pela “pobreza”, buscando despojar do teatro tudo que não lhe fosse essencial (Grotowski, 1992). Uma indumentária leve e mínima a cada personagem, o suficiente para caracterizá-lo de forma efetiva e potente. O que assegurava mais mobilidade na cena e dinamismo entre elas, tornando rápida a troca de roupa dos trinta e oito personagens pelos oito atores nos setenta minutos de espetáculo, garantindo o ritmo que definimos para a transição entre as nove cenas.

Os estudos sobre Meyerhold também nos inspirava. Seu teatro englobava a cumplicidade e o distanciamento e buscava meios para provocar o espectador, tirando-o de hábitos estereotipados de recepção (Roubine, 2003). Era esse nosso objetivo de experimentação para a interpretação dos atores, interessava-nos produzir a identificação do espectador com a cena sem perder o distanciamento crítico. Oscilávamos entre o ator épico e dramático. Naturalmente, não estávamos apresentando nenhuma novidade, sobretudo numa perspectiva contemporânea do teatro, mas procurávamos apenas intercalar esses momentos de forma mais pontual como exercício pedagógico para a turma da disciplina Estágio em Interpretação Teatral I: Teatro Realista e Teatro Épico.

Na preparação do ator, referenciamos a contribuição de Stanislavski. Recorremos ao estudo de seu sistema no empenho de extinguir a mecanização e os estereótipos da atuação. Partíamos de dentro, da “realidade da vida interior de um espírito humano em um papel e a fé nessa realidade” (Stanislavski, 1995, p. 153). Para isso trabalhamos elementos do interior como: o se mágico, a fé cênica, a memória emotiva, as circunstâncias dadas, a divisão em unidades e os objetivos da ação.

“Não discuto / com o destino / o que pintar / eu assino” (Paulo Leminski)

As nove cenas apresentavam personagens, espaços e ações distintas. Sua encenação reunia elementos estratégicos no esforço de unificá-las em torno do tema. Para a XII Mostra Cênica e Didática do Engenho de Composição, a ordem de apresentação das crônicas era: *Se Fosse*; *Um Anúncio*; *Telefone Sem Fio*; *Vampiro*; *Tudo Tem um Sentido*; *Matutos*; *Pneu Furado*; *Tem Aquela*; *Eu Não Acredito no Acaso*.

As potenciais rumações sobre casualidade e destino pela recepção eram representadas pela boca de Pio, personagem da trilogia de monólogos: *Se Fosse* / *Tudo Tem um Sentido* / *Eu Não Acredito no Acaso*. A primeira abre o espetáculo, a segunda sinaliza seu entremeio, a última o finaliza. Pio é um personagem indeterminado. Seu figuro é impreciso, sua presença enigmática, seu discurso nebuloso. Seria uma alegoria? Um espírito? Um poeta? Um louco? Um sábio? O espectador é quem define o que ele representa para si. Para nós, Pio representa as eventuais meditações do público sobre o tema da casualidade e do destino.

Em *Se Fosse*, Pio evoca rumos paralelos à existência. Sentado no chão, ao lado do outro personagem, que retrata uma pessoa em situação de rua que pouca ou nenhuma atenção dá a sua presença, divide com ele seus pensamentos sobre como as coisas seriam se o curso dos acontecimentos fosse modificado ou, ainda, se não fossemos quem somos. Por meio da imaginação, do sonho, da poesia, é possível inventar novos caminhos, novos rumos, expandir possibilidades. A realidade é dura... podemos modificá-la? Ou as coisas são como são? “Pio – É... as coisas são assim. Mas as coisas podem ser diferentes! Quer dizer... podiam ser diferentes se acontecessem por acaso. Mas será que acontecem por acaso?” Essa última frase abre o espetáculo e a caixa de pandora. É o sopro inicial para que as cenas e os devaneios aconteçam.

O comico invade a cena para quebrar o tom filosófico que se instala. Algumas rumações de Pio se materializam no palco. Esse recurso é repetido em outras cenas por outros personagens, tentando alternar abruptamente as emoções do espectador. Quando, por exemplo, Pio imagina uma troca de gêneros, dois personagens masculinos surgem em cena:

Amigo 1 – E aí, velho, vai rolar o baba hoje?

Amigo 2 – Rapaz, vai dar não... Tô menstruado...!

Em *Tudo Tem um Sentido*, Pio retorna à cena cochilando no banco de um ônibus coletivo enquanto pondera sobre a relação de causa e efeito. Com o sacolejo, encosta sua cabeça no ombro de uma desconhecida. A senhora, a princípio desconcertada e logo em seguida incomodada, decide despertá-lo com um empurrão. Pio desculpa-se e procura uma aproximação com ela, vendo na situação a oportunidade para compartilhar suas meditações:

Pio – Engraçado esses bancos de ônibus. Um para dois. Parece até sem sentido, mas tem sentido para as empresas de ônibus, porque elas economizam espaço. (*Breve pausa para organizar os pensamentos*). Mas para os passageiros não tem sentido. Repare: na maioria das vezes se sentam juntas pessoas desconhecidas, que nem se falam, nem se olham. (*Outra pausa*). Seria bom se o sentido dos bancos duplos fosse para as pessoas conversarem, não é?

Embaraçada com a presença insólita e inconveniente de Pio, a senhora, que expressava indiferença fingindo ler, dá uma pausa na leitura e, agitada, começa a abanar-se com o livro. Nesse momento Pio consegue ler o título do livro.

Pio – *Belle Époque!* A senhora está lendo *Belle Époque!* A senhora sabe por que as mulheres daquela época viviam se abanando com leque? Claro que por causa do calor. Também com todas aquelas roupas. Mas não é disso que eu estou falando, não. Eu estou falando do por que delas não pararem de se abanar o tempo todo. Sabe, tudo tem um sentido. É só a gente ficar pensando que acha o sentido das coisas. Repare: ao movimentar os músculos dos braços, elas também produziam calor. Aí se abanavam mais, porque ficavam com mais calor. Aí, o calor piorava e elas se abanavam mais ainda. E não paravam com aquele movimento compulsivo.

Fechando a trilogia, em *Eu Não Acredito no Acaso*, Pio volta a sentar-se no chão, novamente ao lado de outra pessoa em situação de rua que se encontra envolta numa grossa coberta, pedindo dinheiro aos transeuntes. Em meio a esse cenário, Pio filosofa:

Pio – Quem foi que arremessou aquela maçã, naquela hora, naquele dia, naquele lugar, bem em cima da cabeça de Newton? Quem? O acaso? Quer saber? Eu não acredito no acaso! Para mim, ele não existe. O acaso não pode existir! Se ele existir, tudo perde o sentido, a razão de ser. Veja só: se, por acaso, o acaso existisse, alguém teria que criá-lo, certo? E teria que ter uma razão para criá-lo. Se, então teve uma razão, não foi por acaso. Então, o acaso se contradiria a si próprio se existisse. Confuso, né?!

Admitindo a existência divina como lógica, ele indaga: “Será que Deus teria alguma razão para criar o acaso?” Para o personagem, Deus seria um princípio criador que não interfere no destino: cria leis e deixa que cada um seja protagonista de sua própria história. “Cada um determina seu papel, seu texto, sua direção”. Mas Deus é um “eterno otimista que aposta que, cedo ou tarde, construiremos um belo espetáculo!... Ainda que seja para falar do *Acaso*”.

Mais longe do tom metafísico da peça, a cena *Um Anúncio* traz um quiproquó adolescente. Quatro personagens se entrecruzam. Dois deles, Paloma e Roberto, por meio de sites de relacionamento, trocam telefone e marcam um encontro. Acontece que o *Acaso* — ou o *Destino*? — prega uma peça: põe os dois outros personagens, Ana e Céceu, para estarem no mesmo horário e local do encontro, com as roupas e cores semelhantes às acordadas entre Paloma e Roberto. *Um Anúncio* é a crônica mais ingênua da peça, ao tempo em que apela para uma fórmula de humor recorrente, atíça nossas lembranças adolescentes e tratam de forma mais direta e trivial o tema da casualidade e do destino.

Figura 2 – Natali Paiva e Caio Braga contracenando em *Um Anúncio*



Fonte: Arquivo pessoal, autor desconhecido.

O acaso na cena *Telefone Sem Fio* brinca com a polissemia da linguagem. As crianças, num contexto de brincadeira de detetive, escutam dos adultos, por detrás da porta, expressões como: “vou pegar o morto!”, “vou bater!”. As circunstâncias provocadas pelo ruído na comunicação e pela sequência de coincidências levam as crianças a crerem que se trata de um assassinado realizado pelos seus parentes e não um jogo de cartas. No pano de fundo da cena, a circunstancial ingenuidade infantil se contrapõe com o despreparo e a imaturidade firmada dos adultos, expressa pela rudeza intransigente.

George – Tá bom! Então faz assim: você corta o morto e eu corto o vivo. *(Nesse momento, entram as crianças Amélia e Hector, desesperados, empurrando violentamente a porta. Amélia corre em direção aos pais).*

Amélia – NNNão, painho!!! Por favor, não corta ninguém, não!!!

George – *(Levanta empurrando violentamente a cadeira e dirige-se a Amélia com agressividade)*
– O que é isso, menina?! Tá maluca?!

Isabel – *(Levanta-se, também enfurecida, seguindo em direção à Amélia)* – Tá desparafusada da cabeça, é?!

George – Isso é falta de palmada!

Isabel – Você quer matar a gente de susto? É isso que você quer?!

Vampiro é uma crônica que contrapõe momentos dramáticos e melodramáticos para reforçar o cômico e tentar surpreender o espectador. Inicialmente, a cena propõe uma interpretação caricata, besteirol, dos personagens: Vampiro, Segurança e Enfermeira. O primeiro tenta assaltar um banco de sangue e tem como testemunha da ação, a Enfermeira. Com sua denúncia, o Segurança tenta fazer o Vampiro confessar o “delito”, mas foge rapidamente quando é surpreendido com a revelação de sua identidade, deixando a enfermeira “desprotegida” e sozinha.

Enfermeira – Ahh! Ahh! Ahh! *(grita)*

Vampiro – Pare de gritar, moça.

Enfermeira – Ahh! Ahh! Ahh!

Vampiro – Pare moça, por favor! Eu não suporto ouvir ninguém gritando.

Enfermeira – Ahh! Ahh! Ahh! *(O “vampiro”, gentilmente, tenta aproxima-se dela, para acalmá-la. Ela pega um crucifixo escondido no sutiã, surpreendendo-o. Cola o crucifixo na testa dele).* Afaste-se, sedutor mórbido! Retorne à zona do umbral!

Vampiro *(Os dois desconstroem a cena, estabelecendo uma conversa informal)* – Mas que diabo é zona do umbral?!

Enfermeira – Sei lá, vi num filme. *(Retomando a tensão e o movimento anterior do crucifixo na testa).* Não! Eu sei sobre você! Você é uma aberração! A morte lhe fechou as portas e a terra se recusou a receber seu corpo...!

Vampiro – *(Descontroem novamente)* – Você gosta muito de cinema, né?

Enfermeira – É. como foi que você adivinhou? *(Retomam novamente a tensão).* Não! Afaste-se! Não tente fazer nada! Não tente me seduzir! *(Baixa o tom da voz)* Não... no pescoço, não...! *(Cada vez mais sensual e deixando-o desconcertado)* Não me agarre! *(Agarra-o).*

O *nonsense* é interrompido por um diretor de teatro que surge em meio à plateia revelando que, na verdade, trata-se apenas de um ensaio. O tema da casualidade aparece em cena quando o ator que interpreta o Vampiro relata como fez para conseguir que um deputado liberasse a verba prometida para a temporada da peça nos municípios do interior: provocando uma série de encontros “casuais” com esse deputado nos locais que ele costumava frequentar.

Segurança/ator – “Dr. Washington! Que bom ter te encontrado aqui. Lembra daquele patrocínio que o senhor prometeu?” (*As luzes se apagam. Rapidamente o Segurança e o deputado Washington mudam de posição. As luzes se acendem*).

Segurança/ator – “Dr. Washington! Olha só que coincidência! Eu passando aqui, por acaso, e encontro o senhor. Eu tava até te procurando pra gente conversar a respeito daquele patrocínio...” (*Novamente as luzes se apagam. Os atores mudam de posição e luzes se acendem novamente*).

Segurança/ator – “Não!!! Mas o acaso apronta cada uma! Imagine o senhor, Dr. Washington, que eu tava aqui, agorinha mesmo, pensando naquele patrocínio”...

Figura 3 – À esquerda: Deputado Washington por Leo Sandes, na cena *Vampiro*. À direita, Tamiles Silva interpretando Amélia, uma das crianças da cena *Telefone Sem Fio*



Fonte: Arquivo pessoal. Autor desconhecido.

No confronto entre nossas escolhas e as situações fortuitas, que fogem ao nosso controle, o que determina nossos rumos? Controlamos nosso destino? Entre os “acazos” intencionais nas abordagens ao deputado, ocorre uma coincidência legítima: a presença inesperada de uma famosa atriz acompanhando o deputado — que a cortejava — torna o patrocínio inevitável.

Segurança – Não é possível! Eu já nem posso mais falar de acaso! (*Com cinismo*). O senhor tá me seguindo, não é, Dr. Washington...?! Sim... A propósito... Eu liguei para o senhor a semana inteira, mas não consegui falar. Nunca dava pro senhor atender. Se não são esses nossos encontros casuais... (*irônico*)! Mas olha... eu já simplifiquei tudo. Tá tudo pronto! Só falta o senhor assinar o contrato. Ah!... Olha só!... Por acaso, eu estou até aqui com minha pasta. Sabe senhorita, eu sei que este não é o momento, nem o local adequado... Mas é que nosso amigo, Dr. Washington, está patrocinando nosso projeto pra percorrer várias cidades do interior com nosso espetáculo. É um homem que nos deu o maior incentivo. Que se preocupa muito com a cultura no nosso estado!

Atriz famosa – (*Encantada*) É verdade, Washington?!

Na cena *Matutos* abordamos os choques culturais. Os “causos” de assombração contados por Zé no buteco da “comade”, em um modesto município do interior nordestino, são interrompidos pela presença (casual?) de um ator com figurino e maquiagem de vampiro (o mesmo personagem da cena anterior), que surge repentinamente para entregar panfletos para divulgar sua peça. Após o susto inicial, provocado pelas circunstâncias de grande apelo cômico, as diferenças culturais ficam

logo evidentes, na abordagem arrogante dos dois grupos sociais (um representado pelo Ator e o outro representado por Zé, Chico e a Comade) que buscam firmar sua identidade perante a alteridade.

Ator (*Para Comade*) – Tem guaraná?

Comade – De limão, Coca e Antártica. Qué qual?

Ator – “De Limão”! (*Disfarçando um sorriso sarcástico*). A senhora tem mictório?

Comade – Aqui não. Mas, talvez, Guilherme da Venda, venda.

Ator (*Ainda contendo o riso*) – Banheiro, a senhora tem?

Comade – Ali. (*Apontando na direção do banheiro. O ator sai, achando toda a situação muito pitoresca*).

Chico e Zé rebatem:

Zé – Ô Chico, diga cá uma coisa pro seu cumpade (*aproximando-se*). Esse negócio de teatro... né coisa de maricas, não?

Chico – Ó Zé, eu não entendo bem dessas coisa não, aviu. Mas diz o povo que é. Eu só sei é que os tempo agora é outro. Antigamente, lá em casa mermo, o velho é quem mandava em tudo. E mermo se eu, ou meus irmão, quisesse virá marica... Num virava! Mas, não virava mermo!

O cômico que expressa uma homofobia reproduzida pelo contexto cultural daqueles personagens não é o mote da cena, mas a visão crítica dos “matutos” sobre a presença forasteira:

Comade – Ah, Zé, deixa de implicância. Se não fosse os turismo daqui, nós inda tava é lavano roupa com sabão de massa. Nunca que ia nem conhecê o sabão de pó.

Zé – Sabão de pó...! Ó o que ela qué, Chico! Grandes coisa que é sabão de pó. Grandes pogresso. O sujeitim rala o sabão, passa na peneira, põe na caixa e dispôs vem trazê a “novidade”. Grandes novidade. Esses homi são é esperto, isso sim. Pega nosso doce de umbu, Chico, põe na lata, dispôs traz a “novidade”. Novidade é pros bolso deles.

Chico – Se bem, aviu, Zé, que é de invocá como é que eles botam o doce na lata e dispôs tampa daquele jeitho!

Comade – E tem muito mais coisa de invocá, Chico. O sabão de pó é só modo de falar. É que Zé tá de implicança mermo.

Zé – Implicança. Implicança, nada! Esse mermo vem da leva de bagunceiro. É!... Essezinho mesmo que saiu daqui falano de pogresso, é daquela leva dos pessoal de teatro que eu vi cagano no rio. Num respeitam nada.

Chico – Não, Comade, mas esse negócio de cagá no rio tem mermo. Os pessoal já deu até apelidi pra ele: “Rio das Bosta”! Ninguém pesca mais. Nós bota isca boa no anzol e os peixe tão tudo lá de baixo recusando: “Qué não, moço, já comi bosta”! Já tão tudo alimentado. É, Zé... Bosta boa...! [...] Bosta nova...! [...] Bosta de fora!

Um pneu furado numa estrada deserta de barro numa noite de lua cheia. Um encontro improvável, repleto de sincronicidades. Seria o destino mexendo seus pauzinhos? O primeiro encontro do casal Márcia e Antônio imprime nesse último a convicção de que o destino dos dois estava marcado pelas estrelas: “Nada acontece por acaso, Marcinha!”. Na crônica *Pneu Furado*, Márcia é seduzida pelo discurso esotérico e persuasivo de Antônio que sustenta os anos de casamento. Mas as neuroses de Antônio provocadas por seu misticismo obsessivo, tornam o rompimento inevitável. Entretanto, trocar este “pneu” não é uma tarefa fácil para a insegura Márcia, apesar de

estar disposta a fazê-lo. O passado e o presente do casal se revezam em cena pra revelar ao espectador que a separação não é tão simples quanto aparenta.

Não se sabe se foi o destino ou o acaso que levou o grande produtor Arnaldo Júnior a descobrir o talento para comédia do vendedor ambulante Crispim. Mas em seu show *Tem aquela!*, o famoso comediante faz a revelação pública do início de sua carreira e a trajetória de sua amizade com Arnaldo. *Tem Aquela* é a crônica em que experimentamos um rompimento ostensivo da quarta parede através de um *stand up multishow*. A entrada, repetidas vezes, das dançarinas — as “Crispinetes” — com a música de abertura do show, é certeza da gargalhada empolgada da plateia que nessa cena pode interagir diretamente com os personagens. O recurso da repetição, tão caro à comédia, foi nosso apelo para provocar o ápice do riso antes da última cena (*Eu Não Acredito no Acaso*), que finaliza o espetáculo num tom melancólico, tentando provocar mais uma vez na audiência, a alternância entre a empatia e o estranhamento.

“O destino é apenas o acaso com mania de grandeza” (Mario Quintana)

,por acaso, é um espetáculo despretensioso, animado pela energia vívida, ingênua, de um jovem diretor de teatro que o escrevera para as próprias montagens do grupo. Ao revisita-la, duas décadas depois das primeiras apresentações do Grupo Sincronspéticos e Ciruncisfláuticos, no contexto da montagem didática para o Engenho de Composição, a comédia conservou a sintonia com público jovem, que nos proporcionou uma recepção acolhedora, calorosa e participativa. Entretanto, e para além disso, a proposta de exercício artístico-pedagógico exigido pela disciplina Estágio em Interpretação Teatral II trouxe novos sentidos, proporcionando uma vivência mais fecunda e amadurecida do processo criativo e educativo e do resultado cênico. O debate sobre o espetáculo ocorrido no Diálogos da Cena foi uma peça chave para ampliar as reflexões: pontuou barreiras e caminhos e trouxe à tona, por meio da interação entre os sujeitos da criação e da recepção, aspectos técnicos e artísticos do processo que ambos os lados não havia percebido até então.

Os desejos iniciais que motivaram a montagem, apequenaram-se, perdidos na dinâmica das novas rotas que surgiram durante nosso caminhar, quando usufruímos e incorporamos os acasos do processo criativo (Ostrower, 1995) no qual “empenho e jogo, adesão e distanciamento, responsabilidade e evasão, funcionalidade e gratuidade encontram-se e colaboram entre si” (Pareyson, 1997, p. 41).

Entre tantas outras oportunidades pudemos dançar entre o planejamento e o acaso; pudemos brincar saberes durante os estudos teórico-práticos da disciplina; pudemos matutar sobre dramaturgia e remontagem; pudemos lançar um olhar crítico-reflexivo atento sobre a prática artístico-pedagógica; pudemos, enfim, gozar do favorecimento da estrutura do Engenho de Composição, conquistada em uma longa e permanente história de luta, garra, suor e afeto.

Por fim, a extensão universitária, um dos sustentáculos do tripé ensino-pesquisa-extensão, é uma oportunidade de democratização do saber. Ao conectar o saber acadêmico com o saber da comunidade, exalta o compromisso de transformação da sociedade e dos indivíduos nela inseridos. É um espaço onde cruzamos destinos (ou acasos?), potencializando a construção de saberes, fazeres e querer. O Engenho de Composição é uma amostra inegável desse compromisso, que segue na incansável busca da construção de nós mesmos e de nosso entorno através do diálogo... e da cena.

Referências

- CAJAÍBA, Claudio. *Teorias da recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- JUNG, Carl Gustave. *Sincronicidade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 1995.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SANTANA, Renato Tavares. *Desenho, teatro e educação: interpretações da ação dramática através do traço*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – PPGDCI, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Capítulo 3

Transcorrendo, transformando um certo homem-Hamlet-Máquina e uma certa mulher-Ofélia-Máquina em um espaço-tempo-poético na Cidade Sol

Cristiane Santos Barreto

Eu era Hamlet

O presente texto apresenta reflexões sobre o processo de criação do espetáculo *Hamlet-Machine*, de Heiner Müller, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), situada na cidade de Jequié, Bahia, no 2º semestre de 2014. O projeto político-pedagógico do curso prevê a formação de um profissional múltiplo: pesquisador(a)-artista-docente.

Naquela época, nos dois primeiros anos do curso, os(as) discentes participavam de montagens de espetáculos — sendo as duas primeiras junto com estudantes do Curso de Licenciatura em Dança. As últimas duas ocorriam apenas na linguagem específica do curso de graduação. Foi o caso de Estágio de Interpretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, componente curricular no qual foi desenvolvido o mencionado espetáculo, com alunos(as) do quarto semestre do curso de Licenciatura em Teatro. Além disso, o projeto pedagógico do curso previa que em dois dos quatro estágios supervisionados fosse produzido um resultado artístico ao final do semestre.

Na proposta aqui relatada, o pedagógico estava não apenas na pesquisa a ser usada para a montagem da cena — e como os procedimentos utilizados podem ser aplicados em outras situações de ensino — mas, sobretudo, no processo como um todo, tentando fazer com que os(as) estudantes compreendessem a importância da pesquisa para a formação do artista-docente e, a partir do vivido, e refletissem acerca das práticas desenvolvidas ao longo do curso.

A turma que vivenciou o processo de criação de *Hamlet-Machine* iniciou o semestre com 13 estudantes, mas, durante o percurso, dois deles, por conta de algumas dificuldades de disponibilidade, tiveram que se afastar. Boa parte dos(as) alunos tinha algum tipo de aproximação com o teatro anterior à universidade. Muitos(as) haviam vivenciado o teatro a partir de pequenos grupos amadores articulados com as suas comunidades ou vinculados à igreja da cidade de Jequié ou de municípios

vizinhos. Essa era uma característica marcante do curso como um todo, o que justifica ainda mais a existência de componentes curriculares em que possam vivenciar ou ampliar o fazer artístico. Contudo, isso também significa pouco repertório — não apenas corporal, vocal, mas também poético — em relação ao teatro.

Um fator importante a ressaltar é que, nas montagens anteriores, tanto nas disciplinas com enfoque em dança ou nas de teatro, a maioria dos(as) alunos(as) tinha experimentado processos relacionados à cultura popular (ciranda) e à dança moderna ou teatro épico (Brecht), de acordo com as ementas das disciplinas de cada semestre realizado ou de acordo com as propostas artísticas de seus(as) professores(as).

De início, foi apresentada à turma três opções de textos referenciados no teatro dito de ruptura, de vanguarda ou da contemporaneidade: *A cantora careca*, de Eugene Ionesco; *Dissemble*, uma livre adaptação feita por mim, de peças de Harold Pinter e *Hamlet-Machine*, de Heiner-Müller, ou seja, dois textos pertencentes ao que se convencionou denominar da estética do Teatro do Absurdo (Ionesco e Pinter) e, um texto considerado por Hans-Thies Lehmann, como exemplo do que seria para ele uma dramaturgia pós-dramática, o de Müller. Também solicitei que quem quisesse propor algum texto, dentro do contexto da ementa da disciplina, ficasse à vontade. Mas, não houve nenhuma proposta por parte da turma.

Para que os(as) estudantes pudessem conhecer as três dramaturgias e, com isso, pudessem escolher qual seria a que conduziria poeticamente e conceitualmente o processo criativo para construção do espetáculo, foram realizadas leituras dos textos e experimentadas no corpo por meio de exercícios de apropriação do texto e de improvisação propostos por mim para que pudessem compreender um pouco quais caminhos metodológicos a serem desenvolvidos para cada obra.

Por fim, foi realizada uma votação e a maioria optou pelo texto de Heiner Müller por considerá-lo mais desafiador para a turma diante das experiências que tiveram nos semestres anteriores. Porém mesmo sendo um processo democrático, compartilhado, percebi alguns questionamentos ou receios por parte de alguns alunos(as) pela escolha, até porque esse processo seria o último que estariam como atores-atrizes em uma encenação na universidade. Nos próximos semestres estariam com os Estágios Supervisionados, mais ligados à prática docente. Na visão deles(as), teria que ser algo marcante por ser o último espetáculo. Além disso, faço uma ressalva importante: era a primeira vez que lecionava na UESB essa disciplina. Ingressei na universidade em 2013.2 para ministrar principalmente os Estágios Supervisionados, contudo, as disciplinas iniciais de montagem didática podem, e, acredito que devem ser ministradas por diferentes professores(as) para que haja uma diversidade de metodologias poéticas.

Não sou Hamlet. Não represento mais nenhum papel

Embora tenha ampla experiência tanto nos processos artísticos, como nos pedagógicos no que se refere à encenação, como expliquei, atuava na universidade como professora de Estágio Supervisionado e, por isso, a tentativa também foi de conscientizá-los em relação à articulação entre o pedagógico e o artístico em todo o processo. Isso, no início, causou estranhamento quando solicitei que cada aluno elaborasse um plano de aula para que propusessem nas primeiras aulas, exercícios de

alongamento e de aquecimento corporal e vocal. Mas, mesmo assim, a maioria da turma elaborou os seus planos de aula individuais, por meio de minha orientação, e aplicou exercícios e jogos que faziam parte de seus repertórios apreendidos nas práticas vivenciadas anteriormente. Foi fundamental para eles e para mim, observarmos o que cada um trazia na memória do corpo dessas práticas.

Obviamente, após o período dos alunos(as) aplicarem suas proposições práticas, também apliquei exercícios e jogos relacionados às ações corporais propostas por Rudolf Laban, através de Lenira Rangel (2008) e das ações físicas baseadas em Jerzy Grotowski (1971).

O processo experimentado, portanto, não apenas permitiu que os(as) discentes conhecessem o aporte conceitual de atuação contemporânea, mas também possibilitou que observassem seus próprios saberes e fazeres sobre o teatro em geral.

Frequentemente ainda ouvimos questionamentos em relação alguns espetáculos: “Isso é teatro?”. É uma pergunta frequente entre espectadores(as) quando assistem teatro contemporâneo. Embora os(as) alunos(as) não terem verbalizado, acredito que em muitos momentos, durante as aulas -ensaios, essa pergunta também foi um pensamento comum entre eles.

Destaco alguns aspectos relacionados à dramaturgia escolhida pela turma. Heiner Müller nasceu na Alemanha em 1929 e faleceu em 1995. Segundo Ruth Röhl (1997), Müller afirmava que tinha começado seu trabalho de onde Bertolt Brecht tinha parado. Foi seu seguidor, embora tivesse um confronto permanente com as suas ideias práticas e com as de Antonin Artaud, esse último, pelo incômodo de suas proposições.

Para Röhl (1997), *Hamlet-Machine* escrita por Müller em 1977, está situada na modernidade no que se refere à desconstrução e a intertextualidade. A desconstrução está relacionada à ideia de desmontagem e de decomposição dos elementos como sinalizou Jacques Derrida e, a intertextualidade, a ideia de diálogos entre os textos, como definiu Mikhail Bakhtin.

O texto da peça de Müller traz a seguinte divisão de acordo com Röhl (1997): como pré-texto básico, a obra de William Shakespeare, *Hamlet*. E como pré-textos secundários diversos fragmentos de obras como, *Macbeth* também de Shakespeare, a tragédia grega *Electra*, de Ésquilo; *O jato de sangue*, de Artaud; *O nascimento da tragédia*, de Friedrich Nietzsche; *O capital*, de Karl Marx; a bíblia, dentre outros. Inicialmente, houve uma tentativa de aprofundar o que representava a dramaturgia proposta por Müller. De acordo com Röhl (1997). *Hamlet-Machine* é estruturada em cinco cenas-atos ou quadros que espelham, ao lado da tragédia de *Hamlet*, o nosso tempo, as catástrofes da história da cultura ocidental e a crise do artista e intelectual, ou seja, o desejo de se transformar em uma máquina sem dor ou pensamentos e, ao mesmo tempo, a necessidade de contar uma história vivida.

Os elementos do pré-texto básico encontram-se na primeira cena Álbum de família: assassinato do pai, casamento da mãe com o assassino do pai, aparição do fantasma do pai, monólogos reflexivos de *Hamlet*, amizade com Horácio, conflito com a mãe, assassinato de Polônio, aproximação de Ofélia e luto. Daí em diante, observamos algumas aparições fragmentadas de outros personagens como o ator que faz *Hamlet*, Ofélia e a presença de um coro.

Todas essas considerações foram feitas por mim, porém percebi que por mais que tentasse fazer com que os(as) alunos(as) aprofundassem conhecimento acerca de toda densidade e camadas que *Hamlet-Machine* propõe, ou seja, todas as obras citadas por Müller em sua dramaturgia, concluí que seria tarefa impossível, pois se tratam de leituras para toda uma vida. Há uma necessidade de

uma maturidade leitora na qual, naquele momento, a maioria dos(das) discentes ainda não tinha. Não vi isso como uma questão condenável ou irreparável justamente por compreender que a turma bem jovem era de uma geração que denomino aqui de *on-line* e, por isso, precisava acessá-la então, para a construção poética de outra maneira, através da contextualização com a atualidade vivenciada por eles, por meio do vigor das ações físicas, pela visualidade, pela sociedade do espetáculo e consumista, pela musicalidade e pela possibilidade de inserção da tecnologia que o texto por si já traz.

Meu drama não se realiza mais. Atrás de mim monta-se a cena

O processo criativo, após a escolha do texto pelos(as) discentes, se deu por meio da criação colaborativa no que diz respeito às proposições de cenas feitas pelos(as) alunos(as). Sinalizo que, no processo aqui relatado, já existia um texto-base *a priori*, ou seja, existia o texto *Hamlet-Machine*, de Müller. Porém a maneira que foi concebido o espetáculo, no que se refere à criação das cenas, posso considerá-lo como colaborativo. Como o processo criativo foi inserido dentro de um componente curricular, por mais que os(as) alunos(as) participassem da criação de cenas, em muitos momentos, como professora-orientadora de um curso de Licenciatura em Teatro, na qual objetiva que os(as) estudantes vivenciem tal processo como atores-atrizes-intérpretes e com finalização de montagem cênica, precisei intervir para que não caíssemos em armadilhas que dificultassem ou prejudicassem a experiência.

No Brasil, de acordo com Stela Fischer (2010), o grupo Teatro de Vertigem, com direção de Antonio Araújo, foi uma das primeiras companhias a se apropriar e a difundir o termo. Nesse sentido, distingue-se o processo colaborativo do modelo de criação coletiva, no aspecto de ser a autoria da criação compartilhada sem no entanto, anular ou ampliar determinadas funções. A autora sinaliza que a dinâmica interna de cada grupo propõe uma divisão de trabalho que delega responsabilidades específicas aos coordenadores de cada setor da criação cênica. Portanto, não existe um único modelo a ser seguido, cada grupo define qual o formato de colaboração deseja para seu processo criativo.

Postas essas considerações, esclareço que não foram distribuídas na turma funções. Um ou outro tinha experiência em direção, produção, criação de sonoplastia (inclusive, composição musical), de maquiagem, de figurino, de iluminação ou de cenografia, por exemplo. A maioria se colocou apenas como ator-atriz no processo. Contudo, essas funções para minha surpresa foram sendo descobertas por eles(as) durante o processo. Como já mencionado, era a primeira turma na qual lecionava um componente de montagem na UESB e também não conhecia as aptidões dos(as) discentes. A partir do momento que percebia que algum aluno(a) tinha habilidade, afinidade ou interesse em propor ou experimentar alguma das funções, dava espaço de maneira orientada, dirigida, para que não nos perdêssemos do material poético já produzido.

Inicialmente, levei para sala alguns objetos que induziriam através de improvisação a criação de partituras corporais e de sugestões para situações de cenas. Os objetos não tinham ligação direta com o que Müller propunha no texto. Contudo, foram escolhidos por mim já com uma base poética definida no que diz respeito às suas funções estéticas: bancos de madeira, envelhecidos com verniz; bacias; aparelho telefônico cinza-grafite; pedaços de filó preto; flores plásticas, vermelhas. Outros objetos foram inseridos posteriormente pela turma. A improvisação em teatro é uma técnica que o ator cria livremente, pode ser a partir de um roteiro, um estímulo qualquer, ou até mesmo a partir

do tempo e do espaço propostos. É a capacidade de lidar com o acaso. No caso aqui abordado, os(as) alunos(as) já conheciam o texto, já tínhamos lido e experimentado no corpo para a escolha da dramaturgia que iria nortear nosso processo criativo como sinalizado anteriormente.

Existem várias técnicas de improvisação e uma definição que mais dialoga com o exercício que apliquei, encontrei em Patrice Pavis (2008), em sua obra *Dicionário de Teatro*. Para esse autor, o ator pode entrar em cena com pouco material dramático ou até mesmo nenhum anteriormente elaborado, para a partir disso, aprofundar, melhorar em cena. Esse tipo de criação por meio de improvisação é utilizado por grupos e/ou encenadores teatrais brasileiros e estrangeiros, contemporâneos, como Peter Brook, dentre outros, em que não apenas objetos podem servir como estímulo para criação, como também uma palavra, uma música, um jogo, ou um figurino, ou seja, tudo pode ser estímulo criativo para a criação de cena.

Não utilizamos o texto de Müller na sequência que o dramaturgo propõe. Cada um escolheu no texto algum fragmento que estimulasse seu processo criativo por meio da escolha do objeto. Alguns fragmentos foram escolhidos por mais de um(a) aluno(a), como no caso da primeira cena denominada *Álbum de família* ou em *Intérprete de Hamlet*. Quando isso ocorreu, houve por parte de alguns integrantes da turma questionamentos se isso não prejudicaria o espetáculo. Respondi que não. Os(as) atores-atrizes conceberam situações de cenas diferentes para o mesmo fragmento de texto e não havia uma necessidade de linearidade na própria dramaturgia de Müller. De fato, seria uma composição de cenas reeditadas para nossa leitura proposta pelo dramaturgo.

E assim, surgiram as primeiras situações de cenas, os fragmentos de textos foram sendo inseridos e aos poucos o espetáculo foi se delineando. Precisei definir rapidamente o espaço cênico. O desejo que o público tivesse participação ativa ou uma fruição que não optasse pela divisão tradicional do palco italiano com o público, foi o mote para a definição do espaço cênico. Como o espetáculo aconteceria dentro da programação de um evento de finalização de semestre dos cursos de Licenciatura em Dança e em Teatro da UESB, denominado Engenho de Composição, as apresentações aconteceriam no Teatro do SESC, da cidade de Jequié.

Contudo, inicialmente, quis que o espetáculo acontecesse em algum espaço alternativo ou até no SESC, mas não em palco italiano. Resolvemos que seria do lado de fora do teatro e ficou assim até quase poucos dias antes da estreia. Por conta do período de chuva no início do verão daquele ano, rapidamente optamos em adequar o espetáculo para o palco italiano, porém resolvemos colocar junto plateia-cena-atores-atrizes, todos no palco e anulamos a plateia tradicional e suas poltronas. A estrutura desse palco, bem equipado com luz e som, obviamente forneceria mais comodidade à produção. Mas, isso limitaria o número de espectadores(as) nas quatro apresentações que faríamos, além de deixar os(as) discentes atônitos(as) por conta de que tais mostras sempre eram divulgadas e aguardadas por muitos parentes, amigos(as) e colegas das turmas. Tive que argumentar sobre a necessidade da redução de público para uma melhor fruição do espetáculo por conta do tipo de relação palco-plateia que estávamos propondo e o tipo de encenação também.

Figura 1 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Turma da disciplina Estágio em Interpretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, UESB. Discente: Luan Romir, 2014.2



Fonte: Diego Brito.

Tínhamos então um corredor estreito de linóleo preto entre as duas alas de plateia e nas extremidades desse linóleo, um praticável de cada lado. Isso permitiu uma proximidade do público com a cena e com os (as) atores-atrizes, os quais, em muitos momentos, pulsavam suas respirações no espaço cênico lado a lado com os(as) espectadores(as). Durante todo o processo de ensaios, foram realizados exercícios de concentração ou que fortalecessem a relação olho a olho, isso foi importante para estabelecermos essa relação atuação-cena-plateia. A preparação vocal, antes pensada para um espaço aberto alternativo, teve que se adequar para a nova realidade da proximidade do palco-plateia. Foi um ganho para o espetáculo essa proximidade também no que diz respeito à projeção vocal dos atores-atrizes, sobretudo pela densidade do texto dito.

A concepção do figurino foi se delineando a partir de sugestões minhas. Os(as) discentes traziam possibilidades de peças de roupas e íamos dialogando com o que já tínhamos no espaço cênico. A cor branca foi a opção para o contraste com o linóleo preto. Expliquei que cada um escolhesse peças de roupas brancas, mas que não precisavam ser iguais com o intuito de estabelecer para cada um uma identidade cênica, sem necessariamente construir personagens com caracterização de figurino. Roupas usadas, surradas seriam as melhores opções, inclusive, que fossem usadas nos ensaios.

Figura 2 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em interpretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, UESB. Discente Léo Sandes, 2014.2.



Fonte: Leonardo Duarte.

A maquiagem teve o auxílio de um professor do curso, Roberto Basílio, da área de Visualidades e de uma das discentes, Nandalle Bispo, que demonstrava interesse como pesquisa. Foram experimentadas diversas possibilidades. A proposta era algo que proporcionasse uma unidade para todos(as), diferente do que foi proposto para o figurino. Por fim, escolhemos traços com lápis preto nas sobrancelhas que desciam pelo nariz, com batom vermelho e também unhas dos pés e mãos pintadas de vermelho para todos(as).

A musicalidade do espetáculo foi toda inspirada a partir do próprio texto de Müller. Um dos discentes, Lincoln Aguiar, compôs as músicas e, com a turma, ia inserindo os fragmentos do texto, ou seja, as letras. Durante o espetáculo, em três momentos diferentes, músicas eram executadas ao vivo, ora com o auxílio de violão, ora com timbau ou ora com pandeiros e chocalhos manuseados pelos(as) próprios(as) atores-atrizes, os(as) quais tinham experiência musical e tocavam tais instrumentos. Partituras corporais ou coreografias foram criadas pela turma e, uma delas, com orientação também do professor Basílio, já citado anteriormente.

Figura 3 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em Interpretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, UESB, 2014.2. Discente: Glaece Lopes



Fonte: Tayane Bragança.

Quero ser uma máquina

Quando ainda pensávamos que faríamos o espetáculo do lado de fora do teatro, em um espaço aberto e sem estrutura de luz, tentamos, por meio do aluno de semestre mais adiantado, Caio Braga, o qual pesquisava sobre iluminação alternativa ao longo de sua graduação, a possibilidade de construirmos toda a luz com latas pintadas de preto e com instalação elétrica para colocarmos lâmpadas. Isso nos pareceu uma boa ideia inicial dada por Caio. Foi feita uma oficina, ministrada por ele para a turma de alunos como objetivo da construção dessas latas para iluminação. Contudo, quando resolvemos fazer as apresentações no palco do teatro junto com a plateia, percebemos que seria melhor a utilização da própria estrutura de equipamento de luz oferecida pelo teatro. Realmente essa foi a melhor escolha. A luz concebida por Caio com a utilização de refletores do teatro deu ao espetáculo a ambientação necessária para nossa proposta de espaço cênico tão próximo da plateia. Além disso, usamos luz alternativa como lanternas, luminárias, dentre outras, manuseados pelos(as) próprios(as) atores-atrizes no decorrer do espetáculo.

Destaco a utilização de vídeo projetado em telões de tecidos brancos, em tempo real, em alguns momentos do espetáculo. Desde o início, pensei na possibilidade de projetar algumas cenas em tempo real, mas tinha receio de não conseguir adequar o tempo da projeção, com o tempo do espetáculo. Contudo, professor Basílio nos deu orientação acerca do material necessário (câmera, fiação, projetor e telas), além da iluminação através dos refletores, para que conseguíssemos realizar algumas cenas ao vivo e projetá-las.

Figura 4 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em interpretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, UESB, 2014.2. Discente: Nandalle Bispo



Fonte: Diego Brito.

Para finalizar a descrição dos elementos constitutivos do espetáculo *Hamlet-Machine*, sinalizo que, além da proximidade da plateia com a cena, a participação do público foi essencial em alguns momentos do espetáculo, como na cena que um dos atores entrega um barbante a cada espectador e, com isso, cria-se uma rede de entrelaçamentos ou quando outro ator solicita que alguns(as) espectadores(as) se sentassem no espaço cênico em bancos para lerem trechos do texto como se tivessem dirigidos por um diretor, ou seja, um meta-teatro sugerido no próprio texto de Müller em alguns trechos.

Figura 5 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em Intepretação II:



Fonte: Tayane Bragança.

Um vídeo trazido pelo discente Lincoln Aguiar também foi introduzido entre as cenas. Trata-se de trecho do filme *O grande ditador*, de Charles Chaplin, de 1940, primeiro filme falado do ator. Aborda de maneira satírica o nazismo, o fascismo e seus maiores propagadores, Adolf Hitler e Benito Mussolini. O trecho do filme entrava após uma cena na qual os(as) atores-atrizes cantavam e dançavam uma música que abordava em sua letra, trechos do texto *Hamlet-Machine* no qual Müller questiona a sociedade consumista, capitalista e a espetacularização da mídia, no caso a televisão como sendo “o nojo de cada dia”.

Figura 6 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em Intepretação II: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, UESB, 2014.2



Fonte: Leonardo Duarte.

As imagens-fotos presentes no corpo deste texto são tentativas de possibilitar um relato que traduza minimamente a obra-processo produzida pelos(as) estudantes e todos(as) envolvidos(as), na qual buscou-se garantir o espaço autoral da turma no que diz respeito às suas articulações, as suas referências sociais, culturais e poéticas expandidas nos seus corpos, na sonoridade e na visualidade da cena.

Quer comer meu coração, Hamlet?

Pensar em um processo de formação de artista-docente-pesquisador(a), uma vez que a pesquisa está tanto na arte quanto no educativo, é pensar que todas as oportunidades vividas são formativas. E que, portanto, o desenvolvimento e a criação de uma obra artística implicam uma dimensão pedagógica e também poética. Assim, vivenciar a criação de um espetáculo — desde o levantamento do material até a composição — é de extrema importância para esta formação.

Nesse sentido, acredito que *Hamlet-Machine* tenha sido de grande valia para o aprendizado dos(as) alunos(as), sobretudo quando pensamos que o(a) profissional de teatro deste milênio tem de ser múltiplo. Sobretudo quando pensamos que hoje, na contemporaneidade, o(a) intérprete é também criador(a).

Figura 7 – *Hamlet-Machine*, Teatro SESC, Jequié. Montagem da disciplina Estágio em Interpretação teatral: Rupturas, vanguardas e referências contemporâneas, 2014.2



Fonte: Tayane Bragança.

Outra questão a ser apontada nesse processo é quanto às características da obra em si — que apareceram também na construção do espetáculo. Uma das características mais evidentes no espetáculo é a fragmentação. Dessa forma, como afirma Flávio Desgranges (2010, p. 152): “Ao espectador contemporâneo é proposto, assim, que se movimente pelos vários fragmentos de uma não-obra, pedaços que, mesmo em sua soma, não constituem um todo”. Nesse sentido, acredito que foi possível visualizar essa fragmentação, o que ela provoca e que ela é parte da contemporaneidade.

Para além do processo, a apresentação do espetáculo também foi uma grande aprendizagem. Cada sessão significava uma nova obra — não apenas pela efemeridade da cena, mas pela presença-participação-fruição do público. Acredito também que, ao final do processo, os(as) estudantes tenham compreendido o que se passou, o que vivenciaram.

Por fim, à medida que as sessões ocorreram, à medida que viam a reação da plateia, foram compreendendo o impacto visual e sonoro que o espetáculo provocava. Penso que, com isso, os(as) estudantes puderam entender também que na contemporaneidade não há uma metodologia única para criação. Puderam, portanto, compreender na ação e na reflexão sobre o que se trata essa tal cena contemporânea.

Referências

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FISCHER, Stela Regina. *O processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RANGEL, Lenira. *Os temas de movimento e Rudolf Laban (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII): modos de aplicação e referências*. São Paulo: Annablume, 2008.

RÖHL, Ruth. *O teatro de Heiner Müller: modernidade de pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

Capítulo 4

Os sapatos de Janice, teatro e realidade: uma análise do espetáculo *The Célio Cruz Show*

*Pábulo Guimarães Mendes
Aroldo Santos Fernandes Junior*

O presente capítulo é uma análise autoetnográfica sobre o processo de criação do espetáculo *The Célio Cruz Show* — *Aqui quem brilha é você* baseado no texto dramático do autor pernambucano Newton Moreno¹. Foi escolhido pela professora Dr^a Adriana Amorim e dirigido pelo discente Joadson Prado, encenado por alunos e alunas do Curso de Licenciatura em Teatro, turma 2012.1, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como resultado do componente curricular da disciplina Estágio em Interpretação Teatral I: “Teatro Realista e Teatro Épico”, do terceiro semestre.

O texto, bem como a peça, são uma comédia e trata de programas televisivos que se aproveitam de personagens do cotidiano e suas mazelas para ridicularizá-los ao vivo, a fim de obter altos índices de audiência. *The Célio Cruz Show* é um programa comandado pelo apresentador Célio Cruz. É um show que usa de todas as formas para alcançar o IBOPE, e nesse caso, o programa tem como tema pessoas LGBTQIA+. Para Muniz Sodré Cabral (2016, p. 26), “O grotesco é a estratégia estética para a captação de públicos periféricos na televisão terceiro-mundista. Graças a este recurso, constituíram-se redes nacionais de televisão até hoje poderosas em termos de audiência”.

É justamente nesse contexto que Moreno aborda a exposição da imagem em público, em seu texto dramático. Quando escreve *The Célio Cruz Show*, o autor faz uma crítica aos programas de TV que aproveitam da fragilidade das pessoas, expondo-as de forma cruel e levando-as a ficarem à mercê das críticas, comentários, julgamentos, por parte daqueles que os assistem. O grotesco faz parte da estética, no que se refere à violência por meio dos comentários. Os comentários estão presentes nos trabalhos artísticos que se harmonizam para produzir uma coisa única. Para Cabral (2016, p. 4):

O grotesco é uma estética onde os contrários produzem efeitos de exasperação, efeitos de violência, efeitos às vezes críticos. Há vários tipos de grotesco, mas, de uma maneira geral, o grotesco é essa disparidade das formas, o desconcerto que essas formas diferentes, quando estão juntas, nos provocam.

¹ Newton Fábio Cavalcanti Moreno (Recife, PE, 1968). Autor, diretor e ator. Radicado em São Paulo desde 1990, desponta a partir de 2000 especialmente no âmbito da escrita teatral. Sua dramaturgia manifesta influências da cultura popular, herança da origem nordestina, e compreende temas de impacto em torno do homoerotismo, tônica atemporal que transita entre o campo e a cidade. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa428029/newton-moreno>. Acesso em: 29 jun. 2016.

Para algumas pessoas, os programas de televisão servem como um alicerce para a fama, mesmo que seja por meio de sua exposição pessoal, esquecendo-se de seus valores e se entregando à mídia. Isso é bastante comum entre pessoas que já tiveram em algum momento uma presença na mídia e depois deixaram de ser celebridades, e também com pessoas que sonham com o mundo do *glamour*, dos *paparazzi* etc. São pessoas que, geralmente têm uma vida simples e nunca tiveram visibilidade alguma, mas que veem nesse tipo de programa televisivo uma possibilidade de realizar seus desejos ou sonhos. De acordo com a autora:

Participam desses programas pessoas comuns algumas mais comuns que as comuns, e chegam a ser bastante medíocres e grosseiras. Então, se monta uma espécie de novelado cotidiano como se fosse um teatro da insignificância. Digo da insignificância porque todos nós cometemos, já que escovar os dentes, comer e dormir são coisas que fazemos todos os dias. Cada ato desses tem significado para cada um de nós porque fazemos isso para viver. Todo mundo cumpre suas regras de higiene, namora, se reproduz, mas isso é insignificante, não é nada extraordinário para ser espetáculo, quer dizer, não seria em princípio. Esses programas emprestam a isso um sentido que não teriam no teatro nem no cinema, nem na própria televisão (Caputo, 2007, p. 2).

Outro aspecto importante do texto é que ele permite ao público se envolver com as cenas de forma direta, até mesmo porque o espectador é o público do programa, mesmo não interferindo diretamente nas cenas do espetáculo. Moreno, enquanto dramaturgo, coloca o público como sendo participante de um programa de auditório.

O processo de criação

No primeiro dia de aula da disciplina, referente ao terceiro semestre de 2012.1, a professora Adriana Amorim trouxe como proposta de leitura o texto de Moreno e explicou o porquê da escolha de uma comédia para ser encenada. Ficamos atentos e ansiosos para saber qual texto seria para a nossa montagem didática.

Quando a professora começou a apresentar *The Célio Cruz Show* a partir da sua dramaturgia e suas personagens, confesso que fiquei muito feliz com a escolha. O eixo principal da dramaturgia traz um assunto polêmico e bem atual. Um tema que já fazia parte dos meus trabalhos de pesquisas e da minha vida pessoal enquanto militante do movimento LGBTQI+.

Começamos com a leitura do texto completo da peça, depois partimos para a preparação do ator e depois para a construção das personagens baseada nas indicações metodológicas de Stanislavski² sobre expressão corporal, vocal e técnicas de preparação do ator.

Lembro-me que na época a professora pediu para que cada um trouxesse, para uma das aulas, uma cena curta construída a partir de um dos personagens do texto. As cenas deveriam ter figurino, cenário e falas do texto.

O processo de criação ficou um pouco prejudicado, pois a professora responsável pela montagem teve que se afastar das aulas por um período para cuidar da saúde. A turma, preocupada com o andamento da montagem do espetáculo, reuniu-se para tomar providências com relação ao rumo dos ensaios e apresentação no Engenho de Composição³.

² “Nasceu na Rússia, em 1863, de uma família de comerciantes abastados. Ainda muito jovem sentiu-se atraído pelo teatro. Trabalhou muito tempo como ator amador, até que, em 1897, encontrando-se com Vladimir Danchenko, resolveu fundar com ele o Teatro de Arte de Moscou, na direção do qual se manteve durante quarenta anos” (Stanislavski, 2001, p. 7).

³ É um programa de extensão que recebe as montagens artísticas realizadas no âmbito das disciplinas de criação dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB.

Decidimos que convidaríamos Joadson Prado, na época estudante do 6º semestre do curso, para dirigir o espetáculo sob a orientação da professora. Joadson Prado já havia realizado na academia outros trabalhos como diretor. Durante o processo, houve desistência de alguns atores, pelo fato de que não estavam de acordo com a escolha de um colega para ser o diretor, o que dificultou o andamento, mesmo assim levamos os ensaios adiante. Com a redução de atores tivemos que fazer algumas adaptações, mas mantivemos o objetivo do texto original. Mesmo com todas essas dificuldades que surgiram durante o processo de montagem, conseguimos superá-las e levamos o espetáculo à apreciação pública.

O bom desenvolvimento do processo se deu por causa do entrosamento e trabalho em equipe que a turma obteve no período da criação. Acredito que tudo isso foi a base para que o espetáculo alcançasse outras proporções, pois foi justamente o afeto, o carinho e o cuidado que cada um teve como colega em todo o percurso que permitiu que isso acontecesse. E o mais importante de tudo foi a experiência que cada um conseguiu obter com a montagem.

Análises das cenas

A peça teatral narra em sua dramaturgia *The Célio Cruz Show* um programa de TV, com características de um programa de auditório. Um universo mágico que é proporcionado pela televisão, com músicas ao vivo, um cenário deslumbrante, mistérios, show de dublagem, dentre outros. O desfecho do programa apresenta de maneira bem violenta o “drama” vivenciado pelas personagens que se submetem a se apresentarem no programa. Em geral, a homossexualidade torna-se o principal objeto do programa, trazendo como debate a discriminação e exploração da população LGBTQI+ feita pela mídia. *The Célio Cruz Show* além de despertar risos, também nos proporciona várias reflexões. Quem pensou que iria ver só comédia no espetáculo ficou surpreso. Entre uma cena e outra que fazia o espectador rir muito alto, *The Célio Cruz Show* apresentava problematizações sobre gênero, sexualidade, preconceitos e normatizações. “Bichas”, “viados”, “sapatão”, travestis, pessoas com deficiência, pobres e diversas identidades costumeiramente representadas de forma caricatural nos meios de comunicação de massa estavam no palco. Aos ouvidos sensíveis e olhares atentos nada escapava, as falas das personagens denunciavam a homofobia, e ao mesmo tempo, provocavam risos. De acordo com Daniel Borrillo (2010, p. 13):

A homofobia é a atitude de hostilidade contra as(os) homossexuais; portanto, homens ou mulheres. Segundo parecer, o termo foi utilizado pela primeira vez nos EUA, em 1971; no entanto, ele apareceu nos dicionários de língua francesa somente no final da década de 1990: para Le Nouveau Petit Robert, “homofóbico” é aquele que experimenta aversão pelos homossexuais; por sua vez, em Le Petit Larousse, a “homofobia” é a rejeição da homossexualidade, a hostilidade sistemática contra os homossexuais. Mesmo que seu componente primordial seja, efetivamente, a rejeição irracional e, até mesmo, o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a esse aspecto.

A homofobia é responsável por várias violências sofridas pela população LGBTQI+, principalmente no Brasil, que vem sendo um dos países que mais tem casos de violação a esses direitos. Para Aroldo Santos Fernandes Júnior (2015, p. 67) “o homossexual se torna um estranho, algo misterioso que borra o sonho da pureza da heterossexualidade compulsória. Deste estranhamento e deste medo associados à homossexualidade nasce à homofobia”.

Na primeira cena do espetáculo temos o caso de Janice, 23 anos com cara de 35, com uma aparência frágil, magra, olhos vermelhos. Janice foi internada em uma clínica psiquiátrica pela família, incentivada pelo seu irmão, quando ele descobriu que ela era lésbica.

Apresentador Célio Cruz: Quem te internou?

Janice: Meu irmão. Disse que ia me internar para eu aprender a ser fêmea. Que na família todo mundo sabia ser homem e mulher e que os médicos iam me ensinar. Não adiantou nada Célio, eu continuo gostando de mulher (Prado, 2012).

O que podemos entender dessa cena é como o texto traz uma realidade muito comum no âmbito familiar que tem um LGBTQI+ como membro. No caso de Janice, ela foi rejeitada por sua mãe quando percebeu a sua sexualidade, identificando Janice como a “anormal” da família. E para “corrigir” o “tal problema” da garota, o seu irmão achou melhor interná-la em uma clínica psiquiátrica com a promessa de curá-la, acreditando que Janice era uma doente.

Assim como a xenofobia e o racismo, a homofobia revela atitudes arbitrárias que implicam em apontar o outro como contrário, inferior ou anormal exatamente por trazer características diferentes das que são consideradas normais. Em geral, quando as regras são quebradas e saem do controle dos padrões impostos, nesse caso, da heteronormatividade, os relacionamentos homoafetivos são considerados: crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma — e assim podemos citar diversas formas de expressões machistas, sexistas, preconceituosas, discriminatórias que, durante muitos anos, serviram para desqualificar e rebaixar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. As pessoas com comportamentos homoafetivos eram e são até hoje associadas a uma imagem marginalizada, sendo estereotipadas pelas regras sociais como bizarros, estranhos ou extravagantes (Borrillo, 2010).

A personagem Janice traz à tona com sua história, as terapias de reversão da homossexualidade que existiram na segunda metade do século XIX e perduraram até meados do século XX com maior frequência. Ela relatava que tomou choque para deixar de gostar de mulher. É interessante notar que se as pessoas conseguiam rir é porque não conhecem, ou ignoram os fatos que ela denunciava. Para Fernandes Júnior (2015, p. 67) “a homossexualidade e o sujeito homossexual foram inventados no século XIX. Com a incorporação das perversões e a nova especificação de indivíduo provocada pela caça às sexualidades periféricas, a sodomia passa a ser um ato interdito”. Não podemos achar que esses procedimentos não existem hoje e que não são utilizadas pelas famílias de pessoas LGBTQIA+. O texto de Moreno nos leva a uma reflexão social e até mesmo pessoal, pois a partir dele podemos visualizar cenas que são vivenciadas por muitas pessoas no seu dia a dia.

A recente preocupação com a hostilidade contra gays e as lésbicas modifica a maneira como a questão havia sido problematizada até aqui: em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, tratado no passado como desviante, a atenção fixa-se, daqui em diante, nas razões que levaram a atribuir tal qualificativo a essa forma de sexualidade. De modo que o deslocamento do objeto de análise para a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política: epistemológica porque se trata não tanto de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas de analisar a hostilidade desencadeada por essa forma específica de orientação

sexual; e política porque deixa de ser a questão homossexual (afinal de contas, banal do ponto de vista institucional), mais precisamente a questão homofóbica que, a partir de agora, merece uma problematização específica (Borrillo, 2010, p. 14).

Depois de alguns dias internada, Janice foge da clínica e não procura a sua família. Certo dia resolve ir até uma loja comprar um par de sapatos. Depois de procurar por um par que a interessava, pede a um vendedor para pegar para ela, mas para sua surpresa o vendedor Moisés não quis atendê-la, porque ela queria sapatos masculinos. De acordo com o vendedor, não é normal mulheres comprarem sapatos masculinos para usar. É por esse motivo que Janice vai participar do programa de Célio Cruz:

Apresentador Célio Cruz: Boa noite, seu Moisés. Obrigado por ter atendido nosso pedido.

Vendedor Moisés: Fiz questão de vir porque precisamos moralizar este país.

Apresentador Célio Cruz: O que aconteceu exatamente?

Vendedor Moisés: Eu fui agredido por esse elemento que está na sua frente.

Janice: Eu só queria comprar esse par de sapatos e ele não quis me vender.

Vendedor Moisés: Não vendi e não vendo. Não vou compactuar com essa sem vergonha. Isso é sapato de homem. HOMEM! Veja bem, Célio, é como se você pedisse que eu vendesse tóxico para um viciado. Eu não posso aceitar isso como uma coisa natural (Prado, 2012).

Vê-se no trecho acima uma nítida reprodução de discursos que reforçam o preconceito existente como consequência da dificuldade na compreensão de questões relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual. Narrativas como “[...] aprender a ser fêmea.” “Isso é sapato de homem. HOMEM!” “[...] uma mulher direita, né, uma mulher-mulher” exprimem a larga deficiência que, em geral, a maioria das famílias encontra na abordagem dessas temáticas diante de um ente que apresenta características e/ou identificações que fogem aos padrões morais tradicionais da sociedade e que desrespeitam as normas presentes nela. Segundo Magalhães (2006, p. 50):

[...] a questão do desejo sempre objeto do controle nas diferentes culturas, principalmente quando se trata do desejo das mulheres, e daqueles(as) que fogem aos padrões de conduta socialmente estabelecidos, como as(os) homossexuais, bissexuais, entre outras(os).

Para Borrillo (2010), a homossexualidade deveria ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade. De acordo com o autor, as características dos desejos eróticos das pessoas que se envolvem com outras pessoas do mesmo sexo é simplesmente um fato da diversidade em relação às manifestações sexuais que fazem parte da sexualidade humana.

Para o vendedor Moisés, contudo, vender sapatos masculinos para serem usados por uma mulher seria uma afronta para ele e para a sociedade. Podemos perceber na fala do vendedor, um discurso construído moralmente por uma sociedade patriarcal e dominadora que reforça que os homens devem vestir roupas masculinas e mulheres roupas femininas. Para o autor:

Por ser um atributo da personalidade, a homossexualidade deveria manter-se fora de qualquer intervenção institucional; do mesmo modo que a cor da pele, a filiação religiosa ou a origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos (Borrillo, 2010, p. 15).

Já a personagem ao ser impedida de comprar sapatos masculinos fazia outra denúncia contra as normas construídas e reiteradas que demarcam, nomeiam e classificam as coisas, atividades, roupas, gestos e trabalhos por meio da dualidade mulher/feminino *versus* homem/masculino pautada na determinação biológica da genitália. A heteronormatividade, as relações de poder, o sexismo, o machismo, entre outros aparecem no palco e fazem parte do espetáculo. Se mostram ora nas entrelinhas do texto, ou muitas vezes de forma escancarada — enquanto a plateia dá risada. Segundo Borrillo (2010, p. 16):

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino).

Dessa forma, não são apenas os homossexuais que se tornam vítimas da violência homofóbica, ela afeta também outros grupos de pessoas que não seguem o modelo hegemônico/patriarcal imposto pela sociedade. Como por exemplo, as travestis, os(as) transexuais, os(as) bissexuais, as mulheres heterossexuais (grupos feministas), homens heterossexuais “delicados” ou que são sensíveis.

No decorrer do programa, Célio Cruz recebe uma ligação e para surpresa de Janice é sua mãe:

Apresentador Célio Cruz: Ô Dona Lurdes, porque a senhora deixou internar sua filha?

D. Lurdes: [...]. Foi o meu filho, o Avanir, disse que o médico ia fazê-la ser que nem eu, uma mulher direita, né, uma mulher-mulher. Aí eu deixei. Olhe, eu não sei entender essas coisas de doutor. Eu não sei entender. (Chora) Olha, Célio eu não tenho recursos, mas pago com serviços pro médico que cuidar da minha filha, Célio. Pro médico que ajeitar a cabeça dela. Eu me ofereço que nem mulher vadia se ele quiser.

Irmão de Janice: Deixar falar, mãe.

Apresentador Célio Cruz: Quem fala?

Irmão de Janice: Alô, Célio, aqui é o Avanir, irmão de Janice.

Apresentador Célio Cruz: Foi você quem a levou para o hospital?

Irmão de Janice: Foi eu mesmo, Célio. A Janice cismava com tudo que moça. A última, ela perseguiu até na cerimônia. A mulher ia casar, a Maria Ercília, e ela não largava da mulher. Na entrada da igreja, ela saindo de carro, vestida de noiva e Janice foi atrás dela. Precisava de ajuda. **Apresentador Célio Cruz:** Avanir, mas o que a gente quer saber é se você não sabia que ela levava choques?

Irmão de Janice: O médico me jurou que ia curá-la. E achei que era um mal sério só mesmo remédio muito amargo (Prado, 2012).

Um ponto importante que vem à tona por meio desses discursos é a busca do “tratamento” que “redefinirá” a pessoa à sua suposta “identidade natural”, inerente às suas características biológicas apresentadas, que, na verdade, é construída e imposta pela própria cultura.

Ora, de fato, se o exercício de uma prerrogativa ou a fruição de um direito deixou de estar subordinados à filiação real ou suposta, a uma raça, a um ou ao outro sexo, a uma religião, a uma opinião pública ou a uma classe social, em compensação, a homossexualidade permanece um obstáculo à plena realização dos direitos. No âmago desse tratamento discriminatório, a homofobia desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um status superior à heterossexualidade, situando-a no plano do natural, do que é evidente (Borrillo, 2010, p. 15).

Esse “tratamento” remete à dificuldade da própria Ciência ou Medicina em compreender a sexualidade e a identidade de gênero, bem como as questões relacionadas à cultura que, por sua vez estão associadas a essas características identitárias, produzindo, dessa forma, discursos e fórmulas que buscam adaptar o ser humano às normas culturais vigentes, adoecendo, de fato, as pessoas que não se adequam aos padrões, ao invés de promoverem o bem-estar delas, bem como contribuem para a dificuldade da própria sociedade em compreender a sua própria sexualidade e as demandas relacionadas a ela.

A homofobia é uma resposta ao receio de que as identidades sexuais possam ser valorizadas, chegando a ganhar espaço na sociedade como “algo normal”, o que poderia vir a desvalorizar a hegemonia da heterossexualidade, fazendo com que as barreiras da hierarquia da ordem heterossexual desapareçam. A homofobia aparece no dia a dia, por meio de ofensas, por afrontas, agressões manifestadas em diversas formas.

A homofobia é algo familiar e, ainda, consensual, sendo percebida como um fenômeno banal: quantos pais ficam inquietos ao descobrir a homofobia de um(a) filho(a) adolescente, ao passo que, simultaneamente, a homossexualidade de um(a) filho(a) continua sendo fonte de sofrimento para as famílias, levando-as, quase sempre, a consultar um psicanalista (Borrillo, 2010, p. 17).

A busca pela “cura” de uma identidade que não se adequa às normas culturais gera na pessoa, por vezes, adoecimento mental, o que afeta o bem-estar da sua saúde espiritual e física, pois se está lutando contra algo que é fruto de uma construção social (identidade de gênero) e, ao mesmo tempo, inato (orientação sexual). No campo social, a violência, em geral, se manifesta como forma de coibir e/ou reprimir algo visto como antinatural, por não se adequar às normas, sendo incomum, invisibilizado.

Fernandes Júnior (2015, p. 47) assevera que a sociedade principalmente a brasileira é:

[...] Uma sociedade de valores machistas em que a homossexualidade ainda é vista como uma doença a ser tratada. Uma sociedade em que crimes de ódio são considerados como apenas fatalidades ou casos pontuais, em que, no fim, a vítima passa a ser o desencadeador da própria sina.

“Assim, nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de vigilância do gênero porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade” (Borrillo, 2010, p. 26).

Esse ato homofóbico é nada mais que a discriminação para com as pessoas que demonstram comportamentos contrários a manifestações do sexismo. Para explicar melhor sobre o nome dado às intolerâncias sofridas por uma lésbica, Borrillo (2010, p. 27) diz:

Ao contrário da homofobia geral, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas. Alguns autores propuseram a distinção entre “gayfobia” e “lesbofobia” – noções que designam declinações possíveis dessa homofobia específica. As representações de cada um dos sexos, assim como as funções que lhes são inerentes, merecem efetivamente uma terminologia peculiar. A lesbofobia constitui uma especificidade no âmago de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade.

Pode-se dizer que essa vigilância do gênero vem sendo imposta desde quando somos pensados em ser gerados. As imposições sociais nos obrigam desde cedo a assumir práticas e ou atividades de acordo com o sexo a partir do entendimento da família, do que é ser homem e do que é ser mulher. Não nascemos sabendo, gostando ou tendo habilidade para tal atividade. Somos ensinados desde a infância que meninos brincam de bola, carrinho, usam roupas de cor azul, enquanto meninas brincam de boneca, casinha (atividades domésticas) e usam roupas cor de rosa. “Essa divisão não é determinada pela natureza, mas pela cultura da sociedade” (Magalhães, 2006, p. 46).

Existe ainda uma ideologia dominante (conjunto de crenças, valores e opiniões) veiculada na política, religião, meios de comunicação ou outros grupos, que procura manipular as pessoas para que não questionem, para que aceitem o que lhes foi imposto sem ponderar ou investigar o seu verdadeiro “eu”.

Dessa forma, o texto permite-nos perceber o quanto pensamentos e atitudes equivocadas sobre a sexualidade humana permeiam os pensamentos, falas e atitudes de sujeitos. Tais equívocos são frutos de posições assumidas pelos próprios indivíduos que, em geral, não compreendem a sua própria sexualidade e que se sujeitam a práticas sexuais que contribuem para a distorção e confusão da compreensão da sua própria identidade sexual, gerando, como consequência, discursos e práticas que reforcem preconceitos.

Escondo a mim mesmo para poder dizer, com medo ainda de uma represália, não aquela de meus pais por conta dos lençóis da casa que colocava no corpo simulando o vestido ou o cabelão, mas uma que é mais aterrorizante, a represália homofóbica da sociedade na qual fui criado (Fernandes Júnior, 2015, p. 47).

Essa “dúvida” sobre sua própria sexualidade é gerada pelo desconhecimento das identidades sexuais e de gênero, conhecimentos esses que nem sempre todos têm acesso devido a um conjunto de fatores. A “dúvida” pode colocar a “vítima” em situações de constrangimentos, levando-a a assumir desde uma identidade sexual diferente da sua, devido às normas culturais e a falta de referência, até mesmo a exercerem práticas sexuais contrárias aos seus desejos e atrações, tentando ocupar um status de bem-estar consigo mesmo. Muitas vezes, esse comportamento serve para esconder a sua identidade “verdadeira”, a fim de ser aceito na sociedade, ou para outras finalidades.

Ainda na peça de Newton Moreno, na cena do casal Godofredo e Alice, temos Godofredo, que nasceu em um corpo de mulher, e Alice, no corpo de homem. Os dois vão até o programa para tentar conseguir patrocínio com objetivo de fazer uma cirurgia para trocar de sexo, só que para surpresa de todos uma revelação é feita com a chegada do tio de Alice, o senhor Egídio. Ele é contra a mudança de sexo da sobrinha, portanto, afirma no palco que ela não poderia realizar a cirurgia porque ainda é menor de idade, visto que só tem 16 anos.

A transexualidade é um tema pouco discutido e compreendido pela sociedade. Com isso, segue um caminho de mão dupla, pois, se por um lado a pessoa trans, por vezes, enfrenta o complexo processo de entender-se, por outro lado, para a família é delicado ter como ente alguém que deseja mudar ou assumir uma posição completamente na contramão daquilo que é visto, exclusivamente, como característica biológica homogênea e imutável.

É necessário compreender que existem dois processos nesse contexto: a realidade (transexualidade) e a carga histórica e normas culturais que estruturam a forma de pensar, agir e compreender a vida e aquilo que está ao seu redor (posições familiares).

Quando o casal estava se expondo no programa, de repente o apresentador chama o senhor Egídio para entrar e participar do quadro. O tio de Alice entra enfurecido com a sobrinha dizendo que é uma pouca vergonha tudo aquilo que estava acontecendo.

Discursos como “Vergonha! Vergonha!”, “O bairro inteiro assistiu essa porquice”, “Você já envergonhou sua família, vindo aqui na TV” expressam a reação da família ao estar diante de um contexto em que suas cargas históricas e culturais não permitem compreender a problemática de uma forma eficaz, considerando que o tema é desconhecido pelos familiares e visto como algo negativo (fruto de uma construção social), que foge dos padrões morais considerados normais ou corretos.

É imprescindível o reconhecimento desses processos para que a forma de abordagem sobre o tema seja feita de forma que ambas as partes (transsexuais e família) sejam beneficiadas e a questão melhor tratada, gerando menos transtornos.

A revelação da transexualidade é extremamente perturbadora para um sistema familiar heterossexual. A autoimagem e a autoestima referem-se à maneira como o indivíduo se percebe, como está constituída sua identidade e de que forma ele valoriza ou desmerece a si próprio. A reconciliação após a revelação pode tornar-se um longo processo. Para lidar com a situação de maneira saudável, a família deveria buscar informações sobre a transexualidade e não tratar o assunto como um “segredo” de família. Também seria muito útil participar de grupos de apoio, para perceber que existem outras formas de relacionamento, e não apenas as relações héteros.

Voltando ao texto de Moreno, há o caso de Marcelo (surdo) que vai até o programa para fazer uma declaração de amor e o pedido em casamento para Marcos Valério na televisão brasileira ao vivo. Só que eles não sabiam que a mãe de Marcos Valério estaria no programa. D. Mirtes é contra o casamento do filho, inclusive porque a noiva seria Marcos Valério. Ela se sente ofendida e triste em saber que seu filho é gay.

Duas questões podem ser pontuadas nessas narrativas. Uma é a forma de abordagem da temática, exposta pela mãe da personagem que é gay e vai se casar. Afirmativas como “O filho da puta veio me pedir para escolher o vestido, mais ele”, “Essa porrinha perdeu meu menino”, “[...] passar um ridículo desse?”, “Agora, me veio com essa: casar com outro macho?”, “[...] eu te capo”, “[...] se você cortar, Marcos Valério, eu te mato. Eu te mato!!”, deixam claro que representam as

ferramentas ou saídas discursivas para lidar com uma situação incômoda e pouco compreendida de forma adequada pela personagem da mãe, considerando também a influência da carga sociocultural que organiza a sua estrutura cognitiva. Assim como assevera Borrillo (2010, p. 39):

A memória é, infelizmente, bastante curta: os argumentos adotados, atualmente, contra o casamento homossexual veiculam preconceitos semelhantes aos que haviam sido utilizados nos EUA para proibir os casamentos interracialais. O problema da homofobia supera a questão gay, inscrevendo-se na mesma lógica de intolerância que, em diferentes momentos da História, produziu a exclusão tanto dos escravos e dos judeus quanto dos protestantes; até mesmo os comediantes haviam sido, outrora, excluídos do direito ao casamento.

Segundo Fernandes Júnior (2015), em 1995 um projeto de lei que garantia os direitos da união estável para as pessoas do mesmo sexo, causou uma grande discussão e alvoroço na população brasileira. O projeto de Lei nº 1.151 de autoria da ex-deputada Marta Suplicy, naquele momento, não foi à frente, sendo arquivado pela Câmara dos Deputados toda vez que retornava à pauta de discussões. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro trouxe como pauta para discussão e aprovação ou não da união civil entre pessoas do mesmo sexo. De acordo com o parecer do relator favorável ao reconhecimento, foi permitido às pessoas do mesmo sexo o direito de se casarem e formarem núcleo familiar. Essa decisão foi tomada por unanimidade e foi aprovada em todo território nacional.

O reconhecimento da união estável homoafetiva no Brasil foi um passo importante para a população LGBT e uma vitória para o movimento social que já alguns anos vinha levantando a bandeira em prol dos direitos da comunidade LGBTQIA+. Mesmo que a decisão da Suprema Corte do Brasil tenha aprovado a garantia da união estável, o movimento social LGBTQIA+ e os militantes dos direitos humanos encabeçam, ainda, uma campanha para que sejam inseridas alterações na Constituição e no Código Civil. Ainda assim, alguns funcionários dos cartórios se negam a oficializar a união entre duas pessoas do mesmo sexo e, geralmente essas pessoas são adeptas das religiões que são contra a união homossexual. Fernandes Júnior (2015, p. 99) nos diz que:

[...] É fato que esse reconhecimento não diminui toda a violência e preconceito que é resultado de uma carga histórica de machismo e homofobia existente no país, mas é o primeiro passo para dar conta da violência financeira a que está submetida à comunidade gay.

Mesmo com algumas garantias já asseguradas pelas leis existentes, com o intuito de diminuir os atos de violações aos direitos LGBTQIA+, a falta de compreensão, respeito e aceitação da sociedade e até mesmo da família faz com que outros casais não se sintam seguros de assumirem seus relacionamentos publicamente e ou judicialmente, impossibilitando que novas uniões ganhem espaços no convívio social e sirvam como exemplo de “normatização”, e algo que possa tornar corriqueira e “comum” como acontecem com os casamentos heterossexuais. E não adianta mascarar a homofobia, a misoginia, o machismo e a violência porque: “[...] a compreensão dominante e pseudolibertária sobre a homossexualidade existente no Brasil se caracteriza pela confusão das categorias e divulga uma falsa ideia de tolerância no que diz respeito às diferenças” (Fernandes Júnior, 2015, p. 103).

A outra questão é o sentimento de culpa que paira pelos pensamentos reflexivos da personagem ao “permitir” que o filho “se tornasse” gay. Esse ponto é nitidamente demonstrado na fala seguinte da personagem: “Eu não sei o que é alegria desde que esse menino deu pra essas coisas. Tão bom menino que ele era, Célio. Meu Marco Valério. Tomava conta da casa, arrumava as roupas, tudo. Até cozinhava. Eu não sei onde errei Célio”.

À semelhança do que ocorre em relação à diferença cultural entre nacional e estrangeiro (espécie de eufemismo do racismo), a diferença sexual entre homem e mulher, assim como a diferença das sexualidades entre heterossexual e homossexual, é apresentada como um indicador objetivo do sistema desigual de atribuição e de acesso aos bens culturais, a saber, direitos, capacidades, prerrogativas, alocações, dinheiro, cultura, prestígio etc. E, embora o princípio da igualdade seja formalmente proclamado, é efetivamente em nome das diferenças e ao dissimular precavidamente qualquer intenção discriminatória, que os dominantes entendem reservar um tratamento desfavorável aos dominados. A construção da diferença homossexual é um mecanismo político bem rodado que permite excluir gays e lésbicas do direito comum (universal), inscrevendo-os(as) em um regime de exceção (particular) (Borrillo, 2010, p. 39).

O que se percebeu de modo geral é que a falta de “modelos” de famílias em que se tenha um homossexual em seu meio causa a falsa ideia de que famílias com homossexuais não serão funcionais. Se as famílias que conseguem conviver harmoniosamente com um homossexual pudessem expor para toda a sociedade como é esse funcionamento sem medo de serem repudiadas, muitas outras saberiam comolidar com isso, visto que, muitas pessoas vivem em função de modelos.

Como reflexão, acredito que a arte e o teatro possuem um caráter transformador e emancipador. Pude perceber isso entre os atores e atrizes que participaram do processo de criação até a apresentação no palco, e também das pessoas (espectadores) que foram assistir ao espetáculo. As cenas de *The Célio Cruz Show* trouxeram várias reflexões sobre as identidades sexuais, a homofobia, sociedade, família, casamento. O teatro nos mostra cenas nas quais criamos imagens a partir de ideias daquilo que desejamos que fosse realidade.

Referências

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CABRAL, Muniz Sodré. “Medios, el espectáculo y lo grotesco.” *Chasqui. Revista Latino Americana de Comunicación*, n. 130, p. 17-26, 2016. Disponível em: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/viewFile/2614/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CAPUTO, Stela Guedes. Entrevista: Muniz Sodré. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23972>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FERNANDES JÚNIOR, Aroldo Santos. *Biscoitos caseiros: camp, solidão e homofobia na internet*. Curitiba: Appris, 2015.

MAGALHÃES, Cristiane; CRUZ, Izaura. *Sexualidade e adolescência: prazer em viver*. Rio de Janeiro: Booklink, 2006.

PRADO, Joadson. *The Célio Cruz Show* — aqui quem brilha é você. Jequié, 2012. Baseado no texto dramático do autor pernambucano Newton Moreno.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Tradução: Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Capítulo 5

Senhora dos Afogados: Engula-me, Moema, o espetáculo final

Joadson Prado

O Programa de Extensão Engenho de Composição é uma porta aberta para a percepção dos estudantes da Licenciatura em Teatro na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, referente à importância da prática artística para o profissional que irá adentrar o espaço da sala de aula. Como sempre foi dito, não dá pra falar sobre aquilo que não foi/é vivenciado. Tive a oportunidade de mergulhar de corpo e alma no Engenho¹ e ocupando lugares distintos. A primeira experiência foi como estudante/ator, a partir das montagens dirigidas pelos(as) professores(as) do curso. E a segunda, duas vezes como estudante/diretor de espetáculos que fizeram parte da programação oficial de mostras do curso. Confesso que foi a partir da oportunidade que tive, em ser o primeiro estudante da licenciatura a ocupar o lugar de direção de um espetáculo no programa, que transformou a minha vida profissional e fez com que eu descobrisse um lado artístico que ainda era desconhecido por mim, o da direção teatral.

O primeiro espetáculo que assumi como diretor foi o *The Célio Cruz Show*, texto de Newton Moreno. Seria dirigido pela Prof^a Dr^a Adriana Amorim, que assumiu apenas a parte teórica da disciplina da turma em questão e como eu era o seu monitor, cuidei do processo criativo. Depois, com a realização do Estágio Supervisionado IV: Prática Artístico-Pedagógica em Projetos de Extensão², disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Jequié. Na época, devido à falta de realização de concurso público pelo Governo do Estado da Bahia, a jornada de trabalho dos(as) docentes que já era extensa e não havia possibilidade burocrática e humana de acúmulo de mais carga horária pelos profissionais já existentes, a turma do terceiro semestre ficaria sem cursar a disciplina³ de montagem específica para aquele período, resultando no atraso da formação dos(as) discentes. Além disso, não entrariam também para a programação do Engenho de Composição, já que não havia professor(a) disponível para a montagem.

¹ Programa de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, na época (2015) coordenado pelo Prof. Me. Luís Thomaz Sarmento, professor do curso de Licenciatura em Dança. Criado em 2010, pelo Prof. Dr. Roberto de Abreu (*in memoriam*) com o objetivo oferecer a comunidade jequicense três espetáculos resultantes das disciplinas de montagem dos cursos de licenciatura, em busca da formação de plateia e expor os resultados artísticos obtidos durante o semestre, uma forma de dialogar com a sociedade sobre o ofício de exercer as artes da cena.

² Cursada entre os meses de fevereiro a outubro do ano de 2015. O espetáculo foi apresentado no Auditório Wally Salomão no dia 4 de outubro de 2015.

³ Estágio em Interpretação Teatral I: Teatro Realista e Teatro Épico. Componente curricular do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Teatro da UESB, Campus de Jequié.

Não teríamos como resolver de imediato o problema do não oferecimento da disciplina, mas diante da disponibilidade da turma e da busca por pessoas que participassem da minha proposta do último estágio da graduação, surgiu a possibilidade de trabalhar juntamente este grupo. Assim, eu desenvolveria a minha proposta alinhada ao Engenho de Composição, construindo um espetáculo para ser apresentado ao público da mostra cênica oficial do Programa e os(as) estudantes teriam, mesmo sem o componente curricular, a oportunidade de participarem de um trabalho criativo.

O texto referência para a construção do espetáculo foi *Senhora dos Afogados*, escrito por Nelson Rodrigues, em 1947. Mas, antes de me apaixonar pela obra *rodriguiana*, eu já realizava uma pesquisa com a prática da dança dos Orixás na junção com o processo criativo em teatro. Tanto a obra escolhida quanto a dança nos encaminham para aproximação com os mitos que são passados de geração em geração e que se manifestam em diversas culturas. Eliade (1963) observa que no século XIX, o mito era sinônimo de ficção, fábula, algo que não existia. Mas, com a modernidade, etnólogos e historiadores começaram a pensar em outro sentido para o seu significado — o mito como algo sagrado e vivo. Em muitas religiões, eles são utilizados para explicar o próprio modo de vida, a relação com o outro e com o sagrado. Ainda segundo o filósofo, “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (Eliade, 1963, p. 12). Ao identificar que os dois objetos de estudo, unidos em um processo criativo, seriam significativos para o surgimento de uma encenação a partir da obra trágica de Rodrigues, nasceu o espetáculo *Senhora dos Afogados: Engula-me Moema*.

Figura 1 – Emanuelle Nascimento (D. Eduarda)



Fonte: Fernandes (2015).

O objetivo da utilização das danças era a busca por uma prática que auxiliasse no desenvolvimento da expressividade e presença cênica do grupo participante. Inicialmente, o intuito era experimentar e utilizar a desconstrução dos movimentos dançantes para a construção corporal dos personagens da obra escolhida. Mas, no decorrer do processo, percebemos que para além do movimento existia a necessidade de nos aprofundarmos nos mitos e arquétipos de cada divindade que eram representados pelas danças. Sobre a conexão com as obras *rodriguianas*, já existia desde o início da graduação, mas não tinha tido contato com as tragédias míticas. Apesar de serem construídas em um tempo distante das famosas tragédias gregas, as obras de Rodrigues trazem em si algo muito peculiar em relação aos conflitos dramaturgicos que as aproximam dos elementos conhecidos como trágicos.

A dramaturgia *rodriguiana* constitui o mais amplo painel teatral da sociedade urbana brasileira, embora sem o inventário de tipos encontrados na comédia de um Martins Pena. Coloco no juízo, evidentemente, a qualidade artística, transposta de um certo ponto de vista ingênuo do nosso primeiro comediógrafo a uma desmascaradora sondagem da criatura humana, na obra do trágico. Por meio da linguagem, límpida, sucinta, vibrátil, e da capacidade de expor os desvãos menos confessáveis de suas personagens, Nelson abriu caminho para todos os dramaturgos surgidos nas últimas décadas (Magaldi, 2010, p. 18).

Muito se discute sobre as classificações do gênero trágico feitas para identificar a obra *rodriguiana*. Críticos relatam que seria impossível construir no teatro atual peças trágicas como as dos gregos. Na compreensão de Medeiros (2010, p. 219): “Lehmann sustenta a tese de que há, no teatro moderno e contemporâneo, espaço não apenas para o trágico, mas também para a tragédia”. Nesse ponto, não se fala de uma tragédia clássica, mas sim de um sentido e um conflito trágico que podem ser possíveis na sociedade contemporânea. Portanto, por apresentarem em sua poética elementos que são considerados trágicos em relação ao estudo da Dramaturgia, as obras de Nelson Rodrigues, aqui, são vistas a partir da ideia do trágico, seja na imagem do coro presentes nas peças míticas, na representatividade do herói trágico segundo as características que designam a figura do herói, na presença do mito, na luta do ser humano em relação ao destino e os elementos simbólicos que servem como eixo para o pensamento e as ações dos personagens.

As tragédias míticas foram classificadas como o “teatro desagradável” (Dionysos, 1949, *apud* Magaldi, 2010, p. 12)⁴, pelas questões tratadas nas peças e a linguagem que era considerada “absurda”, distanciando-se dos padrões realistas. Magaldi (2004, p. 50) percebe que a evolução dramaturgica do autor buscava desvendar a inconsciência primitiva do homem, “na exploração das verdades profundas do indivíduo, o passo seguinte se dirigia para o estabelecimento dos arquétipos das personagens e dos mitos que se encontram na origem das nossas forças”. Os personagens do dramaturgo se revelam como imagens do inconsciente coletivo, que é denominado por Jung (2011) como aquilo que não foi vivenciado pelo indivíduo, mas que ele traz consigo de herança, como se fossem narrativas que são passadas durante a existência humana, e assim, constituem imagens que serão geradas e alimentadas pelo inconsciente, que compõem os arquétipos.

Na dança dos Orixás, o mito se apresenta como elemento do sagrado a partir das histórias que são transformadas em poesia, ritmo e corpo. Nesse processo de pesquisa, as histórias das divindades africanas foram identificadas, principalmente, a partir das danças sagradas desses deuses, que em sua maioria constituem também a formação cultural e religiosa de quem a pratica. Segundo Lody (2006) o sagrado está representado em todo o ritual do candomblé, seja na música, na dança ou nas funções internas das casas onde acontecem os rituais religiosos.

No caso das danças dos terreiros, há um sentido de valorização do sagrado e de um acervo patrimonial que é recorrente na história social e cultural do homem africano no Brasil. Os gestos do sagrado intercambiam rituais cotidianos e de festas comunicando deuses, homens, ancestrais expressos em verdadeiro teatro-dança nos terreiros (Lody, 2006, p. 156).

⁴ “Com *Vestido de Noiva*, conheci o sucesso; com as peças seguintes, perdi-o, e para sempre. Não há nesta observação nenhum amargor, nenhuma dramaticidade. Há simplesmente, o reconhecimento de um fato e sua aceitação. Pois a partir de *Álbum de Família* — drama que se seguiu a *Vestido de Noiva* — enveredei por um caminho que pode me levar a qualquer destino, menos ao êxito. Que caminho será este? Respondo: de um teatro que se poderia chamar assim — ‘desagradável’. Numa palavra, estou fazendo um ‘teatro desagradável’, ‘peças desagradáveis’. No gênero destas, incluí, desde logo, *Álbum de Família*, *Anjo Negro* e a recente *Senhora dos Afogados*. E por que ‘peças desagradáveis’? Segundo já disse, porque são obras pestilentas, fétidas, capazes, por si sós, de produzir o tifo e a malária na plateia”.

Assim como em todas as culturas, existem entre os ensinamentos que são passados de geração em geração mitos que dão conta de explicar ou descrever a história de algo. Na cultura grega muitos foram contados a partir da vida dos deuses e outros serviram como elemento para o nascimento da tragédia. Já na cultura africana, esses mitos passaram pelos nossos antepassados, sobreviveram ao tempo e hoje fazem parte não só da vida e dos ensinamentos do “povo de santo”, mas também de algo pertencente ao sagrado, que faz uma alusão humanizada dos Orixás e a sua relação com o ser humano. Os mitos estão presentes em todos os rituais, da vestimenta até os preceitos da religião. Ao conhecer e observar determinadas histórias dos deuses, torna-se perceptível a influência de tais mitologias nas danças da religião afro-brasileira.

Com isso, o processo criativo do espetáculo foi dividido em três etapas. Primeiro, vivenciamos a dança dos Orixás Exu, Ogum, Iansã, Oxum e Iemanjá e ao mesmo tempo, estudando sobre a representação de seus respectivos arquétipos e a forma como cada movimento narrava uma história; segundo, a construção corporal das personagens, e, por fim, os ensaios do espetáculo. Em cada encontro experimentávamos uma dança de Orixá. Importante frisar que, em nenhum momento houve a intenção de tratar sobre questões que dizem respeito aos fundamentos que são evidenciados nos terreiros de Candomblé. Tínhamos a consciência da seriedade em trabalharmos com tal temática, por isso, ao mesmo tempo em que não adentrávamos o espaço religioso, sabíamos que existia uma energia sagrada presente em nossa prática. Pensar o treinamento do ator e sua expressividade a partir da dança dos Orixás, afirma a força contida no corpo de quem dança e no momento em que dança, independente de seu caráter religioso ou não.

Para respeitarmos a hierarquia presente nas tradições africanas, iniciamos o experimento pela dança de Exu, que no candomblé é a primeira entidade que é reverenciada. Exu (*Èsù*) é o mensageiro dos Orixás, nada foge aos seus olhos. Guardião dos caminhos e encruzilhadas. Quando dança, traz consigo um *Ogô*, que é um porrete em forma de pênis, pois também é considerado o deus ligado ao sexo. Sua dança se desenvolve entre movimentos leves e rápidos, corpo presente, sempre atento ao todo. Os pés sempre direcionados para frente, as mãos acompanham o movimento dos pés, a cabeça ereta e o corpo imponente mostram a sua realeza como senhor dos caminhos. A ligação entre o divino e o profano. Entender esse corpo fora do cotidiano era lidar com nossos antepassados, nossa própria história. A partir daí o processo começou a tomar um corpo não somente artístico, pois estávamos lidando com o sagrado presente em cada um de nós que se manifesta corporalmente e que conforme Eliade (1963) está ligado com nossos entes sobrenaturais.

Figura 2 – Nataly Cordeiro e Diana Santana (As Putas do Cais)



Fonte: Fernandes (2015).

Já Ogum é aquele que vai à guerra com todas as suas espadas, energeticamente intensa, a dança traz um ritmo e uma forma de se movimentar que, naturalmente, não estamos acostumados no dia a dia. É um movimento preciso que necessita de uma consciência espacial e corporal, principalmente da relação entre mãos, pés e braços, e a forma como a respiração contribui para o desenvolvimento das ações. Durante a experimentação, identificamos um fator importante: a falta de atenção para com a nossa respiração em cena. A exaustão quando utilizamos o corpo para alguma prática que requer muito esforço é normal, mas deixar de respirar não. Visto esse problema, começamos a praticar os movimentos percebendo como nossa respiração respondia e de que forma poderíamos utilizá-la ao nosso favor para a construção dos personagens.

Os movimentos de Iansã, subjetivamente, se apresentam como uma ventania que faz com que o corpo corresponda a cada arrepio causado pelo vento. Os braços no ar com as mãos espalmadas, peitoral aberto, corpo inclinado para os lados, compassos marcados pelos pés que se movimentam de um lado para o outro, sugerindo uma ação em busca de uma relação com o espaço invisível aos nossos olhos, é o ar e não conseguimos enxergar, apenas sentir. Essa conexão tornou significativa e orgânica a relação do grupo com o espaço vazio da sala de ensaio. Somente nossos corpos em prontidão, presentes. Após toda essa intensidade, experimentamos as danças de Oxum e Iemanjá, que ao contrário das anteriores, solicitavam a interiorização, o contato com o feminino. A sinuosidade dos movimentos levou o grupo a observar de forma consciente cada movimento que era executado lentamente, a expressividade corporal sendo potencializada pelo equilíbrio com o interno, elevando o estado de jogo e o alinhamento entre o *Yin-yang*⁵.

Como já foi dito, a utilização das danças no exercício teatral nasce da busca pelo aprimoramento da presença do ator na cena contemporânea a partir de suas ações físicas ou partituras de ação que são levadas ao palco. Nesse caso, encontra-se nessas partituras a presença energética das matrizes ancestrais dos Orixás. Barba (2010) afirma que podemos entender por partituras o desenho da forma de uma ação e o seu desenvolvimento na cena. Dentro dessa perspectiva está relacionado o dinamismo, a intensidade e a velocidade do movimento. Com as construções corporais que foram evidenciadas durante o processo criativo era possível estabelecer uma consciência física e expressiva da personagem através do treinamento com a dança.

Encontramos nos estudos de Meyerhold, encenador russo que marcou o teatro do século XX, o conceito de Biomecânica, que seria um princípio para o treinamento de atores, baseados em fundamentos que teriam por finalidade revigorar o trabalho do ator, sua relação com o diretor da cena e com os demais elementos da representação. A inquietação dele era criar uma forma de organização do trabalho do ator para desenvolver estratégias contra o naturalismo, ao tornar a atuação menos mecânica e mais orgânica. Afirmava que “a biomecânica mostra ao ator a forma de dirigir sua própria atuação, para coordená-la tanto com o público como com seus companheiros e assim sucessivamente” (Meyerhold, 1992, p. 293).

A forma como pensávamos nosso trabalho se aproximava do método identificado por Meyerhold, no sentido de pensar o corpo e a organicidade da cena. O espetáculo *Senhora dos Afogados: Engula-me, Moema* se construiu, primeiramente, pelo corpo e não pelo texto verbal. As palavras e

⁵ São conceitos do taoísmo que expõem a dualidade de tudo que existe no universo. Descrevem as duas forças fundamentais opostas e complementares que se encontram em todas as coisas: o *yin* é o princípio feminino, a água, a passividade, escuridão e absorção. O *yang* é o princípio masculino, o fogo, a luz e atividade. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yin-yang>. Acesso em: 20 mar. 2016.

o texto eram fundamentais para a cena, mas não elementos principais de criação. Não podemos dizer que utilizamos o método da Biomecânica no processo criativo, mas compreendemos que em algum momento dialogamos com a forma como o encenador russo enxergava o trabalho do ator.

Após a experimentação das danças, cada integrante do grupo ficou responsável por um arquétipo e movimento de Orixá. Até o momento, o grupo não conhecia o texto por completo, apenas algumas indicações ou estímulos que eram dados durante os exercícios práticos. Durante esse processo, ficaram nitidamente expostas as dificuldades dos(as) participantes de criarem corpos sem o estímulo textual e o receio de que a alteração da ordem de construção cênica influenciasse na eficácia do trabalho. Mas, aos poucos, as partituras foram surgindo e a autoanálise foi importante para a percepção de como os corpos se tornavam mais livres e receptivos para a criação das cenas. Ao observar que as ações foram tomando forma e os(as) artistas estavam mais presentes e conscientes da potência de seus corpos em cena, apresentei ao grupo o texto original da peça *Senhora dos Afogados* e fiz a distribuição dos personagens conforme o que já haviam construído a partir dos estímulos anteriores.

O que antes pareceu ser uma dificuldade, no decorrer da montagem se mostrou estimulante para cada artista. Durante as descobertas dos personagens, naturalmente cada participante conseguiu dar vida própria as suas criações, descobrindo o corpo como a fonte criativa para as suas personas.

Antes de explicar como se deu a construção do espetáculo a partir da metodologia proposta, é preciso falar resumidamente sobre o perfil dos personagens da obra *rodriguiana*. A família Drummond, representada em *Senhora dos Afogados*, tinha Misael como juiz e patriarca suspeito de ter assassinado uma prostituta no dia seu casamento com D. Eduarda, mãe de Paulo, Moema, Clarinha e Dora. A peça se passa dentro da casa da família, que traz a imagem da solidão em seu seio, como se as paredes, o teto e os quadros dos antepassados sugassem a energia da alma de cada ser. Um fato marcante instaura as tragédias que ocorrem no decorrer das cenas: a morte de Clarinha, que morreu afogada no mar, da mesma forma que a outra irmã, Dora. Em cena, as mulheres da família vivem o luto de uma morte, e veem o mar como o causador de todos os seus conflitos.

Figura 3 – Léo Sandes (Misael)



Fonte: Fernandes (2015).

Matriarca da família, a Avó anda de um lado para o outro afirmando que o mar é quem matará todos de sua casa, até que no fim levará também a própria casa. A morte de Clarinha é só o

ponto de entrada para instauração dos outros casos. Com a chegada do personagem de Misael, os questionamentos sobre a morte da prostituta aparecem. As acusações contra o juiz se tornam mais fortes com a entrada do noivo, filho da mulher que foi assassinada e noivo de Moema. No fim, a descoberta, também filho do patriarca dos Drummond. O Noivo vive um delírio interno porque não chegou a conhecer a mãe, mas sempre a vê passando quando ela retorna⁶ da ilha para onde vão as mulheres da vida quando morrem. Moema, a filha mais velha, é revelada como a autora dos crimes da família por manter pelo pai uma paixão secreta. Não bastasse arquitetar todos os crimes contra as próprias irmãs, induz o irmão ao assassinato do noivo e ao suicídio. Seduz o pai para cortar as mãos da mãe e depois de tudo, expia os seus crimes apenas com suas próprias mãos como companhia.

Na construção corporal desses personagens totalmente complexos, o ator que interpretou o personagem Misael trabalhou com os movimentos da dança de Ogum em busca de uma tensão corporal concentrada nas costas, nos braços e mantendo a cabeça sempre ereta. O corpo do personagem não tinha leveza, era pesado, tenso. Em relação ao arquétipo, utilizou-se a figura do homem imponente, sempre com o foco no caminho à frente, o peso do caminhar e o pulso firme. A atriz, que desenvolveu o papel de D. Eduarda, utilizou o arquétipo de Iemanjá na delicadeza da execução dos movimentos, a busca por uma expressão facial leve, mas que transparecesse maturidade, o exemplo de uma doçura maternal. Para a criação, a atriz buscou na dança da divindade a dualidade entre um movimento sinuoso e a busca pela tensão nas mãos, que era o símbolo da personagem. A intérprete encontrou na fineza da dança de Iemanjá, a potência que necessitava para a transformação de D. Eduarda no segundo ato, assumindo a figura de uma mulher livre, fora da prisão da casa, causando as rupturas tanto na expressão corporal, quanto na forma de se apresentar psicologicamente em cena.

A intérprete de Moema utilizou os movimentos da dança e o arquétipo de dois Orixás para a construção da ação física e psicológica da filha dos Drummond. Para o primeiro ato, foi pensado o arquétipo de Oxum, demonstrando uma aparência “frágil”, sensível, vaidosa, delicada e ainda aparentando certa infantilidade na forma de falar e se movimentar. A personagem, se mostrava doce quando representava a imagem da filha obediente aos costumes e ao seio familiar, principalmente na presença do pai. Em certos momentos ia deixando transparecer na presença da mãe e dos vizinhos outra personalidade, uma frieza que chegava a ser irônica diante de alguns. Assim como a água do rio, ao mesmo tempo em que era leve e doce, era tomada por uma fúria carregada de mistérios. No decorrer do segundo e terceiro ato, a atriz se debruçou sob o arquétipo de Iansã, despertando no seu corpo a agilidade nas ações e palavras, o fogo da paixão no toque ao pai, causando o marco de sua presença intensa na cena e a sedução a partir dos movimentos.

O intérprete de Paulo também trabalhou com o arquétipo de Iemanjá, evidenciando a doçura e a sensibilidade presentes no personagem. Diferente dos outros, o filho dos Drummond era o mais frágil diante dos acontecimentos familiares. Para que se mantivesse nesse estado até chegar ao ápice de seus atos, foi importante pensá-lo como uma onda baixa, tranquila, movimentos corporais suaves e bem calculados. O conflito do personagem era mais interno que externo, e aos poucos, ele conseguia na fala e no corpo, transparecer sua tensão em cena. Até que se transforma, e toda a sinuosidade explode em fúria, no assassinato do irmão (o Noivo) e no suicídio ao mar. Apesar da dureza dos atos, mantivemos apenas o trabalho com o arquétipo de Iemanjá, pois a forma como o ator construiu o personagem já trazia essa dualidade, a água em sua dualidade de morte e cura.

⁶ Para o noivo, a mãe sempre retorna da ilha onde vivem as prostitutas mortas, no dia de sua morte para reivindicar seu lugar na família dos Drummond. Em seu delírio, acredita que enxerga a mãe, mas ela não o vê.

Já a Avó, mesmo com toda a sua fragilidade, foi construída sob o arquétipo de Iansã, que é reconhecida como a mãe dos *egunguns* (os mortos). D. Mariazinha representava os mortos da família, pois afirmava que conseguia enxergá-los ao seu redor. A personagem era a matriarca da família Drummond e carregava com ela toda a força de uma ancestralidade. A mãe de Misael se apresentava na peça como um vento em fúria que aparecia e desaparecia sem ser notada. A intérprete da personagem usou os movimentos da dança de Iansã para criar a forma corporal que lhe ajudava a instaurar as inconstâncias de sua presença em cena. Diferente dos outros personagens, D. Mariazinha trazia a qualidade tempestiva do arquétipo de Iansã para a construção vocal, já que a atriz era uma mulher jovem que precisava encontrar a forma de interpretar essa personagem complexa e a ideia foi encontrar no próprio corpo desconstruído, as tensões que reverberavam na reprodução vocal.

Figura 4 – Nataly Cordeiro (D. Mariazinha - Avó)



Fonte: Fernandes (2015).

O personagem do Noivo e as Putas do Cais foram criados sob o arquétipo do Orixá Exu. Traziam a energia da festividade e a forma descontraída de se posicionar fisicamente e psicologicamente em cena. Corporalmente, eram personagens densos e ao mesmo tempo leves, pois tinham a liberdade de atuarem nos dois extremos, já que no estudo sobre a divindade que serviu de inspiração para a criação, percebemos que Exu é um e ao mesmo tempo o outro. Um dos pontos mais marcantes dessa construção foi identificarmos que esses personagens, especificamente, tinham a necessidade de se expandirem corporalmente pelo espaço da cena.

Além do trabalho corporal alinhado às danças e os arquétipos dos Orixás, a música também teve um papel fundamental para a materialização dos personagens e do espetáculo. Durante a investigação, os toques de atabaque foram as nossas referências de ritmo e tornaram-se presentes na cena, pontuando as falas, as tensões e a própria dança que se fez presente na encenação. Unir corpo, som e arquétipo sob a perspectiva artística, reverberou para o grupo um processo criativo orgânico que resultou em trabalho significativo para a forma como pensamos o trabalho teatral e o corpo na cena. Em resposta ao objetivo desta pesquisa, no que se refere à dança dos Orixás utilizada no processo de investigação e criação do espetáculo, ficou evidente que foi um método que contribuiu para que os intérpretes alcançassem o estado de presença que desejávamos, entrando um estado de jogo impossível de não ser percebido em cena. Além disso, a aproximação dos arquétipos

com as personagens do texto, criativamente foi significativo para transcender o texto escrito por Rodrigues e dar a oportunidade para o grupo atuar como intérpretes-criadores, sem a rigidez de seguirem o que já estava determinado no texto. Ter tido a oportunidade de realizar este trabalho pelo Engenho de Composição, foi o *start* para o profissional artista/educador que me tornei e que venho desenvolvendo com a maturidade.

Referências

- BARBA, Eugênio. *Queimar a casa: origens de um diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JUNG, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. In: JUNG, Carl Gustav. *Obras Completas de C. G. Jung*. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 9.
- LODY, Raul. *O povo do santo: religião, histórias e culto dos orixás, voduns, inquices e caboclos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MAGALDI, Sábato. *Teatro da obsessão: Nelson Rodrigues*. São Paulo: Global, 2004.
- MAGALDI, Sábato. *Teatro completo de Nelson Rodrigues: tragédias míticas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- MEDEIROS, Elen de. *A concepção do trágico na obra dramática de Nelson Rodrigues*. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Letras) – UNICAMP, Campinas, 2010.
- MEYERHOLD, Vsevolod. *Textos teóricos*. Madrid: ADEE: Ed. Juan Antonio Hormigón, 1992.
- VIDA DE MACUMBEIRO, Cantigas Traduzidas. Disponível em: <http://vidademacumbeiro.blogspot.com.br/2008/11/cantigas-traduzidas.html>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- YIN E YANG. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yin-yang>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Capítulo 6

Do cinema ao teatro: a primazia da teatralidade no espetáculo *A Noiva Cadáver*

Uendel de Oliveira

No texto que aqui se desenrola, apresento um comentário crítico sobre o espetáculo *A Noiva Cadáver*, dirigido pela docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Maria de Souza para a edição de 2019.2 do Programa de Extensão Engenho de Composição. Esse programa possibilita, entre outras ações de natureza artística e cultural, a apresentação de espetáculos oriundos dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da UESB. Os espetáculos são resultantes dos processos criativos desenvolvidos em disciplinas de caráter eminentemente prático, voltados para montagens em ambas as linguagens. Ressalto que aqui apresento algumas possibilidades de leitura e de interpretação que não excluem nem se sobrepõem a outras que possam ser feitas, e que giram em torno da noção de teatralidade. Abordo esse conceito a partir do verbete a ele dedicado por Patrice Pavis (2015) em *Dicionário de Teatro*, no qual são discutidas noções trazidas por autores como Artaud e Barthes, além do próprio Pavis. Trago ainda considerações acerca do papel criativo do espectador na contemporaneidade a partir dos estudos de Flávio Desgranges (2010) em *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*.

Figura 1 – Cartaz do espetáculo *A Noiva Cadáver*



Fonte: Arquivo do Colegiado do Curso de Licenciatura em Teatro da UESB.

Do cinema para o teatro: a história, seus temas e as necessidades de adaptação

Tim Burton é conhecido, entre outros motivos, por imprimir nos filmes cuja autoria ele assina ou compartilha, elementos fantásticos, lúdicos que são exibidos de maneira inventiva ou não convencional, explorando os elementos audiovisuais para potencializar a dimensão fantástica, não realista das obras, escolhas que alimentam fortemente a imaginação daqueles que assistem. Além disso, frequentemente, seus filmes trazem uma atmosfera sombria e/ou melancólica, combinando drama com comédia de humor sinistro.

O espetáculo *A Noiva Cadáver*, assim como o longa de animação do qual deriva, conta a história de um jovem rapaz que deve casar-se com uma moça escolhida num acordo entre os pais de ambos. A família do rapaz, que é rica porém sem prestígio social, deseja o casamento porque a família da noiva é socialmente reconhecida; e a família da noiva deseja o casamento porque, estando falida, acredita que o noivado com alguém rico pode ajudá-los a recuperar as posses que perderam. O jovem noivo é tremendamente tímido e inseguro, tanto que, no ensaio do casamento, acaba errando os votos que deveria fazer para sua noiva. Humilhado pelo pastor e envergonhado diante das famílias e da noiva, com o intuito de se aprimorar, vai para uma floresta próxima ao vilarejo onde mora, sozinho, para treinar a recitação dos votos.

Nesse momento, ao simular a colocação da aliança no dedo de sua noiva utilizando um galho seco, acidentalmente, ele acaba colocando o anel no dedo de um cadáver que estava parcialmente exposto. De maneira totalmente involuntária, então, assume compromisso de casamento com uma jovem mulher que tinha morrido já havia muitos anos e se tornado um esqueleto abandonado na floresta. *A Noiva Cadáver* desperta e revela seu desejo ardente de se casar. Assim, o rapaz se vê preso a um dilema, precisando escolher entre permanecer no mundo dos vivos, cumprindo aquilo que tinha sido decidido por outras pessoas para sua própria vida, ou viver no mundo dos mortos, para onde é levado por sua noiva recentemente conquistada. No desenrolar da narrativa, tanto no espetáculo quanto no filme, o inusitado casal acaba se apaixonando e precisa enfrentar diversos obstáculos para que vivam esse amor.

Na obra teatral, assim como no filme, percebe-se o jogo feito com as cores como um modo de diferenciar os dois mundos abordados e por onde transitam os personagens. O mundo dos vivos é predominantemente cinza e preto, sugerindo certa ausência de vida, ainda que se trate do local onde estão aqueles que vivem de fato. O mundo dos mortos é marcado, por outro lado, pela diversidade de cores, além de ser apresentado como repleto de ambientes e personagens alegres, ou seja, cheios de vida — embora seja necessário dizer que o mundo dos mortos também tem seus perigos.

A narrativa joga com a ambiguidade e subverte algumas das possíveis expectativas dos espectadores, ao brincar com o imaginário sobre vida e morte. A história não é particularmente revolucionária ou complexa, embora tenha um grau de originalidade e explore o inusitado da situação central. Apesar de trazer personagens e situações fantásticas, que jamais poderiam ser vistas no mundo dito real, a história avança para uma conclusão esperada e propõe que se discutam temas muito presentes nas vidas das pessoas comuns: amor, decepção, escolha e liberdade, ganância e suas consequências.

No programa do espetáculo a sinopse assim é descrita:

Um casamento arranjado com interesses financeiros de jovens submetidos aos caprichos das famílias Machado e Olivino revela, entre frustrações e situações surpresa, uma trama híbrida: romântica, trágica e cômica. A inexperiência de Victor e sua candidata a esposa, Vitória, sofrerá reviravoltas por causa de uma conexão com o mundo dos mortos e revelações macabras do mundo dos vivos. A partir de estudos de interpretação com elementos de estilo ora realista, ora épico, traz canções originais de Danny Elfman e inclui ainda músicas de Tom Waits nesta versão para teatro do filme de animação de Tim Burton.

Apesar de o universo temático e a história contada serem, em linhas gerais, os mesmos, em se tratando do espetáculo, era necessário promover uma adaptação da obra de base. Considerando, então, que se trata de um filme de animação, imagino as perguntas que devem ter sido feitas pelos envolvidos ao longo do processo de criação, em algum ou em vários momentos: como contar aquela história valendo-se de outra linguagem, fundamentalmente distinta daquela para a qual, originalmente, essa história tinha sido escrita? Como lidar com o fato de que, no palco não haveria os recursos de animação, de cortes, de *closes*, de uso do espaço e do tempo característicos da *sétima arte*? Arrisco a responder a esses questionamentos afirmando que o espetáculo encontra soluções justamente naquilo que é mais próprio do teatro: a teatralidade e o recurso à imaginação.

O espetáculo: teatro e teatralidade

Neste breve artigo, não pretendo discutir de maneira exaustiva o conceito de teatralidade. Trata-se, certamente, de um dos temas mais controversos e debatidos da história do teatro ocidental. Buscar estabelecer definitivamente o que é a teatralidade seria equivalente, me parece, a responder, de maneira inequívoca, a própria pergunta: o que é Teatro? Ciente da tarefa hercúlea e, a meu ver, infrutífera e inesgotável, apenas recorro a algumas noções de teatralidade que possam contribuir para o entendimento daquilo que pretendo dizer neste texto.

Patrice Pavis (2015, p. 372), em seu *Dicionário de Teatro*, assim fala:

A teatralidade seria aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico), no sentido que o entende, por exemplo, A. Artaud, quando constata o recalcamento da teatralidade no palco europeu tradicional: “Como é que no teatro, pelo menos o teatro como o conhecemos na Europa, ou melhor, no Ocidente, tudo que é especificamente teatral, isto é, tudo que não obedece à expressão pela fala, pelas palavras, ou, se quisermos, tudo o que não está contido nas palavras, [...] seja deixado em segundo plano?”

Podemos começar a depreender que, segundo Pavis, a partir de Artaud, a teatralidade seria aquilo que diz respeito e é próprio do teatro, algo que extrapola, portanto, a dimensão textual, do que pode ser lido, dito e ouvido enquanto sistema verbal. Pavis continua, citando Barthes:

Que é teatralidade? É teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior (Pavis, 2015, p. 372).

Para Pavis, a teatralidade estaria relacionada, então, à espacialização da enunciação e dos seus enunciados, permitindo ressaltar o potencial visual e auditivo do texto, considerando que se tome um texto prévio como ponto de partida para a cena. Indo um pouco além, eu diria, portanto, que o elemento fundamental, o princípio definidor da teatralidade, é o caráter quadridimensional do teatro (as três dimensões espaciais e a do tempo), ou seja, o fato irrevogável de que, para que haja teatro, é necessário ocorrer um fenômeno no espaço, com determinada duração, que se efetiva apenas no momento em que se realiza, envolvendo elementos palpáveis e que possam gerar percepção por meio dos sentidos no receptor necessariamente presente; é o aqui e agora; materializa-se por meio de corpos agindo, interagindo entre si e com a luz, gerando movimento, som, sensações a serem construídas em outros corpos que compartilham o mesmo momento.

Ao se considerar este aspecto de presença viva que caracteriza o teatro, ou seja, que exige fundamentalmente a necessidade de se criar algo diante de indivíduos que ali estão e participam da experiência, eu poderia dizer que o fenômeno teatral, em comparação com o cinema, parece ter certas impossibilidades. Afinal, as obras cinematográficas se constituem enquanto um conjunto de sons e imagens previamente fixado, o que permite que ele seja submetido a um conjunto quase ilimitado de procedimentos de edição, com acréscimo, retirada e/ou manipulação de imagens e sons. Contudo, essa comparação se revelaria inadequada; afinal, na realidade, o teatro é um outro sistema sótico e dispõe de outros recursos que permitem dizer o que se quiser em cena, inclusive, por meio de ausências, estimulando a imaginação do público, ativando a capacidade criativa do espectador.

Para Desgranges (2010), desde a virada do século XIX para o XX, até os dias atuais, a maneira como o espectador se relaciona com o espetáculo tem se transformado graças à proposição de diferentes experiências de fruição. Essas mudanças, que seriam fruto de profundas transformações nas sociedades contemporâneas, resultam em propostas estéticas que delegam uma posição autoral ao receptor, mesmo que não se trate necessariamente de propostas diretamente interativas. O estímulo à imaginação criadora permite ao espectador “preencher as lacunas” a partir de sua própria percepção do que está sendo colocado diante dele.

A estética da destruição-construção do moderno [...] deixa a obra aberta para que o espectador elabore outras construções, outras montagens possíveis. [...] a obra teatral poderia ser construída de outras maneiras pelo espectador. A experiência artística contemporânea vai levar ao extremo esta ideia [...] (Desgranges, 2010, p. 142).

Embora *A Noiva Cadáver* não chegue a extremos, uma vez que sua estrutura se revela homogênea, não fragmentada, e sua narrativa é apresentada segundo uma lógica linear, a meu ver, o espetáculo põe a imaginação em movimento por meio de signos cênicos que funcionam muito mais no domínio da sugestão do que da reconstituição detalhista ou que se pretenda completa. As lacunas assim deixadas são provocativas e geram no receptor um impulso criador. Elas pedem que o espectador assuma, sem medo e, diria mesmo, sem escolha, o seu lugar de co-criador, como um dos compositores daquela sinfonia sótica mobilizada em cena. O teatro como linguagem, em geral, já exige essa postura ou atitude ativa, criadora; contudo, aqui, ela se torna evidente. Nem tudo é mostrado explicitamente, e o espectador é levado a compor junto, a complementar os vazios, a tornar presente aquilo que, aparentemente, está ausente.

A imagem que segue (Figura 2) mostra a cena em que, acidentalmente, o personagem do noivo acaba propondo casamento à Noiva Cadáver. Em primeiro plano, vê-se o personagem e, ao fundo, mãos junto a objetos semelhantes a galhos secos, aparecendo parcialmente por detrás de painéis pretos. O uso desses elementos cênicos econômicos permite que, pelo exercício da imaginação, seja visualizado o ambiente mais amplo: o personagem encontra-se perdido na floresta, onde existe uma vegetação densa, a ponto de ele confundir dedos humanos (ainda que esqueléticos) com galhos secos. A escuridão de fundo remete ao horário (é noite, sem ou com pouca luz natural), contribuindo também para a consolidação da atmosfera lúgubre que predomina no espetáculo. E uma das mãos visíveis é a da Noiva Cadáver, trazendo por uma pequena parte a ideia da presença de um corpo inteiro. Ao se analisar a imagem, percebe-se, portanto, que o mínimo visível permite a construção imaginária de um ambiente mais amplo que está materialmente ausente, mas se presentifica por meio da sugestão feita com elementos de fato presentes.

Figura 2 – Fotografia do espetáculo *A Noiva Cadáver*



Fonte: Uendel de Oliveira, dezembro de 2019.

A materialidade da cena, por meio dos corpos em movimento, dos recursos cenográficos mínimos porém fundamentais, da iluminação que explora a variação de cores, da trilha sonora, do figurino e da maquiagem, tem um papel fundamental neste processo. Vemos o uso de painéis pretos e móveis, tornando o cenário plástico, moldável, criando uma cena dinâmica. Os objetos de cena são trazidos e retirados pelo elenco diante do espectador, levando-o a construir junto o desenho cênico. Alguns membros do elenco dão vida a mais de um personagem, o que se percebe não apenas devido ao figurino e à maquiagem, mas também graças ao trabalho de corpo e de voz das atrizes e dos atores. O elenco se mostra perfeitamente afinado entre si e também com as propostas da encenação. As músicas apresentadas no espetáculo não só ajudam a contar parte da história, como também marcam as importantes variações de clima e momentos, contribuindo para dar vivacidade ao espetáculo.

Figura 3 – Fotografia do espetáculo *A Noiva Cadáver*

Fonte: Uendel de Oliveira, dezembro de 2019.

A Figura 3 permite que se veja que, na paleta de cores do espetáculo, predominam o verde, o roxo, o lilás, o azul e o preto, gerando uma coerência visual que contribui para a criação do clima característico do universo proposto. Possibilita especialmente que se perceba o contraste entre luz e sombra, destacando-se o preto profundo ao fundo, o que ratifica a relação entre o presente e o ausente ou não visível. A escuridão intensa permite que os elementos em primeiro plano se destaquem e possibilita que o espectador preencha, por assim dizer, a cena invisível de fundo, projetando ali imagens e movimentos pelo exercício de sua própria capacidade imaginativa. Os diferentes mundos em que se ambientam os eventos, o dos vivos e o dos mortos, bem como o trânsito entre eles, são pontuados de maneira precisa pelo uso dos painéis pretos móveis — percebidos nas imagens exibidas acima —, elementos que, embora tipicamente teatrais, remetem ao cinema, lembrando os cortes feitos pela edição cinematográfica, como se emulassem os breves momentos de tela escura e as transições características do audiovisual.

Essa materialidade é irmã da teatralidade, eu diria, porque explora o espaço concreto onde as cenas se desenrolam por meio de vazios, de escuridão, do invisível, portanto, constituindo um fenômeno complexo e que inclui intensamente o espectador, ao investir na relação entre o presente e o ausente.

Vi o filme animação *A Noiva Cadáver* depois de ter assistido ao espetáculo: o teatro foi a referência, a base de comparação ao assistir ao filme. Sem dúvidas, o espetáculo teve a primazia, impondo-se sobre a obra cinematográfica. Assim, considero-o um exemplo de obra de teatro que se nutre de uma história pensada para outra linguagem, e de elementos associados a ela, apropriando-se disso com maestria. Ele não a transpõe, a recria, valendo-se do que há de mais potente na linguagem propriamente teatral: sua materialidade plástica e sua condição intrínseca de presença. Trata-se de um espetáculo que reanima, portanto, a teatralidade, que relembra que o teatro é arte viva; que o espetáculo, embora seja efêmero e tenha vida relativamente curta, revive a cada momento que é trazido à cena, concretizando-se no tempo e no espaço repetidas vezes, nascendo como novo a cada sessão.

Referências

A NOIVA CADÁVER. Direção: Mike Johnson e Tim Burton. Produção: Allison Abbate e Tim Burton. Reino Unido, Estados Unidos: Warner Bros, 2005.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Capítulo 7

Revolução Versão Brasileira: caminhos para uma dramaturgia política

Hayaldo Copque

Um protesto na entrada do teatro. Com vozes e cartazes de denúncia, as estudantes-atrizes expõem o machismo da peça em cartaz e conclamam o público a não entrar na sala para assisti-la. A ação aqui é planejada e faz parte do espetáculo. Uma espécie de teatro invisível cujo principal objetivo é menos iludir os espectadores do que discutir o lugar subalterno reservado às mulheres em parte da nossa dramaturgia.

Assim começa *Revolução Versão Brasileira*, peça construída com estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da UESB ao longo do primeiro semestre de 2022¹. A proposta deste capítulo é refletir, a partir da minha perspectiva enquanto professor, diretor e dramaturgo, sobre algumas das escolhas dramatúrgicas acionadas em sua montagem, levando em consideração aspectos estéticos, éticos e políticos envolvidos no processo de criação.

Revolução Versão Brasileira foi elaborada coletivamente a partir da reunião de escritos de origens distintas, cujo eixo dramatúrgico girou em torno das obras *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, *Mata teu pai*, de Grace Passô, e de textos políticos e poéticos diversos de Carlos Marighella. A partir desses três distintos materiais, constituímos três núcleos narrativos correspondentes, que, neste capítulo, chamaremos de (1) Núcleo José da Silva, (2) Núcleo Medeias e (3) Núcleo Marighella. A esse conjunto, foram acrescidas ainda canções, depoimentos das estudantes-atrizes e excertos de Guillermo Calderón, Vladimir Safatle e de minha autoria. Trata-se de uma dramaturgia explicitamente política e polifônica que emergiu da necessidade de estabelecer um diálogo crítico frente ao acirramento de inúmeras mazelas sociais em nosso país a partir da ascensão do bolsonarismo, além da necessidade de reforçar a importância da luta coletiva para a transformação de realidades opressivas.

Núcleo José da Silva: um ponto de partida

Escrita por Augusto Boal em fins da década de 1950, a peça *Revolução na América do Sul* foi o ponto de partida para a construção de *Revolução Versão Brasileira*, não sendo, portanto, mera

¹ A peça estreou no Centro de Cultura ACM, em Jequié, no dia 7 de junho de 2022.

coincidência ou irrelevância a relação entre os títulos das obras². De modo semelhante, a opção por utilizar princípios do Teatro Épico *brechtiano* para a montagem também não constitui elemento fortuito, pois, conforme aponta Iná Camargo Costa (2016, p. 63), já havia sido evidenciado por parte da crítica o “parentesco entre o teatro de revista e o teatro épico de Brecht” na peça de Boal.

Dividida em 15 cenas relativamente independentes, *Revolução na América do Sul* conta a história de José da Silva, um trabalhador brasileiro sem grandes aspirações existenciais e que tem como único objetivo encontrar um meio de matar sua fome. Motivado por uma necessidade humana tão básica (se alimentar), José é um anti-herói, carregado pelo fluxo da história. Nas palavras de Costa (2016, p. 72) “o trabalhador de Augusto Boal, tratado sem drama nem comédia, por sua vez, é o personagem que nunca tinha aparecido em nossa dramaturgia”.

A dramaturgia de Boal centra sua crítica especialmente no imperialismo e na manipulação político- ideológica ao expor, sempre pela via da sátira, a exploração dos trabalhadores no Brasil. Em uma clara mensagem contra a política de alianças do PCB com a chamada burguesia nacional, segundo o próprio dramaturgo, a peça seria uma fotografia do desastre (Boal, 1960, p. 7). Em nosso recorte, após um longo trabalho em sala de ensaio, selecionamos, mesclamos e modificamos algumas dessas cenas, reduzindo-as a apenas três, de modo a dar maior dinamismo e focar em aspectos cuja abordagem interessava mais ao coletivo, como a fome e a exploração³, ignorando propositalmente a discussão imperialismo x nação.

Na primeira cena desse núcleo, após a apresentação feita pelo Curinga, um faminto José da Silva e seu colega de trabalho, Zequinha Tapioca, conversam na pausa para o almoço. A cena termina com Zequinha convencendo José a fazer a revolução. Na segunda cena, o Patrão inicia saudando a todos e anunciando o aumento salarial, no entanto, a inflação também aumenta e José da Silva acaba sendo demitido para, em seguida, implorar ajuda ao Deputado, que pede para que José volte somente após as eleições. Na terceira e última cena do núcleo, após ver que seu companheiro Zequinha mudou de lado e agora é candidato a presidente com uma plataforma elitista e contrarrevolucionária, José acaba morrendo de fome para, depois, ser milagrosamente ressuscitado pelo Deputado, opositor de Zequinha, mas apenas interessado no voto de José.

Vejamos um trecho dessa última cena, no qual podemos observar alguns elementos que foram acrescentados ao texto original, como as referências irônicas aos militantes de redes sociais e ao combo liberal-conservador da nova direita brasileira:

JORNALISTA: Estamos ao vivo agora para todo o Brasil com o senhor Zequinha Tapioca. Então é verdade que não vai mais haver revolução, senhor Zequinha?

ZEQUINHA: Não me chame de senhor, me chame de você. Eu vim de baixo, eu sou do povo, eu sou como vocês! Mas é verdade, sim. A revolução está cancelada. Esta manhã estive reunido com alguns deputados, grandes empresários, alguns donos de terra. Gente muito preocupada com o nosso povo.

JOSÉ: Preocupada que o povo chegue perto.

ZEQUINHA: Pois muito bem, tivemos uma conversa bastante produtiva e ficou

² Outra referência para o título foi o texto *Brasil – versão brasileira*, escrito por Oduvaldo Vianna Filho para o Centro Popular de Cultura (CPC), em 1962. Em comum, as três obras lançam um olhar crítico sobre a realidade brasileira de seu tempo.

³ Talvez a mais triste comprovação da necessidade de ainda se discutir a miséria e a exploração do trabalhador no Brasil tenha sido a divulgação, coincidentemente no segundo dia de nossas apresentações, do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil, da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. O inquérito revelou que 125,2 milhões de pessoas encontravam-se em condição de insegurança alimentar no Brasil de 2022, sendo que mais de 33 milhões não tinham sequer o que comer (II INQUÉRITO..., 2022).

decidido que eu, Zequinha Tapioca abandonaria a revolução. Como eu sou o líder e os camaradas revolucionários avaliaram que seria melhor realizar manifestações virtuais, via posts revolucionários de Instagram, Facebook e *tweets*, ficou muito fácil dar um ponto final no processo.

JORNALISTA: Mas por que o senhor, digo, você, por que você tomou essa decisão?

ZEQUINHA: Porque eu agora sou um democrata. Ora, por que mais seria? E tenho uma informação que o amigo vai receber em primeiríssima mão: irei concorrer, junto ao meu partido, o Partido Liberal Cristão da Família Direita, ao cargo de presidente da República dos Estados Unidos do Brasil. É com muito orgulho que me coloco à disposição do povo brasileiro para encarar essa árdua missão.

JORNALISTA: Atenção! Notícia em primeira mão! Zequinha Tapioca será candidato à presidência!

Em relação à peça de Boal, como consequência da síntese realizada em nossa “versão brasileira”, o Núcleo José da Silva também teve seu número de personagens reduzido. Além de José, Zequinha Tapioca e da Mulher, utilizamos mais quatro personagens: o Curinga, o Patrão, o Jornalista e o Deputado, sendo essa última representada apenas por uma voz, simbolizando a distância entre os políticos e o povo. Já as outras três figuras de poder foram representadas por um mesmo ator, com o objetivo de mostrar como o sistema se manifesta de diferentes formas, com destaque para o Curinga, que — diferente da função do Teatro do Oprimido ou da personagem que dá visibilidade a uma consciência mais ampla sobre as ações expostas em obras como *Arena conta Tiradentes* —, surge aqui como uma personagem responsável por manter a ordem desse sistema, especialmente quando o palco é invadido por manifestantes.

Figura 1 – José da Silva (Rainan Porto) e Zequinha Tapioca (Flávio Cokar)



Fonte: Fotografia de Jonas Laborda (2022).

Sim, manifestantes. É aqui que retorno ao protesto na porta do teatro descrito no início deste capítulo, pois, se escolhemos *Revolução na América do Sul* com o objetivo de discutir cenicamente questões da realidade brasileira e reforçar a importância da luta e da resistência contra a injustiça social, existiam aspectos críticos na peça que Boal escreveu na década de 1950 que nos causavam incômodos em 2022. É a partir de tais incômodos que surgem os outros dois núcleos que compõem *Revolução Versão Brasileira*.

Núcleo Medeias: as mulheres em cena

Em *Revolução na América do Sul* existem apenas duas personagens femininas: a Mulher e a Madame⁴. Pode-se argumentar que o recurso da caricatura na construção das personagens é utilizado amplamente por Boal na peça, não se restringindo às figuras femininas, mas chama a atenção que a Mulher de José da Silva sequer tenha nome e seja caracterizada pela dependência financeira em relação a seu marido. Talvez uma famosa história do Teatro do Oprimido, contada pelo próprio Boal, ajude a ilustrar nosso sentimento:

Em Santiago do Chile, em 1974, convidado pelo Consulado francês, trabalhei com operários chilenos; entre eles, aquele que era o mais combativo na luta contra a ditadura, propôs uma cena de família na qual ele, inconscientemente, mostrava-se ditador em relação à sua esposa e às suas filhas. Na política, lutava contra a ditadura e, na família, exercia poderes ditatoriais (Boal, 2011, p. 30).

Foi, portanto, a partir da constatação do papel reduzido das mulheres na peça e da necessidade de responder a essa demanda por representatividade, que optamos por levar a discussão para a cena através da figura das militantes. Assim, as atrizes que protestam na entrada do teatro são as mesmas que, impedidas de estarem no palco e inconformadas com o tratamento dramaturgicamente dado à única personagem feminina em cena, irrompem a sala e interrompem o espetáculo para reivindicar seu espaço.

CURINGA: Mas o que é isso? Quem são vocês?
MILITANTE 1: Parem esta peça imediatamente! (às demais militantes) Vamos galera, mulheres!
CURINGA: Mas vocês não podem chegar interrompendo a peça assim.
MILITANTE 1: Muito bonita a história de seu Zé da Silva, de seu Carlos Marighella. Parabéns! Mas cadê Maria?
MULHERES: É!
MILITANTE 2: Cadê Joana? MULHERES: É!
MILITANTE 1: Cadê Cecília? MULHERES: É!
MILITANTE 2: Cadê Dandara? MULHERES: É!
TODAS: Cadê Marielle? CURINGA: Mas aí é gente demais!
MILITANTE 2: Que seja! Estamos aqui para reivindicar espaço para as mulheres nesta peça!

Mais do que simplesmente espaço ou papéis na peça que se desenrola, o que as atrizes reivindicam ao suspender o espetáculo, a exemplo das ilustres personagens *pirandellianas*, é o poder contar suas próprias histórias. Histórias necessárias ou, como dirá mais à frente uma das militantes, “as histórias que temos que contar”.

Por seu turno, conforme já afirmamos, cabe ao Curinga a manutenção da ordem e, no embate com ele, as atrizes questionam justamente a condição do único papel feminino na peça: a Mulher. É nesse momento que a personagem caricatural de Boal passa a reivindicar também seu estatuto de personagem- sujeito: “MULHER: Ei! Eu sou muito mais que isso, fique a senhora sabendo! Se eu sou a que anda atrás do Zé da Silva é porque tenho que cuidar de filho, de casa. Mas eu sou

⁴ Em *Revolução Versão Brasileira*, optamos por não utilizar essa personagem.

muito mais do que isso que eles mostram”. Como se houvesse um conflito entre o que é mostrado em cena e o oculto, a personagem parece até mesmo desejar romper com a máscara, o que de fato acontecerá com as atrizes ao fim da peça.

Ainda nessa cena, são as militantes que colocam a revolução em curso quando, surpreendendo a todos, trazem o diretor amordaçado para o palco. Trata-se de um movimento de tomada de poder por um grupo até então subalternizado e, mesmo que a contragosto, ao Curinga só restará agora obedecer a essa nova ordem. O que vemos nesse efeito metateatral é também o questionamento do modo de produção teatral hierarquizado, a negação da centralidade do encenador, algo que as práticas militantes de teatro e os teatros de grupo irão tratar de desconstruir ao longo do século XX.

Mas, afinal, que histórias tão necessárias essas atrizes precisavam contar? Era preciso encontrar essa narrativa, que ainda não tínhamos em mãos. Foi nesse momento que a dramaturgia de uma autora brasileira, negra e contemporânea emergiu em nosso horizonte. Poderíamos até mesmo dizer, sem esforço nenhum, que Grace Passô seria uma dessas militantes que invade a sala de espetáculos e reivindica a presença de sua história em cena, ou melhor, que reivindica a sua própria existência no palco. É o que confirmamos, como no trecho a seguir, através de suas próprias palavras:

[Minha dramaturgia] nasce, também – e isso é determinante –, do fato de a minha história... É muito interessante entender o quanto sou resultado de muitas militâncias [...]. Tenho consciência disso hoje. [Minha dramaturgia] nasce também do lugar onde nunca me colocaram, e que tive que criar para existir. Então nasce da necessidade de ampliar o imaginário simbólico que meu corpo expressa no mundo. Nasce da necessidade de reduzir a vinculação da minha imagem. Quando falo “eu”, estou partindo da perspectiva de atriz para começar a escrever. Nasce da tentativa de desvincular minha imagem, enquanto construção social também, de determinados estereótipos. Nasce de uma resistência, nasce de um reclame poético, de uma resposta poética a um imaginário que, em determinadas situações como atriz, poderia ter sido muito limitado. Nasce de uma extrema necessidade de existir (Passô, 2019, p. 104).

A peça escolhida foi *Mata teu pai*, em função do confronto direto que a dramaturga mineira busca estabelecer com o patriarcado nessa obra, a partir de uma apropriação do mito de Medeia, a personagem trágica grega que, abandonada e humilhada pelo seu marido, termina por matar seus filhos envenenados na versão clássica de Eurípedes. Na reinterpretação de Passô, nos encontramos diante de uma outra Medeia, que reivindica um novo final para sua história. Estamos diante de uma heroína cujo ato-resposta às múltiplas violências do mundo em que vivemos é ser uma mulher indomável (Passô, 2017, p. 45) ou, como afirma uma das atrizes na versão que levamos ao palco: “aqui nossa Medeia não será trágica, aqui nossa Medeia se recusa a ser a trágica”.

Em nossa montagem, multiplicamos a Medeia, partilhando sua voz entre três atrizes que surgiam sempre juntas em cena, ampliando e recriando, através de suas interpretações e gestos, as propostas contidas no texto de Passô. São as mulheres em cena que conduzirão, já quase ao final de *Revolução Versão Brasileira*, à queda das máscaras das personagens, ao se apresentarem diretamente ao público, uma a uma, dizendo quem são e quais são as suas lutas, com textos produzidos pelas próprias atrizes. Senhoras do palco, elas reiteram a recusa ao fatalismo trágico e recusam também a possibilidade do não ser.

Figura 2 – As militantes trazem o diretor amarrado ao palco. Da esquerda para direita: Cissa Dias, Otacílio José, Umberd Costa, Hayaldo Copque, Érica Rodrigues, Évelyn Dias, Viviane Gonçalves e Mariana Caroline.



Fonte: Fotografia de Jonas Laborda (2022).

Núcleo Marighella: salvar a revolução

Em 1968, a filósofa alemã Hannah Arendt (2008, p. 9), em referência a um famoso poema de seu compatriota Bertolt Brecht, alertou que “os tempos sombrios [...] não só não são novos, como não constituem uma raridade na história”. No caso brasileiro, vimos a sombra se erguer e ameaçar desabar sobre nossas cabeças. Vimos a história ensaiar se repetir a partir da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, um político conhecido, dentre outros absurdos, por defender a violência da ditadura empresarial-militar (1964-1985).

Em 2022, vivendo em uma nação dividida e às vésperas de um dos processos eleitorais mais importantes que o país já experimentou, apontar o caos a que fomos lançados nos últimos anos foi nossa forma de buscar “‘desdadaizar’ o presidente Ubu” (Foster, 2021, p. 46). Mas ainda havia um incômodo a encarar em relação ao discurso que estávamos levando ao palco. Havia um desconforto, ao menos para mim, em relação a certo fatalismo contido em *Revolução na América do Sul*. Precisávamos mais do espírito das Medeias e menos do desesperançoso desfecho de José da Silva, pois necessitávamos de uma obra que fizesse a crítica, mas, num momento tão crítico, também inspirasse à luta.

A ideia da revolução é completamente rejeitada na peça de Boal, sendo mostrada como parte de uma retórica populista que busca se aproveitar dos anseios dos mais pobres para atender aos interesses de dominação de poucos. Tal perspectiva, por parte de um artista militante como Boal, se justifica face ao contexto em que a obra foi escrita, de crítica ao PCB⁵, mas, em nosso caso, parecia por demais desmobilizadora. É aqui, portanto, que acionamos a figura do ex-deputado e guerrilheiro baiano Carlos Marighella.

⁵ “Não se poderia imaginar melhor caricatura do programa ‘revolucionário’ do PCB, então em vigor, que permitia apoiar um general ‘democrata’ para presidente” (Costa, 2016, p. 67).

Além do uso de poemas, como *O urubu* e *O país de uma nota só* (transformado em canção na peça), trechos de obras como *Por que resisti à prisão?* de 1965, foram convocados à cena e apresentados pelo próprio Marighella, representado em nossa montagem por dois atores negros de idades diferentes⁶. Convém destacar que esse núcleo não abrigava necessariamente uma narrativa, contudo apresentava elementos que auxiliavam no estabelecimento de um imaginário de luta e, conforme nosso objetivo de promover o engajamento, a organizar o discurso de *Revolução Versão Brasileira* em torno de uma perspectiva de chamado à ação. Além disso, em função da qualidade das considerações trazidas pelo autor, os textos de Marighella ajudavam ainda no aprofundamento das nossas reflexões sobre temas como a militância e a democracia.

Eis um trecho da primeira cena da peça, logo após o Marighella Jovem abrir o espetáculo cantando *O país de uma nota só*:

MARIGHELLA ADULTO: Ao militante político não cabe desdenhar recursos – ainda os mais precários –, contanto que possa comunicar-se com o público e travar o diálogo tão odiado pelos inimigos das liberdades. Boa noite, eu sou Carlos Marighella.

MARIGHELLA JOVEM: Boa noite, eu sou Carlos Marighella.

MARIGHELLA ADULTO: Já disse que não há nenhum Carlos Marighella aqui!

MARIGHELLA JOVEM: Não conheço. Nunca vi. Não me lembro de ninguém com esse nome.

A percussão recomeça.

MARIGHELLA ADULTO: Se quiserem me prender outra vez, eu não deixo. Resisto, dou tiros e até morro. O que não quero é voltar a ser torturado.

Os Marighellas se apresentam e, em seguida, negam ser ou conhecer Marighella. O notório e o clandestino. Marighella surge poético a cantar, em busca de diálogo e em duro protesto. Marighella surge múltiplo, com a complexidade de uma figura histórica, ainda que não chegue a empreender ações no palco que busquem aprofundar as características da personagem representada.

Na segunda aparição, o Marighella Adulto está lendo um discurso no que imaginamos ser a Câmara dos Deputados. Lê trechos de *Resistência ou conformismo*, um capítulo do livro *Por que resisti à prisão?* no qual Marighella coloca categoricamente as duas únicas opções diante do golpe de 1º de abril de 1964: conformar-se com a situação ou resistir (Marighella, 2019, p. 114). O interessante nesse ponto é que, ao longo do texto, o autor questiona a própria democracia representativa, então suspensa pela ditadura, chamando-a de “democracia do poder econômico” (p. 115). A explicação dada por Marighella para o golpe bem poderia se conectar a tempos mais recentes de nossa história, daí a atualidade do texto e a nossa justificativa para perguntar, ao espectador de 2022, se “Isto é uma democracia?”.

Vejamos como ficou a cena:

MARIGHELLA ADULTO: Os brasileiros estão diante de uma alternativa. Ou resistem à situação criada com o golpe de 1º de abril ou se conformam com ela. O conformismo é a morte. No mínimo, viver de joelhos. Sofrer humilhações sem fim. Amargar o espezinhamento ante os inquéritos policiais militares e seus inquisidores-chefes. O *status quo* anterior deixou de existir, quando o poder econômico se viu ameaçado pelo descontentamento das massas e pela sensível inclinação do povo para a busca de outra solução, em detrimento dos potentados. As classes dirigentes não vacilaram em empregar a

⁶ Daí a opção por diferenciá-los no texto com as denominações Marighella Jovem e Marighella Adulto.

violência e subverter a ordem constitucional, para liquidar com as liberdades, evitando que delas se favorecessem as massas e opondo uma barreira à participação do povo no poder. As elites continuam dispondo do poder político. E a ditadura que instituíram-no é sob a tutela das forças armadas, tal como antes com a democracia racionada. Dessa apreciação histórica do conteúdo da democracia brasileira, em seu passado, e da natureza da atual ditadura, resulta a descoberta de um denominador comum – o predomínio inalterado do poder das classes dirigentes, a defesa suprema dos seus interesses contra os interesses das grandes massas, quer sobrevivam ou não as liberdades. É este denominador comum que precisa ser eliminado. *No palco, ilumina-se uma faixa onde se lê: Isto é uma democracia?*

Na terceira intervenção dos Marighellas, utilizamos um trecho da peça *Escola*, do dramaturgo chileno Guillermo Calderón (2018), no ponto em que se elabora uma crítica ao Estado burguês⁷, para, em seguida, os Marighellas continuarem apontando os problemas do sistema capitalista até se despedirem afirmando seu compromisso com a luta.

Trazer a figura do guerrilheiro que não temia ser chamado de comunista foi fundamental para que pudéssemos estabelecer a ponte com nosso tempo, em que ideologias libertárias continuam a ser demonizadas, enquanto o capitalismo segue incólume, mesmo às custas da fome, da desigualdade e de inúmeras violências perpetradas em nome do equilíbrio fiscal, do mercado ou da economia. Como se a economia fosse algo que não devesse contemplar a justiça social. Como se os milhões de Josés da Silva devessem, de fato, morrer de fome, enquanto existem, por exemplo, bilionários no mundo.

Antes ainda de todo o elenco entoar duas canções — incluindo a música final *E vamos à luta*, de Gonzaguinha, com seu chamado ao esperar —, um dos Marighellas se pergunta algo que se seu pai (o do verdadeiro Marighella) sempre questionava: “Por que o pobre trabalha quase toda vida e nunca tem nada?” (Marighella, 2019, p. 48). Trazer Marighella foi, portanto, trazer a capacidade de questionar e raciocinar sobre esse óbvio, de apontar um farol em um tempo fechado.

Figura 3 – Marighella Jovem (Romildo Júnior) e Marighella Adulto (José Luiz Negão)



Fonte: Fotografia de Jonas Laborda (2022).

⁷ “Eu sou o Estado. E pra isso eu estou aqui. Para defender você, o capitalista, da classe trabalhadora que se cansou de ser explorada. E se essa classe trabalhadora quer tirar de você o que você roubou dela, eu, como Estado, acusarei vocês de ladrões. Vou acionar a polícia. E se ganham algumas eleições, vou acionar os militares também. Porque, sim, sou rico e o Estado é meu. E sabe o que também é meu? O capital. O capital é meu. O dinheiro é meu. Meu. Meu. Meu. É meu dinheiro. E as bonecas também. E a caixinha de som que faz a boneca falar ‘te amo mamãe’, também é minha. Porque eu sou rico. E posso te comprar. E isso é exploração” (Calderón, 2018, p. 45).

Uma dramaturgia política é, antes de mais nada, aquela que dialoga criticamente com seu tempo, por isso todo o nosso esforço para elaborar uma obra que cumprisse essa função. Por isso a reescritura, a adaptação e a mescla de materiais dramáticos de períodos distintos e autores diversos.

É por conta disso também que, num breve ato ao final da peça, todo o elenco passa a contar duas histórias: a do tunisiano Mohamed Bouazizi e a do brasileiro Genivaldo de Jesus Santos. O primeiro ateou fogo ao próprio corpo como forma de protestar contra a violência do Estado, o que gerou manifestações na Tunísia, seguidas por insurreições em diversos países da região, no que ficou conhecido como a Primavera Árabe. O segundo morreu também pela violência de agentes do Estado pouco antes de nossa estreia, no porta-malas de uma viatura da Polícia Rodoviária Federal, em uma câmara de gás improvisada pelos policiais, em plena luz do dia e à vista de todos⁸.

Essas situações-limite escancaram a violência dos poderes institucionalizados e a urgência em responder a cenários de injustiça. A urgência em reagir àqueles que fazem José da Silva morrer por falta do que comer, urgência em reagir à opressão de gênero, de classe, contra o racismo, a lgbtfobia, o capacitismo e tantas outras violências. Por isso, acredito ser fundamental trazer essas questões também para ambientes educacionais, incluindo os espaços de formação profissional. E através da arte.

Escrevemos anteriormente que “devemos recuperar ainda mais momentos da nossa memória de luta e resistência no campo cultural, mesmo tentativas falhas e iniciativas que não prosperaram, pois nunca podemos prever as voltas que a História pode dar” (Copque, 2022a, p. 21). A afirmação ajuda a explicar o porquê de buscarmos uma peça escrita na década de 1950 como nosso ponto de partida. Contudo, em suas diversas formas, o teatro político permite a artistas-criadores e espectadores aprofundarem o olhar sobre questões da realidade social, por isso, pode e deve ser uma importante ferramenta para a transformação social. Para tal, é necessário não temer encarar essa realidade e os conflitos da sala de ensaio, sempre confiando no trabalho coletivo.

Acredito ainda que montar e apresentar *Revolução Versão Brasileira* nos revelou muito, não só a respeito das obras que agenciamos e do mundo em que vivemos, mas a respeito de nós mesmos, parte dessa miscelânea chamada povo brasileiro.

Ficha técnica da primeira montagem

Elenco: Cissa Dias, Evelyn Dias, Flávio Cokar, José Luiz Negão, Otacílio José, Rainan Porto, Romildo Júnior, Umberd Costa e Viviane Gonçalves.

Direção e Dramaturgia: Hayaldo Copque.

Com textos de: Augusto Boal, Carlos Marighella, Grace Passô, Guillermo Calderón, Hayaldo Copque, Vladimir Safatle e intervenções do elenco.

Música e Sonoplastia: Érica Rodrigues, Jerry Oliveira e Mariana Caroline.

Iluminação: Ney Senna.

Operador de som: Iure Souza.

Arte Gráfica: Érica Rodrigues.

Monitoria: Aisis Ferreira.

⁸ Ver: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/10/15/morto-sufocado-por-prfs-veja-a-cronologia-do-caso-genivaldo-santos-em-sergipe.ghml>.

Figura 4 – Da esquerda para direita: Mariana Caroline, Érica Rodrigues, Rainan Porto, Evelyn Dias, Jerry Oliveira, Cissa Dias, Flávio Cokar, Otacílio José, Aisis Ferreira, José Luiz Negão, Umberd Costa, Viviane Gonçalves e Romildo Júnior



Fonte: Fotografia de Jonas Laborda (2022).

Referências

- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOAL, Augusto. *Revolução na América do Sul*. São Paulo: Massao Ohno Editora, 1960.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CALDERÓN, Guillermo. *Escola*. Tradução: Assis Benevenuto e Sara Rojo. Belo Horizonte: Javali, 2018.
- COPQUE, Hayaldo. Notas sobre o Teatro do Oprimido nas universidades brasileiras: possibilidades e impasses. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 44, p. 1-23, 2022. DOI: 10.5965/1414573102442022e0104. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21523>. Acesso em: 5 dez. 2022a.
- COPQUE, Hayaldo. *Revolução Versão Brasileira*. Jequié: Centro de Cultura ACM, 2022b.
- COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- FOSTER, Hal. *O que vem depois da farsa?* Tradução: Célia Euvaldo, com colaboração de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

II INQUÉRITO Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID- 19 no Brasil [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: dez. 2022

MARIGHELLA, Carlos. *Chamamento ao povo brasileiro e outros escritos*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

PASSÔ, Grace. Grace Passô. [Entrevista cedida a] DIEGUES, Isabel; AZEVEDO, José Fernando Peixoto de; ABREU, Kil (org.). *Maratona de dramaturgia*. Rio de Janeiro: Cobogó; São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2019. p. 103-115.

PASSÔ, Grace. *Mata teu pai*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

Capítulo 8

Alice(s) no casarão Nestor Ribeiro: cuidado com o quanto deseja

Ana Carolina Fialbo de Abreu

Alice(s) é um espetáculo concebido por mim e pelos(as) estudantes do sexto semestre do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Cissa Dias, Érica Rodrigues, Evelyn Dias, Flávio Cokar, José Luiz Negão, Otacílio José, Rainan Porto, Romis Ribeiro, Rúbia Freitas, Umberd Costa e Viviane Gonçalves. A estreia aconteceu no dia 18 de novembro de 2022 no Casarão Nestor Ribeiro, onde atualmente funciona a Secretaria de Cultura da cidade de Jequié. Em busca de se reconhecer, Alice faz um mergulho para dentro de si, trazendo à tona suas fomes e a necessidade de saciá-las. Ao percorrer esse caminho ela descobre que nada era o que é, tudo era o que não é¹.

As pesquisas, treinamentos, trajetos criativos, ensaios e apresentações se deram no âmbito da disciplina Estágio em Interpretação Teatral II: rupturas, vanguardas e referências contemporâneas. A obra foi livremente inspirada na dramaturgia *A Quintessência de Alice* do artista e filósofo Márcio Oliveira, escrita em 2011, durante os ensaios da Cia. Calor de Laura na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, com direção do meu amigo e colega de turma no curso de Direção Teatral da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Du Sarto.

A iluminação do espetáculo foi concebida e realizada pelo egresso do curso de Dança da UESB, Arilo Passos; o figurino idealizado por Érica Rodrigues e executado pela costureira Margarete Oliveira; o cenário e os adereços são de José Luiz Negão e Flávio Cokar; a produção e o financeiro de Otacílio José e Evelyn Dias; a comunicação, mídia e divulgação de Umberd Costa; a arte gráfica de Érica Rodrigues; Cissa Dias foi assistente de encenação e eu, a encenadora.

Parafraseando a crítica das artes da cena, a mineira Soraya Martins (2020), analisar trabalhos pensados e realizados por discentes de Teatro e por mim, demonstra a vontade de praticar nosso pensamento como criação. Estou de acordo com a autora quando ela afirma que visibilizar o que fazemos, tecer análises sobre o nosso próprio trabalho é um ato de criar e resistir: “não como uma ação narcisista, mas como possibilidade de pensá-lo analiticamente. E com uma pitada, sim, de paixão” (Martins, 2020, p. 1).

¹ Sinopse do espetáculo criada pela assistente de encenação de *Alice(s)*: Cissa Dias.

Assim, é com paixão que escrevo esse texto em diálogo com os(as) discentes, autoras e autores, o objetivo é visibilizar nossa criação cênica e compartilhar nossas aspirações e reflexões sobre o trabalho que desenvolvemos. Horas inteiras para ele (texto), horas inteiras para mim, engoli o tempo e não vi a hora passar. O presente? Um final de semestre intenso. Escrevo apaixonada e cansada. Escrevo com insônia e atônita. Olheiras à flor da pele. Saudade!

Uma fala de um personagem solta: uma fala de um personagem nem tão solta assim

Atenção, estar no presente é viver de paixões. Não ver a hora passar. A vontade faz. Preso(a) nos ponteiros, preso(a) dentro de si mesmo(a), olhe sempre para si mesmo(a), o presente está aí, a questão é: o que você faz para conseguir, uma inteira hora para si, uma inteira para ti? (Oliveira, 2011).

Essa é uma das falas do *Chapeleiro Maluco* na referida dramaturgia de Márcio Oliveira, presente em *Alice(s)*. No espetáculo, ela foi dita por Flávio Cokar que aturdiu o público com sua expressão corporal, interpretação voraz e com as surpresas que preparou às escondidas, inclusive de mim, quando toma a palavra na cena e fala de si. Ouvi do professor da UESB e antropólogo Danilo Pinto que assistir Flávio Cokar e ver a sua transformação em cena o deixou com desejo de fazer teatro. Viva! Dando continuidade, leitor(a), ajuste os ponteiros do relógio que o teatro vai começar, uma hora inteira para si, para ti, para ela: *Alice(s)*.

Prólogo: o outro sonho

A ementa da disciplina, fruto da montagem, sinaliza que se trata de estudar técnicas e princípios da interpretação para teatro e atuação em espetáculo produzido a partir dos princípios do teatro da estética da cena desenvolvida nos períodos conhecidos como rupturas e vanguardas do início do século XX, além das estéticas produzidas a partir da segunda metade do mesmo século. Dentre os objetivos (geral e específicos) esmiuçados no plano de curso, os que mais me chamaram atenção e que dialogaram com o meu modo-paixão de pensar e fazer teatro são: pesquisar as reconfigurações na relação entre espectador e obra cênica e buscar uma relação não-convencional com o espaço de representação.

Creio que tais objetivos revelam os pontos de exclamação de *Alice(s)*, aspectos destacados pelos(as) espectadores(as) e críticos(as): a relação entre os atores e as atrizes com o público, a criação das cenas pensadas para/com a participação efetiva da plateia e a explosão do espaço, ou seja, um casarão histórico da cidade, experienciado não como mero cenário, mas como corpo-casa que se friccionou com outros corpos-peles. Para tanto, escolhi como base de pesquisa, os conceitos fundamentais da arte teatral do encenador e pedagogo Vsévolod Meyerhold (1874-1940) e sua teoria sobre a biomecânica para a preparação de atores e atrizes que aprendi com o Grupo Cultural Peruano Yuyachkani em 2017, durante uma etapa do meu doutoramento na Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Peru.

Segundo Meyerhold (2012), a partir do único livro organizado e publicado por ele em vida, intitulado *Do Teatro*, traduzido e lançado no Brasil tardiamente, em 2012, o teatro é, em primeiro

lugar, movimento no espaço (embora o texto nunca seja negligenciado). Os movimentos e gestos “tanto brotam da palavra e de suas propriedades expressivas como, ao contrário, fazem com que as palavras sejam os finalizadores das construções plásticas (Meyerhold, 2012, p. 222). Esse jogo de preencher a forma com o conteúdo e o conteúdo com a forma, foi a base da criação das cenas de *Alice(s)*. Jogo-treinamento, partituras corporais e vocais que viraram cena e vice-versa.

O espetáculo começa com um prólogo, uma fala-plástica expurgada pelo ator Romis Ribeiro (ver Figura 1) que como os outros atores e atrizes brincam de ser persona e personagem. Romis Ribeiro na nossa montagem é Romis Ribeiro, Alice e o Guia do Baralho. Sobre os personagens, você não verá na nossa montagem como no espetáculo de Du Sarto, os figurinos ajudando a desvendá-los. O figurino revela o nosso intento: é igual para todos, pijamas vermelhos. Lá os atores e atrizes interpretam os personagens do início ao fim, em uma sala preta, fechada. Aqui todos são Alice, todos são quem se é, além de cada um(a) ter escolhido o personagem que também iria interpretar: Alice, Chapeleiro Maluco, Rainha, Coelho, Gato etc.²

Figura 1 – Romis Ribeiro no saguão do Casarão Nestor Ribeiro



Fonte: Luiz Thomaz Sarmento (2022).

Assim, os personagens, meio às cenas itinerantes, caminhando e guiando o público pelos cômodos do casarão, são revelados ao longo da trajetória, através de pistas dadas na interpretação. Ainda sobre o prólogo, segundo Meyerhold, ele é

[...] a falação direta com o público [...] obriga o espectador a olhar para a apresentação como se estivessem olhando para um jogo. E quando o espectador estiver envolvido pelo ator no país do pensamento demasiado profundamente, então o ator tentará o mais rapidamente possível (através de uma réplica inesperada ou algum longo *aparte*) lembrar o espectador do que é que acontece diante de si, de que tudo não se passa de um “jogo” (Meyerhold, 2012, p. 196).

Inspirado em Meyerhold, Romis Ribeiro busca envolver o público através de sua fala-partitura-pensamento e na sequência, na repentina mudança de cômodo, do saguão para o salão principal,

² Vale ressaltar que nesta escrita não incorro em juízo de valor, a comparação é feita entre as montagens para potencializar a análise, o diálogo entre elas, ou seja, a força que mora no (re)montar, no (re)criar, no (re)memorar e se inspirar. Segredo rasgado de nota de rodapé: transpiro saudades da época em que eu estudava na cidade-pedra, com meu amigo Du Sarto e meu amigo Márcio de Oliveira.

instante em que o público vislumbra os outros artistas em cena, realizamos um longo *aparte*. Trata-se de uma sequência de aquecimento e treinamento que inclui as caminhadas do Teatro Nô japonês, jogos, música-tema da montagem e textos para lembrar o(a) espectador(a) que o que está acontecendo ali, não passa de um jogo-sonho. Esse prólogo não existe na dramaturgia original, é uma criação nossa. Uma das atrizes, Érica Rodrigues, na troca de espaço, recebe do público as senhas que foram distribuídas meia hora antes do espetáculo começar desejando a todos(as), bons sonhos.

Para essa réplica inesperada, pensando no eterno retorno, em um sonho que não tem fim, fui até o final da dramaturgia de Márcio Oliveira e distribuí uma fala de Alice, neste prólogo, entre todos os atores e atrizes. Começar pelo fim, brincando. Você conhece o jogo “bobinho”? Uma pessoa fica no centro da roda tentando roubar a bola que é lançada de uma pessoa para outra. Então, tive a ideia de darmos essa fala que virou falas, através dessa brincadeira. O Guia do Baralho levanta Alice pelas mãos (representada nesse momento por um tecido vermelho que acompanha todas as cenas) e pergunta: “quem é Alice?” Na sequência todos respondem: “eu, eu sou Alice!” e tentam roubar a Alice-tecido que é lançada feito bola. A pessoa que recebe a Alice-tecido verbaliza o texto, brincando de criar outras formas com o pano. Segue a divisão das falas e a rubrica que criei para esse momento:

José Luiz Negão: Se o eterno retorno é o mais pesado dos fardos;

Otacílio: então nossas vidas se contrapõem a ele;

Rainan: em toda sua esplêndida leveza;

Flávio: inversamente;

Rainan: a ausência absoluta de um fardo;

Flávio: faz com que nos tornemos mais leves que o ar;

Romis: fá-lo alçar-te às alturas, abandonar a terra e sua existência terrena;

José Luiz Negão: tornando-o apenas parcialmente real;

Otacílio: seus movimentos tão livres quanto insignificantes;

Cissa: o que escolheremos então? O peso ou a leveza?

Cada ator e atriz escolhe uma pessoa do público para dizer a próxima fala, não de maneira simultânea, em coro, mas em cânone.

Todos: Lhe dei toda a minha vida, agora entrego a ti, para que se una a mim, no fluir, em flor (Oliveira, 2011, divisão das falas feitas pela autora).

Logo em seguida o Guia do Baralho pega o autofalante e anuncia a primeira cena, ou seja, findado o prólogo, vamos iniciar o que já começou.

Cena 1: Alice é Alice, mas Alice é um nome, se Alice é um nome, um nome não pode ser Alice

Todas as cenas da dramaturgia original de Márcio de Oliveira, inclusive a final, têm título e são anunciadas em cena em um megafone. Sempre desejei utilizar esse recurso em cena (nomes das cenas e projeção mecânica). Chegou a hora! O jogo continua! Trabalhei novamente na divisão das falas de Alice, da dramaturgia base para as nossas *Alice(s)*, agora entre Viviane Gonçalves, Rúbia Freitas³, Umberd Costa e Evelyn Dias. Você conhece o jogo do “espelho”? Em dupla, brincando

³ A estudante Rúbia Freitas engravidou durante o processo criativo. Por ser uma gravidez de risco, ela parou de ensaiar e permaneceu em repouso, em casa. Agradeço imensamente a participação da atriz na construção das cenas e em outras tantas atividades, como pesquisa. Viva a Laurinha na barriga da mamãe!

de se espelharem e copiarem os movimentos umas das outras, a cena foi construída. Uma dupla conversa, iguais e espetacularmente diferentes, sonho e/ou realidade: “bom dia Alice, sonhei que tinha acordado, mas ao que parece ainda está dormindo”.

Na cena, elas revelam suas/nossas ínfimas e fugazes existências. Muitas vezes não nos reconhecemos nem quando nos olhamos no espelho, porque tudo muda, muda de tamanho, de espaço, de visão: “nada era o que é, tudo era o que não é”. Elas perguntam — para si, para mim, para ti — se Alice compreendeu tudo o que foi dito. O coro de atores e atrizes, responde: “não, não compreendo”. Elas insistem: “poderia nos explicar?”. Nesse instante aparece o Coelho interpretado por Otacílio José, excelente e criativo ator que dentre falas, jogos e composição corporal/vocal muito bem trabalhadas, diz: “não, não poderia nem se quisesse”. O coro enfaticamente responde: “sabemos que não sabemos absolutamente nada”. Sábria (in)conclusão!

Cena 2: o tempo, quarta dimensão

É chegada a hora mais esperada, a hora do chá: “depressa, depressinha, depressíssima, pois atrasado estou e devo alcançar os ponteiros do meu relógio, único ser que atrasado nunca está”. O Coelho pergunta: “Desmiolada! Além de atrasada, indecisa e perdida, que fazes agora Alice?”. Um(a) pôr um(a), atores e atrizes respondem: “tenho muita fome!”. Na hora em que o último ator da fila, José Luiz Negão — a quem agradeço a parceria, a entrega e a experiência para lidar não somente com as questões relacionadas à cena, mas com as relações interpessoais em grupo — iria repetir a fala-fome, ele a interrompe, corta a sequência esfomeada e diz “eu sou Alice” e conta quem é, fala sobre sua própria história (ver Figura 2).

Figura 2 – Atores e atrizes no salão principal do Casarão Nestor Ribeiro, o foco está em José Luiz Negão e Cissa Dias está segurando Alice



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Essa ação performática das pessoas revelarem quem são durante o espetáculo não aparece na dramaturgia original. Ela surgiu quando eu tentava explicar para o grupo a essência do texto filosófico de Márcio de Oliveira, os diálogos difíceis, desvendados aos poucos. Alice sou eu, é você, somos nós. Quem é você?

Revelo que no ensaio aberto ao público que realizamos com convidados(as) antes da estreia, esse momento de falar sobre si acontecia no final do espetáculo, todos os atores e atrizes formavam uma fila e a voz, a história contada sobre si, era gravada. A professora Maria de Souza, ao comentar o ensaio fez uma crítica muito interessante e resolvemos colocar sua ideia em prática, no pouco tempo que tínhamos até a estreia. Ela falou sobre dispor tais performatividades ao longo do espetáculo, em momentos diferentes e proferidas pelas atrizes e não por gravação. O egresso do curso, estudante Cícero Antônio dos Santos, sugeriu que as falas performáticas das mulheres do elenco, ficassem para o final. Juntamos as duas ideias.

Cena 3: cuidado com o quanto desejás

Na sequência, iniciou-se a terceira cena que acontece na cozinha do casarão. De um espaço para o outro, do salão para a cozinha, caminhando durante todo o espetáculo. Nas transições, criamos sons, partituras vocais e corporais, paisagens sonoras que remetiam ao treinamento e que davam uma ideia do que estava por vir. Nela aparece apenas uma Alice, interpretada por Evelyn Dias, atriz de grande talento que me faz lembrar a atriz que fui e a famigerada que sou. Embora adormecida, sem interpretar faz algum tempo, vibro em desejo por fazê-lo, como Alice. Junto dela, da Alice-Evelyn aparecem o Coelho (Otacílio), a Rainha (Rainan), o Chapeleiro Maluco (Flávio) e o Guia do Baralho (Romis). A atriz fica durante toda a cena em cima de um balcão, fixo na cozinha (ver Figura 3), os atores com o tecido vermelho criam a mesa do chá flutuante (ver Figura 4), com comidinhas saborosas imaginárias e imaginadas que são oferecidas para o público através de gestos e sons. Mastigação!

Figura 3 – Cena do chá na cozinha do Casarão Nestor Ribeiro



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Figura 4 – Cena do chá na cozinha do Casarão Nestor Ribeiro

Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

A ideia do tecido também ser Alice, além das suas facetas, como sua transformação na mesa do chá e a interação que ele provoca, vieram das minhas experiências com o Grupo Mambembe Música e Teatro Itinerante da UFOP. Ao longo de quatro anos ininterruptos, participei desse projeto de extensão que foi idealizado e fundado pela professora Neide das Graças de Souza Bortolini. Quando cheguei na universidade em 2007, o primeiro espetáculo que assisti do Mambembe se chamava *O Barão nas Árvores*, inspirado na obra literária de Ítalo Calvino (1923-1985). A direção de Antônio Apolinário e a atuação dos estudantes me deixaram impressionada. O encenador não apenas nesse, mas em vários espetáculos utilizava de tecidos como elemento de criação. Esse recurso vou também aprender com a professora Célida Salume, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao conhecer seus processos criativos nas escolas.

No início da cena o público é convidado para segurar o tecido, para sustentar a mesa do chá. Diversas falas produzem partituras e ações que os atores e as atrizes realizam com o público durante a cena, como por exemplo, sacudir rapidamente o tecido quando o coelho anuncia com sua voz-despertador que são 5 horas, a hora do chá; quando o Chapeleiro levanta todo o tecido junto do público e vislumbra lá de baixo os espectadores e Alice, dizendo: “quem é essa intrusa que chegou bem na horado chá?”. Também usamos o tecido quando a Rainha tenta tirar e agarrar o tecido-mesa-do-chá para si; na troca de lugares, movendo o público de lá para cá; e por fim quando o tecido vira lugar para se sentar, ele vai para o chão, as pessoas se acomodam e a brincadeira continua. A cena termina com a fala de Alice-Evelyn:

A fome crescia e me enlouquecia. Agora me atingia o baixo ventre. Sede. A cada minuto, cada segundo, cada pulo daqueles dois um sobre o outro era uma parte do corpo que me atingia, pernas tremiam, seios arfavam, barriga fria. Uma hora para me saciar. Uma hora só pra mim. Só comigo. Quero me sentir. Quero me tocar (Oliveira, 2011).

Logo em seguida o Chapeleiro anuncia, agora sim é chegada a hora de se fartar. Alice iria conhecer o sexo, o amor, o amar a si mesma e o amor lésbico. Nas próximas cenas aparecem o Gato, interpretado por José Luiz Negão e a Gata interpretada por Cissa Dias. No texto de Márcio Oliveira se trata, no primeiro caso, não do Gato, mas da Condessa. A Condessa de lá, virou Gato por aqui. Criamos nossa própria “história” para essas cenas. O texto é tão potente que nos propiciou diversas maneiras de recriá-lo, representá-lo, atualizá-lo. Fizemos nossas escolhas.

Antes de seguir para a próxima cena, a cena do chá termina com Flávio Cokar contando quem é, narrando sua própria história. Foram quatro apresentações, nas quatro vezes o ator nos presenteou com performances diferentes. Não vou me esquecer do bolo servido com leite e achocolatado de sua mãe; nem da fotografia dela mostrada para o público pela tela do seu celular que apareceu em cena como num passe de mágica; da naturalidade com que transitou do personagem para si; da fala honesta sobre sua timidez e do quanto já havia superado várias dificuldades na sua vida. Flávio foi uma surpresa! Se nos ensaios não pude conhecer todo o seu potencial, nas apresentações pude me emocionar com o ator que é.

Cena 4: meu instinto a flor da pele

Na cena em que aparece o Gato-José Luiz, a atriz Umberd Costa (ver Figura 5) interpreta Alice com a interferência da Alice Viviane Gonçalves. Mais uma vez inspirada na dramaturgia original, dividi as falas de Alice entre as Alices. Na cena em que aparece a Gata-Cissa, a atriz Viviane interpreta Alice. Antes interferindo, agora protagonizando. Ressalto que tanto Umberd quanto Viviane passaram por problemas de saúde durante os ensaios e também na semana que antecedeu a estreia. Ambas se mostraram dedicadas, afetuosas ao trabalho mesmo com todas as dificuldades e muito responsáveis, visto que até mesmo uma substituição foi preparada, com Evelyn Dias, caso necessário.

Figura 5 – Umberd Costa na cena Meu instinto a flor da pele



Fonte: Luiz Thomaz Sarmento (2022).

As cenas 4 e 5 são a verdadeira hora “chá”, Alice vai poder enfim, se saciar: “quero, quero, quero que você seja meu e quero que eu seja minha. Toque-me, eu me toco, eu te toco!”. Aqui se trata de um saciar sexual, carnal, da descoberta do amor-próprio e do amor pelo(a) outro(a). Amor entre a Alice e o Gato, amor entre a Alice e a Gata, amor entre a Alice e ela mesma (ver Figura 6).

Figura 6 – José Luiz Negão e Viviane Gonçalves na cena *Meu instinto a flor da pele*



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Cena 5: a mim e isso basta

Um beijo lésbico sela o fim da cena: você já tocou alguém com os olhos Alice? E com os dentes?”. Se no *Meu instinto a flor da pele* o Guia do Baralho interfere e não deixa que o encontro (Gato-José Luiz e Alice-Umberd) aconteça, no *A mim e isso basta*, entre a Alice-Viviane e a Gata-Cissa, o corpo é tocado e o beijo é estalado (ver Figura 7). Ao som de gozo e arrepios, feitos pelas bocas-desejos do coro de atores e atrizes, Alice irá florescer, como a rosa branca da música-tema.

Figura 7 – Cissa Dias e Viviane Gonçalves na cena *A mim e isso basta*



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Era chegada a vez de Romis dizer quem é, no momento de transição de uma cena felina para a outra, o ator fez referência especial à sua mãe e irmã que estavam na plateia. Conhecer Dulcinéia e seu filho Romis foram presentes-presença na cidade-sol. Família artista e amorosa. Corpos em festa e alegria! Romis é estudioso, dedicado e conseguiu interpretar com paixão o que para mim é o mais difícil dos personagens. Depois foi a vez de Rainan, segundos depois do beijo.

Rainan inicia a sua história dizendo: “sou Alice, no tesão das maravilhas”, o que desperta riso entre o público e orgulho em mim. Importante revelar a coragem, foco e determinação desse artista que desde o primeiro dia mostrou sua habilidade na arte de atuar, seu empenho e dedicação. Rainan é energia potente do início do treinamento ao fim, do início do ensaio ao fim, do início da apresentação ao fim. O público nem poderia imaginar que na próxima cena Rainan apareceria novamente como Rainha, embora ele já tivesse mostrado um pouco da sua avidez na cena do chá.

Cena 6: sem ouvir, sem sentir, sem ver, nem cheirar!

O público é conduzido para o quintal do casarão. As pessoas passam por uma varanda onde a cena iria acontecer (ver Figura 8). Algumas paravam e ali permaneciam. Rainan-Rainha transformou o que poderia ser um problema em uma cena, tirando o público, ordenando que o público saísse da varanda. A troca com o público foi um desafio para o ator, na primeira sessão ele não sabia como fazer para “retirar” o público do espaço cênico, depois viu que aquilo era um presente muito especial para a sua atuação.

Figura 8 – Érica Rodrigues, Rainan Porto e Flávio Cokar na varanda do Casarão Nestor Ribeiro



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Érica Rodrigues criou uma instalação no quintal e juntas pensamos em ações, histórias que gostaríamos de acrescentar na nossa versão da cena (ver Figura 9). Ela pendurou na árvore rosas brancas e caixas de remédios que ela mesma utilizou nos últimos três anos, quando foi diagnosticada com depressão. Ao fundo, o único som mecânico que utilizamos no espetáculo, trechos das gravações das histórias de várias pessoas que têm vínculo afetivo com a equipe. Na sequência, Érica se dirige até as pessoas, perguntando: quem é você? A atriz então, abre seus braços e troca um abraço com o(a) espectador. Essa ação se repetiu diversas vezes até que a Rainha interrompe Alice. Flávio repete nessa cena, sussurrando, as falas e ações da Rainha, como uma sombra (in)consciente, um pesadelo, uma perseguição de Alice. A ótima ideia de entrar para a cena e participar dessa maneira foi do próprio ator.

Figura 9 – Érica Rodrigues na varanda do Casarão Nestor Ribeiro



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Rainan-Rainha ordena que Érica-Alice seja levada, tirada de seu caminho. O tecido vermelho se transforma em uma “camisa de força”, os “soldados” da Rainha enrolam e amordaçam Alice. Levam-na de volta para o salão e a coloca desfalecida, sob pés de Santo Antônio que está em um oratório, no canto esquerdo do salão.

Não atrapalhe meu caminho Alice. Não fique como um empecilho. Saia! Deixe livre meu caminho para eu passar. Saia! Pois eu irei por aqui, por ali, tanto faz, são todos caminhos para mim! Para mim! Eu não vou ficar aqui. Vou passar, saia!!! Venham! (Oliveira, 2011).

Otacílio José invade a varanda, antes mesmo do público retomar a itinerância, é chegada a hora dele dizer quem é. Do pranto, faz-se a alegria. Do peso, a leveza na fala encantada, purpurina, na potência de ser quem se é. Otacílio é inspiração, destreza e ar, prontidão (vera Figura 10). Com esse grupo e com Otacílio desejo veementemente trabalhar infinitas vezes.

Figura 10 – Otacílio José



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Cena 7: o eterno retorno

Ao entrar para o salão, repetição: o eterno retorno, o mais pesado dos fardos. Apresentamos novamente, parcialmente, a cena do chá. Essa também foi uma ideia da professora Maria de Souza. Antes na cozinha, agora no salão. Enquanto a cena acontece, Viviane-Alice segura nos braços a Érica-Alice, sob os pés do santo. A cena, diferente da outra, para na seguinte fala de Evelyn-Alice: “e mais uma vez estava perdida, confusa e atrasada, eu deveria ter corrido atrás do tempo. Sentia-me congelada no tempo. Um chá que nunca iria terminar, pois eu não podia me saciar”. Evelyn repete várias vezes a última frase. Essa cena, essa repetição, não existe na dramaturgia de Márcio Oliveira, ela provoca a repetição, repetimos!

No momento em que Evelyn-Alice termina a fala, o tecido-mesa-do-chá está no alto, sendo segurado por todas as pessoas do público e dessa vez também por todos os atores e atrizes. Pensei então de repetirmos a fala sobre o eterno retorno do prólogo que retirei do final da dramaturgia original. Agora, não em formato de jogo, mas como uma conversa íntima com os(as) espectadores(as), uma profunda tomada de consciência de si.

Na última fala que é dada por Cissa “o que escolheremos então, o peso ou a leveza?”, ela desce lentamente o tecido e todos olham nos olhos de todos (público e artistas). Num repente, Viviane Gonçalves grita do fundo da cena, ainda com Érica-Alice nos braços: “eu sou Alice”. Era chegada a hora de Viviane dizer quem é. Viviane é mãe de três filhos, evangélica, tem fibromialgia e mora em uma cidade (nem tão) próxima de Jequié, ela viaja todos os dias para estudar na universidade. Na última sessão do último dia de espetáculo, Viviane estava exausta e conseguiu mesmo assim finalizar a apresentação. Nesse momento ela disse com muito humor: “ser Alice não é fácil não, viu gente”. Foi um desafio e uma alegria trabalhar e ver a mutação de Viviane, dos ensaios até as apresentações. Viva!

No fim de seu relato, as mulheres-Alice do elenco iniciam o cântico do início, a única música cantada no espetáculo, agora em tom fúnebre, uma reza, uma oração. Essa canção aprendi também como Grupo Cultural Peruano Yuyachkani, trata-se de um poema do poeta cubano José Martí, musicada pelo grupo e traduzida por mim para o português. Flávio e Otacílio fazem a base grave do cântico, de costas para o público e de frente para as portas do salão. José Luiz Negão se posiciona na frente de Rainan-Rainha, como uma barreira humana. Ela, a Rainha, retoma ali a cena com Érica-Alice. É chegado o momento do embate final. Um embate entre as Alice(s), entre nós contra nós mesmos/as (ver Figura 11).

Figura 11 – Embate entre Alices

Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Cena final: o desabrochar da rosa branca

Não esbarrem em mim, não cubram mais meus olhos, não me deixem ausente, pois vocês são culpadas de tudo isso, estão sempre logo à frente, se essa luz deixa de incidir no meu rosto é porque sua sombra cobre e me cobre de vermelho, é intenso, por isso saia, não fique mais no meu caminho, pois os vermelhos dos meus olhos que já estão negros sobrepostos, podem derramar-te a vida, se esvai, sai, sai! (Oliveira, 2011).

As Alices Evelyn, Viviane, Cissa e Umberd criam uma corrente de força que transporta Érica-Alice até Rainan-Rainha. Em coro, todos os atores e atrizes sussurram energicamente, ao redor do público, frente às portas do salão, na direção da Rainha: “saia”! Esse instante é uma criação nossa, representa as vozes que palpitam na nossa cabeça, o momento em que elas cessam, quando acordamos de um pesadelo, silêncio. As vozes vão embora, para sempre ou não. Érica, ainda na direção da Rainha (que “perdeu” o embate), diz ser quem é, conta a sua história. Durante sua fala ela tira a camisola, vira-a do avesso e a veste novamente pelo lado contrário. O avesso é branco.

Li um parágrafo do livro original de Lewis Carroll (2019), traduzido por Pereira. No capítulo VIII, intitulado “O jogo de Croquet da Rainha”, que me atravessou. Dizia que perto da entrada do jardim da Rainha havia uma grande roseira, elas eram brancas, mas três jardineiros estavam ocupados, pintando-as de vermelho. Alice achou isso uma coisa muito curiosa, e se aproximou para observá-los. Ela toma coragem e pergunta porque eles estavam pintando as rosas. Eles respondem:

– Senhorita, esta aqui deveria ter sido uma roseira vermelha, e colocamos uma branca por engano. Se a Rainha descobrir isso, todos teremos as cabeças cortadas, você sabe. Então veja, Senhorita, estamos fazendo o nosso melhor, antes que ela chegue até [...] (Carroll, 2019, p. 88).

Pensei então, fazendo alusão ao nosso figurino que o vermelho era a imposição, o ser o que a sociedade impõe, no giro estético que sejamos poética, o branco, o que a rainha não quer, a resistência, a liberdade de ser quem se é. A liberdade de poder ser o que desejamos ser, sem amarras, cobranças,

mortes, censura, sem termos nossas cabeças cortadas. Essa ação metafórica com o figurino, de se despir do que aprisiona e de vestir a autonomia também não está na dramaturgia de Márcio Oliveira. Na verdade, ela não aparece como cena do texto de Márcio, mas toda a dramaturgia sugere, provoca e promove o soltar das amarras, o desvencilhar-se das regras, a liberdade.

O espetáculo vai chegando ao final. Umberd, Cissa e Évelyn, depois de Érica, falam quem são, contam suas histórias enquanto o restante do elenco executa a ação de virar e vestir o figurino do avesso, o avesso branco-vida! (ver Figura 12) As falas performativas das atrizes mereciam estar aqui descritas na íntegra. Uma fila é formada e as últimas falas são ditas (ver Figura 13). Essas falas na dramaturgia original fazem parte do diálogo entre a Alice e a Lagarta. As dividi para todos os atores e atrizes, da seguinte forma:

Otacílio: Quem é essa garota? Notava que a menina de ajuda necessitava. Se bem me lembro foi assim que esse espetáculo começou. Falar, ouvir, falar.

Érica: Ela disse que algo havia se perdido, o que é?

Cissa: Será que procurou o que perdeu?

Umberd: Como assim?

Rainan: Será que perdeu realmente ou optou por jogar fora?

Flávio: Acho que posso falar uma coisa que faz sentido...

Negão: Cada movimento por mais lento que parecesse era diferente um do outro.

Viviane: Cada imagem que se formava construía um ser totalmente diferente.

Évelyn: É isso! Ela muda! Eu mudo! Isso é pensar! Mas as vezes pensar é horrível.

Érica: Sim, pensar pode doer as vezes...

Cissa: O que escolheremos então, o peso ou a leveza?

Romis: Em um certo momento de sua vida provavelmente quando a maior parte dela já estiver passado, você vai abrir os seus olhos e vai ver você, especialmente por tudo que o tornou diferente de todos os outros...

Todos: E você vai dizer para si mesma, eu sou essa pessoa.

Figura 12 – Figurinos do avesso, cena final



Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Figura 13 – Figurinos do avesso, cena final

Fonte: Luiz Thomaz Sarmiento (2022).

Para mim essa sequência de frases é uma metáfora da vida, da nossa existência, revela o fim ou o começo de uma jornada, se trata do momento em que Alice(s), atores e atrizes, descobrem que sim, mudamos, fazemos escolhas, perdemos e jogamos coisas fora, falamos, ouvimos, falamos mais do que ouvimos, nos arrependemos, sentimos a dor de pensar demasiadamente, abrimos nossos olhos e reconhecemos, talvez depois de muitos anos de vida, que nos tornamos especiais por aquilo que nos tornou diferente de todos os outros(as). Eu sou eu. Amanhã serei outra pessoa, ou eu mesma, mudada, transformada, lagarta-borboleta!

Com Umberd aprendi a força da humildade e da renúncia, a volta por cima, o rompante e a surpresa feliz na estreia; com Cissa relembrei como uma palhaça consegue fazer do limão uma limonada, criar cenas dentro das cenas, trocar intensamente com o público, trazer cores que brilham dentro do branco e do vermelho e com Érica pude conhecer a força que habita uma alma que está sendo cuidada e curada. Criativa, inventiva, atriz, figurinista, maquiadora, performer, Érica é pluri, é muitas, é Alice!

Para terminar, compartilho o que guardei em segredo até agora, o poema do cubano José Martí (1853-1895). Poema que foi musicado por Yuachkani, traduzido e disposto por nós em três momentos distintos e decisivos do espetáculo: na força do prólogo, no lamento das Alices por Alice e na alegria do fim, sob palmas e funk:

Cultivo uma rosa branca
Em julho como em janeiro
Para um amigo sincero
Que me dá sua mão franca
E para o cruel que me arranca
O coração com que vivo
Cardo nem urtiga cultivo
Cultivo uma rosa branca (Martí, 1953).

Eu também sou Alice!

Eu sou Alice, nasci em Itaquera, São Paulo e fui entregue para a adoção. Sou filha do coração de um pai-palhaço que foi obrigado a estudar em escola de padre e de uma mãe com descendência indígena que nasceu na roça plantando sonhos. Fui levada para Minas Gerais recém-nascida, de ônibus. Nasci de sete meses. Quando criança aprendi a me defender: eu não nasci da barriga, mas nasci do coração! Papai se foi três dias antes de eu passar no vestibular. Encantou. Adoro queijo com goiabada. Mamãe é gigante e mede apenas um metro e sessenta centímetros. Ontem estive por acolá, hoje estou por aqui e para amanhã, o *País das Maravilhas*. Quiçá encontrar Meyerhold na hora do chá. Exus, Evoé! Turma-montagem-saudade na cidade-sol.

Referências

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Sarah Bento Pereira. São Paulo: Editora Pandorga Brasil, 2019.

MARTÍ, José. *Obras completas*. La Habana: Editorial Lex, 1953.

MARTINS, Soraya. *Sobre imaginar existências não reduzidas*. Horizontes da Cena, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.horizontedacena.com/sobre-imaginar-existencias-nao-reduzidas/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MEYERHOLD, Vsévolod. *Do Teatro*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

OLIVEIRA, Márcio. *A Quintessência de Alice*. Ouro Preto, MG: Cia. Calor de Laura, 2011. Dramaturgia Manuscrita.

Notas finais para possíveis recomeços: um olhar pedagógico sobre os diálogos da cena

Francisco André Sousa Lima

No itinerário desta publicação revisitamos oito diferentes processos criativos em Artes Cênicas que refletiram os interesses poéticos de artistas-docentes-pesquisadores envolvidos em distintos componentes curriculares previstos nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB. Um pequeno recorte das obras cênicas concebidas, produzidas e veiculadas entre 2011 e 2022.

Para se ter uma ideia da relevância dessa produção, até o momento desta publicação acumulamos um total de 63 obras cênicas, originárias dos dois cursos, desenvolvidas em caráter de espetáculo. Isso sem mencionar cenas curtas, performances, instalações, aulas espetáculo e outros formatos escolhidos por discentes e docentes para veicularem resultados finais ou parciais de disciplinas práticas, teóricas, estágios supervisionados ou de experimentações no âmbito da pesquisa acadêmica e extensão universitária. São números que podem surpreender, considerando o caráter da formação veiculada nos cursos que se destina, prioritariamente, a formar professores de teatro e dança.

A título de conclusão, buscarei nas linhas que se seguem destrinchar brevemente algumas bases epistemológicas que nos auxiliam na compreensão dos intuitos pedagógicos das *disciplinas criativas* previstas no currículo obrigatório da formação oferecida pela UESB. A expressão será aqui utilizada para caracterizar os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança que preveem o desenvolvimento de processos de montagem e que culminam em um resultado estético em formato de espetáculo cênico¹⁴¹. O uso dessa expressão visa realçar o real objetivo desses componentes, que se destinam a uma apropriação da ética profissional, epistemes e singularidades da criação artística.

Além de compor o currículo obrigatório da graduação, essas *disciplinas criativas* nutrem iniciativas promovidas pelos cursos no âmbito da pesquisa acadêmica e extensão universitária. É o caso do Programa de Extensão Engenho de Composição e a ação Diálogos da Cena, que nomeia esta publicação.

¹ São elas: “Processos de Criação Cênica I: Teatro e Contemporaneidade” e “Processo de Criação Cênica II: Dança e Contemporaneidade” (disciplinas de tronco comum entre os dois cursos e veiculadas, respectivamente, no primeiro e segundo semestre letivos); “Estágio em Interpretação Teatral I: Teatro Realista e Teatro Épico” e “Estágio em Interpretação Teatral II: Rupturas, Vanguardas e Referências Contemporâneas” (disciplinas específicas do curso de teatro veiculadas, respectivamente, no terceiro e quarto semestres); “Estágio de Criação em Dança I: Vanguardas Modernas” e “Estágio de Criação em Dança II: Dança e Contemporaneidade” (disciplinas específicas do curso de dança veiculadas, respectivamente, no terceiro e quarto semestres).

Me dedicarei, portanto, a refletir sobre os vínculos entre pedagogia do teatro, criação e fruição artística nesses processos, visando dirimir qualquer nível de controvérsia sobre a (in)adequação da veiculação de princípios e procedimentos relacionados à composição artística em uma Licenciatura em Artes. Para tanto, entrelaçarei os contextos pedagógicos em que se situaram as montagens aqui relatadas com os parâmetros instituídos pelos atuais marcos legais que pavimentam a graduação em artes cênicas (Brasil, 2003, 2004a, 2004b) e a formação de professores no Brasil (Brasil, 2015, 2019). Assim será possível compreender que produção artística e formação pedagógica são duas interfaces que corroboram à professoralidade de artistas docentes residentes no interior do estado da Bahia.

Epistemologia teatral e atuação pedagógica: um equilíbrio necessário

Como em todo campo transdisciplinar, o debate sobre a formação em licenciatura em teatro vez ou outra se enreda no problema da conjugação de interesses específicos de dois campos de atuação com bases epistemológicas distintas e que possuem convergências e divergências. Em conjunturas de reforma como a que vivenciamos na última década, essas controvérsias se tornam mais frequentes, já que a natureza do conhecimento artístico com frequência precisa ser delimitada e defendida em diferentes arenas do debate público.

Aproximações entre os termos “teatro” e “pedagogia” requerem um olhar específico para essas duas redes semânticas, que não devem ser encaradas como categorias ou termos absolutos, sendo sempre necessárias adequações contextuais. Um princípio delimitado na área de educação, por exemplo, nem sempre poderá ser transportado sem modificações quando aplicado no âmbito da pedagogia teatral. Isso não significa, necessariamente, admitir que essas interpretações se oponham ao sentido predominante na área da educação, mas aferir que, uma vez apropriados pelas epistemologias do ensino do teatro, qualquer possível alteração, divergência ou ampliação de sentido a eles atribuídos deve ser compreendida a partir das especificidades que marcam essa linguagem artística.

Na minha tese de doutorado (Lima, 2020) me dediquei a analisar essas fronteiras teórico-epistemológicas na tentativa de delimitar um conceito de currículo que expressasse as especificidades da criação artística e da educação profissional em teatro, que nadam contra a corrente de ideias como prescrição ou educação bancária. O conceito de currículo aberto buscou então traduzir a cartografia da formação veiculada na educação profissional em artes cênicas, que têm na criação artística sua principal força motriz.

De fato, no imaginário coletivo e no senso comum de artistas, espectadores, apreciadores e pesquisadores de teatro (e das artes como um todo), aproximação de ideias como arte e prescrição são pouco usuais, salvo em situações em que o interesse seja justamente o de sublinhar determinadas antíteses, paradoxos ou destacar a sua reproduzibilidade mecânica, o que retira da obra sua aura de originalidade e singularidade, como bem nos aponta o famoso ensaio de Walter Benjamim (2014). Um dos grandes legados das artes para o mundo acadêmico talvez tenha sido o de escancarar a inadequação do positivismo científico, dos seus dualismos, da objetificação, da imparcialidade e da pretensa universalização das leis e fenômenos. Não há como supor, por exemplo, que estratégias sistematizadas por um artista de renome como Zé Celso Martinez Correa se apliquem a todos os processos criativos, já que cada artista possui os seus próprios parâmetros e caminhos para configurar a sua obra.

Do meu ponto de vista, essa aparente inadequação do teatro e das artes no diálogo com outras áreas do conhecimento deriva fundamentalmente do fato de que a objetividade no campo artístico, se é que ela pode ser alcançada sem fatiar a complexidade dos seus fenômenos, só pode ser conquistada com base em adequações e transposições de sentido, já que o conhecimento artístico é específico e, ainda que encontre ressonâncias em outras áreas, diz respeito à própria singularidade da arte.

É preciso, portanto, uma ressignificação desses termos, que associados à práxis artística precisam traduzir ou dialogar com suas especificidades. Acredito que isso mesmo ocorre com o tema da pedagogia do teatro e o nosso desafio aqui será o de demonstrar como o caráter pedagógico da formação em licenciatura em teatro da UESB se plasma com as “disciplinas criativas”, que veiculam saberes-fazeres específicos de nosso campo de atuação.

Uma pequena digressão aqui se faz necessária para lembrar que o exercício da criatividade, as relações interpessoais, a ampliação do senso crítico e estético proporcionado pelas artes só ganhou significativa relevância no campo educacional a partir de uma intensa e histórica militância dos arte-educadores brasileiros e de diversas nacionalidades mundo afora. Um processo disparado nas discussões proporcionadas pelo movimento escolanovista no início do século XX e que desde então se consolidou a partir das propostas de renovação educacional defendidas por nomes com John Dewey, Hebert Head, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Florestan Fernandes e toda uma geração de educadores de corrente progressista. Tudo isso sem mencionar o criterioso trabalho de desenvolvimento e divulgação de princípios, procedimentos e metodologias realizado por artistas e pesquisadores nos âmbitos da arte-educação e da pedagogia teatral².

Esse cenário de uma intensa militância política aliado a todos os debates levantados pelas epistemologias não-cartesianas, o avanço da produção acadêmica da área das artes e o intenso movimento rumo à profissionalização dos artistas criam um ambiente propício para que a pedagogia do teatro passe a se afirmar enquanto campo de estudos, especialmente a partir de 1971, quando pela primeira vez o ensino de artes (à época, intitulado educação artística) é incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como conteúdo obrigatório no sistema de ensino da educação básica.

A partir de então uma mudança de postura do teatro no diálogo com outras produções acadêmicas então se fez necessária. Para Ingrid Koudela (2000, p. 03-04):

Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje, com o vínculo com a área de formação através da articulação de questões da história e estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino (desde a educação infantil) buscam a contribuição única que as áreas de arte podem trazer para a educação.

Essa mudança de status apontada por Koudela é o aspecto mais visível de uma profunda transformação na imagem social sobre o papel e a relevância das artes e do teatro, seja para o campo

² Ana Mae Barbosa, Ana Maria Amaral, Anne Bogart, Arão Paranaguá de Santana, Augusto Boal, Beatriz Cabral, Fayga Ostrower, Flavio Desgranges, Ingrid Koudela, Jean-Pierre Ryngaert, Léon Chancerel, Maria Lúcia Pupo, Maria Strazzacapa, Mariana Lima Muniz, Narciso Telles, Peter Slade, Ricardo Japiassu, Taís Ferreira, Tiago Cruvinel, Tina Landau, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Vicente Concílio, Viola Spolin, são alguns de uma extensa lista de nomes que poderiam ser mencionados.

acadêmico, seja como fonte de saberes necessários às distintas áreas. De fato, nas últimas décadas as linguagens artísticas aumentaram de forma significativa o seu espaço no âmbito educacional e como eixo profissional, sendo no segundo caso especialmente nas especialidades que se relacionam com os recursos tecnológicos, às novas mídias e à indústria do entretenimento.

Contudo, não devemos baixar a guarda sob pena de intensos retrocessos nessas conquistas. Em momentos sócio-históricos, como o que vivenciamos na década recente, o desejo por melhorias no sistema educacional reforçam um apetite reformista estabaneado que por vezes desagua em desastres do porte da Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma Curricular do Ensino Médio e a famigerada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesses dois casos, as adequações curriculares surgem como um museu de grandes novidades trazendo pequenos avanços para áreas de conhecimento hegemônicas e abrindo margem para enormes retrocessos para campos de estudos como o nosso, que a duras penas conseguiu se firmar enquanto área relevante para a educação básica e superior.

No caso específico das Artes Cênicas, além de perdermos espaço no currículo do ensino médio, a implementação da BNCC significou a completa nulidade da Lei 13.278/2016 que instituiu a oferta obrigatória do ensino de artes visuais, dança, música e teatro em toda educação básica. Uma oportunidade de avançarmos no sentido do desmembramento das linguagens artísticas em disciplinas específicas dentro do currículo deu margem ao retorno da pauta famigerada da formação polivalente. Isso porque a nova Base Nacional continua atribuindo ao componente “Artes” a missão de apresentar aos discentes da educação básica o denso campo de domínio de linguagens artísticas tão heterogêneas.

Para além de uma afirmação político-ideológica, a valorização dos saberes específicos do campo artístico no território da educação básica é uma premissa necessária ao aperfeiçoamento da educação veiculada no sistema de ensino brasileiro. No mundo contemporâneo onde a imagem, os signos e o próprio conhecimento sistematizado passaram a ser banalizados, não fica difícil perceber a importância de uma educação estética permeando os distintos níveis e modalidades de ensino. Com os tantos desafios ainda existentes, as conquistas alavancadas a passos lentos, no sentido de valorar aprendizados que se guiam pela subjetividade, conjugando o diálogo de ideias com a dimensão sensível, não devem ser deixadas de lado.

Retomando o debate central aqui proposto, importa salientar que defender as epistemologias do campo teatral e das artes cênicas como um todo não significa, de modo algum, reivindicar uma espécie de bacharelização das nossas licenciaturas. Ainda que eu entenda ser relevante a atuação de licenciados em teatro em diferentes espectros da pedagogia teatral, é incontestável a premissa de que o teatro como componente curricular na educação básica demanda competências e habilidades muito distintas se comparadas ao contexto da formação e capacitação profissional de artistas da cena, por exemplo. É plácida a distinção epistemológica e procedimental que caracterizam os termos *teatro* e *formação* nesses dois territórios. Ali o termo pedagogia teatral vai expressar atitudes pedagógicas, objetivos e objetos de ensino-aprendizagem muito específicos. E mesmo se considerarmos apenas o texto frio do documento curricular, os termos teatro e pedagogia ganharão roupagens bem diferentes, ainda que seja possível traçar premissas que atravessem ambos os contextos.

Um problema que as políticas educacionais buscam enfrentar é o enfraquecimento da atuação de licenciados com formação específica no território da educação básica. No nosso caso, por

exemplo, a criação de novos cursos de Licenciatura em Teatro verificados entre 2007 e 2019³ no país não necessariamente tem repercutido em cobertura da demanda de licenciados com formação específica atuando na rede pública de ensino básico. O problema é que a demanda de mão de obra especializada em pedagogia teatral está aberta em distintas frentes. Os licenciados em teatro têm ocupando posições na gestão pública, na pós-graduação, no turismo, na educação não formal proposta pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)⁴, na educação profissional e em diferentes outros espaços. Mesmo se considerarmos apenas a demanda oriunda da educação básica, o número de graduados é facilmente absorvido pelo mercado do ensino privado ou público, considerando a desproporcionalidade entre oferta e demanda.

Um dos caminhos visando solucionar esse problema é o fortalecimento das licenciaturas na educação superior. Desde 2015 o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem empreendido iniciativas no sentido de aperfeiçoar a formação de professores de modo que o caráter pedagógico dos currículos não seja um tema acessório. As Resoluções do CNE nº 02/2015 e sua subsequente — nº 02/2019 —, que definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e cursos de segunda licenciatura, implementam medidas que abertamente fortalecem o vínculo da formação docente com a prática de campo, sobretudo na educação básica. De certo modo isso vem corroborando para a extinção de cursos em formatos como o clássico formato 3+1, onde a formação do licenciado se configura como uma extensão dos cursos de bacharelado. Essas medidas coadunam a ideia de que a professoralidade é um processo que se desenvolve no decurso de todo um itinerário formativo, não estando vinculado apenas às disciplinas de caráter pedagógico.

No caso específico da licenciatura em teatro, essa nova orientação do CNE trouxe avanços importantes para o fortalecimento dos entrelaçamentos entre produção artística, pesquisa acadêmica e professoralidade do artista docente. Atribuir mais tempo da formação veiculada nas licenciaturas para atuação dos discentes na educação básica e maior exploração das epistemes e práxis vinculadas à didática, epistemologia do ensino, diversidade e educação inclusiva suprem com louvor a estratégia de aprofundar os vínculos dos discentes com pedagogia do teatro. Qualquer artista-pesquisador minimamente comprometido com a pedagogia teatral conseguiria perceber e referendar esses avanços.

Mas, abraçar o território da educação básica e as disciplinas pedagógicas não devem ser razão pela qual se diminui os conhecimentos vinculados à propedêutica da formação específica em teatro, que irão nutrir de forma essencial as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses territórios. Se por um lado a resolução contribuiu para estabelecer de forma clara o caráter pedagógico da formação inicial e continuada de professores, por outro acabou por incentivar a compartimentação dos itinerários formativos em quatro eixos distintos: propedêutica das áreas de conhecimento, disciplinas com dimensão pedagógica, prática como componente curricular e estágio supervisionado (Brasil, 2015, p. 11-13).

³ Para se ter uma ideia da dimensão dessa ampliação, tomando como base o nordeste do país, pelos menos cinco grandes cursos de licenciatura em teatro foram implementados nesse período: em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007); em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (2009); em Aracaju, na Universidade Federal de Sergipe (2009); em Jequié, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2012); no Crato, CE, na Universidade Regional do Cariri (2015); e em Senhor do Bonfim, BA, na Universidade do Estado da Bahia (2017). Já em 2019 a Universidade Federal da Bahia implementou novos cursos de Educação à Distância destinados à formação de licenciados em teatro.

⁴ A expressão caracteriza os diferentes atores sociais que sistematizam iniciativas de cunho pedagógico, cultural, político ou social. Diz respeito à associações, fundações, sindicatos, grupos artísticos e culturais, Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outras instituições do chamado terceiro setor que geralmente desenvolvem atividades sem fins lucrativos.

A partir das premissas instituídas na Resolução cada curso de licenciatura precisou implementar adequações curriculares, a serem encaminhada para análise e aprovação dos Conselhos de Educação. E nos novos currículos era preciso apresentar, de forma bastante detalhada, uma separação entre os componentes de dimensão pedagógica e os relacionados às habilidades específicas da área de formação para demonstrar, sistematicamente, o atendimento das medidas propostas pelo documento normativo. Esse quadro de aparência meramente técnica indiretamente tendeu a fortalecer a lógica de separação entre pedagogia e propedêutica da área específica, quando todo o currículo destinado a formação de licenciados deveria refletir um caráter pedagógico.

É curioso perceber que nas Resoluções de 02/2015 e 02/2019 o Conselho Nacional se dedicou, de forma bastante minuciosa, em preservar na formação de professores os espaços adequados às vivências e epistemes pedagógicas. Mas, diante de tamanho esforço, acabou por terceirizar a responsabilidade de estabelecer conexões entre a didática e práxis pedagógica com as epistemologias de determinada área de atuação aos interesses da equipe pedagógica dos cursos, à liberdade de cátedra docente ou mesmo à autonomia de pensamento dos estudantes. Mesmo que essa atitude vise preservar as especificidades de cada área do saber interseccionada com a formação em licenciatura, organizações normativas como as propostas acabam por reforçar uma lógica binária que não contribui para a compreensão da complexidade que permeia o fenômeno da educação.

Como é possível verificar nesse exemplo, o modelo disciplinar de fragmentação do conhecimento e da aprendizagem ainda guiam nossas práticas, seja no desenvolvimento das políticas educacionais, seja no próprio ambiente da pesquisa acadêmica. Se os tempos são outros, é preciso reconhecer que essa fórmula — em que pese ser confortável para os agentes das políticas educacionais — não esgota as possibilidades de relação com os saberes e as práticas pedagógicas. E isso ganha uma dimensão ainda maior no que diz respeito ao campo das artes.

Entendo que os currículos das licenciaturas, enquanto catalizadores de uma formação, devem refletir essa aproximação entre área específica e saberes pedagógicos. Para além do desenho disciplinar, isso pode ser alcançado por meio de vetores ou linhas de força que atravessam todo o itinerário formativo proposto. No caso da Licenciatura em Teatro, entendo que se não estreitarmos os conhecimentos específicos com as dimensões pedagógica e prática docente dificilmente conseguiremos avançar na compreensão da indissociabilidade entre teatro e pedagogia. Na docência em teatro a prática artística e pedagógica são duas interfaces que devem corroborar aos mesmos propósitos.

Célida Salume Mendonça (2013) traz importantes contribuições nesse sentido, ao perceber a sala de aula como espaço de onde se pode emergir um profícuo e genuíno diálogo com as práticas teatrais. Atendo-se à encenação no espaço delimitado pelo currículo formal na educação básica, a docente e pesquisadora aponta que:

Um dos maiores desafios para o ensino de teatro nas escolas públicas é construir uma nova atmosfera para a experiência teatral e ajudar os alunos a encontrarem sentido nas atividades que desenvolvem nessas aulas, possibilitando que sintam sua contribuição como indispensável para esse processo. Isso implica uma mudança epistemológica no ato de ensinar para uma pedagogia crítica, que se utiliza de uma postura investigativa e do sentimento de autoria no aprendizado artístico, transformado em saber (Mendonça, 2013, p. 146)

O trabalho da autora nos mostra que certamente não é simplificando o ato artístico, com base em nossos preconceitos sobre o que é exequível com os estudantes nos espaços delimitados pelo currículo formal, subestimando a dimensão estética e poética da experiência artística em sala de aula, que conseguiremos atingir os objetivos de incentivo à criatividade, o reconhecimento das potencialidades sensório-motoras e expressivas dos estudantes. O aprendizado estético-poético, portanto, só ocorre se não negamos a eles a possibilidade de uma vivência real de produção e fruição artística.

Para os professores de teatro, desenvolver procedimentos cênicos na realidade escolar pode ser algo desafiador. Conta muito para esse quesito suas experiências prévias na condução de processos criativos, seja na condição de artista criador ou encenador-pedagogo. E onde criar esse repertório de referências senão no contexto da formação em licenciatura? Nem todo estudante em formação chega na graduação com experiências prévias ou uma carreira já consolidada com a linguagem cênica. A realidade do público atendido pela UESB tem demonstrado que esse perfil tem sido mais exceção do que regra.

O Campus da UESB de Jequié atende estudantes oriundos de cidades de pequeno e médio porte do interior do estado da Bahia e busca intervir de forma propositiva para o desenvolvimento regional em diferentes esferas. Dialogando com a sua região de origem, a arquitetura curricular da Licenciatura em Teatro da UESB leva em consideração a conjuntura cultural e social do Território de Identidade Médio Rio de Contas. E, infelizmente, fora dos grandes eixos metropolitanos a vivência de práticas artísticas ou de recepção estética ainda é bastante sazonal ou escassa.

A partir de um estudo dessa realidade contextual, nos dois primeiros anos da formação proposta pela UESB há um claro e proposital entrelaçamento entre pedagogia do teatro, criação e fruição artística. Mesmo no currículo anterior à reforma provocada pelas Resoluções 02/2015 e 02/2019 o curso já instituía espaços de convergência entre dimensão pedagógica e conhecimento específico do campo teatral, compreendendo que arte e pedagogia são duas dimensões que, embora diferentes, são complementares em um itinerário destinado a formar professores.

No caso das *disciplinas criativas* todo o saber veiculado durante o itinerário de processos criativos ecoa aspectos pedagógicos. Seja no que diz respeito às relações interpessoais traçadas entre os agentes do processo, seja por meio da compreensão dos vínculos entre técnicas, procedimentos e poéticas cênicas com as metodologias pedagógicas. Os próprios temas escolhidos como objeto de estudo e que são pautados nos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos estudantes na etapa final da formação servem de evidência de quanto o vínculo com as *disciplinas criativas* ressoam em sua professoralidade. O que indica que o perfil profissiográfico instituído pela formação veiculada na UESB não desassocia prática docente e valorização das especificidades do conhecimento artístico.

As licenciaturas enquanto espaço de produção artística

Para prosseguir em nossa análise da proposta de entrelaçamento entre fazer artístico e formação de professores, convém revisitarmos alguns marcadores que caracterizam as obras cênicas abordadas nos capítulos desta publicação. Isso porque os princípios que regem esses processos criativos — tanto do ponto de vista estético quanto procedimentais e filosóficos — são de fundamental importância para essa contextualização artístico-pedagógica.

Nos relatos dos capítulos anteriores dessa coletânea, vimos que em “Hamlet-Machine”, da encenadora Cristiane Barreto, uma ruptura das barreiras entre espectador e espaço de encenação dessacraliza o teatro convencional, valorizando a intertextualidade e desconstrução da estrutura dramática clássica. O mesmo aspecto pôde ser verificado em “Alices”, encenação de Ana Carolina Fialho de Abreu, onde há uma ocupação artística de um casarão histórico localizado na cidade de Jequié. Nesse caso, a encenação pensada para espaços alternativos reforça os vínculos entre o teatro e a cidade, além de propor diferentes modos de conexão entre público, as partituras-pensamento dos artistas criadores, aguçando os sonhos, desejos e subjetividades dos diferentes agentes do fenômeno cênico.

Esses são dois exemplos de obras que buscam romper o horizonte de expectativas proposto pelo teatro em formato italiano. Assumem, por isso, um viés abertamente experimental.

Por meio desse pequeno recorte é possível perceber que os processos vivenciados nas *disciplinas criativas* proporcionam não apenas uma apropriação dos signos e modos de operar das artes cênicas como também estreitam seus vínculos com as pesquisas artística e acadêmica. Não são, portanto, apenas espaços de expressão de subjetividades ou de fruição estética, mas constituem em si mesmos territórios de investigação científica e produção epistemológica.

Outro aspecto de experimentação também pode ser verificado em relação à encenação e dramaturgia de alguns dos trabalhos relatados. Em “Senhora dos Afogados — Engula-me Moema”, de Joadson Prado, por exemplo, a obra mítica de Nelson Rodrigues ganha uma roupagem afro-brasileira por meio de um primoroso estudo sobre os mitos e danças dos orixás. A encenação traz um discurso estético intersemiótico que acrescenta novos e importantes signos à já consagrada dramaturgia de Nelson. Já em “A Noiva Cadáver”, dirigido por Maria de Souza, há uma rica intersecção entre a linguagem do audiovisual e a do teatro, resultando em uma adaptação original da obra de Tim Burton, com ampla utilização de recursos criativos. Em ambos os processos a intertextualidade, a polifonia e o hibridismo entre culturas/linguagens possibilitam aos participantes do processo a compreensão de abordagens transdisciplinares.

Esses exercícios de adaptação entre gêneros artísticos e matrizes culturais, além de contribuir para identificação de princípios que regem a pesquisa em artes cênicas contemporânea, também promove espaços de identificação de metodologias e caminhos criativos. A partir do interesse de cada artista docente em formação, essas estratégias podem ser transportadas ou adaptadas para outros contextos artístico-pedagógicos. Na educação básica, por exemplo, as aproximações entre diferentes referenciais culturais gêneros artísticos e áreas de conhecimento são importantes recursos demandados no cotidiano das unidades escolares, sobretudo em programas e projetos estruturantes.

Um caráter abertamente político e de denúncia dos problemas sociais também se destaca entre as obras aqui apresentadas. Isso pôde ser verificado em “The Célio Cruz Show — aqui quem brilha é você”, encenado por Joadson Prado. O elemento satírico e a comicidade são o pano de fundo de uma obra ácida, com profundas críticas sociais, que aborda a espetacularização da miséria e estigmatização de minorias predominante em diversos programas de entretenimento televisivo. O mesmo ocorre em “Revolução Versão Brasileira”, dirigido por Hayaldo Copque, onde o teatro épico brechtiano é o recurso utilizado para ecoar um mosaico de vozes das lutas operária, racial e de gênero no Brasil, compondo uma narrativa coesa, de encenação envolvente e arrebatadora.

Aproximar o teatro político, a utilização de recursos como o teatro épico, teatro do oprimido, o humor e a sátira aos contextos artístico-pedagógicos é meio que “chover no molhado”, considerando a farta produção teórica na pedagogia das artes cênicas que sustentam essa interface⁵. Mas, reconhecer esses elementos no contexto de uma produção cênica que compõe o itinerário formativo de artistas docentes contribui para sublinhar que o caráter estético, político e pedagógico pode caminhar de forma harmoniosa. Percebendo a complexidade dessa relação, poderão ser levados a compreender que a arte política não é um mero panfleto evocando um discurso vazio de plasticidade e/ou sensibilidade poética. Por sua vez, que a estética de um trabalho artístico não está esvaziada de posicionamentos e discursos ideológicos sobre o mundo e a humanidade. E, por fim, que a arte-educação não deve ser uma mera pedagogização da experiência estética.

Esses processos criativos possibilitam que os participantes discutam sobre ética, política, estética, além de outros recortes relevantes para uma formação humana, cidadã, sensível e implicada. Em especial corroboram a que também percebam caminhos criativos e formas de abordagem de temas relevantes a partir da linguagem cênica. A criação artística proporciona um importante repertório de referências para futuros profissionais que serão artistas enquanto docentes, docentes quando artistas e agentes políticos, independente dos espaços que ocuparem na sociedade.

Finalmente, nas duas primeiras obras analisadas é possível perceber temas que agregam uma dimensão filosófica às montagens. São encenações preñes de metáforas e composições corpóreo-vocais com diferentes simbologias, de discurso indireto e subjetivo, sem com isso esvaziar o caráter político das situações que ali são abordadas.

Esse é o caso de “100 Guerra”, encenação de Maria de Souza. Na obra, percebemos uma explosão visual, inspirada nas vanguardas europeias, que ao mesmo tempo revela a implosão subjetiva marcada pelas guerras cotidianas dos personagens que aparecem na trama. A metáfora da guerra se expande do significado predominante no senso comum para ganhar conotações abstratas e que revelam, com sensibilidade, os dilemas mais profundos de personagens anônimos que saltam do campo minado denominado cotidiano das cidades.

Também em “por acaso”, com direção de Renato Tavares Santana, a causalidade como tema catalisador pôde gerar uma obra cênica harmoniosa, minimalista e ao mesmo tempo emaranhada de significados metafóricos. Um belo exemplo de uso da comicidade oriunda de situações corriqueiras para abordar o tema da causalidade. Ao longo da encenação um conceito abstrato pode ser facilmente reconhecível através de situações inusitadas. O público ri de si mesmo ao se reconhecer nos personagens que choram lamúrias, filosofam sobre o cotidiano, os sentidos e sem sentido da vida que levam.

Essas obras indicam que o uso da teatralidade para comunicar temas filosóficos e abstratos pode ser um caminho interessante de introdução de artistas criadores em formação no repertório de signos veiculados por poéticas emergidas a partir do teatro moderno. Também possibilita a compreensão do fenômeno cênico para além do caráter mimético, naturalista ou representacional.

⁵ A título de ilustração dessa farta bibliografia, cito os primorosos trabalhos publicados por Ingrid Koudela (1999), Augusto Boal (2011, 2019), Flávio Desgranges (2011), Ney Wendell (2009), Vicente Concílio (2008), Dimir Viana (2016), Maria Tendllau (2010), dentre muitos outros. Autores que aproximam, cada qual a seu modo, abordagens e práticas inspiradas nas teorias de Brecht, Piscator, do próprio Boal e outros nomes do teatro de militância política com o território da sala de aula, contemplando diferentes contextos pedagógicos. Longe de limitar as relações entre teatro político e pedagogia, esses exemplos ilustram a quão diversificada e pungente pode ser essa relação.

A comunicação por meio das artes cênicas pode acessar diferentes temas e estratégias de composição. Perceber esses caminhos é essencial para que a/o artista-docente em formação sinta-se preparado para lidar com os diferentes estímulos criativos e desafios que podem emergir ao longo de sua atuação profissional, seja no território da pedagogia teatral, seja na condição de artistas e mobilizadores culturais. Experimentar por meio de processos criativos essa multiplicidade de formas legam a esses artistas docentes um importante repertório de referências que serão revisitadas, recombinadas e reinterpretadas nos diferentes contextos artístico-pedagógicos que atuarão, seja na etapa dos estágios supervisionados, que ocorrem a partir da segunda metade do curso, seja por meio da sua própria atuação profissional durante e após a sua formação.

Para Jorge Larrosa (2016), a criação de vínculos afetivos com a matéria de estudo é fundamental para que uma experiência se constitua em formação. Uma premissa que se aplica tanto no campo pedagógico quanto no saber de experiência que emerge de diferentes contextos das relações humanas. Em sua pedagogia profana, ele caracteriza o fenômeno da formação a partir da releitura de obras de Peter Handke tangenciando o conceito com os princípios que configuram o conhecimento artístico. Para o autor, o fenômeno da aprendizagem não diz respeito a uma relação exterior àquilo que se aprende, onde há uma clara dissociação entre sujeito e objeto de estudo:

Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (Larrosa, 2016, p. 52).

No caso da formação proporcionada pelos cursos de Teatro e Dança da UESB, as disciplinas criativas acompanham a primeira etapa da formação ofertada. O itinerário das montagens proporciona uma espécie de imersão nos princípios, saberes e práticas específicas das artes cênicas, oportunizando que discentes construam um lastro que amalgamará a sua relação com o conhecimento teatral. Ou seja, as disciplinas criativas são para a epistemologia das artes cênicas o que os estágios supervisionados obrigatórios são para o exercício da docência dos futuros licenciandos em teatro e dança. São espaços onde as teorias e epistemes se plasmas em saberes de experiência (Larrosa, 2019).

Como defendo em minha tese de doutorado (Lima, 2020, p. 216-235), em que me dedico a uma definição de currículo aberto no contexto da formação em interpretação teatral, o conhecimento das artes cênicas, assim como os saberes necessários à regência de uma sala de aula, precisam se fazer encarnados. Transmutar em experiências significativas que ecoem vínculos afetivos e reflexões teóricas sobre a prática. No caso da formação oferecida pela UESB, o currículo das licenciaturas em teatro e dança são encarnados por meio de imersões em processos criativos e de troca de saberes nas salas de aula, salas de ensaio e demais espaços de ensino-aprendizagem localizados nos territórios dos espaços culturais, nas escolas de educação básica, nos espaços formais e não-formais de educação, produção cultural e artística.

Em que pese o fato de as disciplinas criativas não terem o peso dos estágios supervisionados obrigatórios no sentido de proporcionar vivências pedagógicas específicas no território escolar, não há como negar que essa apropriação de valores, conceitos e atitudes artísticas contribuem e

reverberam na professoralidade dos futuros artistas docentes. É importante observar também que mesmo não sendo obrigatório o vínculo das montagens com a educação básica, há sempre um esforço institucional de aproximação dessa produção artística com as instituições de ensino.

Durante o Festival Engenho de Composição há sempre uma mobilização no sentido de estreitar parcerias institucionais da UESB com as redes pública estadual e municipal de Jequié e cidades circunvizinhas. E isso tem possibilitado que escolas se engajem na proposta e se organizem no sentido de que suas turmas possam prestigiar as sessões dos espetáculos. Nesse caso, as modalidades de ensino atendidas vão depender do perfil de público pretendido por cada obra oriunda das *disciplinas criativas*. Em algumas edições pontuais temos conseguido realizar intervenções de mediação cultural, com acompanhamento pré e pós-exposição às obras artísticas, o que também em si é um território de atuação artístico-pedagógica.

Com certa frequência mostras de cenas curtas oriundas dos dois cursos também são veiculadas em escolas parceiras. A maioria são instituições que já recebem outros Programas como o PIBID, Residência Pedagógica e os estágios curriculares obrigatórios do curso. A realização de temporadas dos espetáculos resultantes das disciplinas criativas diretamente nos territórios escolares ainda é um desafio a ser enfrentando, considerando a infraestrutura precária que o curso atualmente possui e as diferentes dinâmicas de calendários letivos da graduação e da educação básica.

As reverberações das montagens na professoralidade dos discentes em formação também pode ser verificada no que diz respeito ao contexto do próprio processo criativo vivenciado por cada turma. Durante as *disciplinas criativas* as dimensões turma e coletivo artístico coincidem. Ali os discentes podem estreitar as relações interpessoais, exercer a cooperação e criação compartilhada, o que os fortalecerá de sobremaneira para a vivência de processos de ensino-aprendizagem com seus futuros alunos.

Nos cursos da UESB as turmas são fixas, realizando o itinerário formativo conjuntamente. Inclusive, há um tronco comum de disciplinas entre os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, executado durante os dois primeiros semestres, o que reforça essa sensação de coletividade e evoca dos agentes do processo uma postura transdisciplinar. Uma cultura espontânea implementada entre os estudantes vem sendo a necessidade de elencar um nome ou ideia-força que expresse suas identidades de grupo. A heterogeneidade de gêneros, estilos e formas artísticas verificadas a cada edição do Engenho de Composição traduz com fidelidade essa diversidade criativa, autonomia artística, liberdade de cátedra e de expressão (individual e coletiva) dos artistas estudantes de cada turma e seus respectivos encenadores-pedagogos, reunidos para uma montagem que tem a duração de um semestre letivo.

As atitudes dos encenadores pedagogos responsáveis pelas montagens e pela execução das disciplinas criativas também trazem um referencial importante que pode balizar — positiva ou negativamente — a professoralidade dos futuros artistas docentes. Ao todo são quatro processos criativos vivenciados ao longo da graduação. O que possibilita um amplo referencial de atitudes pedagógicas, poéticas, metodologias criativas, discursos estéticos e políticos veiculados pelos encenadores pedagogos e artistas discentes, que são coautores do trabalho artístico em desenvolvimento.

Essas diferentes perspectivas oferecem alternativas de linhas de estudo, trabalho artístico e atuação pedagógica. Cada estudante ao longo da formação, dentro de sua autonomia e subjetividade,

poderá escolher trilhar ou se especializar em um dos caminhos criativos apreendidos nesses processos criativos ou mesmo descobrir itinerários completamente novos, a partir das pistas descobertas ao longo das montagens ou em qualquer outra cadeia de disciplinas que ofereça um tema catalisador ou campo de estudos que lhe despertem interesse.

Ademais, para além de compor o currículo obrigatório da Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança as mostras artísticas coadunam ações de ensino, pesquisa e extensão, traduzindo com maestria os valores instituídos no tripé universitário. O fluxo contínuo entre território da sala de aula, que também coincide com o espaço da sala de ensaios, troca de saberes e práxis com a comunidade interna e externa à UESB, envolvendo inclusive a educação básica e intervenções pedagógicas de caráter formal e não formal, transformam o território das *disciplinas criativas* em espaços rizomáticos de intensa troca de saberes e de corporificação da produção de conhecimento em Artes Cênicas.

Para além de uma produção teórica sobre criação artística e recepção estética, a iniciativa desta publicação buscou emular os princípios e práticas desenvolvidas durante a “Diálogos da Cena”, que ao longo de mais de dez anos integra o Programa de Extensão Engenho de Composição. A atividade tem a finalidade de propor um espaço de debate sobre as obras veiculadas durante o Programa, que possui um caráter de Festival. Durante um turno de trabalho, logo após as edições das temporadas dos espetáculos, os artistas criadores, comunidade acadêmica e demais interessados reúnem-se para explorar/discutir as possíveis reverberações das obras realizadas. Tanto no que diz respeito à recepção do público e da crítica quanto em relação aos impactos do resultado artístico e processo criativo no desenvolvimento de artistas-docentes em formação.

E aqui importa ressaltar que as montagens dos dois cursos assumem uma dimensão curricular, não sendo, portanto, algo acessório à formação ofertada. O processo criativo dessas obras opera com a condicionante de refletirem o caráter sensível, estético, epistemológico e pedagógico do fazer artístico. Um itinerário complexo que envolve o engajamento em práticas corpóreo-vocais, assimilação de conceitos, teorias, sistemas e formas cênicas, além de reflexões sobre o caráter didático da elaboração de um produto cênico. Ou seja, são espaços que se destinam à apropriação de uma ética profissional e do repertório semântico específico das Artes, com ênfase nas artes cênicas.

Os inúmeros esforços empreendidos pelos profissionais da UESB no sentido de fortalecer uma pedagogia das Artes com uma perspectiva alinhada com as demandas teórico-epistemológicas que emergem dos estudos desenvolvidos no campo das Artes Cênicas e da Educação contemporânea é uma grande contribuição para a sociedade baiana. Obviamente que muito ainda precisa ser conquistado na instituição para que o itinerário formativo proposto possa ser considerado uma referência a ser replicada em outros contextos. No currículo atual ainda existem muitas lacunas, tanto no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem, que precisam revisitados e atualizados para ganharem uma roupagem decolonial, quanto em relação à infraestrutura com a qual o curso atualmente opera. Mas, isso não desabona as estratégias de articulação entre apropriação propedêutica da linguagem cênica e dimensão pedagógica estabelecida no curso e que podem ser um interessante caminho de aproximação entre epistemologias teatrais e artístico-pedagógicas.

Nesse pequeno recorte de produção artística dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB é possível perceber uma teia complexa de saberes-fazeres que são compartilhados entre os diferentes agentes do processo. Cada um desses oito espetáculos reflete seu tempo sócio-histórico. E assim como no contexto artístico a pedagogia das Artes evoca um posicionamento sobre o mundo e expressam modos de ser-pensar-fazer.

A professoralidade no campo das Artes demanda justamente essa apropriação dos conceitos, formas, métodos e práticas numa perspectiva implicada, sensível e apaixonada. Para além de veicular epistemes e práxis artísticas e pedagógicas o território da criação artística vem dando régua e o compasso com os quais os futuros artistas docentes formados pela UESB desenvolverão as mais diferentes cartografias artístico-educacionais nos territórios escolares onde atuarão. Longe de ser um mero espaço de expressão subjetiva ou de produção cultural, esses processos criativos constroem saberes de experiências que determinarão o sentido ou sem sentido esses discentes encontrarão no ato de criar, que no caso dos professores de artes configuram-se enquanto catalizadores fundamentais do ato de aprender.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2014.
- BOAL, Augusto. *Estética do Oprimido*. São Paulo: Garamond, 2011.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.278 de 02 de maio de dezembro de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e demais dispositivos legais que regulamentam o Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 195, de 05 de agosto de 2003*. Orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 08 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 3, de 08 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2023.

CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística*. São Paulo: Hucitec, 2008.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Prefácio. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, Francisco André Sousa. *Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: a educação profissional em teatro*. 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

MENDONÇA, Célida Salume. Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo. In: TELLES, Narciso (org.). *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas em sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013. p. 123-150.

TENDLAU, Maria. *Teatro vocacional e a apropriação da atitude épica/dialética*. São Paulo: Hucitec, 2010. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro*. Vitória da Conquista, 2012. Disponível em: <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/teatro-lic-jq/projeto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

VIANA, Dimir. *Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos*. Curitiba: Appris Editora, 2016.

WENDELL, Ney. *Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas*. Ilhéus: Editus, 2009.

Lista de Espetáculos do Curso de Licenciatura em Teatro – 2010 a 2025

(Continua)

Mostra	Semestre	Ano	Espetáculo	Direção	Autor(a)
1ª	2010.1	2010	Jo(ã)o Ninguém	Roberto de Abreu Ives Schettini	Coletiva
2ª	2010.2	2010	Me Segura Q'eu Vou Dar um Troço	Roberto de Abreu Ives Schettini	Coletiva
3ª	2011.1	2011	Vitrine Ludens	Carla Carvalho	Coletiva
4ª	2011.1	2011	Latúmia ou A história de Amor de Romeu e Julieta	Roberto de Abreu Ives Schettini	Adaptado por Roberto Abreu, da obra de William Shakespeare
5ª	2011.2	2012	De Papel	Adriana Amorim	Coletiva
6ª	2012.1		Roda Mundo!	Roberto de Abreu Ives Schettini	Coletiva
7ª	2012.1	2012	Anti Nelson Rodrigues	Maria de Souza	Nelson Rodrigues
8ª	2013.1	2013	Donas – Sobre as Mulheres de Todos os Tempos	Carla Carvalho	Coletiva
9ª	2013.2	2013	The Célio Cruz Show	Orientação: Adriana Amorim e direção de Joadson Prado	Coletiva
10ª	2013.1	2013	Cirandas e Rodas	Maria de Souza	Maria de Souza
11ª	2014.1	2014	100 Guerra	Maria de Souza	Maria de Souza
12ª	2014.2	2014	Transcorrendo, transformando um certo Homem-Hamlet-Máquina e uma certa Mulher- Ofélia-Máquina em um espaço-tempo-poético na Cidade do Sol	Cristiane Barreto	Adaptado por Cristiane Barreto, da obra de Heiner Müller
13ª	2015.1	2015	O Teatro de Sombras de Ofélia	Maria de Souza	Adaptado por Maria de Souza, da obra de William Shakespeare
14ª	2015.1	2015	#Opróbrios – Um degenerado melodrama dos três vinténs	Roberto de Abreu Ives Schettini	Adaptado por Roberto Abreu, da obra de Bertolt Brecht
15ª	2015.2	2015	A Menina de Lá	Cristiane Barreto	Coletiva
16ª	2015.2	2016	,por acaso,	Renato Tavares Santana	Renato Tavares Santana
17ª	2016.1	2016	O Príncipe Hodierno	Maria de Souza	Adaptado por Maria de Souza, da obra de William Shakespeare
18ª	2016.1	2016	Roque Santeiro: o Destino do Herói	Hayaldo Copque	Dias Gomes
19ª	2017.1	2017	Tudo no Timing	Maria de Souza	Maria de Souza
20ª	2017.1	2017	Eu Te Amo	Hayaldo Copque	Coletiva
21ª	2017.2	2017	Marginália	Francisco André	Coletiva
22ª	2018.1	2018	O Retrato do Povo	Maria de Souza	Maria de Souza
23ª	2018.1	2018	Boca de Ouro	Hayaldo Copque	Nelson Rodrigues
24ª	2018.2	2018	Benditas Mulheres Malditas	Francisco André	Coletiva
25ª	2019.1	2019	O Nó que nos Destes	Francisco André	Coletiva
26ª	2019.1	2019	A Noiva Cadáver	Maria de Souza	Adaptado por Maria de Souza, da obra de Tim Burton

(Conclusão)

Mostra	Semestre	Ano	Espetáculo	Direção	Autor(a)
27 ^a	2019.2	2021	A Escolha (3+1 em Tela)	Renato Tavares Santana	Coletiva
28 ^a	2021.1	2022	Poor Elise	Maria de Souza	Grace Passô
29 ^a	2021.1	2022	Revolução Brasileira Versão	Hayaldo Copque	Adaptado por Hayaldo Copque, da obra de Augusto Boal
30 ^a	2022.1	2022	(Nós) do Morro	Francisco André	Adaptado por Francisco André, da obra de Jorge Amado
31 ^a	2022.1	2022	Alice(s)	Ana Carolina Fialho de Abreu	Adaptado por Ana Carolina Fialho de Abreu, da obra de Márcio Oliveira (Cia. Calor de Laura)
32 ^a	2022.2	2022	Confia!	Hayaldo Copque	Coletiva
33 ^a	2023.1	2023	O Corcunda de Notre Dame	Maria de Souza	Victor Hugo
34 ^a	2023.2	2023	Macondo	Francisco André	Adaptado por Francisco André, da obra de Gabriel García Márquez
35 ^a	2023.2	2023	O Sonho do Casamento do Pequeno Burguês	Alda Souza	Bertolt Brecht
36 ^a	2024.1	2024	Paradoxos	Alda Souza	Coletiva
37 ^a	2024.1	2024	Entrelinhas	Maria de Souza	Coletiva
38 ^a	2025.1	2025	A cidade sem Arte	Maria de Souza	Coletiva

Diálogos da Cena é uma obra escrita em capítulos e se refere à crítica de obras cênicas do curso de Teatro da UESB realizadas através do Programa de Extensão Engenho de Composição que ao longo de 10 anos estabeleceu um diálogo com o público por meio do debate de questões do ensino, da pesquisa e da extensão. A obra, para além das apresentações de espetáculos, estabelece um debate que aborda as diversas formas de produção, pesquisa, ensino e difusão do fazer artístico.



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

ISBN 978-85-7985-166-7



GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO