



sala preta
ppgac

ISSN: 2238-3867

Volume 23
N° 2
2024





sala preta
ppgac

DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v23i2p2-5

EDITORIAL

Henrique Rochelle,
Suzana Schmidt Viganó,
Verônica Veloso



Editorial

Neste segundo número de 2024, a Sala Preta publica o dossiê **Mediação – entre Público, Ação e Cena**, com textos que exploram e ampliam a reflexão e perspectiva sobre o conceito de Mediação nas Artes Cênicas. Historicamente, a relação entre a cena teatral e o espectador perpassa diferentes contextos socioculturais, que a arte procura confrontar, estabelecer zonas de fruição e romper limites perceptivos. O espectador é convidado a ser invadido pelo objeto artístico e a disponibilizar-se para a experiência poética. A mediação não se restringe à fruição ou montagem das obras, mas tece relações com o entorno, com o público e com a comunidade, evidenciando-se também em processos de formação, participação e aprendizagem. Estabelece-se dessa maneira, como diz Jacques Rancière, uma “comunidade de contadores e tradutores” (*O Espectador Emancipado*, 2012), favorecendo uma atitude criativa entre os produtores e os interlocutores da obra teatral.

Percorremos nesta edição a investigação de ações que abrangem desde a concepção da cena até a sua relação com o público e tangenciamos campos relacionados que possibilitam a efetivação de tais processos, como o da gestão cultural. Apresentamos assim um amplo espectro de sentidos e reflexões sobre a mediação, desde a educação e a política cultural até a construção e a fruição de obras artísticas.

Abrindo os textos do dossiê, Giuliana Simões destaca os diálogos com espectadores conduzidos pelo grupo iNerTE após o espetáculo *66 minutos em Damasco*, de 2013. Em “Performatividade Imprevista: propostas de mediação do grupo iNerTE para a construção de um debate pelo avesso”, a autora reflete sobre o engajamento dos espectadores e suas referências em busca dos signos artísticos apresentados pela obra.

“Mediação teatral e a formação da pessoa licenciada em teatro: discussões sobre o caráter ético e sensível do espaço entre cena e público”, de Sidmar Silveira Gomes, discute o tema da mediação teatral no contexto de formação da pessoa licenciada em teatro, em seus aspectos éticos e sensíveis, refletindo sobre a importância desse campo na atuação profissional.

“A trajetória pendular do TEN: ir e vir na prática de mediação com o público”, de Viviane da Soledade, investiga a trajetória do Teatro Experimental

do Negro sob a perspectiva do público engajado em suas ações e posicionamentos, analisando como o público pode influenciar nas dinâmicas teatrais, nas concepções de cena e nas trajetórias do grupo.

Avançando na discussão da relação com o público, o artigo “Interrogações a quatro mãos”, de Maria Lúcia Pupo e Ana Beatriz Cangussu, discute experiências de mediação artística na 35ª Bienal de São Paulo em diferentes modalidades, investigando as expectativas sobre a relação entre a visita à exposição e a aprendizagem escolar.

Nina Menezes Ricci apresenta iniciativas inovadoras de mediação artística desenvolvidas em projeto de extensão que conecta estudantes universitários da área da licenciatura em Artes Cênicas com alunos do Ensino Básico, articulando a formação de professores à formação de espectadores em “Mediação Artística: ações entre universidade e escola”.

Em “Percurso de uma artista-mediadora: diálogos com a área da educação em contexto catarinense”, a atriz e professora da Cia Carona de Teatro, Sabrina de Moura, compartilha procedimentos de mediação desenvolvidos na formação de professores espectadores. A autora discorre sobre ações de mediação desenvolvidas em diferentes contextos – um teatro, um festival e uma escola básica –, analisando e refletindo sobre a importância do jogo simbólico tanto na formação continuada de professores, quanto na formação de espectadores.

“Diálogos intermediários em Terra Vermelha: a mediação cultural como ponte criativa intercultural”, de Izabela Fernandes de Souza, abre a perspectiva sobre a mediação cultural na construção de uma obra cênica, compreendendo o fazer teatral como uma atitude mediadora e forma criativa de refletir sobre a alteridade e as assimetrias sociais.

Relacionando a perspectiva da formação e da atuação do licenciado nesse campo, “Artistas-Educadores-Gestores: a atuação do licenciado em artes na gestão de equipamentos culturais”, de Catharina da Cunha Glória e Marisa Martins Lambert, investiga o campo da gestão cultural sob a ótica do licenciado em artes, considerando as experiências de gestores-licenciados interseccionando noções de corpo, território, cidadania e democracia cultural.

No artigo “A audiodescrição como mediação para estudar o papel da luz no teatro visual de Robert Wilson”, os autores Laura Maria de Figueiredo, Lívia

Maria Villela de Mello Motta e Jefferson Fernandes Alves apresentam uma proposta para a audiodescrição de fotografias retiradas da obra *Shakespeare's Sonnets*, considerando-se a presença da iluminação cênica na encenação de Bob Wilson para o Berliner Ensemble, em 2009. Tais imagens audiodescritas são criadas originalmente como um material didático de uma aula de iluminação cênica destinada a pessoas cegas e com baixa visão, que ao longo do processo são ampliadas para plateias com e sem deficiência visual.

Encerra o dossiê a tradução de “Mediação cultural nas artes cênicas: avanços e resistências”, originalmente publicado por Marie-Christine Bordeaux no livro *La Médiation Culturelle, Cinquième Roue du Carrosse?* (2016). Nessa tradução inédita de Ricardo Santos e Renata Fernandes, destaca-se a pluralidade da elaboração da noção e da prática da mediação na França, pontuando recursos e soluções empregados na construção desse campo.

Para além do dossiê temático, também fazem parte desta publicação dois artigos submetidos em fluxo contínuo. Em “A empatia e o contágio: as impregnações dos encontros”, Mariana Rosa e Silva Santos discute fenômenos de comunicação inconsciente por meio da empatia cinestésica, que cria um canal de compreensão e partilha entre artistas e espectadores.

Encerrando o número, Raquel Biscayno Viecili e Marcílio de Souza Vieira apresentam o artigo “A dança dos Orixás: enlaces da performance do sagrado nas artes da cena”, em que explicitam a dualidade das danças dos Orixás consideradas em dois contextos: suas situações ritualísticas, ocorrendo nos terreiros, e suas formas performativas, transformadas para fins artísticos e estéticos.

Boa leitura!

Editores Responsáveis

Henrique Rochelle (Editor Executivo),
Suzana Schmidt Viganó (Editora Executiva),
Verônica Veloso (Editora Executiva)
e Corpo Editorial da Revista Sala Preta.



Performatividade imprevista: propostas de mediação do grupo iNerTE para a construção de um debate pelo avesso

Unforeseen performativity: mediation proposals by the iNerTE group to build a debate inside out

Performatividad imprevista: propuestas de mediación del grupo iNerTE para construir un debate a la inversa

Giuliana Simões

Giuliana Simões

Pós-doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutora em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH) em São Paulo.



Resumo

Diante de uma obra de arte, a leitura dos diversos signos oferecidos ocorre tanto sobre a obra quanto para além dela; a leitura da cena corresponde a criações recuperadas pelos espectadores, sempre de maneira diversa e imprevisível. Este artigo apresenta os estudos de mediação efetivados pelo grupo Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (iNerTE), que procura entrecruzar o estudo de teorias da recepção e a prática de mediação proposta aos espectadores. Entre as ações de mediação organizadas pelo grupo, destacamos os diálogos com espectadores, ocorridos após a apresentação de espetáculos, que batizamos de *debates pelo avesso*. Como estudo de caso, descrevemos o debate realizado a partir do espetáculo *66 minutos em Damasco*, apresentado na I Bienal Internacional de Teatro da Universidade de São Paulo – Realidades Incendiárias, em 2013. Torna-se possível constatar, a partir dessa análise, que o engajamento dos participantes em um debate não se efetiva apenas pelo divertimento, tendo em vista o ambiente de ludicidade em que pode se instaurar, mas que se faz necessário que partilhemos o propósito de estarmos ali. Além disso, notamos que os eixos reflexivos da pesquisa desenvolvida pelo grupo são instauradores do convite, evidenciando o momento primordial em que os espectadores revisitam as próprias referências em busca da leitura dos signos artísticos apresentados pela obra.

Palavras-chave: Estética da recepção, Artes da cena, Mediação, Espectadores.

Abstract

Before a work of art, the reading of the different signs offered takes place both on the work and beyond it, the reading of the scene corresponds to creations recovered by spectators, always in different and unpredictable ways. This study describes the mediation studies carried out by the iNerTE group (Unstable Center for Theatrical Reception Studies), which seeks to intertwine the study of reception theories and the mediation practice proposed to spectators. Among the mediation actions organized by the group, we highlight the dialogues with spectators, which took place after the presentation of shows, called *debate in reverse*. As a case study, we describe the debate on the theatrical show *66 minutes in Damascus*, presented at the 1st International Theater Biennial of the University of São Paulo – Incendiary Realities, in 2013. This analysis shows that participants' engagement in a debate, rather than taking place just for fun and considering the playful environment in which it can be established, requires sharing the purpose of being there. We find that the reflective axes of the research the group developed created an invitation, highlighting the primordial moment in which spectators revisit their own references in search of reading the artistic signs presented by the work.

Keywords: Reception aesthetics, Mediation, Performing arts, Spectators.

Resumen

La lectura de los diferentes signos que ofrecen frente a una obra de arte se produce tanto sobre la obra como más allá de ella; la lectura de la escena corresponde a creaciones recuperadas por los espectadores, siempre de distintas e impredecibles maneras. Este artículo presenta los estudios de mediación realizados por el grupo Centro Inestable de Estudios de la Recepción Teatral (iNerTE), con el objetivo de entrelazar el estudio de las teorías de la recepción y la práctica de la mediación propuesta a los espectadores. Entre las acciones de mediación organizadas por el grupo destacan los diálogos con los espectadores, que se producían tras la presentación de los espectáculos a los que llamamos *debates a la inversa*. Como estudio de caso, se describe el debate realizado a partir del espectáculo *66 minutos en Damasco*, presentado en la I Bienal Internacional de Teatro de la Universidad de São Paulo –Realidades Incendiarias, en 2013. A partir de este análisis, es posible verificar que el compromiso de los participantes en un debate no se realiza solo por diversión, considerando el ambiente lúdico en el que se puede establecer, sino que es necesario que compartamos el propósito de estar allí. Se observa que los ejes reflexivos de la investigación desarrollada por el grupo son los creadores de la invitación, destacando el momento primordial en el que los espectadores revisitan sus propios referentes en busca de leer los signos artísticos que presenta la obra.

Palabras clave: Estética de la recepción, Artes escénicas, Mediación, Público.

Introdução

Entre as propostas de mediação que marcam as investigações do Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (iNerTE)¹, destacamos os debates pelo avesso, organizados de forma imprevista, que contam com a força de criação artística própria dos espectadores. Nos *debates pelo avesso* ou *debates performativos*, como batizamos esses encontros, propomos diálogos com o público, ocorridos após a apresentação de espetáculos e a partir da cena concebida pelos artistas teatrais. O objetivo central desses

1 iNerTE é um grupo de pesquisas criado no ano de 2004, coordenado por Giuliana Simões e Flávio Desgranges. A partir de 2016, o grupo passa a se vincular institucionalmente ao Mestrado Profissional em Artes da Cena da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH), em São Paulo, e ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis.

encontros pode ser compreendido como a criação de um espaço de investigação do fazer artístico no âmbito receptivo; espaço que, tendo em vista o compartilhamento de experiências estéticas, possa evidenciar possibilidades de intersecção entre arte e vida social.

Os lances que denominamos *pelo avesso* surgidos nesses debates se efetivam como criações engendradas nos processos receptivos de maneira inadvertida, uma espécie de fala do espectador, uma fala inventiva, e que, ao mesmo tempo que pode abrir um potencial de sentidos acerca do espetáculo em questão, incita o espectador a pensar sobre si mesmo e a se posicionar em face do movimento artístico.

Entre os intuitos das proposições realizadas para os debates, podemos demarcar o desejo de estabelecimento de um território de espectadores, em que todos estejam em pé de equivalência de saberes e habilidades, prontos para conversar sobre o que acabaram de presenciar. De maneira que os lugares tradicionalmente ocupados por espectadores e artistas, bem como por especialistas e os ditos “não conhecedores”, sejam eclipsados e embaralhados.

Nas diversas pesquisas acerca do fazer artístico na contemporaneidade, podemos perceber o espectador convidado a se colocar como leitor de uma obra que tem como principal objeto de análise o próprio fazer artístico. Isso abarca tanto as inquietudes que movem o processo criativo quanto a explicitação das questões históricas e estéticas com as quais a proposição artística estabelece tensão produtiva. O assumir da teatralidade presente nas produções cênicas faz-se também como assunção do ato produtivo do espectador. A imprevisibilidade performativa e a ruptura de fronteiras entre objeto estético e receptor também carregam indícios da necessidade do encontro para a concretização da obra, deixando evidente que a atuação do espectador é incontornável para a efetivação do acontecimento. O objeto artístico anseia por esse encontro, pois somente a partir das fricções e dos desdobramentos efetivados pelo ato do espectador o objeto se concretiza como obra.

Os *debates pelo avesso* propostos pelo grupo, realizados logo após os espetáculos, efetivam-se em sintonia com as proposições cênicas contemporâneas, ao evidenciar o caráter artístico próprio ao ato de leitura. Esse aspecto caracteriza proposições cênicas marcadas por alta voltagem performativa,

que trabalham com o esmaecimento da separação entre cena e público, bem como com o esgarçamento dos limites entre fazer artístico e vida social.

Tomando como ponto de estudo a expressão artística *performance*, como uma *arte de fronteira*, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado “arte estabelecida”, a *performance* acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte (Cohen, 2004, p.38).

Se a arte da **performance** se estabelece como subversiva ante as fronteiras estabelecidas, podemos nos perguntar como esse movimento de ruptura e ampliação de limites e a conjugação entre elementos da arte e da vida podem ser notados especificamente no âmbito da recepção. Nesse sentido, a expressão “pelo avesso”, que utilizamos em nossos debates, também persegue a tentativa de desestabilização de divisas, em busca de colocar em desalinho a discussão, por vezes estática, usualmente estabelecida entre aqueles que falam e aqueles que ouvem, entre especialistas e não especialistas, nas conversas realizadas em face de uma proposição artística. Deixar vir à tona as tantas imagens (imagens visuais, auditivas, táteis, gustativas, olfativas) que cada pessoa receptora produz a partir de uma proposta artística, escutar efetivamente os espectadores após um espetáculo, envolve estabelecer convite para que diferentes leitores digam o que perceberam, lembraram, imaginaram enquanto se relacionavam com a encenação.

Essas proposições também podem ser pensadas no âmbito da ruptura dos modos de relação estabelecidos entre teatro e sociedade, pois ampliam a compreensão do caráter público do fazer artístico, ao reconhecer os espectadores como participantes efetivos não apenas da obra de arte, mas do próprio movimento teatral, de modo a configurar e garantir espaço para a evidenciação e o compartilhamento público de uma profusão de leituras surgidas a partir de cada obra.

Quando falo do meu eu que escreve, eu deveria logo acrescentar que estou falando do meu eu que leu, mesmo quando se tratou de uma leitura distraída, a mais furtiva das leituras. E devo destacar que cada livro lido levava dentro de si uma multidão de outras escritas que, de maneira consciente ou inadvertida, capturei (Ferrante, 2023, p. 82)

As tantas imagens narradas pelos espectadores durante os **debates performativos** buscam apreender o que está em cena e apontam para além do que foi visto, pois surgem atravessadas por variadas instâncias da vida de cada espectador. O **avesso do debate** ocorre justamente quando conseguimos nos debruçar não somente sobre o que ocorreu no palco ou no espaço da cena, como também sobre o que aconteceu com cada um dos espectadores em sua relação com a proposição artística.

Ao abordarmos as possibilidades performativas do ato de leitura, tratamos de instância ampla, imprevista e processual, inerente ao próprio âmbito da recepção. O espaço do acontecimento artístico, compreendido a partir de fronteiras desestruturadas, abarca não somente os inúmeros elementos de significação levados à cena, mas também transborda para a singularidade do efeito estético provocado nos participantes do evento, que realizam a obra de modo sempre pessoal e intransferível, marcado por seu ponto de vista e seu lugar social.

A constituição dos *debates pelo avesso* vai ao encontro da vontade propositiva efetivada pelos artistas contemporâneos, ou seja, as propostas cênicas recentes se efetivam para além da cena propriamente dita, instigando atos peculiares de leitura, gerando efeitos singulares, fazendo com que o modo de percepção do espectador seja compreendido como um ato performativo. Buscamos, assim, na constituição dos encontros realizados com o público, desdobrar procedimentos que se coloquem em consonância com a disposição investigativa presente nos processos de criação, de maneira que o espaço da mediação artística esteja aliado ao do efeito estético.

Procuramos aliados. Precisamos de aliados. E temos a impressão de que esses aliados já existem, de que não esperaram por nós, de que há muita gente que está farta, que pensa, sente e trabalha em direções análogas: nada a ver com moda, mas com um “ar do tempo” mais profundo, no qual se fazem investigações convergentes em domínios muito diversos (Rolnik, 2018 apud Deleuze; Guattari, 1995, p. 22)

O que você nunca deixa de levar quando vai ao teatro?

Essa foi uma pergunta que fizemos muitas vezes aos participantes, durante os primeiros *Estudos de Recepção*, práticas que realizamos entre os

anos de 2006 e 2012, antes de iniciarmos os experimentos com os **debates performativos**. Nesses estudos, entrelaçávamos cenas criadas pelo grupo com propostas interativas feitas ao público. Pedíamos aos espectadores, logo no primeiro momento do encontro, que escrevessem, em pequenos pedaços de papel, o que achavam essencial levar para o teatro e prendessem as respostas em um casaco disposto no meio da sala. Esse casaco, cravejado com pregadores, usados comumente para estender roupa, transformava-se em uma espécie de varal de impressões. Os escritos enunciavam instâncias diversas que abarcam o modo de relação do espectador com a arte.

Perceber-se a si mesmo no momento da própria participação constitui uma qualidade central da experiência estética; o leitor se encontra num peculiar estado intermediário: ele se envolve e se vê sendo envolvido. Essa a razão por que não se deve simplesmente equacionar a experiência estética com o caráter não pragmático da arte, pois ela também possui uma significação claramente prática (Iser, 1999, p. 53).

Havia participantes que, com certa objetividade, ressaltavam em seus pequenos textos alguns objetos necessários, que precisam levar sempre ao sair de casa: “carteira”, “dinheiro”, “documentos”, “óculos”. Outros apontavam aspectos imateriais, indicando gestos e atitudes que também carregamos diariamente conosco, quando nos deslocamos do espaço privado para o público, mas que, nesse caso, surgiam exacerbados, marcados pelo pressentimento de que algo distinto, surpreendente, poderia ocorrer ao nos relacionarmos com uma proposição artística, enunciando termos como: “expectativa”, “medo de dar errado”, “ansiedade”, “capacidade de me assombrar”, “outras obras”, “outras espetáculos” etc.

Com aquela pergunta inicial, buscávamos acessar aspectos presentes na preparação para a ida ao teatro, anterior, portanto, ao encontro com a cena, de modo a trazer à tona, e evidenciar para cada um dos participantes, os anseios, as expectativas ou inquietudes que a iminência de um acontecimento com uma obra de arte pode acarretar. O momento anterior ao encontro com o objeto artístico vê-se, assim, destacado, sublinhado, indicando que o modo com que cada espectador se prepara para um evento teatral, mesmo antes do encontro efetivo, também participa do ato de leitura da cena. O que

se passa antes do evento propriamente dito também integra e marca o ato do espectador, bem como as ocorrências posteriores ao encontro com a obra, de maneira que teremos sempre dificuldade em definir quando começa ou termina um acontecimento artístico.

A obra artística não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada de sua leitura (Jauss, 1994, p. 25).

Uma quantidade significativa de respostas trazia algo em comum, referente à inquietação em face do desconhecido, à desconfiança diante do inusitado, ao receio com o que, de súbito, poderia surgir no encontro com uma proposição artística. Além disso, o que nos chamava a atenção na leitura dos papéis era perceber o quanto essas respostas dadas por espectadores – estudantes, professores, trabalhadores em geral, artistas – relacionavam-se fortemente com as questões teóricas que estávamos pesquisando, com os conceitos afeitos à estética da recepção e do efeito que vínhamos examinando. Termos que se aproximavam das noções de expectativa, assombro, mudança de perspectiva, ansiedade, angústia, entre outros, apareciam nas respostas e constituíam-se, também, em material importante para nossas indagações e nossos escritos práticos e teóricos. A coincidência das noções teóricas com os escritos dos espectadores, contudo, inquietava-nos, pois havia algo da abstração conceitual que não se coadunava com a experiência efetiva das propostas realizadas com os participantes.

Há que lembrar que uma experiência não consiste simplesmente em reconhecer o que é familiar. Pois se apenas se falasse de experiência com o que se concorda, não sealaria de mais nada. Ao contrário, experiências emergem no instante em que é minado o que sabemos (Iser, 1999, p. 50).

A advertência nos indicava que talvez o próprio relato da expectativa, a pequena narrativa acerca do que ocorre antes do encontro com a obra já podia ser tomada como um princípio de estudo da experiência estética.

A breve indagação acerca do que sempre levamos quando vamos ao teatro, proposta na abertura dos nossos *Estudos de Recepção*, e as colocações indicadas nas palavras e frases dos participantes, ao serem colocadas em diálogo com os estudos teóricos que vínhamos desenvolvendo, poderiam ser desdobradas nas seguintes indagações: Que expectativas carregamos ao nos deslocarmos para um evento teatral, em que nos será solicitada certa disponibilidade para a efetivação de uma experiência artística? Como podemos descrever a expectativa que formamos em face do inesperado, ante o acontecimento que se aproxima? Como nos preparamos para esse encontro que, como sabemos, não nos levará a outro lugar que não a nós mesmos?

Quando nos aprontamos para ir ao teatro, temos um saber prévio que se revela e antecipa dados da nossa percepção. O que sabemos de antemão, as informações iniciais que temos do espetáculo, tais como o local do evento, o grupo que se apresentará, o diretor da peça ou, ainda, imagens e fotos que, por acaso, vimos previamente, tudo isso contribui para a construção de nossas expectativas diante da obra. A expectativa já carrega em si elementos criadores e antecipadores da experiência artística e, se, por um lado, participa do caráter pessoal e intransferível da leitura, por outro lado também indica que o tempo da experiência estética não coincide com a duração do espetáculo. Se estamos falando que as expectativas já indiciam o início da experiência, antes mesmo do início do encontro com a obra, também notamos que o fim desse estado de apreensão e compreensão da obra não ocorre em sincronia com o tempo da peça.

Em *Cartas a um jovem poeta*, Rainer Maria Rilke (1875-1926) trata do caráter indizível e do tempo de persistência da arte, que perdura, se comparado ao da vida que passa:

Não há nada que toque menos uma obra de arte do que palavras de crítica: elas não passam de mal-entendidos mais ou menos afortunados. As coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar, a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou, e mais indizíveis do que todos os acontecimentos são as obras de arte, existências misteriosas, cuja vida perdura ao lado da nossa, que passa. (Paris, 17 de fevereiro de 1903) (Rilke, 2013, p. 132).

A partir das respostas colhidas em nossos primeiros *Estudos de Recepção*, das palavras – cotidianas, filosóficas, poéticas – penduradas no casaco, seguiríamos desvendando outros modos de proposição que pudessem ser oferecidos aos espectadores, e a nós mesmos, que conduzissem ao desvendamento de aspectos constituintes da leitura de obras de arte. Tínhamos um caminho a percorrer, pois desde já constatamos que nossas veredas incluíam a irrupção de conteúdos mnemônicos, vislumbres e afetos que contornam a intraduzibilidade do encontro com uma proposição artística.

Construção de uma debate em situação de guerra: o que a Síria tem a ver com a gente?

Um dos primeiros debates que realizamos, e que foi impulsionador para muitas questões e descobertas que apareceram em nossa pesquisa, foi efetuado em setembro de 2013, quando fomos convidados para realizar conversas após os espetáculos apresentados na I Bienal Internacional de Teatro da Universidade de São Paulo – Realidades Incendiárias (TUSP, 2013). A proposta do evento era reunir espetáculos que abordassem histórias de países em situações de guerra, e o convite era para que realizássemos debates após cada uma das apresentações. Um desses espetáculos foi *66 minutos em Damasco*, dirigido por Lucien Bourjeily². O espetáculo não somente contava uma história, mas propunha uma experiência de guerra.

Quando chegamos ao teatro, os artistas pediram que deixássemos com eles as nossas bolsas e mochilas, as quais foram colocadas em sacos pretos de lixo e lacradas. Após nos desfazermos de nossos objetos pessoais, celulares e documentos, enquanto esperávamos a sala do teatro abrir, alguns atores nos receberam, de forma gentil, determinando que éramos um grupo de turistas, que tinha acabado de chegar e estávamos na recepção de um hotel, na cidade de Damasco, capital da Síria. Em seguida, chegaram alguns guardas e começaram a nos tratar de maneira violenta. Logo entenderíamos que eram agentes do serviço secreto do governo ditatorial de Bashar al Assad. E então nos tornávamos jornalistas ativistas e suspeitos. Os policiais

² Lucien Bourjeily é dramaturgo, diretor e roteirista libanês.

da ditadura Síria nos conduziram por uma escada estreita para o subsolo do prédio. Naquele momento sabíamos que tudo fazia parte do espetáculo, mas também notávamos o quanto estávamos envolvidos em algo que se tornava difícil de discernir o que era ficção do que era realidade. Não esquecíamos, obviamente, em nenhum momento, que estávamos na cidade de São Paulo, no bairro da Consolação; no entanto, nos sentíamos em plena guerra. Onde estariam esses disparadores? No próprio espetáculo do coletivo de atores libaneses, nas notícias da guerra da Síria, que podíamos acompanhar pela mídia? Ou será que os materiais que estabeleciam essa situação de guerra estariam também em nossas histórias, em nossas vidas? Síria e São Paulo, ficção e realidade, lá e cá, teatro e vida, guerras coletivas e particulares se sobrepunham?

Ao chegarmos à garagem do prédio, fomos encapuzados com panos pretos e empurrados para dentro de um carro grande, uma van, que rodou pelas ruas da cidade. Eram poucos espectadores, apenas oito pessoas por sessão, e isso nos deixava apreensivos. No rádio do carro tocava uma canção muito alta em língua árabe. Cada vez que tentávamos levantar o capuz, éramos agressivamente repreendidos. Tínhamos medo e não ousávamos mais fazer movimentos bruscos. Sabíamos que era teatro, ríamos de nervoso. O carro deu muitas voltas! Depois ficamos sabendo que o carro apenas rodava em torno do prédio do Teatro da USP, nas ruas da Vila Buarque. No entanto, com a cabeça coberta, o que “víamos” era o trânsito na capital da Síria. Os guardas que nos conduziam estavam agitados, falavam alto, as vozes se confundiam com a música do rádio, tudo fazia parte da situação e dificultava saber onde estávamos. Depois de algumas voltas, que nos tiravam a noção de um tempo que parecia distendido, o carro parou. Retiraram a gente e, quando levantaram o capuz de nossa cabeça, notamos que havia outras pessoas naquele lugar. Pareciam prisioneiras políticas, sentadas em locais úmidos, como se estivessem ali há muito tempo. Em uma das celas que fomos colocados, havia duas mulheres; uma delas estava machucada e ficava evidente, pelas suas poucas falas, que tinha sido violentada por um dos policiais. As duas perguntaram se nós, recém-chegados àquela prisão, não gostaríamos de fazer um jogo em que cada um podia contar uma piada. Estávamos todos mudos e mudas. Após alguns minutos, levaram-nos para frente de guardas armados

e iniciou-se um interrogatório: “Onde você mora?”; “O que você faz da vida?”; “O que está fazendo em Damasco?”

Da mesma maneira que fomos jogados na van e metidos naquela prisão, estávamos lançados na narrativa real-ficcional. Não assistíamos senão ao que fazíamos na cena, éramos parte do espetáculo. Tudo ocorria em ações, a trama era organizada a partir de nossos corpos e dos comandos dos atores. Eles agiam como guardas do Serviço Secreto da Síria, e nós agíamos como prisioneiros políticos perseguidos e ameaçados. A **performance** era feita com corpos em ação, com os aparatos sensoriais convidados para a composição, como o cheiro de mofo da garagem do prédio do teatro aumentava de modo intenso, justamente porque, levados pela narrativa, pensávamos estar em uma prisão clandestina. Eles nos empurravam contra a parede e gritavam em nossos ouvidos. O medo estava instaurado, misturando aquele momento fictício com outras situações. O medo que conhecemos em nosso cotidiano como moradores de São Paulo estava convidado a ressurgir ali naquela prisão clandestina, em algum lugar recluso da Síria. Temíamos falar o nosso nome, de contar onde morávamos, mesmo sabendo que aquilo era uma peça de teatro. Não conseguíamos, naquela situação, separar de forma precisa o que era ficção do que não era. O local em ruínas, o terror e a perseguição aos direitos de liberdade, presentes em situações de guerra, irrompiam naquela tarde calorenta, e podíamos nos perguntar: como a ficção era capaz de se misturar com a realidade de maneira tão intensa e o que aquilo fazia conosco?

Outras indagações centrais para nós viriam a seguir, a partir da pergunta: como debater um espetáculo como esse? Desdobrada em outras questões: quem estaria lá para conversar sobre o espetáculo, já que eram apenas oito espectadores por vez? Como conversar sobre aquelas cenas que denunciavam o limite tênue e rarefeito entre realidade e ficção? De que forma poderíamos colocar em debate o que se passou? Como estabelecer uma conversa em que a própria procura de palavras para contar a situação fosse assumida como parte do debate? Talvez pudéssemos retomar esses registros que ficaram em nossos corpos, reaver o impacto, reativar o fato como acontecimento de corpo, o nosso e o de cada espectador. O corpo nos parecia instância incontornável para a efetivação do debate.

O encontro foi realizado após a última sessão do espetáculo, de maneira que os participantes das sessões anteriores retornaram ao teatro, após a última apresentação, especialmente para participar da proposta. Para nossa surpresa, tinha muita gente ali, tendo em vista o limite reduzido de espectadores por dia: em torno de quarenta pessoas que tinham assistido ao espetáculo participaram daquele evento. Para começar o debate, nos apresentamos, os artistas se sentaram na roda dispostos a ouvir o que aconteceria ali. Trouxemos, em determinado momento do debate, uma personagem espectadora que, sentada no meio da roda, colocava em palavras as dificuldades de falar a respeito de teatro, os enfrentamentos sobre ser espectadora. Estimulados pelo espetáculo, na cabeça dessa personagem-espectadora, improvisamos um pano preto que se assemelhava ao capuz que havíamos sustentado na cabeça durante o espetáculo.

Uma narrativa por outra

Para a realização desse debate, combinamos que misturaríamos em nossas propostas falas teóricas e textos artísticos, buscando modos conceituais e poéticos de trazer para o debate aspectos que evidenciavam os meandros do próprio ato de leitura em curso. A ideia era que pudéssemos reativar o que tinha ocorrido durante o espetáculo, um acontecimento que escapava das fronteiras da representação, que não ocorria sem que todo o nosso aparato sensorial fosse convocado. Em um determinado momento, concedemos a fala aos espectadores, para que contassem o que tinham lembrado enquanto vivenciavam o espetáculo, ou mesmo cenas do passado que se presentificavam naquele momento, durante o debate. Os participantes trouxeram variadas histórias de suas vidas, tais como memórias da ditadura no Brasil, diretamente relacionadas com o espetáculo, e outras que não estavam estreitamente ligadas ao evento, mas que surgiam com potência poética: “Eu me lembrei do cheiro de mofo do porão da casa de minha vó, porém tive o impulso inicial de barrar esse pensamento, pois isso não tem nada a ver com o que vimos aqui hoje”. Outra espectadora comentou que também se lembrou de sua infância, quando abria a geladeira de casa e tomava choque. Seguimos, notando que esse modo baralhado podia ser mais eficaz do que

o de um debate convencional, e que solicitar aos espectadores o compartilhamento de lances surgidos inadvertidamente, advindos de irrupções da memória, ou de quaisquer imagens aleatórias (visuais, sonoras, táteis, gustativas ou olfativas), e propor que esses enunciados pudessem participar da conversa, mesmo que a princípio parecessem distantes e desvinculados, era uma possibilidade extremamente instigante.

O encontro com o público assim constituído – repleto de narrativas pessoais, imagens que estavam e também não estavam na cena – estabelecia outra forma de relação com o tempo, distinto da temporalidade que marca nossas ações cotidianas.

As narrativas trazidas pelas diversas pessoas participantes do debate apresentavam um potencial de sentidos estimulante, estabelecendo tensão profícua com o espetáculo assistido. A profusão de significantes enunciados, em tensão com a diferença de cada nova produção imagética lançada na atmosfera do encontro, fazia com que a obra como tal se plasmasse, ali, no próprio ato de leitura.

Cada imagem surgida e adotada ou não, selecionada ou não, partilhada ou não, de cada espectador-autor durante o encontro, definia os rumos de seu gesto artístico, constituindo o processo de subjetivação que se foi formando, tanto pelo corpo em ato de cada participante quanto pelo corpo do público, no intercambiar de insurgências imagéticas que eram compartilhadas, engendrando um acontecimento artístico que se efetivava a partir da singularidade de afetos e gestualidades corporais manifestos em ato coletivo.

Ao terminarmos o debate, percebemos que estávamos entre espectadores envolvidos e atentos sobre o que tinham visto e sobre o que lhes tinha acontecido. Também pudemos ouvir o diretor do espetáculo, Lucien Borjouly, nascido em Beirute, Líbano, que, após o debate, revelou que muito do que tinha ouvido durante o encontro – frases, hesitações, enunciações feitas pelos espectadores – estiveram presentes no processo de criação do espetáculo, durante os ensaios, e que ele e os atores se entreolhavam surpresos e sorriam entre si, quando identificavam essas palavras, como se o debate trouxesse à tona algo muito particular do processo de criação.

Gostaria de agradecer a vocês, foi muito tocante perceber o que aconteceu hoje aqui. E agradecer a todos que compartilharam suas experiências conosco. Cada vez para nós também é uma experiência. Muitas palavras foram mencionadas hoje que nós falamos muito sobre elas nos ensaios. Cada vez que ouvíamos uma dessas palavras durante o debate, olhávamos uns para os outros e sorriamos³⁴.

Era inesperado para eles que isso estivesse acontecendo, bem como para nós. Notamos, nessa ocasião, que o debate, assim proposto, travava diálogo com o DNA da cena, evocando materiais presentes na genética da criação. Ao estabelecermos outro tom relacional à conversa e outro modo temporal ao encontro – uma temporalidade “inútil” e “contraproducente”, própria à experiência do inconsciente –, o processo de criação dos espectadores-autores tinha também sido convocado, e podíamos notar aspectos do percurso artístico de recepção coincidindo com particularidades da trajetória inventiva dos artistas.

Considerações finais

Foi durante o debate feito a partir do espetáculo *66 minutos em Damasco* que formulamos a seguinte pergunta: “O que a Síria tem a ver com a gente?”. Isso nos alertou para a importância de virarmos pelo **avesso as perguntas** que tocam a relação entre espectador e proposição cênica e podem desvendar aspectos relevantes dos processos de leitura artística. Ou seja, em vez de nos perguntarmos “o que diz, ou o que quer dizer o espetáculo?”, podemos nos indagar “como isso me afeta?”. Ou mesmo, em vez de fazer a pergunta “o que tenho a dizer sobre o espetáculo?”, propor a questão “o que diz o espetáculo sobre mim?”.

Atravessados por essa experiência, identificamos aspectos fundamentais que passaram a nos acompanhar em nossos encontros seguintes com o público, entre os quais vale destacar: (1) Decomposição (de-com-posição) – perceber os elementos que estão no espetáculo, desde os mais evidentes,

3 O depoimento de Lucien Borjouly, diretor de *66 minutos em Damasco*, após o debate performativo, pode ser observada no seguinte vídeo: <http://www2.eca.usp.br/inerte/video/51/all> Acesso em: 1 nov. 2023.

4 Disponível em: <https://inerte.eca.usp.br/>. Acesso em 11 jul. 2024.

centrais, aos quase imperceptíveis, sutis, marginais, percebidos apenas por um ou outro espectador; (2) Transbordamento – deixar-se afetar por elementos que não estavam no espetáculo, mas ainda assim foram percebidos pelo público, e, sobretudo, questões que transbordam pelas beiradas da cena, e que participam da transmutação – para nós fundamental – de um espetáculo em um acontecimento; (3) Uma cena por outra cena – tanto conceber cenas com os espectadores em ato, quanto utilizar cenas criadas pelo iNerTE no meio de um debate, como corpos intrusos, quebrando a todo momento o ritmo estabelecido da conversa, evitando que o habitual se instaure, e rompendo com qualquer linguagem expositiva, explicativa, acadêmica, especialista, educadora, que insista em prevalecer no encontro; (4) O que nos olha do espetáculo – são diversas as possibilidades que podemos desdobrar a partir dessa questão, entre elas está a possibilidade de reconhecer como a cena nos toca, o que a cena diz sobre nós, impressões presentes na recepção de uma obra; e (5) Tremores estéticos – memórias surgidas a partir do espetáculo, sejam cenas da própria vida ou passagens de outras obras de arte, bem como vislumbres de futuro, que podem surgir a partir de desdobramentos artísticos dos espectadores, imaginando cenas que poderiam ser criadas para o espetáculo, ou mesmo lampejos acerca de questões da vida social, que se manifestam como críticas ao estabelecido ou como sonhos de porvir.

Entre as diversas observações, ainda podemos notar que o espectador, ao se perder em sua fala, por vezes de forma tão labiríntica quanto a do artista, permite que venham à tona sentidos impensáveis da experiência estética. Assim, conversar sobre arte pode ser tão relevante quanto fazer arte, e quanto mais deixamos que as encruzilhadas apareçam, quanto mais escutamos o espectador em seus trajetos errantes, quanto mais colocamos no centro da roda dados da produção do receptor, que muitas vezes revelam o que o espectador viu, mas não necessariamente estava lá, mais intensamente podemos conversar sobre o efeito, sobre a chispa de poesia que surge ou pode surgir desde a zona de contato estabelecida entre poetas artistas e poetas receptores, entre elementos da cena e passagens da vida.

Situações como essa, que pudemos experimentar com o grupo de pessoas espectadoras após *66 minutos em Damasco*, movem os estudos do iNerTE, fomentam a invenção de modos para debater as diversas proposições

artísticas, alimentam nosso intuito de investigar como nos comportamos diante de uma obra de arte. Algo que nos implica em situações limiares e desestabilizadoras, que pode muitas vezes, e isso é esperado, fazer tremer os nossos parâmetros de leitura, as nossas mentes e os nossos corpos, os nossos corpos-mentes.

Referências bibliográficas

- COHEN, R. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs** — capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995
- FERRANTE, E. **As margens e o ditado: sobre os prazeres de ler e escrever**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- SIMÕES, G.; DESGRANGES, F. Folias Galileu: o espectador em ato performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 331-343, 2017.
- RILKE, R. M. **Cartas a um Jovem Poeta**. São Paulo: L&PM, 2013.
- ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**. Notas para uma Vida não Cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- TUSP – TEATRO DA USP. **I Bienal Internacional de Teatro da USP: Realidades Incendiárias**. São Paulo, 31 set. 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/tusp/?p=2360>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Recebido em 09/06/2024

Aprovado em 24/06/2024

Publicado em 30/08/2024



Mediação teatral e a formação da pessoa licenciada em teatro: discussões sobre o caráter ético e sensível do espaço entre cena e público

Theater mediation and the training of persons licensed in theater: discussions about the ethical and sensitive character of the space between scene and audience

Mediación teatro y formación de personas licenciadas en teatro: discusiones sobre el carácter ético y sensible del espacio entre escena y público

Sidmar Silveira Gomes

Sidmar Silveira Gomes

Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo. Mestre em Pedagogia do Teatro pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Resumo

Este texto discute o tema da mediação teatral no contexto de formação da pessoa licenciada em teatro. Inicialmente, traça-se uma revisão bibliográfica, contextualizando as noções de mediação teatral a partir de trabalhos de Desgranges, Pupo, Diéguez, entre outros. Adiante, tendo em vista aprofundar o tema em discussão, propõe-se uma aproximação a alguns aspectos do pensamento de Michel Foucault. Articulado às reflexões anteriores, relata-se um processo artístico-pedagógico dado no âmbito da formação de pessoas licenciadas em teatro, por meio da proposição de processos de mediação teatral. Por fim, apresenta-se que a importância da abordagem do tema da mediação teatral no percurso formativo da pessoa licenciada em teatro se deve a fatores que dizem respeito ao campo de sua atuação profissional e a aspectos éticos e sensíveis atrelados a essa função.

Palavras-chave: Mediação teatral, Formação de espectadores/as, Pedagogia do teatro, Licenciatura em teatro.

Abstract

This study discusses the topic of theatrical mediation in the context of training a theater graduate. A bibliographical review was initially outlined, contextualizing the notions of theatrical mediation based on works by Desgranges, Pupo, Diéguez, among others. Then, to further develop the topic under discussion, an approach to some aspects of Michel Foucault's thought is proposed. Linked to the previous reflections, an artistic-pedagogical process is reported to train people with theater degrees by proposing theatrical mediation processes. Finally, this study describes that the justifications for the importance of addressing the theme of theatrical mediation in the training path of a person with a degree in theater are based on the field of their professional activity and the importance of ethical and sensitive aspects linked to this function.

Keywords: Theatrical mediation, Spectator training, Theater pedagogy, Degree in theater.

Resumen

Este texto aborda el tema de la mediación teatral en el contexto de la formación de los licenciados en Teatro. Inicialmente, se esboza una revisión bibliográfica, contextualizando las nociones de mediación teatral a partir de autores como Desgranges, Pupo, Diéguez, entre otros. Posteriormente, con miras a profundizar en el tema en discusión, se plantea un acercamiento a algunos aspectos del pensamiento de Michel Foucault. Vinculado a las reflexiones anteriores, se reporta un proceso artístico-pedagógico en el ámbito de la formación en teatro mediante la propuesta de procesos de mediación teatral. Finalmente, se presenta que las justificaciones de la importancia de abordar la mediación teatral en el camino formativo de los licenciados en Teatro se basan en el campo de su actividad profesional y la importancia de los aspectos éticos y sensibles vinculados a esta función.

Palabras clave: Mediación teatral, Entrenamiento de espectadores, Pedagogía teatral, Licenciatura en teatro.

Aproximações temáticas: sobre as práticas da mediação teatral

Esta reflexão debruça-se sobre o tema da mediação teatral no contexto de formação da pessoa licenciada em teatro. Para tanto, num primeiro momento, traça-se uma revisão bibliográfica sobre o tema, contextualizando a noção de mediação teatral, suas emergências e intencionalidades. Após, propõe-se um diálogo entre a noção de mediação teatral, relação entre cena e público e alguns aspectos do pensamento de Michel Foucault, tais como relações de poder, governo e liberdade, com o fito de adensar as discussões pretendidas. Por fim, e articulado às reflexões anteriores, relata-se um processo artístico-pedagógico dado no âmbito da formação de pessoas licenciadas em teatro a partir da proposição de processos de mediação teatral.

As discussões acerca dos temas da pedagogia do espectador e da mediação teatral têm se acalorado no contexto das últimas décadas, espraiando-se por diferentes áreas das práticas teatrais. Nesse sentido, contribuem de forma significativa para esse campo as reflexões do professor e pesquisador Flávio Desgranges (2003, 2006, 2017), sobretudo no que

tange ao legado deixado pelo projeto *Formação de Público*, que se deu na primeira década deste século e é fruto da parceria entre as Secretarias de Educação e Cultura da Cidade de São Paulo, e pelo coletivo INERTE (Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral); a contextualização acerca das noções e práticas de mediação teatral desenvolvidas em contextos franceses, às quais se atém a professora e pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2015); as experimentações e ações propostas pela Escola de Espectadores de Buenos Aires, encabeçada pelo professor, teórico e pesquisador Jorge Dubatti (Romagnolli; Muniz, 2014); entre outras fontes.

Uma pergunta é fulcral neste contexto: o/a espectador/a carece de formação? Desgranges (2003) nos lembra que, para o dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht, a capacidade de elaboração estética é uma conquista, e não um talento nato. Assim, por meio de sua formação como espectador/a, a pessoa desenvolve senso estético e olhar crítico. Complementa trazendo à baila outras indagações:

Como se estabelece a relação do espectador com a obra teatral? Essa recepção pode ser dinamizada? Que procedimentos utilizar visando provocar esteticamente a recepção? Como estimular o espectador a empreender uma atitude artística, produtiva, em sua relação com o mundo lá fora? Qual a importância atual de se pensar uma pedagogia do espectador? Como se estruturaria essa pedagogia na contemporaneidade? Como compreender o processo de formação de espectadores? Formar para quê, afinal? (Desgranges, 2003, p. 17)

Desgranges segue seu raciocínio apresentando e refletindo sobre algumas práticas interessadas tanto em ações artístico-pedagógicas propostas antes ou depois de apresentações teatrais, as quais objetivam dinamizar a recepção, quanto em procedimentos artísticos e cênicos utilizados na própria constituição do espetáculo teatral, com o fito de provocar esteticamente os/as espectadores/as.

O professor e pesquisador alerta para o fato de que despertar o interesse do/a espectador/a para as artes da cena depende da implementação de medidas e procedimentos que possam tornar viáveis o seu acesso ao teatro. Nesse sentido, um duplo acesso: físico, incentivo para que as pessoas frequentem espetáculos teatrais, por exemplo por meio de políticas de ingresso a preços populares e/ou gratuitos; e linguístico, por meio do desenvolvimento da aptidão dos/as espectadores/as para a leitura autônoma de obras teatrais.

O acesso ao teatro, porém, não se resume a possibilitar a ida às salas (ou a levar espetáculos itinerantes a regiões menos favorecidas). Formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística. (Desgranges, 2003, p. 29)

Articuladas, tais instâncias contribuem para o campo da pedagogia do espectador, debruçada sobre a reflexão e realização de procedimentos interessados em promover debates estéticos com o fito de despertar no/a espectador/a o desejo pelo teatro e, conseqüentemente, a vontade de embrenhar-se pelos caminhos de uma pesquisa pessoal, além de lançar um olhar particular para uma dada encenação.

Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (Desgranges, 2003, p. 30)

Em outro texto, Desgranges (2006) aponta um largo espectro de estratégias e procedimentos artístico-pedagógicos que contribuem para ações interessadas na formação de espectadores/as, tais como: realização de oficinas teatrais; criação e divulgação de materiais artístico-pedagógicos preparatórios para os espetáculos a serem assistidos; realização de palestras, encontros e bate-papos focados em aspectos da encenação em questão; visitas guiadas a teatros e seus bastidores, tendo em vista o conhecimento, por parte dos/as espectadores/as, de maquinários e engrenagens da criação teatral; estímulo para que espectadores/as criem textos, cenas, objetos de cena, improvisos etc. a partir do espetáculo visto; entre outros procedimentos que se deem tanto antes (ensaios de preparação) quanto depois (ensaios de prolongamento) dos espetáculos.

Por fim, é importante ressaltarmos duas questões evidenciadas por Desgranges (2006), no que tange a pensar ações de formação de espectadores/as: (1) o cuidado com possíveis direcionamentos que possam resultar

de processos de mediação teatral mal elaborados, que culminam na imposição de leituras prontas ou interpretações apropriadas de um espetáculo teatral, contribuindo para o entendimento de um “jeito certo” de se compreender um acontecimento cênico; (2) o fato de a análise de um espetáculo teatral ser pessoal e intransferível não significa que uma leitura formulada acerca de um dado acontecimento cênico não possa ser questionada, caso não mantenha coerência linguística com a obra assistida.

Portanto, nos parece que o trabalho do/a mediador/a teatral se dá em contextos de caráter ético e sensível dos mais significativos, e para isso corrobora o pensamento do pesquisador José Márcio Barros (2014). Para Barros, a mediação artística se traduz como uma atividade de produção de sentidos, a qual converte o sensível em inteligível, fomentando relações entre o “eu” e o/a “outro/a”, o conhecido e o desconhecido. Segundo sua reflexão, é função da mediação “[...] reduzir a distância entre sujeitos e objetos de sentido, tornando, assim, a vida coletiva inteligível e possível” (Barros, 2014, p. 14).

Assim, apresentam-se como tarefa para o/a mediador/a teatral a criação e a proposição de práticas artístico-pedagógicas que objetivem dinamizar a recepção do/a espectador/a.

A professora e pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2015) esclarece que o conceito de mediação (cultural ou artística) teve sua emergência nas políticas culturais que surgiram na França no contexto pós Segunda Guerra Mundial, influenciando, mais tarde, algumas ações brasileiras no campo artístico-cultural, sobretudo nas últimas décadas do século passado. Assim, modalidades de ação ou animação cultural surgem do anseio pela democratização do acesso às artes, o que, em última instância, também culminaria na diminuição de desigualdades sociais.

Cabe lembrar que a designação ação cultural é largamente disseminada no Brasil e faz referência à meta de formar um público de posse de meios de acesso ao trabalho de criação, capaz de adotar uma posição crítica em relação aos produtos culturais e ao mundo em geral, assim como de participar ativamente na criação de bens simbólicos. (Pupo, 2015, p. 152-153)

Nessa toada, Pupo (2015) demonstra que, gradativamente, se impôs a noção de mediação teatral como ação deliberada que objetiva intermediar sujeito e criação artística. Assim como debatido por Desgranges (2003), para Pupo:

Um mediador é em princípio um profissional ou instância empenhado em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. Em alguns casos essa meta se aplica simplesmente à facilitação do acesso às obras em termos materiais e diz respeito à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos ou à fidelização do público, designando, em suma, estratégias de marketing, por vezes bastante sofisticadas. No outro extremo de um largo espectro de acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à possibilidade da fruição artística por parte de indivíduos pouco experimentados. (Pupo, 2015, p. 135-136)

A Escola de Espectadores de Buenos Aires (EEBA), idealizada em 2001 pelo professor, teórico e crítico teatral Jorge Dubatti, objetiva compartilhar ferramentas que vão desde teoria e história até análise do teatro, tendo em vista fomentar compreensões amplas acerca da cena contemporânea, despertando e incentivando tanto o desejo de ir ao teatro por parte do/a espectador/a contemporâneo/a quanto desenvolvendo seu olhar, senso crítico e sensibilidade diante da cena teatral. Em entrevista concedida às pesquisadoras Luciana Eastwood Romagnolli e Mariana de Lima Muniz (2014), Dubatti afirma que o trabalho de sua escola não é dizer o que o/a espectador/a deve pensar ou fazer, mas sim lhes apresentar ferramentas para o contato com a cena contemporânea, por meio, por exemplo, de aulas teóricas que contextualizam esteticamente e historicamente a obra a ser vista, além de encontros com artistas e equipe técnica dos espetáculos. A ideia dessa escola inspirou a criação de outras interessadas nos mesmos fins em países como Chile, México, Uruguai e Brasil.

Além desses/as pesquisadores/as, podemos citar outros dois, que contribuem com reflexões que corroboram com as acima apresentadas, dadas no âmbito das relações entre cena, pedagogia e educação. De acordo com o pesquisador Ney Wendell Oliveira (2013), atento à noção de mediação não apenas teatral, mas artística, englobando, portanto, outras linguagens da Arte, essa ação pode ser compreendida como “[...] uma metodologia que une processos artísticos e pedagógicos para mediar o público na sua relação com a obra cultural” (Oliveira, 2013, p. 6). O tripé fazer, assistir e mediar teatro foram trabalhados de forma integrada por um projeto proposto pelo professor

e artista Willian Molina (2023), com um grupo de estudantes da rede pública de ensino da cidade de Sapucaí do Sul (RS). Por meio da investigação, Molina concluiu que processos de mediação teatral são grandes aliados para a construção autônoma de conhecimentos sobre a linguagem teatral, a emancipação e a consciência dos sujeitos sobre estar no mundo.

Guardadas as particularidades dos discursos apresentados acima, os quais exemplificam, em certa medida, tratar-se de um tema candente, todos parecem convergir no reconhecimento da importância de ações que contribuam de forma significativa para a formação de espectadores/as, sendo esse, portanto, o trabalho desenvolvido pelo/a mediador/a teatral. Dessa forma, essa figura, ao se colocar entre uma obra e seu público, cria estratégias, valendo-se de seu cabedal de conhecimentos e experiências, não apenas artísticas e pedagógicas, mas de diversas outras áreas do conhecimento, como antropologia, filosofia, sociologia etc., além, claro, de sua sensibilidade e criatividade, para estimular a autonomia interpretativa dos/as participantes acerca de um acontecimento cênico, mediando e fomentando a relação dialógica entre espectador/a e obra teatral. Portanto, ao criar um contexto propício à intimidade do encontro, o/a mediador/a teatral contribui para despertar o desejo de teatro por meio da própria experiência do/a espectador/a. Isso posto, a pergunta que emerge é: de que forma a função da mediação teatral e as reflexões sobre formação de espectadores/as estão (ou deveriam estar) presentes nas práticas de formação das pessoas licenciadas em teatro?

Antes de prosseguirmos, uma outra referência que engrossa o caldo desta discussão merece ser mencionada. Há a tendência na cena contemporânea de optar por desmontar os dispositivos relacionados a seus processos artísticos, como podemos perceber, por exemplo, em alguns trabalhos do coletivo teatral peruano Grupo Cultural Yuyachkani. Trabalhos criados nessa perspectiva, conhecida como **desmontagem teatral**, estariam interessados na exposição não somente de resultados, mas de seu processo de criação, por meio do compartilhamento, por exemplo, dos caminhos de investigação, treinamento e construção do espetáculo, o que culmina, de acordo com a professora e pesquisadora mexicana Ileana Diéguez “[...] em um tipo de apresentação essencialmente performativa e pedagógica” (Diéguez, 2014, p. 6).

As desmontagens começaram a ser uma espécie de performances pedagógicas na intenção de tornar visíveis os percursos, dispositivos e a tessitura da cena, sempre a partir de propostas e desenvolvidas primordialmente pelos atores em diálogo com os diretores. E, se tornaram um “espetáculo” que contemplava o repertório dos grupos, eram, acima de tudo, performances que evidenciavam a complexidade poética e técnica dos criadores cênicos. (Diéguez, 2014, p. 8)

Continua Diéguez nos apresentando que desmontar a representação seria uma maneira de problematizar os vínculos entre representados/as e representantes, entre personagens, atores/atrizes e performers, colocando sob suspeita ideias e práticas legitimadas pelos saberes e espaços de poder: “[...] é pôr em dúvida a certeza do constructo teatro, ou a insubmissa radicalidade da performance” (Diéguez, 2014, p. 10). Dessa forma, diferentemente dos procedimentos de mediação pensados para serem realizados antes e/ou depois dos espetáculos, os espetáculos constituídos a partir dos caminhos criativos da desmontagem teatral trariam na própria constituição do acontecimento cênico procedimentos artísticos e de linguagem interessados em provocar esteticamente os/as espectadores/as, contextualizando-os/as sobre os meandros do fazer teatral e, conseqüentemente, fomentando leituras autônomas sobre a cena assistida. Portanto, uma mediação teatral que faria parte da própria concepção de encenação do espetáculo. Nesse sentido, interessa a esta reflexão o pensamento de Diéguez alinhado à ideia da desmontagem teatral como procedimento cênico que evidencia a cena como espaço privilegiado para relações de poder-saber e, na mesma medida, para a problematização de práticas legitimadas. Arrisca-se, nessa reflexão, a carregar tal premissa de Diéguez também para as práticas de mediação/desmontagem teatral acontecidas antes e/ou depois dos espetáculos.

Um diálogo com Michel Foucault: entre cena, poder-saber e liberdade

Quando nos remetemos ao trabalho de mediação teatral, trazemos à baila a reflexão sobre as diversas convenções acerca da cena. De acordo com Desgranges (2006), um acontecimento teatral vale-se da interação entre

diversos elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos etc.

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. (Desgranges, 2006, p. 23)

Portanto, no discurso cênico estariam implícitos signos à procura de seus significados. Inerente a isso também está o pensamento de que um discurso cênico traz em seu contexto regimes de saber, ideia que, por sua vez, nos remete ao legado do pensador francês Michel Foucault, para o qual saber deve ser compreendido à luz do poder, e vice-versa.

Interessado em investigar não o que seria o poder, mas sim como ele funciona, já que, de seu ponto de vista, o poder não é uma qualidade, algo que se tem, mas uma forma de relação, Foucault expressa que os saberes emergem e se organizam em razão de vontades de poder, e, portanto, se constituem a partir de um desejo de poder, servindo como transmissores desse mesmo poder a que servem: “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2014b, p. 31).

Ainda segundo a perspectiva do pensador francês, o exercício do poder consiste em “[...] ‘conduzir condutas’ e arranjar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do engajamento de um em relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’” (Foucault, 2014a, p. 133). Dessa forma, como aquilo da ordem de uma ação sobre ações, o exercício do poder se traduz como ações sobre ações possíveis, incitando, facilitando ou dificultando, ampliando ou limitando, tornando mais ou menos provável.

Na esteira do pensamento acima, o que se propõe é a hipótese do trabalho da mediação teatral como uma ação sobre ações, interessada em lançar luz e estimular a desmontagem das intrincadas relações de poder-saber inerentes aos acontecimentos cênicos e, conseqüentemente, aos regimes de verdade que os acompanham.

A partir do legado de Foucault, o professor e pesquisador Gilberto Icle nos convoca a pensar: “[...] a verdade não é a substância do mundo, tampouco a construção de sentidos dados ao mundo pelo sujeito, mas um jogo do dizer no qual prática e discurso não possuem delimitações e não constituem um par separável” (Icle, 2011, p. 14). Assim, ao tomarmos a cena como um jogo de dizer no qual prática e discurso apresentam-se de forma imbricada, por qual motivo um espetáculo teatral foi montado de tal forma, e não de outra? Por qual motivo foram essas as escolhas cênicas? De que forma se articulam os sistemas de signos que estruturam esse espetáculo? Que perspectivas de mundo, construções e desconstruções, dispersões e disseminações de verdades são reveladas pelo discurso cênico apresentado? São algumas das perguntas que podem animar essa espécie de desmontagem.

Portanto, o trabalho do/a mediador/a teatral, ao se debruçar sobre a tarefa de evidenciar a cena como um complexo de relações de poder-saber traduzidas em signos cênicos, atestaria tanto esse acontecimento quanto sua própria ação de mediação como atitudes dadas no âmbito da estruturação de condutas por meio do arranjo das probabilidades, ou seja, de ações que façam supor e fomentem a criação de possibilidades para os fatos sobre si, o/a outro/a e o mundo.

Dessa forma, toma-se o governo e o exercício do poder a ele inerente não como um processo que distorce, reprime e impossibilita, mas, coerente ao investimento de Foucault na ênfase no caráter produtivo do poder, como processo visto em suas positivities, quer dizer, como criador e produtor de subjetividades. Afinal, ao entender-se o trabalho de mediação teatral como uma ação sobre ações alheias, interessada em incentivar a intimidade de encontros entre cena e público, o estímulo à autonomia interpretativa dos/das participantes e decorrentes leituras da cena e do mundo, nos parecem evidentes seu interesse e espaço privilegiado no que tange à produção de subjetividades, processo compreendido pelo professor e pesquisador André Magela (2019, p. 53), em companhia de Foucault e Judith Revel, “[...] como ligados a modos de objetivação que constituem os seres humanos como sujeitos”.

Ainda sobre o tema do sujeito, dos jogos de veridicção – preocupados com as oposições entre falso e verdadeiro, entre a forma mais e a menos correta de conduzir as condutas (Foucault, 2010) – e dos processos

de subjetivação, parafraseando o pensamento de Icle, caberia à mediação teatral, tomada como pesquisa, não “[...] responder o que são as coisas do mundo, mas mostrar, descrever, de que maneira os homens (e as mulheres) se ocuparam em tornar determinados objetos do pensamento importantes para determinados grupos sociais, em determinadas épocas” (Icle, 2022, p. 14). Ou seja, caberia à mediação teatral contribuir para a tarefa de iluminar e desmontar as engrenagens das discursividades cênicas, interessadas em maneiras de se fazer sentir e pensar. A mediação teatral, então, se interessaria por destrinchar as maneiras pelas quais é possível a cena fazer sentir e pensar sobre si e os/as outros/as, a partir de valores, de leis e de demais diretrizes dadas. Daí também seu caráter ético.

Um último aspecto merece ser discutido. De acordo com Foucault e sua perspectiva pós-estruturalista, além de saber e poder estarem diretamente implicados, a liberdade apresenta-se como fundamental ao exercício do poder. O pensador francês expõe que o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”: “[...] entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se” (Foucault, 2014a, p. 134). Segundo o seu raciocínio, não haveria oposição entre poder e liberdade que configurasse uma relação de exclusão entre ambos, onde haveria poder não haveria liberdade e vice-versa, mas sim um jogo complexo. Dessa forma, a cena teatral, conjunto de signos previamente organizados pelo discurso de seus/as artistas criadores/as, ao apresentar-se como um campo de possibilidades aos/às espectadores/as, convoca-lhes ao exercício da cocriação por meio do treino de sua liberdade interpretativa. Operaria aí o exercício da autonomia, aqui tomada como a capacidade de se autogovernar diante dos campos das probabilidades e possibilidades apresentados pelo acontecimento teatral. Sobre esse aspecto, Desgranges (2006) nos lembra “[...] que o fato de a análise da obra ser pessoal e intransferível, e que cabe a cada espectador elaborar sua compreensão dela, não quer dizer que uma interpretação formulada não possa ser questionada” (Desgranges, 2006, p. 171), já que na obra há um princípio de coerência linguística a orientar a leitura do/a espectador/a. Conclui expondo que “[...] liberdade interpretativa é uma coisa, compreensão inadequada é outra” (Desgranges, 2006, p. 171). Ou seja,

há liberdade interpretativa para que o/a espectador/a torne-se cocriador/a da obra assistida, mas desde que tal liberdade não ultrapasse os limites das possibilidades de coerência linguística, portanto, da estruturação, ainda que em certos casos alargada, dos campos de ação eventual dos/as outros/as (Foucault, 2014a), previamente definidos pelos/as artistas propositores/as de um dado acontecimento cênico. Isso posto, parece-nos que a relação entre a cena teatral e seus espectadores/as apresenta-se como espaço privilegiado para operação de relações complexas, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de batalha, entre poder e liberdade.

O relato de uma experiência: entre acontecimentos sensibilizadores e sinapses reflexivas

Neste ponto me debruçarei sobre o relato de uma experiência artístico-pedagógica que aconteceu no âmbito da disciplina “Pedagogias do Teatro”, integrante da grade curricular do curso de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Tal disciplina, teórico-prática, ofertada aos/às estudantes do segundo ano do curso, objetiva compreender, à luz de uma abordagem histórica, as associações entre as práticas teatrais e as ideias de educação, por meio da identificação e da reflexão sobre as principais abordagens metodológicas do teatro em diferentes contextos artísticos e educacionais. Daí a disciplina se dividir em três blocos interdependentes: (1) aproximações históricas, (2) práticas em processo e (3) a cena como pedagogia. No primeiro bloco, os esforços giram em torno de leituras e reflexões críticas que traçam, historicamente, as associações entre práticas do teatro e ideais educativos. No segundo bloco, cuja ênfase se dá em experimentações práticas, são trabalhadas possibilidades metodológicas no âmbito das artes da cena em contextos de educação formal ou não. Já no terceiro bloco, parte-se para a reflexão ampla dos acontecimentos cênicos como práticas pedagógicas, ou seja, a cena, sobretudo contemporânea, como acontecimento capaz de gerar processos de ensino/aprendizagem, aqui tomados como a capacidade de compreensão do mundo por meio dos sentidos. No âmbito do terceiro bloco, é proposta a discussão e a experimentação de ações dadas no contexto da pedagogia do

espectador, tais como ações relacionadas à formação de público e de espectadores/as, a práticas de mediação teatral etc. Nesse sentido, após leituras e estudos sobre esse tema, os/as estudantes são desafiados/as a conceberem processos de mediação teatral para exercícios cênicos e espetáculos que compõem a programação da *Mostra Integrada da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá*. Esse evento, semestral, objetiva compartilhar com as comunidades interna e externa à universidade os resultados artísticos de produções realizadas pelos/as discentes nas disciplinas da graduação, assim como as práticas realizadas no âmbito dos estúdios e pesquisas acadêmicas.

Para as mediações pretendidas, algumas regras deveriam ser seguidas: (1) os/as integrantes dos grupos de mediadores/as deveriam acompanhar ensaios prévios dos exercícios cênicos e/ou espetáculos que mediarão, além de estabelecer conversas sobre o processo criativo com a equipe de artistas e desenvolver estudos teóricos sobre os aspectos temáticos e estéticos referentes à encenação; (2) os grupos de mediadores/as poderiam propor ações de mediação antes dos espetáculos, abordando o público no saguão do teatro; (3) as ações de mediação após os espetáculos deveriam ser criadas em formatos que não se valessem apenas dos costumeiros bate-papos pós-espetáculo; (4) além disso, essas ações propostas após os espetáculos tinham que ser pensadas levando em consideração o fato de que a maioria das pessoas estariam sentadas nas poltronas da plateia, ou seja, até poderiam ser pensadas propostas que demandassem movimentação dos/as espectadores/as, mas essas deveriam respeitar as particularidades da sala de espetáculos, tais como tamanho do palco etc.; (5) as ações de mediação programadas para acontecerem após os espetáculos não poderiam ultrapassar o tempo de 30min.

Isso posto, citemos duas mediações propostas.

Entre as ações apresentadas na edição da mostra relativa ao segundo semestre letivo do ano de 2023, estava o experimento cênico *Atravessadas*, criado a partir da colagem e adaptação de dramaturgias clássicas e contemporâneas. Personagens como Antígona, Cassandra, Ismênia, Jasão, Joana, Lady Macbeth, Medeia, Ofélia e Rosalina serviram de pretexto para que o elenco, composto predominantemente por mulheres, propusesse reflexões sob

a ótica de personagens femininas. Tratou-se de um exercício cênico realizado ao longo da disciplina “Práticas de Atuação II”. Entre as escolhas cenográficas, destacava-se o uso de molduras penduradas ao longo do espaço cênico, as quais enquadravam diferentes construções corpóreas das atrizes atuantes. Esse aspecto chamou a atenção do grupo de mediadores/as. Como proposta de mediação antes do espetáculo, no saguão do teatro, o grupo, portando uma moldura semelhante às molduras utilizadas em cena, convidou o público que aguardava o início do espetáculo para criar imagens atrás dessa moldura, possibilitando que experimentassem um procedimento de composição cênica, guardadas as devidas proporções, próximo ao vivenciado pelas artistas criadoras do experimento. Após o espetáculo, o grupo apresentou-se e fez sua proposta de mediação. Por meio dela, uma pessoa foi convidada a ocupar o proscênio do palco criando uma imagem com seu corpo a partir de uma sensação e/ou memória desencadeada pelas cenas assistidas. Criada a primeira imagem, uma segunda e uma terceira pessoas foram sucessivamente convidadas para, relacionando-se com a(s) imagem(ns) anteriormente proposta(s), criarem imagens tendo os mesmos pontos de partida da primeira. As três pessoas que subiram ao palco, três mulheres, propuseram o seguinte: a primeira imagem revelava uma pessoa em pé gritando; a segunda se posicionou ao lado da primeira, também em pé, pendendo a cabeça para frente do tronco e deixando seus cabelos longos cobrirem seu rosto; por fim, a terceira pessoa posicionou-se, também em pé, ao lado da segunda figura, mas virada de costas para a plateia. Após, os/as mediadores/as solicitaram que as pessoas sentadas na plateia observassem essa imagem final. Foi então que interperaram o público com a seguinte questão: “é possível estabelecermos relações entre essa imagem que está à nossa frente e o experimento cênico assistido?”. Entre as respostas ditas pelos/as espectadores/as, destaca-se a fala de um jovem garoto que relatou que, assim como as cenas assistidas, a imagem criada pelas três garotas revelava uma diversidade de emoções, como raiva, tristeza, força e angústia, complementando que a figura que estava de costas para a plateia o remetia ao apagamento feminino denunciado, segundo sua percepção, pelo experimento cênico. Uma outra integrante da plateia tomou a fala para dizer que achava sintomático, entre todas as questões que as cenas apresentavam, ter chamado a atenção do garoto apenas o apagamento

feminino. Essa fala foi complementada pela de outra garota, que questionava o fato de a visão masculina sobre a mulher limitar-se a extremos: sinônimo de força ou de fraqueza. Entre os diversos aspectos debatidos, uma integrante da plateia convocou os homens presentes para, ao saírem do teatro, refletirem sobre o que de fato pensavam sobre tudo o que assistiram e que atitudes efetivas tomariam a partir disso. É interessante notar que esse embate de pontos de vista sobre o espetáculo revela o campo de possibilidades de significação e os regimes de poder-saber implícitos à encenação, dos quais emergem espaços de liberdade interpretativa, que se origina da capacidade da cena de gerar um campo de possibilidades em que várias reações e modos de comportamento podem apresentar-se. Dinamizada a recepção teatral por meio da ação de mediação vivida, o espectador e as espectadoras, sensibilizado e sensibilizadas pelo experimento assistido, revelaram seus pontos de vista sobre os acontecimentos cênicos presenciados, denunciando lugares sociais dos quais falavam. Como mostrado, tais lugares divergem em certos aspectos, pois, conforme ressalta Desgranges:

[...] tanto os signos quanto o leitor estão submetidos a determinadas condições históricas, que marcam o ato da leitura – e o de escrita – e participam dos significados atribuídos a cada palavra, a cada gesto. Não existe enunciação individual, que não ecoe e dialogue com as vozes do coro social. A produção de conhecimentos e de subjetividades se dá necessariamente no âmbito desse enfrentamento. (Desgranges, 2017, p. 21)

Assim, os jogos de veridicção e poder-saber (Foucault, 2010; 2014b), constituintes da encenação, em diálogo com seu público, também revelaram e descreveram os jogos de veridicção e poder-saber constituintes das diferentes subjetividades presentes na plateia. Da fricção entre tais jogos emerge o campo de possibilidades capaz de deslocar subjetividades, contribuindo para invenções e desinvenções de si, do/a outro/a e do mundo. Assim, tais jogos são animados pelo interesse de modificar a forma pela qual seria possível fazer pensar sobre si e sobre as coisas, a partir de valores, leis e demais diretrizes.

Ao longo das falas das pessoas da plateia, as pessoas discentes condutoras da mediação muitas vezes convidavam as pessoas responsáveis pelo experimento cênico para também se pronunciarem, expressando seus pontos

de vista e até mesmo aspectos relativos à concepção das cenas, tal como a importância do trabalho preliminar com imagens corporais que partiram dos textos de trabalho – aspecto explorado pela proposta de mediação vivenciada.

Outra mediação coerente com os propósitos desta reflexão teve como ponto de partida a montagem do espetáculo *O Rinoceronte*, com texto de Eugène Ionesco, realizada pelas pessoas discentes do quarto ano, na disciplina “Projeto de Montagem Teatral”. Em linhas gerais, o texto de Ionesco, escrito em 1959, narra a vida em uma pacata cidade, até que certo dia um rinoceronte aparece e atravessa a rua em grande velocidade. Tal animal trouxe para essa cidade a “rinocerite”, doença que aos poucos contagia os/as habitantes, tendo como efeitos o conformismo e a uniformidade de pensamento. Elegendo como “ângulo de ataque” (Desgranges, 2006) para a mediação pretendida os temas do conformismo e da uniformidade de pensamento, o grupo propôs que antes do espetáculo homens-cartazes passeariam pelo saguão do teatro expondo trechos de dramaturgias do alemão Bertolt Brecht que remetessem a esses temas. Terminado o espetáculo, o grupo de mediadores/as tomou a palavra à frente do palco e se apresentou explicando rapidamente o que aconteceria naquele momento. Foi proposto então o jogo tradicional “Siga o Mestre”. Uma das pessoas do grupo, de cima do palco, dava comandos corpóreos para que o público, em pé, à frente de suas poltronas, os seguisse. Passado um tempo de jogo, essa mesma pessoa lançou a seguinte questão ao público: “por qual motivo vocês participaram desse jogo?”. Entre as respostas recebidas: “para colaborar com a proposta de vocês” e “porque eu quis”. Logo após, o mediador então lançou outra pergunta: “alguém se sentiu manipulado?”. Entre as respostas e comentários feitos pelo público: “talvez, pois a gente estava na condição de obedecer”, “mas foi um convite, não uma imposição”, “mas ser um convite é suficiente para isentar a ação de ser manipuladora?”. A partir daí travou-se uma interessante discussão entre as pessoas presentes na plateia sobre o que é manipulação e quais são suas possíveis estratégias e efeitos, reflexão que, espontaneamente, passou a estabelecer pontes com o espetáculo, seus temas e escolhas cênicas, contribuindo para o acesso linguístico (Desgranges, 2003; Pupo, 2015) das pessoas presentes. Por exemplo, num dado momento uma espectadora disse que para ela o personagem “Lógico” – originário do texto de Ionesco e dividido na encenação em questão

por uma atriz e um ator – representava a força da manipulação pelo raciocínio lógico, o que era evidenciado, segundo ela, inclusive por sua vestimenta, um terno bem alinhado, o que contribuiria para que as pessoas levassem a sério e fossem convencidas em relação aos posicionamentos dessa personagem. Ou seja, pela fala dessa espectadora, dois aspectos tornam-se evidentes. Primeiro, a ação de mediação possibilitou que as pessoas do público se aventurassem ante a tarefa de refletir sobre as questões éticas debatidas pelo espetáculo, e de que forma essas mesmas questões as atravessam na atualidade, evidenciando a encenação como espaço de exercício de poder que produz saber e, da mesma forma, reveladora do saber como instância constituinte de relações de poder. Segundo, possibilitou, na mesma medida, que os/as espectadores/as destrinchassem as escolhas cênicas propostas, afirmando sua coautoria diante do acontecimento cênico acompanhado.

Dadas as condições para que essas mediações acontecessem, chegou-se à proposição de duas ações que evidenciam especificidades, mas que também convergem em alguns aspectos formais. Revelam-se como ações que, mesmo valendo-se de dinâmicas de bate-papo, conseguem fugir do perigoso e improdutivo lugar de conversas pós-espetáculo que se debruçam, muitas vezes, sobre discussões apenas relativas aos aspectos técnicos de uma encenação – o que contribui para o distanciamento do público leigo – e/ou discursos egóicos por parte da equipe de artistas criadores/as. Pode-se observar na organização dessas propostas a proposição inicial de pequenos acontecimentos sensibilizadores, endereçados ao trabalho com o corpo e os sentidos dos/as espectadores/as, e pensados, de forma mais ou menos direta, a partir dos elementos constituintes das encenações. Esses acontecimentos sensibilizadores contribuíram para, num segundo momento, e, não raro, de forma praticamente espontânea, deflagrar sinapses reflexivas por parte dos/as espectadores/as sobre os espetáculos, no que tange aos seus aspectos tanto linguísticos quanto temáticos. Nesse contexto, quase saíram de cena os/as mediadores/as, já que, sensibilizado o público, aproximado da cena e constituído um ambiente propício, acolhedor e íntimo para o compartilhamento de leituras pessoais, a conversa fluiu de forma espontânea, e diferentes impressões sobre aspectos temáticos e formais das encenações se

intercalaram e retroalimentaram, constituindo uma rica dramaturgia, espécie de subtexto das encenações em questão.

Os exemplos acima vão ao encontro da ideia de que “[...] o sentido de uma cena não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo artista, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico” (Desgranges, 2017, p. 17). As relações entre as cenas e as sensibilidades dos/as espectadores/as, uma vez dinamizadas pelas mediações teatrais vivenciadas, possibilitaram a diminuição das distâncias entre os sujeitos e os objetos de sentido (Barros, 2014), culminando em inegáveis processos de fruição artística, duplo golpe pelo qual a cena fomenta sentimentos e pensamentos ao mesmo tempo em que possibilita a tomada de consciência das maneiras pelas quais faz sentir e pensar. Pelas passagens acima relatadas, evidencia-se que ao longo e ao cabo desse processo, as mediações, além de revelarem a cena teatral como espaço privilegiado às relações de saber-poder e suas invenções, embates e produção de subjetividades (Magela, 2019), configuraram-se como ações sobre as ações dos/as espectadores/as presentes. Os/as últimos/as puderam vislumbrar a cena desnudada em suas maquinarias de jogos de veridicção, condução de condutas e arranjo de probabilidades (Foucault, 2010, 2014a), valendo-se desse desnudamento para fomentar sua autonomia – capacidade de se autogovernar diante dos campos das probabilidades e possibilidades apresentadas pelas cenas assistidas.

A mediação teatral e o caráter ético e sensível do espaço entre cena e público

Os exemplos escrutinados evidenciam a importância tanto do trabalho com os temas da formação de espectadores/as e da mediação teatral no processo formativo da pessoa licenciada em teatro, uma vez que se referem a práticas com as quais certamente irá se deparar nas mais diversas atividades que exercerá em sua atuação profissional, quanto a realização em si de ações que contemplem essas esferas da atuação artístico-pedagógica. Por exemplo, no contexto da escola básica, estará entre as atribuições da pessoa licenciada em teatro acompanhar alunos/as a espetáculos teatrais,

o que deve ser complementado com ações de mediação teatral. Da mesma forma isso acontecerá caso atue em projetos artísticos-pedagógicos dados no campo da educação não formal, como ONGs, Casas de Cultura etc. Ao atuar na programação cultural de instituições como Sesc¹ e Sesi², por exemplo, a pessoa licenciada em teatro será desafiada a, paralelamente ao trabalho de compor a programação cultural dessas instituições, pensar em ações que contribuam para o acesso físico e linguístico do público. Caso enverede pelos campos da criação teatral em contextos profissionais, deverá carregar consigo a reflexão sobre esses temas em todas as instâncias criativas (encenação, dramaturgia, atuação, produção etc.), tendo em vista o objetivo de estabelecer diálogo efetivo com seu público em potencial, sendo essa uma condição indispensável, por exemplo, no caso de o trabalho ser contemplado com verbas públicas, que exigem a proposição de contrapartidas sociais.

Entretanto, para além do caráter prático da atuação profissional da pessoa licenciada em teatro, a importância dessas discussões ao longo de sua formação também se justifica pelo caráter ético e sensível atrelado às atribuições do/a mediador/a teatral.

Os exemplos acima apresentados revelam que a cena, ao configurar-se como articulação entre diversos elementos de significação, portanto como maquinaria de operação de relações de poder-saber, demanda que o/a mediador/a, ao colocar sob escrutínio verdades e práticas legitimadas pelos saberes e espaços de poder, proponha ações interessadas em incitar e fomentar, por meio da desmontagem dessas intrincadas relações, a criação de campos de probabilidades, ou seja, espaços nos quais se apresentem possibilidades para os fatos sobre si, o/a outro/a e o mundo, tais como diferentes reações, modos de comportamento e pontos de vista. Desse processo, espera-se alcançar experiências de exercício da autonomia por parte do/a espectador/a, exercício entendido como a capacidade de o sujeito se autogovernar, administrando os espaços de sua liberdade e estabelecendo escolhas e leituras sobre a cena, si mesmo/a, o/a outro/a e o mundo.

Dessa forma, como visto, o trabalho do/a mediador/a teatral, ao articular demandas artísticas, pedagógicas e de pesquisa, desenvolve-se no

1 Serviço Social do Comércio.

2 Serviço Social da Indústria.

âmago das complexas relações entre instâncias como poder, saber, verdade, autonomia, liberdade e processos de subjetivação – aqui tomados pela perspectiva de como se constituem os sujeitos e suas identidades. Esse fato nos chama a atenção e reitera a importância dos aspectos éticos e sensíveis que engendram os afazeres do/a mediador/a teatral, por isso necessários de serem abordados e discutidos ao longo de sua formação.

Referências bibliográficas

- BARROS, J. M. Mediação, formação e educação: duas aproximações e algumas proposições. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 15, p. 10-16, 2014.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DESGRANGES, F. **A Inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- DIÉGUEZ, I. Desmontagem cênica. **Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [s. l.] v. 1, n. 1, p. 5-12, 2014. DOI: 10.14393/RR-v1n1a2014-01.
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 192-217.
- FOUCAULT, M. **Ditos & escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- ICLE, G. Estudos da presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-27, 2011. DOI: 10.1590/2237-266023682.
- MAGELA, A. L. L. Educação teatral como produção de subjetividade. **Conceição | Conception**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 50-74, 2019. DOI: 10.20396/conce.v8i2.8656489.
- MOLINA, W. F. Espectadores experientes, sujeitos autônomos: a mediação teatral como forma de construir conhecimento e de estar com o mundo. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 39, p. 303-323, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.4547.
- OLIVEIRA, N. W. C. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. Salvador: UFBA, 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROMAGNOLLI, L. E.; MUNIZ, M. L. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 251-261, 2014. DOI: 10.5965/1414573102232014251.
PUPO, M. L. S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

Recebido em 23/03/2024

Aprovado em 09/06/2024

Publicado em 30/08/2024



A trajetória pendular do TEN: ir e vir na prática de mediação com o público

The pendular trajectory of TEN: coming and going in the practice of mediation with the audience

La trayectoria pendular del TEN: ir y venir en la práctica de mediación con el público

Viviane da Soledade

Viviane da Soledade

Gestora sociocultural, curadora e pesquisadora. Atualmente é doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro com a pesquisa "Relações entre a cena e o espectador de teatro negro: variações do Teatro Experimental do Negro aos dias atuais", da qual este texto é um dos resultados.



Resumo

O Teatro Experimental do Negro teve a difícil tarefa de se manter entre a negritude e a branquitude para agradar seu público e se estabelecer como artistas no país. A imagem do pêndulo nos remete ao grupo teatral perspectivado no interior do dilema de seu tempo, que o fez ir e vir entre contextos sociais, arriscando, inclusive, fraturar a radicalidade de um projeto militante. Mas alude também ao ir e vir como prática de mediação e, nesse sentido, pedagógica de um público majoritariamente branco. Propõe-se a reflexão de como o perfil do público, com suas vivências, posicionamentos e gostos, pode influenciar na concepção de cena de um grupo e em sua trajetória; um problema teórico e prático que diz respeito não somente ao trabalho do coletivo de artistas negros, mas a qualquer produção e projeto teatral contemporâneo. A exemplo da prática artística do TEN, buscaram-se implicações dentro e fora de cena de produções teatrais negras sem a recepção de espectadores negros. Então sugere a investigação de como o público pode influenciar as dinâmicas teatrais, principalmente quando os corpos em cena estão inseridos em códigos prévios a sua anunciação que precisam ser radicalmente combatidos.

Palavras-chave: Teatro Experimental do Negro, público, cena, negritude, branquitude.

Abstract

Teatro Experimental do Negro (TEN) had the difficult task of remaining between Blackness and whiteness to please its audience and establish themselves as artists in Brazil. The image of the pendulum reminds us of the theater group standing within the dilemma of its time that made it move back and forth between social contexts (including risking breaking the radicality of a militant project), although it also alludes to coming and going as a mediation and, thus, as a pedagogical practice for a mostly white audience. This study proposes some reflections on how the profile of the audience (their experiences, stances, and preferences) can influence the conception of a group's scene and its trajectory; a theoretical and practical problem that concerns the work of this collective of Black artists and any contemporary theatrical production and project. Following the example of TEN's artistic practice, we seek implications both on and off the stage of Black theatrical productions without the reception of Black spectators. We then suggest an investigation on how audiences can influence theatrical dynamics, especially when the bodies on stage fall into codes prior to their announcement that must be radically combated.

Keywords: Teatro Experimental do Negro, audience, scene, blackness, whiteness.

Resumen

El Teatro Experimental Negro (TEN) tuvo la difícil tarea de mantenerse entre la negritud y la blanquitud para complacer a su público y constituirse como artistas en el país. La imagen del péndulo nos remite al grupo de teatro, visto desde el dilema de su tiempo que lo hizo ir y venir entre contextos sociales, arriesgándose incluso a fracturar la radicalidad de un proyecto militante. Además, alude al ir y venir como práctica de mediación y, en este sentido, pedagógica de un público mayoritariamente blanco. En este estudio se propone reflexionar sobre cómo el perfil del público, con sus experiencias, colocaciones y gustos, puede influir en la concepción de la escena de un grupo y su trayectoria; un problema teórico y práctico que concierne no solo al trabajo del colectivo de artistas negros, sino a cualquier producción y proyecto teatral contemporáneo. A ejemplo de la práctica artística del TEN, se buscan implicaciones dentro y fuera de la escena de las producciones teatrales negras sin la recepción de espectadores negros. Este estudio muestra cómo el público puede influir en la dinámica teatral, especialmente cuando los cuerpos en escena se insertan en códigos previos a su anuncio que necesitan combatirse radicalmente.

Palabras clave: teatro negro, público, escena, negritud, blanquitud.

Introdução acerca da repercussão do TEN na cena teatral moderna

Sabe-se que em 8 de maio de 1945 foi apresentado o primeiro espetáculo do Teatro Experimental do Negro (TEN) no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill, com grande repercussão na mídia, por se tratar de um elenco prioritariamente negro. Além disso, a possibilidade dramática de colocar corpos negros em cena representando a monarquia era improvável até então, sobretudo no Brasil. Certa vez, Abdias Nascimento declarou a principal mobilização para a criação da companhia teatral em 1944 a partir da sua recepção do espetáculo do grupo argentino *Teatro del Pueblo* para o mesmo texto, ocorrida no Teatro Municipal de Lima, Peru, em 1941: o “fato chocante” de o papel do herói, Brutus Jones, ser representado por um ator branco tingido de preto. Para ele, tal gesto evidenciava o racismo, ao impor a ausência de atores negros em cena, ainda que o enredo

dramatúrgico girasse em torno de um homem negro que se depara com questões pertinentes à sua condição racial. Muito provavelmente não foi somente a maquiagem para escurecer a pele do ator branco, Hugo D'Evieri, que o “chocou,” tendo em vista que essa prática conhecida como *blackface* ainda era muito utilizada no Rio de Janeiro. Tudo indica que, dentre as “várias interrogações” que essa recepção artística lhe suscitou, inclui-se o fato de que a dramaturgia, escrita por um anarquista e socialista para contemplar personagens à margem da sociedade, não garantiu a presença de corpos negros em cena (Nascimento, 2004, p. 209).

A expectativa no Brasil sobre o texto foi grande, uma vez que o dramaturgo estrangeiro era cotado por outras companhias teatrais profissionais como referência de teatro de qualidade (Camargo, 2013; Diniz, 2022). Mas a montagem desse texto, em que o percurso do personagem principal, Brutus Jones, “resumia a experiência do negro no mundo branco” (Nascimento, 2004, p. 212), era inaugural. Assim que o grupo se organizou para a montagem do espetáculo em outubro de 1944, foi publicada pelo jornal *O Globo* uma nota sem autoria que problematizava a demanda de um teatro negro. Sob o título *Teatro de Negros*, a nota jornalística enunciava que considerar o Teatro Experimental do Negro como “defensora da cultura nacional e do desenvolvimento da cena brasileira” era um tanto quanto problemático, “[...] visto não haver nada entre nós que justifique essas distinções entre cena branca e cena de negros” (Nascimento, 1966, p. 11). Segundo a matéria, havia no empenho de formação de um teatro negro a ilusão de vantagens para a arte e para o “desenvolvimento do espírito nacional”, quando a realidade era “sem preconceitos, sem estigmas, misturados e em fusão nos cadinhos de todos os sangues, estamos construindo a nacionalidade e afirmando a raça de amanhã”. Nos interessa aqui pensar de que maneira o perfil do público, com suas vivências, posicionamentos e gostos, pode influenciar na concepção de cena de um grupo e na sua trajetória. Dada a intenção do TEN de oferecer aos negros a oportunidade de ocupar espaços incomuns, tais como o teatro, de maneira autônoma e disruptiva da perspectiva racista vigente na época, será preciso considerar o público como um importante agente dessa cadeia produtiva.

O ambiente ideológico predominante da época era da fusão amistosa das raças, que apontava para um futuro mais promissor de país. O processo escravagista estava sendo romanceado após a abolição para dar conta da omissão em relação ao passado criminoso. Então, demarcar as distinções entre raças, ao invés de fundi-las, ia na contramão do esforço de projeto nacional unificador e apaziguador – ao mesmo tempo que as culturas de matrizes africanas e indígenas estavam sendo convocadas a integrar a noção de cultura nacional, ainda que seus usos fossem questionáveis. Desse modo, o momento político, cultural e científico foi simultaneamente favorável e desfavorável para o TEN. Toda e qualquer análise sobre sua trajetória precisa percorrer caminhos sinuosos e nada maniqueístas para uma abordagem digna da complexidade de sua atuação no seu tempo.

O grupo estreou nos fins do Estado Novo, quando teve início um processo de estruturação de políticas públicas para as artes da cena, promovido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, gerido por Gustavo Capanema (Camargo, 2013), que elucida um período de formulação de medidas públicas para o desenvolvimento do teatro nacional da época e de seu público que propiciaram um dos contextos possíveis para o TEN. Tratou-se de inúmeras articulações voltadas ao estímulo da produção da “cultura oficial”, orientada por valores considerados eruditos. Uma das preocupações desse órgão era a construção da nacionalidade, o que estimulou não somente a produção de outra forma de fazer teatro, como também a formação de um novo público para recebê-la. Havia um entendimento na época de que o teatro precisava ser revisto esteticamente para garantir sua permanência, dada a concorrência com o cinema, por exemplo, mas isso não poderia ser feito pelas companhias profissionais, apontando-se então que a formulação de um novo teatro exigia a ruptura com a produção feita até então, e que somente os grupos amadores seriam capazes de tamanha ousadia transgressora. Mas, para isso, era preciso rever, ao mesmo tempo, a cena e o seu público: “Para mudar o teatro,urgia mudar-lhe as bases, atribuir-lhe outros objetivos, propor ao público – um público que se tinha de formar – um novo pacto: o do teatro enquanto arte, não enquanto divertimento popular” (Prado, 1988, p. 38).

O TEN teve uma atuação sistemática, ainda que espaçada desde o período de sua estreia, que se profissionalizou com o tempo, até 1968,

ano determinante para a paralização total de suas ações em decorrência da ditadura militar e do exílio de Abdias Nascimento, um dos fundadores do grupo, nos Estados Unidos. Nesse período, a companhia teatral assumiu muitas posturas ideológicas divergentes e contraditórias, próprias de um grupo que buscava se inserir em um projeto de país em elaboração. Tendo em vista o legado desse grupo não só para o teatro como também para os movimentos sociais, iremos nos ater a um recorte de sua trajetória para então buscar pistas para delinear certa noção circunstancial de público de teatro negro, que não é inaugural, mas que foi forjada por pretensões muito evidentes de transformação social por meio da cultura fomentada pelo TEN.

Alguns contextos históricos em elaboração com a cena do TEN

O historiador Muryatan Barbosa (2004) analisou o contexto histórico do TEN a partir da trajetória do sociólogo Guerreiro Ramos, então membro do grupo, e os atravessamentos com demais referências sociológicas da época e impactos nos seus pensamentos e realizações. Tratava-se de um momento sociopolítico efervescente em que as ditas ciências sociais se encontravam em transição. Em 1945, Guerreiro Ramos foi convidado por Abdias Nascimento a integrar o grupo, que, à época, contava com a colaboração de Aguinaldo Camargo, Wilson Tibério, Teodorico dos Santos e José Herbel (Barbosa, 2004), e não aceitou imediatamente, por duvidar das intenções de um teatro eminentemente negro. As lideranças do TEN tinham, desde a origem, como perspectiva a elevação e integração do negro à sociedade moderna brasileira de tal maneira que o ascendesse econômica e culturalmente. Inicialmente, havia no grupo teatral uma predisposição conciliadora com diferentes vertentes das ciências sociais e posicionamentos políticos e ideológicos, justificada pela incessante demanda de inclusão do negro na sociedade brasileira, atrelada à ambição de formulação de uma elite intelectual negra.

A partir de 1949, o TEN começa a sofrer mudanças significativas em suas compreensões sociais e posicionamentos ideológicos, que passaram a se identificar cada vez mais com sociologias voltadas para a noção de uma população negra não exotificada e valorizada socialmente como

agente participante da construção do país. Em 1953, os sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide criaram a tese “democracia racial” e a antítese “mito da democracia racial” como ideologias responsáveis por impedir avanços significativos na cidadania da população negra no país, perspectiva basilar para a atuação do grupo a partir de então. Segundo os sociólogos, diante da impossibilidade de sustentação de uma ciência eugenista, a estratégia possível foi o convencimento da indistinção racial. Se, por um lado, o pensamento de sociólogos como Gilberto Freyre (1933) amenizava o conflito entre as raças mediante a colonização, por outro, corroborava para o tensionamento da ideologia eugenista, encampado por um projeto de identificação de potencialidades da população afrodiáspórica para o desenvolvimento do país, ainda que de maneira romantizada e condescendente com os efeitos da escravidão. Além de a teoria freiriana evidenciar a impossibilidade de existência da raça branca no país, dado o processo de miscigenação, propagava-se a noção de “democracia étnica,” posteriormente compreendida por “democracia racial,” que forjou uma ideologia nacional de ausência de racismo, prejudicando a conscientização do conflito racial no Brasil. Muitas dessas noções sociais estavam em elaboração e/ou consolidação, e as suas complexificações não foram imediatas.

Aos poucos, a problematização da democracia racial passa a ser um árduo combate à ideia de inferioridade racial negra estabelecida por pensadores do século XIX, tais como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha (Ortiz, 2006), que subsidiaram os pensamentos de conformidade racial do século seguinte tão bem estruturados por Freyre de tal maneira que são combatidos até os dias de hoje. Por essa razão, a afirmação negra demandou árdua militância para a sustentação de posicionamentos políticos, hoje identificados como antirracistas. Alguns estudiosos, intelectuais e integrantes de movimentos negros começaram a perceber a necessidade de formular ações antirracistas que encarassem a questão racial como um grande problema do Brasil. Na década de 1940, período de surgimento do TEN, a questão do reconhecimento social dos negros e negras começava a se tornar de importância política, e a denúncia da clivagem racial seria assimilada como estratégia pelo TEN processualmente.

Os sociólogos Guerreiro Ramos, integrante do TEN, e Florestan Fernandes, grande aliado, contribuíram para o amadurecimento dessas tensões, que obviamente não estavam dadas, na sociedade e dentro do grupo. O TEN possui uma trajetória de muitas alianças e contribuições com pessoas negras e brancas. Abordaremos mais adiante a linha de pensamento dos dois sociólogos por identificarmos em suas colaborações a estruturação de ações impactantes na cena teatral do TEN, sobretudo na relação com o público, a partir do que era apresentado. Há na presente pesquisa a busca por indícios de uma cena teatral pretensamente negra causadora de transformações em seu público, que estimularam o desenvolvimento de atuações e criações cênicas transgressoras da cena teatral negra *a posteriori*, bem como da recepção teatral brasileira. Para isso, buscamos entender a complexa atuação do TEN e suas concepções ideológicas, ora mais transitórias, ora mais permanentes, mas sintomáticas de uma sociedade pós escravagista que tinha um longo caminho a percorrer acerca dos direitos sociais para a população negra. Também escolhemos essas duas contribuições intelectuais dada a relevância que têm para a elaboração de políticas sociais fomentadas pelos movimentos sociais negros. Para além disso, essas duas pinçadas são representativas do esforço do grupo em tornar-se aceito por todas as raças, sendo Guerreiro Ramos um homem nordestino que não se afirmava como negro, mas *mulato*, termo utilizado à época para classificar a miscigenação racial como um valor social; enquanto Florestan Fernandes era um homem branco com referências populares, inclinações socialistas e anticapitalistas. Ambos tinham divergências entre si e críticas mútuas aos seus pensamentos sociais, a partir da questão do negro brasileiro, exemplo das idiosincrasias inerentes ao grupo e por ele produzidas. No entanto, a adesão do grupo às colaborações de intelectuais brancos também tem a ver com a pretensa criação de acesso e permanência social para os negros, que pressupunha a possibilidade de pessoas negras e brancas se “confundirem” – como dizia Abdias Nascimento, uma ambição para dentro do espaço do teatro também, incluindo a plateia e seus públicos.

A partir da década de 1940, o grupo assumiu o desafio de elucidar o que era ser negro no Brasil pós escravidão, carregando consigo a responsabilidade de dar a ver as desigualdades sociais para garantir uma existência digna. No campo da visibilidade, houve um compromisso ético de não reprodução de determinadas violências para o rompimento do fluxo de exclusão, o que perpassou toda a trajetória do TEN, atuante de 1944 a 1968, com algumas reformulações de elenco: iniciativas paralelas aos espetáculos, inúmeras parcerias e rupturas ao longo do seu exercício ético, estético e político voltadas para a melhoria de vida da população negra, muita criação inovadora e de vanguarda, como também algumas contradições. Deparar-se com o percurso do TEN é um desafio historiográfico dos mais sofisticados para a consolidação de análises complexas de suas ações e posicionamentos não lineares, que tangenciam essa pesquisa na tentativa de formulação do engajamento das plateias de alguns grupos de teatro negro do Rio de Janeiro. Contudo, para a análise dos públicos do TEN, precisaremos nos ater aos contextos que mobilizaram (ou não) esse coletivo de artistas negros, e seus impedimentos.

A modernização do teatro brasileiro também refletiu o esforço em desenvolver o país à espreita de uma “identidade nacional” forjada pelo Estado e suas políticas que buscavam promover inovações econômicas e culturais. Esse é o marco do início da institucionalização da área da cultura em 1930 no país, que perseguiu a elaboração de certa noção de teatro que resgatasse a matriz portuguesa e demais influências europeias, ao mesmo tempo que flertou com culturas indígenas e africanas como inspirações para a estruturação da cultura brasileira¹ nacional. No entanto, esse movimento se deu muito mais

1 O princípio de valorização da nação e do povo será cada vez mais forte no Brasil a partir de meados dos anos 1940, quando intelectuais começam a elaborar noções sobre novos rumos à cultura brasileira que divergiam do pensamento de Sílvio Romero e Gilberto Freyre no tocante à fundação da sociedade brasileira. Segundo Renato Ortiz em “Cultura Brasileira e Identidade Nacional”, especialmente no capítulo intitulado “Alienação e Cultura: o ISEB”, é por volta da década de 1950 que o conceito de raça cede lugar ao de cultura sujeita a reformulações, atingindo fortemente o teatro moderno a partir de então. O autor aponta a influência que o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, voltado para pesquisas sobre a sociedade, teve em relação à noção de cultura brasileira – contando com a colaboração de Guerreiro Ramos, foi responsável por criar uma matriz do pensamento nacional orientador da discussão da questão cultural no Brasil, sobretudo nos anos 60, com grande impacto na produção estética do teatro e do cinema modernos. Para Ortiz, suas elaborações sobre a cultura brasileira se perpetuarão na sociedade por gerações, vindo a se tornar senso comum sobre a cultura no Brasil.

como apropriação cultural² do que como legitimação das influências africanas e indígenas sobre a cultura europeia resultante da miscigenação. Ao mesmo tempo em que se buscava uma identidade nacional que almejasse dar conta dessa “mistura”, o objetivo era acaçapar as influências não ocidentais e torná-las singulares à identidade nacional. Indígenas e descendentes de africanos estavam sendo convocados a tornarem-se brasileiros. Por meio de políticas públicas, voltadas especificamente para as artes da cena, o então governo estimulou a formação de grupos amadores com o objetivo de consolidar seu projeto moderno com referenciais de qualidade artística e cultural da época para a efetivação de um teatro intencionalmente brasileiro.

O que estava em jogo eram duas concepções distintas de fazer teatro: a tradicional, que obtinha sucesso, pois satisfazia o gosto do público; e outra, voltada para a “elevação” e, em certa medida, para a renovação, que era reclamada por parte da crítica. (Camargo, 2013, p. 78)

No entanto, os desafios apresentados diante do engajamento na “elevação” do nível do teatro brasileiro, que se opunha às comédias de costumes e ao Teatro de Revista, não eram exclusivamente econômicos, nem apenas para a remodelação da produção cênica, mas também para a formação de novos artistas com outras mentalidades artísticas, e de um público apreciador dessa nova cena teatral brasileira. Segundo Décio de Almeida Prado, crítico e teórico teatral com vasto estudo sobre o teatro moderno, “entre as 174 peças nacionais apresentadas no Rio de Janeiro, no triênio 1930-1932, apenas duas intitulavam-se dramas, contra 69 revistas e 103 comédias” (Prado, 1988, p. 20). Vale ressaltar que, na época, o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, era o lugar de referência cultural e representatividade nacional. A estreia do TEN, na década seguinte, foi influenciada por um ambiente intelectual e crítico que ambicionava valorizar iniciativas teatrais com dramaturgias e encenações

2 Apropriação cultural é a prática de um grupo cultural dominante de utilizar em benefício próprio elementos culturais de outro grupo cultural subalterno. Ver em livro homônimo do doutor em ciências sociais e babalorixá Rodney William, que trata o tema da apropriação cultural sob a ótica histórico-cultural do colonialismo, lembrando o processo de aculturação e aniquilamento de costumes pelo qual passaram os povos escravizados. Estabelece, a partir daí, conexões com práticas predatórias dos mercados capitalistas colonizadores atuais, que se valem dos traços culturais de um povo para lucrar, esvaziando de significado esses símbolos de pertencimento.

mais “elaboradas,” tendo o drama europeu como referência de sofisticação, em detrimento de um teatro comercial feito de maneira mais ligeira, centrado na figura de um ator com habilidade em improvisação para dar conta da maior agilidade de produção.

Para Leda Maria Martins, no Brasil, o Teatro Experimental do Negro “confronta” a plateia com uma “dicção” fundamental que “revitaliza” a cena teatral brasileira, ainda que esteja “inserida” formalmente numa tradição de teatro ocidental, devido às suas convenções, reconhecíveis desde Aristóteles. Ainda assim, o grupo efetiva a mudança no signo negro identificada por ela como uma “ruptura” com essa tradição, ao desestabilizar as referências da persona negra em cena que, a partir de outra enunciação sobre o corpo negro, “desmitifica” os modelos “sacralizados” por essa mesma tradição (Martins, 2016, p. 231-232). A pesquisadora analisou como o Teatro Experimental do Negro inaugurou uma nova forma de abordagem do corpo negro em cena que oscilou entre a perpetuação da tradição do teatro ocidental e as pretensões de adequação aos moldes dos ideais modernos. Não obstante, ela dimensiona valores importantes para o grupo dentro e fora de cena, tais como inserção e desmistificação, duas instâncias desafiadoras, por serem conflitantes. Como estar inserido ao mesmo tempo que se almeja criar rupturas e desmistificação dos cânones? Essa tarefa oscilante do grupo perpassa toda sua trajetória e resvala na dificuldade de acessar plateias assumidamente negras e identificadas de fato com as proposições do grupo. A partir da poética cênica estabelecida pelo TEN, atraiu-se um público branco muito mais confrontado do que identificado com as causas do grupo e suas escolhas estéticas. A estreia do grupo deu destaque a uma dramaturgia expressionista norte-americana sob a égide de um diretor negro que conjugou elaboração de cenário, iluminação, música e figurino de uma equipe multirracial e profissional em prol de uma concepção cênica.

A partir da estreia, a cena teatral brasileira moderna passou a “ter raça” para a imprensa jornalística e seus espectadores, sendo o TEN anunciado em várias críticas da época como “teatro de côr”. Tendo em vista que as pessoas brancas nunca precisaram corresponder a sua raça, a partir desse momento a cena teatral começa a ser intencionalmente racializada para além da presença de atores assumidamente negros em cena, mas por seu empenho

em implementar um projeto de inserção social dos negros ao patamar dos brancos. Para o historiador Petrônio Domingues, naquele momento o TEN estava imbuído do esforço de “empretecer” o teatro brasileiro, tal como a Cia Negra de Revista, fundada em 1926 por João Cândido Ferreira, De Chocolat, primeira formada por atores negros (Domingues, 2009). O pesquisador sugere uma invenção do teatro negro no Brasil a partir da produção da Companhia Negra de Revistas e do Teatro Experimental do Negro, identificando similitudes e divergências entre ambas. Se, segundo Domingues, a liderança do TEN julgou muito mal as comédias ligeiras e privilegiou iniciativas teatrais que colaborassem para a elevação do gosto do público, estas não corroboraram para a efetivação de um projeto cênico efetivamente antirracista, apesar da presença de corpos negros no palco. Abdias Nascimento, como um dos principais fundadores do TEN, era bastante crítico às produções teatrais que reforçavam a tipificação de personagens negros em cena de acordo com as mentalidades racistas da época. Por essa razão, em nenhum de seus escritos reconhece a Companhia Negra de Revistas como representante da cultura negra, uma vez que, para ele, no teatro realizado até então (não só o gênero de revistas), a persona do negro era sempre estereotipada e ridicularizada, reiterando o campo semântico, epistemológico e visual da colonialidade (Nascimento, 2004; Domingues, 2009). O historiador identifica na Companhia Negra de Revistas a permanência das estruturas de revistas e burletas enquanto apresenta um “novo estilo” com danças e canções inspiradas na cultura afro-brasileira e afro-americana, sempre com o desafio de satisfazer mais possibilidades de gostos para atrair o maior número de espectadores. Um posicionamento determinante desse historiador é identificar o legado que a Companhia de Revista Negra deixou para o Teatro Experimental do Negro, por inventar a noção de teatro negro ao tornar público um elenco talentoso e exclusivamente negro, com papéis de destaque como nunca se havia visto antes em cena. Para Petrônio Domingues, a compreensão de Abdias Nascimento sobre as comédias, mais especificamente o teatro de revista negro, é um indício da adequação do grupo às demandas da sociedade elitista de um teatro robusto, aliada à intenção de “inventar” uma tradição de teatro negro. A meu ver, essa ambição está intrinsecamente ligada ao investimento do grupo na adequação, inserção e aceitação pela elite branca

intelectual da época, para quem seu trabalho cênico foi voltado, criando interlocução entre o que se pretendia apresentar, para quem e suas repercussões. A Companhia Negra de Revistas foi mais transparente quanto a suas intenções de divertir a plateia branca e alcançar grandes bilheterias com esse público de alto poder aquisitivo. De alguma maneira, o TEN escamoteou sua intenção de inserção do grupo na elite intelectual brasileira para dentro e fora de cena, o que comprometeu a coerência de seu projeto político de inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Henrique Pongetti foi um importante jornalista de *O Globo* e dramaturgo contemporâneo ao TEN com semelhantes pretensões de elevação da qualidade da produção teatral da época que publicou muitas críticas de espetáculos e matérias sobre a trajetória do grupo. Quando a companhia ainda estava ensaiando o espetáculo de estreia, o jornalista publicou uma nota intitulada “Entre O’Neill e a Pérola Negra” que nos apresenta algumas pistas sobre a forma como o TEN estava sendo percebido na época. A nota jornalística estabelecia a oposição entre duas companhias negras: Teatro Experimental do Negro e Cia Negra de Revista. Para o crítico, há uma nítida hierarquização entre ambas quando ao TEN é atribuído o valor de “teatro dramático” em detrimento das “revistazinhas primárias pobres de tudo, até de material humano decorativo”, produzidas pela Cia Negra de Revista, segundo ele. Então o jornalista afirma categoricamente: “Entre De Chocolat e Eugene O’Neill não há no Brasil uma ponte: há uma grade eletrificada”. Respectivamente, uma era produtora de “sub-arte” e de “mera chantagem dos quadris”, enquanto a outra, de maneira muito explícita, é associada à noção de “teatro dramático de arte” somente pela escolha dramatúrgica que ainda nem havia se efetivado em espetáculo, mas que já apresentava aspirações modernas. Segundo Pongetti, o TEN era uma elite intelectual negra “capaz” de montar um espetáculo da envergadura do referido autor estrangeiro a ponto de “resgatar intelectualmente os afro-brasileiros; pois

São homens cultos, alguns armados até de um “canudo”, como os melhores brancos, e de quem as nossas populações negras poderão receber o que nunca tiveram: uma consciência do seu valor dentro da nossa comunidade espiritual; a ambição para uma vitória sobre essa sua apatia mental injustificável. (Pongetti, 1966, p. 14)

Para dar conta de seu projeto de inclusão dos negros em outro campo semântico e social, foram muitas as iniciativas organizadas e patrocinadas pelo TEN voltadas para a inserção da população negra que transbordaram o limite da cena, tais como: cursos, concursos, conferências nacionais, congressos, jornal e museu. Se o momento era favorável para a criação de um teatro moderno encampado por artistas negros, os desafios eram muitos para a sua consolidação, que demandou inúmeras ações paralelas à montagem dos espetáculos e parcerias para sua permanência. Segundo a pesquisadora Evani Tavares Lima, a maioria dos atores do TEN vinha da classe trabalhadora, muitos analfabetos ou semianalfabetos, o que exigiu do grupo um processo de alfabetização dos atores e atrizes para viabilizar sua formação artística (Lima, 2010). Como relembra Abdias Nascimento, em *Memórias do Exílio*, a articulação entre integrantes do TEN se deu da seguinte forma:

Ironides Rodrigues, estudante de direito, se encarregou das aulas de alfabetização; o advogado Aguinaldo Camargo, um sujeito fabuloso, inteligente, sem dúvida um dos melhores atores que o Brasil já teve, dava aulas de cultura geral. O recrutamento das pessoas era muito eclético. Queríamos gente sem qualquer tarimba, pois tarimba de negro no teatro se restringia ao rebolado ou às palhaçadas. Veio gente dos morros, empregadas domésticas... Teve muita “madame” que se aborreceu com o TEN: nós estávamos botando minhoca na cabeça de suas empregadas. (Nascimento, 1978, p. 36)

Contudo, não há registro de ações de formação de plateia negra para seus espetáculos que tivessem a cultura negra como abordagem central em seus trabalhos. Uma matéria sobre o TEN escrita por Rocha Pitta e Augusto Rodrigues, publicada no jornal de conteúdo político e social *Diretrizes*, em 1946, chama a atenção, em sua manchete, para a seguinte constatação: “Teatro de negros para plateias de brancos”. A confirmação da plateia majoritariamente branca do TEN também está presente nas principais pesquisas sobre o grupo (Diniz, 2022; Domingues, 2009; Fernandes, 2007; Lima, 2010; Martins, 1995; Mendes, 1982, 1993), que dissertam sobre os desafios econômicos, sociais e territoriais intransponíveis à época para a efetivação da presença expressiva de negros em plateias de teatro. Desse modo, é possível avaliar a relação que as iniciativas socioeducativas promovidas pelo TEN tinham com a formação

e promoção de artistas negros, algo que requereu um esforço admirável de abrir os palcos para eles (e elas), dando a ideia de avanços na diluição de diferenças entre raças e diminuição da injustiça social. Se para Abdias Nascimento todas as ações produzidas pelo TEN são “uma reação contra o embranquecimento”³, focar na elaboração de um teatro para brancos era ainda mais evidente nos “objetivos básicos” do grupo: “[...] através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante ‘branca,’ recuperando-a da perversão etnocêntrica de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental” (Nascimento, 2016, p. 161). Objetivo esse que, segundo Florestan Fernandes, no prefácio à edição brasileira do livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, foi alcançado: “[...] cria, aos poucos, um novo negro, que força a reeducação do branco na avaliação do negro e do mulato e põe em xeque os estereótipos ou os estigmas raciais” (Fernandes, 2016, p. 19). No entanto, essa é uma aposta um tanto vaga, podendo reforçar o sentimento de que a necessidade de justiça social para os negros não se resolvia somente na ocupação de espaços de privilégio.

Miriam Garcia Mendes, a pesquisadora de teatro brasileiro precursora sobre a análise da trajetória do TEN, apresenta no livro *O negro e o teatro brasileiro: entre 1989 e 1992* (1993) uma análise dos desafios do grupo no que diz respeito a seu público. Uma questão consensual entre pesquisadores é o possível esvaziamento do TEN em decorrência da ausência da população negra na plateia de maneira expressiva (Fernandes, 2007; Martins, 1995; Mendes, 1982, 1993), tendo em vista que a formação da plateia negra exigiria a adoção de políticas públicas que extrapolam o âmbito da cultura, inclusive devido ao passivo socioeconômico gerado pelo longo período de escravização dos negros, o predomínio da plateia branca já era uma realidade. Diniz apresenta uma questão a mais sobre o entendimento do público do TEN quando, por meio da crítica de Mário Nunes, é apontada uma perspectiva sobre as plateias: “[...] o teatro do negro não deve ser um capricho de meia dúzia de estudantes soi-disant avançados, mas um teatro normal, acessível aos negros e às plateias populares, para as quais deve realizar um dia com regularidade

3 Menção ao capítulo: “Uma reação contra o embranquecimento: o Teatro Experimental do Negro”, do livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*.

seus espetáculos” (Nunes, 1945, p. 8 apud Diniz, 2022, p. 186-187). Diniz nos alerta sobre as possíveis tensões que havia na expectativa sobre o teatro negro moderno que tangenciavam a noção de espectador: “Ao contrário da plateia ‘avançada’ dos espetáculos intelectualizados, Nunes afirma que este nascente teatro negro deveria se dirigir ao público popular, isto é, à camada majoritária que comparece aos teatros ligeiros” (Diniz, 2022, p. 186-187). Em alguma medida, a pretensão de um grupo negro tornar-se produtor de arte segundo os critérios elitistas estava intrinsicamente ligada à legitimação do público que se reconhecia branco, intelectualizado e abastado. Mas, ainda que o grupo negro pretendesse a ousadia de se apresentar para uma plateia predominantemente branca, haveria sempre alguém que os colocaria em seu devido lugar, no caso, com a categorização de “teatro popular”.

Desde 1962 o sociólogo especialista sobre a questão racial no Brasil e interlocutor do TEN, Florestan Fernandes, vinha endossando em suas publicações a noção de experimental atrelada ao grupo e sua necessidade de elaboração dramática de ações educativas, mas também “composição dos auditórios”:

Se há grande interesse em atrair para esse teatro todos os brasileiros, há interesses especialíssimos de fomentar o comparecimento em massa do negro e de expandir as bases de recrutamento do artista negro nessa massa de espectadores. (Fernandes, 2007, p. 222)

Nesse caso, há uma exigência em relação ao grupo sobre a necessidade de alcançar o espectador negro para um real impacto das articulações políticas na população negra. O Teatro Experimental do Negro possui um vasto material crítico acerca de seu trabalho, o que pode nos levar a considerar que o grupo foi bastante assistido à época por espectadores especializados. Inúmeras críticas, matérias e reflexões sobre suas encenações e seus efeitos na recepção podem ser encontradas no Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro)⁴, que concentra o maior acervo do TEN, no acervo Ruth de Souza do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade

4 O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros é uma associação sem fins lucrativos com sede no Rio de Janeiro que exerce sua ação em quatro áreas: ensino, pesquisa, cultura e documentação. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/>. Acesso em: 8 set. 2023.

Federal Fluminense (UFF)⁵ e na coletânea, organizada pelo próprio grupo, *Teatro Experimental do Negro: Testemunhos*, de 1966⁶. Neste último estão compiladas muitas das críticas publicadas sobre o grupo de artistas sob a curadoria de Abdias Nascimento, bem como artigos sobre o impacto social de sua atuação no contexto do Rio de Janeiro e de São Paulo. São inúmeras críticas, que ao serem selecionadas, representam a forma como o TEN queria ser reconhecido e lembrado pela posteridade. Muitas das críticas coletadas destacam já no título a dimensão da cor dos atores e atrizes do TEN como uma grande questão da época. No entanto, a matéria já citada do jornal *Diretrizes*, de 1946, *Teatro de negros para plateias de brancos*, ainda que favorável ao grupo e assumindo, inclusive, uma postura defensiva de seu trabalho, não consta na coletânea, nos dando uma pista de que talvez esse seja um dado sensível para o coletivo negro.

No entanto, essa coletânea é uma documentação da recepção e especulação do público “especializado” da época, por isso seu caráter testemunhal. Além de a própria crítica ser um registro da recepção e mediação de espetáculos para o espectador, buscaremos mapear as percepções sobre o público do TEN muito mais numa perspectiva de seu engajamento (ou não) e seus impactos na cena do que um estudo sobre a recepção. Veremos a seguir que, ainda que as críticas selecionadas por Abdias Nascimento possam ser mais ou menos favoráveis ao grupo, trata-se quase sempre de críticas positivas de seus esforços que colocam suas iniciativas num lugar de visibilidade e legitimidade do que está sendo produzido como teatro brasileiro moderno. Com isso, é possível ratificar que um dos propósitos que moveram Abdias Nascimento em suas escolhas como organizador e curador dessa coletânea é a criação da tradição do TEN como teatro negro moderno, intenção que irá

5 Acervo da atriz Ruth de Souza, que autorizou o pesquisador Júlio Claudio Silva, professor da Universidade Estadual do Amazonas, a digitalizar o material e disponibilizá-lo na sessão Imagens do LABHOI. Júlio é autor do livro *Uma estrela negra no teatro brasileiro: relações raciais e de gênero nas memórias de Ruth de Souza* (UEA, 2017), originalmente tese de doutorado, defendida na UFF. Disponível em: <https://tinyurl.com/8az8jv8f>. Acesso em: 8 set. 2023.

6 *Teatro Experimental do Negro – Testemunhos*, livro editado em 1966 que documenta a trajetória do TEN em homenagem ao 20º aniversário da 1ª apresentação pública do grupo em 8/5/45, em memória a Arinda Serafim e Aguinaldo de Oliveira Camargo, atores negros que desempenharam os papéis principais da estreia. Disponível em: <https://tinyurl.com/4h7h845a>. Acesso em: 8 set. 2023.

delinear os efeitos cênicos e escolhas estéticas, como também será determinante em termos de constituição das referências históricas que essas escolhas queriam atingir ou podem ter atingido ao longo do tempo, como será analisado a seguir.

Ao se afirmar como um “teatro do negro,” muito foi registrado e veiculado por meio das críticas da época sobre esse gesto político. Como as críticas foram organizadas de maneira cronológica, é possível perceber, inclusive, a evolução das percepções do público sobre o TEN ao longo de sua permanência. De início, o maior desafio foi assumir a distinção racial, depois reconhecer o racismo brasileiro e, em seguida, subverter a noção de *racismo reverso* da qual o coletivo foi acusado algumas vezes devido à potente cultura da democracia racial, a exemplo da crítica *Teatro de Negros* publicada em *O Globo* de 1944, que veiculava a seguinte convicção sobre a questão racial posta pelo grupo: “[...] visto não haver nada entre nós que justifique essas distinções entre cena de brancos e cenas de negros, por muito que as mesmas sejam estabelecidas em nome de supostos interesses da cultura” (Nascimento, 1966, p. 11).

Muito se falou sobre a estreia do TEN, que apareceu na cena teatral com um trabalho nos moldes do desejável “teatro moderno,” em que a figura do encenador cria a cena teatral a partir de uma coletividade e todos seus elementos cênicos com ambição de produzir, sobretudo, arte. Na época, montar dramas era o anúncio de antemão das pretensões de elevação do nível de teatro e de seu público, como já foi dito. Vale ressaltar que essa noção de elevação cultural desconsiderava não somente o gênero teatral de comédia, mas também todas as manifestações populares performativas do corpo negro já existentes que possuem influências evidentes das culturas africanas (Martins, 1995).

Entre o pêndulo da negritude e da branquitude como forma de agradar ao público

No caso do TEN, o seu gesto artístico de estreia e enorme repercussão acumulava alguns significados a mais, que tinham como pivô a presença predominante de artistas negros em cena, regidos por um encenador negro,

para dar conta de um texto expressionista – que tem na sua centralidade a questão racial, evidenciando o corpo negro como protagonista. Era um gesto artístico que colocava, literalmente, o corpo negro em cena para ser visto por seus espectadores como nunca antes. Desse modo, parece muito ousado inserir na cena atores e atrizes negros com pretensões artísticas modernas no espaço de maior visibilidade do meio teatral. O Teatro Experimental do Negro estreia no Theatro Municipal que tradicionalmente recebia as companhias estrangeiras de mais prestígio da cidade, em contraponto justamente ao teatro de comédia produzido à época, com fama de contemplar o gosto da plateia popular e, por isso, controversamente, ter menor valor artístico e social.

Em alguma medida podemos identificar, já na concepção inicial do grupo negro, um distanciamento dessa noção de gosto e de plateia popular, que era justamente a população menos abastada economicamente da cidade, e a mais racializada. Se o projeto civilizatório de teatro brasileiro moderno teve como objetivo a elevação do nível da “cultura brasileira” à guisa principalmente do teatro francês, é possível identificá-lo como perpetuador do projeto colonial elitista.

Nossa primeira produção foi um sucesso estrondoso. Muita gente não acreditava. Nós éramos abertos, aceitávamos brancos, desde que assumissem os valores do nosso teatro. Muitos quiseram ajudar, mas a maioria já se aproximava com atitudes paternalistas. (Nascimento, 1978, p. 36-37)

Se, em alguma medida, o TEN, desde a sua concepção inicial, flertou com a elite e seus projetos estéticos e éticos, isso também se deve ao fato de que a produção mais popular da época não acomodava suas pretensões experimentais de uma nova cena teatral para os corpos negros. A maior crítica dos artistas do TEN à forma de fazer teatro anterior ao grupo diz respeito à construção de estereótipos de personagens negros que reproduziam a percepção escravagista e colonizadora das funções e dos corpos negros. No entanto, o projeto de inclusão do negro promovido pelo TEN tangenciou a ocupação dos espaços privilegiados da cidade junto à elevação do patamar do negro, uma escolha que delimitou a trajetória do grupo. Estar no Theatro Municipal com um elenco prioritariamente negro e autogerido por negros não é de

se subestimar, e fazia parte do intuito prioritário do TEN de promover a sensibilização das elites dominantes para a elevação socioeconômica do negro, mais especificamente do próprio grupo: “Ora, o Municipal constituía o supra-sumo da reação – o grã-finismo glorificado! Negro lá não entrava nem como ator, nem como platéia. Preto lá era só para a limpeza depois de acabado o espetáculo” (Nascimento, 1978, p. 37). Ainda que Abdias Nascimento se vangloriasse da aparente conquista de ascensão dos negros integrantes do TEN, não era legítimo que a plateia tivesse sido ocupada por espectadores negros: esses continuavam como subalternos no teatro. O projeto de inserção dos negros promovido pelo grupo foi vocacionado para um quantitativo minoritário de negros, os que se destacassem diante de seus olhos ou demonstrassem alguma possibilidade de apreensão dos códigos sociais burgueses, a exemplo da atriz Léa Garcia, integrante do TEN a partir de 1952, que narra, em sua biografia, escrita pelo historiador Júlio Claudio da Silva, a sua formação em casa de família burguesa, onde sua mãe trabalhava, o que forjou o seu comportamento diante da sociedade. Léa Garcia, em entrevista, relata que, ainda muito jovem, se esforçava para se diferenciar das empregadas domésticas que se divertiam no bonde na volta do trabalho: “Eu, então sempre estava com um livro na mão, eu abria o livro e ficava lendo para não ver aquilo. Entrava no bonde, abria o livro e ficava lendo para não me confundirem com elas” (Silva, 2023, p. 46). Ela, que veio a substituir a então atriz Ruth de Souza no TEN, não chegou ao grupo por acaso. No bonde foi vista por Ruth de Souza – que já era uma atriz conhecida pelas capas de jornais e revistas, quando ambas se perceberam. Léa Garcia narra que ficou olhando a atriz descer do bonde toda boba, admirando sua elegância. Pouco tempo depois, Abdias Nascimento foi ao ponto do bonde, ao encontro da então jovem Léa, por recomendação de Ruth, para propor uma participação no TEN. O que tinha na jovem do bonde que foi capaz de saltar aos olhos da veterana atriz a ponto de indicá-la, sem ao menos conhecê-la, para a sua possível substituição? Isso nos leva a pensar na identificação a olho nu de códigos sociais, comportamentais e estéticos de reprodução da burguesia brasileira que circulavam como valores do grupo, que Júlio Claudio da Silva chama de “paradigma da respeitabilidade” (Silva, 2023, p. 48).

Ao longo do tempo, o TEN teve a difícil tarefa de se manter entre o pêndulo da negritude e da branquitude para se constituir como artistas no país. Os negros adotaram a noção de negritude como uma forma de enfrentamento ao racismo, conscientes de que a branquitude é um sistema de manutenção dos privilégios atribuídos à raça branca (Bento, 2023). O TEN queria para si, e outras pessoas negras, as mesmas oportunidades que as pessoas brancas do país. Para isso, em muitos casos, era preciso obter status de branco na sociedade, o que levou o grupo a fazer concessões problemáticas e até a assumir ações e posicionamentos contraditórios, evidentes em declarações publicadas no *Quilombo*, a exemplo da matéria sobre a cerimônia de inauguração do Museu do Negro em 1950, ambas iniciativas promovidas pelo TEN, em que Joaquim Ribeiro, então empossado diretor do museu, também autor de *Aruanda*, espetáculo montado pelo grupo em 1948, faz o seguinte discurso na presença de seus integrantes, estudiosos das questões negras, jornalistas e intelectuais:

[...] não basta em dizer que o Teatro Experimental do Negro está formando-se uma **intelligentzia**, uma elite. Ora, uma **intelligentzia**, uma elite é, sobretudo, uma espiritualidade e uma missão. De nossa forma espiritual temos dado os testemunhos mais eloquentes. Nosso teatro é, no gênero, a iniciativa de maior vitalidade, de mais alto nível artístico e de maior complexidade e consistência ideológica, em nosso meio. Nem parece o que ordinariamente se chama de “coisa de negro”. Numa certa acepção ele é uma das realizações mais brancas do Brasil (Ribeiro, 1950, grifo do autor).⁷

Esse posicionamento foi endossado pela liderança do TEN na edição seguinte do jornal *Quilombo*, com a divulgação de uma nota sobre a *Exposição das Atividades do T.E.N.* no Museu do Negro que ratificava a noção de alta sociedade almejada para os negros: “É esta uma das finalidades mais importantes de nosso movimento: a de suscitar o florescimento de uma **elite de homens de côr**”⁸. Segundo o historiador Muryatan Barbosa (2004), um dos

7 Depoimento de Joaquim Ribeiro para a matéria *Instalado o Museu do Negro*, publicada no Jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Rio de Janeiro, ano II, n. 5, jan. de 1950, p. 11. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-05/>. Acesso em: 8 set. 2023.

8 Matéria *Exposição das Atividades do T.E.N.*, publicada no Jornal **Quilombo: vida**,

pontos principais de conexão entre Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e o TEN foi a pretensão de “elevação cultural do negro” no país.

Guerreiro Ramos foi um sociólogo que dinamizou suas percepções sobre a sociedade brasileira ao longo do seu tempo de atuação no Brasil. Para ele, inicialmente, o problema do negro no Brasil ainda era uma perspectiva individualista do ponto de vista econômico e psicocultural. Para uma percepção mais coletivizada da questão negra no país, foi fundamental sua convivência com o TEN. Abdias Nascimento sempre buscou o apoio do sociólogo para o fortalecimento da finalidade de inclusão negra do grupo, mas não foi uma tarefa fácil, tendo em vista as ressalvas que se tinha sobre a afirmação racial de um coletivo de negros naquele momento. De alguma maneira, por mais que o sociólogo não se afirmasse como branco, tratava-se de uma época em que o culto ao embranquecimento era uma tendência a ser almejada quase que naturalmente. Quanto menos retinto fosse, mais próximo a branco se sentia, status importante para a população negra que flertava com a elite branca do país. Aderir ao grupo, inicialmente, era uma afirmação racial não desejada por Guerreiro Ramos.

O TEN, ao longo do tempo, angariou muitos intelectuais simpatizantes à produção do grupo, extrapolando a elaboração de espetáculos com articulações sociais e políticas. Para o sociólogo “mestiço” era importante estar incluído na rede de intelectuais ocupados em pensar a questão racial no Brasil como possibilidade de ampliação de oportunidades de trabalho. Então, em 1948, Guerreiro Ramos oficializou sua primeira grande contribuição com o TEN na concepção e participação da comissão avaliadora do Concurso *Boneca de Pixe*, que visava a valorização estética de mulheres negras, responsável, inclusive, por impulsionar a carreira de Mercedes Baptista, ganhadora do concurso que veio a colaborar com o TEN como coreógrafa e tornar-se a primeira bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

Foi em 1950, no 1º Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, organizado por Abdias Nascimento e Edison Carneiro, que se efetivou uma integração ainda mais contundente. Tal evento foi a formalização da integração de Guerreiro Ramos ao TEN, que tinha, desde seu título, a enunciação

problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano II, n. 6, fev. 1950, p. 11. Disponível em: <https://tinyurl.com/4etuhtj2>. Acesso em: 8 set. 2023.

da pretensão de retomar um movimento negro que, em um só tempo, problematizasse a condição da população negra e a elevasse a status superior no país. Foi quando mulheres e homens negros (muito mais homens do que mulheres), articulados pelo TEN e seus aliados, promoveram esse evento de estudo e reflexão sobre a condição do negro no país, um grande acontecimento político com intenções populares, que, na verdade, foi uma afirmação da *intelligentsia* do TEN, tão almejada, com a presença de grandes intelectuais e políticos negros e brancos, tais como Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo, Ruth de Souza, Milca Cruz, Guerreiro Ramos, Ironides Rodrigues, Jorge Prado Teixeira, Edison Carneiro, Hamilton Nogueira, Darcy Ribeiro, Luiz A. Costa Pinto, Roger Bastide, entre outros. Buscava-se com esse encontro formar um campo antirracista multirracial que tivesse como princípio considerar o negro como pensador de sua própria condição social, guinada importante para a produção intelectual de Guerreiro Ramos e, subseqüentemente, do próprio TEN.

Os intelectuais negros reunidos na Conferência disputaram narrativas e posicionamentos que fundamentaram alguns princípios de políticas de igualdade racial que vieram a tornar-se lei nos anos futuros. Formalizou-se então a consciência do quanto a população negra representou para a formação e o desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo em que evidenciou um grande impasse entre os participantes: a afirmação da negritude como um valor fundante do orgulho negro e o reconhecimento das contribuições culturais da população afrodiáspórica. Em tal circunstância, formou-se uma plenária sobre a afirmação da negritude como necessidade de contraponto à cultura ocidental, voltando-se às raízes africanas, influência do coletivo negro *Présence Africaine*, engajado na formação da modernidade negra. Tratava-se de uma tendência internacional para a inclusão cultural e simbólica negra à sociedade ocidental que foi parcialmente compreendida no congresso como “racismo às avessas”, o que gerou amplo debate e considerável acirramento entre participantes, que redigiram um documento de isenção dessa noção de negritude que inicialmente foi assinada por alguns integrantes do TEN que perceberam a tempo a contradição, exceto Guerreiro Ramos. Esse gesto político foi compreendido como uma traição aos organizadores do TEN, o que resultou numa momentânea ruptura com o grupo e retratações públicas por

parte de Guerreiro Ramos, o que também evidencia o quanto os conceitos e posicionamentos estavam em dinâmica elaboração e o quanto a afirmação da negritude ainda era algo questionável e duvidoso à época. Esse é um ponto que demonstra a relevância e audácia que esse grupo teve desde sua origem, com a afirmação do signo negro em seu nome, mas também em todos os seus feitos, ainda que por vezes equivocadamente.

Essa contradição entre a afirmação da negritude e a pretensão de inclusão na elite brasileira, que exige a adequação aos códigos da branquitude, atravessa todo o trabalho do grupo. Se, para o TEN, se afastar de um contexto teatral evidentemente racista, como eram as comédias de costumes e o Teatro de Revista, era garantia de isenção do racismo, veremos adiante o quão problemática foi essa premissa em outro contexto teatral. A investida do grupo na elevação do negro passava pela elaboração de um teatro moderno como aquele que poderia dar-lhes maior condição de construção de enredos e personagens que não espelhassem a herança colonial. Se o TEN surgiu a partir da problematização do teatro anterior a seu tempo, que endossava estereótipos negros – ainda que criando outro desenho de cena a partir de uma investigação poética que se consolidava para além dos corpos negros e das dramáticas favoráveis a esses corpos –, não considerou o acesso às camadas de público populares da cidade. A ambição de tornarem-se elite ora os confundiu com a aspiração à branquitude tão desejada, ora fez com que ganhassem projeções inimagináveis para um grupo de artistas negros. Mas também essa movimentação na direção da aceitação da elite – que se percebe branca e reprodutora de valores burgueses – para tornar-se elite negra – que se confunde com a branca – pode ter dispersado o grupo na aproximação com as massas populares negras. Por mais que o grupo tenha sido assistido e amplamente debatido pela elite brasileira também oscilante entre o culto à cultura europeia e a aspiração à cultura brasileira, tratava-se da produção de espetáculos com a intenção de agradar a poucos e com raro espaço de contestação, ainda que existisse.

Para a compreensão mais honesta de suas contradições, é necessário entender que muitos dos debates raciais estavam em curso e que as principais resoluções acerca das conquistas para a população negra são oriundas dessa elaboração que veio a assumir maior amadurecimento adiante. Há um

limite na leitura de mundo possível naquela época que viria a ser mais sofisticada entre os movimentos negros futuros, mas que precisou de bases estruturadas também pelo TEN para avançar. Por outro lado, a articulação do grupo com a elite branca que o assistia elucidava uma preocupação legítima de ampliação do debate racial. A questão racial no Brasil não interessou exclusivamente à população negra, uma vez que o problema racial estava, e ainda está, imbricado com o desenvolvimento do país. Na época, já havia alguns militantes que compreendiam a necessidade de construir um país em que as pessoas tivessem a negritude como valor social para proporcionar a médio e longo prazo um Estado equânime.

A exemplo da polarização ocorrida na 1ª Conferência do Negro Brasileiro, que tinha a intenção de unificar entre os participantes as ideias acerca da situação do negro brasileiro, como recupera o historiador Muryatan Barbosa (2004), por muitas vezes o TEN teve que lidar com os desafios de uma sociedade com mentalidade colonial, a mesma que o assistia. Ainda tendo esse evento como exemplar, podemos pensá-lo em diálogo com o capítulo *Aspectos políticos do dilema racial brasileiro*, do livro *O negro no mundo dos brancos*, de Florestan Fernandes (2007), que reúne inúmeros textos resultantes de suas pesquisas sociológicas sobre a realidade brasileira, e, sobretudo, estudos na perspectiva do impacto do mito da democracia racial sobre a relação entre brancos e negros. Florestan Fernandes, contemporâneo ao TEN, acompanhou a transformação gradativa da sociedade pós-escravocrata e sua resistência à mudança. No artigo da década de 1970 em que aborda o dilema racial brasileiro, traz inúmeros aspectos importantes de sua interpretação social e hipóteses relativas ao negro no Brasil. Tal dilema, para ele, consiste na aderência às normas democráticas devido à desestruturação do sistema escravocrata ao mesmo tempo em que se exerce um grau da estereotipagem do negro conjugada à segregação entre negros e brancos no âmbito da intimidade pessoal, que se consolida também na formação da sociedade de classes. Entende-se então que a descolonização ainda era um processo que deixava rastros estruturantes de um “mundo colonial”, institucional e funcionalmente. Para ele, tal dilema fomentou um fenômeno sociológico fundamentalmente político, com raízes econômicas, sociais e culturais.

Para nos atermos à polarização evidente no referido congresso, podemos correlacioná-la com o que Florestan identifica como a manutenção do privilégio do “mundo branco”, determinante na criação de equívocos de compreensão de tais dinâmicas sociais no “mundo negro e mulato”. A manutenção da noção de democracia racial é também estimulada pelo receio da perda de privilégios que gera gradativa escala de cores dos sujeitos no país como hierarquia social, imprimindo um ambiente político “neocolonial”. À guisa dessas adequações sociais entre negros e brancos para a conformidade do capitalismo moderno, “[...] permanece uma invariável polarização elitista, que resulta da capacidade dos estratos sociais dominantes de manter e de fortalecer os seus privilégios, através das várias transformações da ordem econômica, social e política” (Fernandes, 2007, p. 292). A persistência em manter a ideologia da convivência harmônica e respeitosa entre as raças no Brasil serve, sobretudo, para as classes dominantes, que podem gozar livremente dos recursos institucionalizados de luta política. Por essa razão, o Congresso, que tinha um cunho de organização política dos negros para com os brancos, numa perspectiva multirracial, faliu e assustou a elite mestiça e branca dita aliada do TEN. Até então o marcador negro estabelecido pelo grupo sugeria um caráter de entretenimento, incapaz de abalar as estruturas políticas. Nesse âmbito, por mais que se criticasse uma companhia intencionalmente negra, suas consequências não ameaçavam a classe dominante. Na medida em que o TEN ampliou sua atuação política para além dos palcos, tornaram-se mais evidentes para o grupo os limites de tais parcerias e alianças. Aprende-se com esse evento, entre outros, que um dos gargalos do mito da democracia racial é a aposta na mestiçagem do país, que seria, inclusive, um elemento de dispersão da disputa negra. No entanto, não há uma perspectiva honesta de transformação social sem integração racial, uma vez que “[...] uma nação multirracial não pode considerar-se integrada sob o padrão de concentração racial da renda, do prestígio social e do poder vigente no Brasil [...]” (Fernandes, 2007, p. 304). Para o sociólogo, por essas e outras razões é que as elites dominantes evitaram associarem-se ao “protesto negro”, e quem não tinha clareza sobre seu posicionamento político ateu-se ao lado dos poderosos com receio de decair socialmente, criando uma tríade de força complexa entre as condições negra, branca e “mulata” no país.

Não por acaso a abordagem das relações inter-raciais atreladas ao elogio à mestiçagem foram recorrentes tônicas para as dramaturgias encenadas pelo TEN. Inclusive, Florestan Fernandes usa inúmeras analogias da cena para auxiliar sua interpretação e problematização do convívio entre negros e brancos no país, tais como a necessidade de “desmascarar o branco e sua dominação racial autocrática” para dar conta de um “grau de falsidade” e dissimulação das relações raciais que precisavam ser colocadas à prova. Há uma dimensão espacial no pensamento de Florestan Fernandes, como uma delimitação imaginária entre o “mundo negro” e o “mundo branco”, como impossibilidade de se misturarem. No entanto, toda a proposição do TEN é friccionar esses limites sociais para prover a transgressão desses espaços e, com isso, ascender o negro socialmente e educar o branco. O risco alarmado pelo sociólogo era de o negro, à medida que se empoderasse de seus processos sociais para transformá-los ou mesmo dismantelar a “supremacia branca” a partir de uma conscientização da contribuição da população negra ao desenvolvimento econômico e cultural do país, acabasse por se comportar como “superbrancos”. Como bem diz Fernandes, “[...] não se trata mais de recuperar padrões do passado, mas criar outros novos” (Fernandes, 2007, p. 311). Caso contrário, poderia “cegar” o negro diante da consolidação de suas estratégias para atingir paulatinamente os objetivos de igualdade racial, sobretudo entre os brancos mais iguais. A partir dessa interpretação social, à luz da época, Florestan Fernandes apontou uma questão determinante para seguir a análise não somente do TEN como também dos movimentos negros: “Mais socializado pelo meio urbano-industrial ambiente, o ‘meio negro’ é menos suscetível atualmente ao monolitismo que há quatro décadas. O próprio ‘meio branco’ é menos monolítico – embora possa dar uma impressão oposta [...]” (Fernandes, 2007, p. 312). Desse modo o sociólogo nos apresenta uma compreensão mais ampla e complexa dos “meios” que desmonta certa perspectiva maniqueísta das relações entre brancos e negros.

Se por um lado o TEN produziu alianças e posicionamentos problemáticos, por outro foi extremamente disruptivo e criador de convenções de teatro negro reconhecidas por todos no país, apesar da iminência de apagamento histórico, ainda que seja uma tradição inventada, como diz Petrônio Domingues. Seus posicionamentos não foram todos conciliativos com a elite

do momento, estando, por vezes, na contramão da ideologia favorável aos interesses da branquitude, a exemplo da problematização contundente da democracia racial fomentada pelo TEN, que foi notoriamente evoluindo para um posicionamento radical em paralelo com a afirmação de negritude. Essa é uma ruptura importante na trajetória do grupo com um projeto de Brasil que rendeu muita rejeição, antipatia e acusações ao grupo de estarem dividindo o país, pretensamente harmônico. Tal ruptura foi realizada ideológica e formalmente em cena, como nos aponta Leda Maria Martins no já citado artigo *Identidade e ruptura no teatro do negro*.

Considerações finais e prenúncios de desafios contemporâneos

Abdias Nascimento, em *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*, num exercício analítico do impacto do grupo trinta e oito anos após a sua extinção, identifica que “O TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da brancura” (Nascimento, 2004, p. 223). De fato, a opressão foi um elemento que o grupo precisou de muita habilidade para transpor e avançar com seus intuitos, gerando muitas vezes posturas excessivamente conciliadoras e moderadas. Mas, no ponto de vista do historiador Petrônio Domingues, o TEN colaborou muito pouco ou quase nada para uma perspectiva radical antirracista da cena teatral brasileira:

Ele denunciava os estereótipos raciais, mas parte da dramaturgia produzida ou escolhida pela *troupe* continuou reproduzindo imagens da ‘cultura negra’ de forma exótica ou estilizada, bem como alimentando representações das religiões de matriz africana de maneira folclorizada ou espetacularizada. (Domingues, 2009, p. 124)

O historiador, no já citado artigo *Tudo preto: a invenção do teatro negro no Brasil*, embasou duras críticas ao teatro negro, tendo a Companhia Negra de Revistas e o Teatro Experimental do Negro como referência, ambos canonicizados a duras penas, com o intuito de apontar para problemas contemporâneos que ainda perduram para os corpos negros, que são capturados pelo

discurso de uma pretensa democracia, ou desviados de seus propósitos por um mercado das artes que ainda atua sob a égide da dominação branca. Ainda que ambas as contribuições e avanços sejam indiscutíveis, o que o autor parece sugerir é que esses grupos não foram radicais o suficiente para contraporem-se à força racista predominantemente em nosso país e presente em suas plateias. Se Abdias Nascimento já anunciava uma “opressão dominante da brancura,” a denúncia do racismo foi um tanto limitada aos moldes de civilização ocidental branca e à tentação de tornar-se elite negra, sem considerar que isso era uma mimese do opressor mais do que uma ruptura com a estrutura hegemônica.

O tensionamento entre as instâncias raciais negras e não negras foi constituinte das contradições geradas ao longo da trajetória do grupo. Análises como essas poderão subsidiar uma melhor compreensão de como a elite pretensamente branca carioca das décadas de 1940 a 1960 se colocava enquanto público de teatro negro, e a concepção de hipóteses acerca da falta de engajamento do grupo para a criação de uma política de formação de plateia negra que considerasse a inacessibilidade das pessoas negras aos espaços de fruição teatral. Abdias Nascimento declara a sua pretensão de educar os brancos por meio do teatro em entrevista concedida em 1946: “Vamos educar o público, fazê-lo aceitar, sem choques, a movimentação de brancos e pretos no palco” (Caetano, 1946). Essa aceitação da mobilidade de pretos no palco (e fora dele) já pressupõe o interlocutor branco como público, uma vez que é dele a dificuldade em admitir a presença de negros nos mesmos espaços frequentados por ele. Outro exemplo dessa pretensão de conscientização pedagógica do público branco se apresenta na publicação do livro *Dramas para negros e prólogo para brancos* em 1961, encampada pelo grupo, quinze anos após sua estreia, com nove textos dramáticos de diferentes autores, escritos especificamente para atores e atrizes negros, ao mesmo tempo que explicita o seu principal interlocutor. *Prólogo para brancos*, escrito por Abdias Nascimento, além de apresentar a coletânea, anuncia didaticamente para o leitor branco (e possível espectador) suas principais pretensões com a publicação: a conscientização da população branca sobre a relevância da cultura negra. Se a criação de tais dramaturgias tem como objetivo eliminar de vez a estigmatização de negros em cena normatizada até então, tais produções

literárias podem ser compreendidas como mecanismos pedagógicos, além de estéticos, voltados para artistas negros em cena e o público branco na plateia, quando encenadas.

Com todas as suas limitações, que são circunstanciais e históricas, o TEN foi responsável por encampar um projeto inovador e experimental, que tem como maior legado a elaboração e publicação de dramaturgias que dão conta de corpos negros e suas enunciações igualmente negras, fomentadoras da criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificara. A partir de 1948, com a montagem da peça *Aruanda*, de Joaquim Ribeiro, e *Filhos de Santo*, de José de Moraes Pinho, em 1949, há uma reviravolta do grupo no que diz respeito a seu engajamento no projeto dramático e cênico atrelado às suas ambições políticas e estéticas para o teatro negro brasileiro. Há algo comum, em ambas as dramaturgias, sobre a nítida intencionalidade de abordagem da cultura afro-brasileira que irá delinear uma poética mais próxima das intenções do grupo acerca do conceito de negritude. Tal intenção será materializada mais contundentemente em *Sortilégio, mistério negro*, escrita por Abdias Nascimento em 1951, e encenada por ele apenas em 1957, o projeto mais amadurecido do TEN, segundo uma perspectiva de maior aproximação com a cultura afro-brasileira conjunta à elaboração estética pretensamente negra, quase sinônimo de ancestralidade africana, quando esse valor não estava amplamente difundido. Porém, em todos esses casos, ainda há uma “estilização” tanto da cultura negra quanto da própria noção de mestiçagem, em voga na época. A dimensão “experimental” do grupo foi muitas vezes negligenciada em pesquisas, mas considerada por Leda Maria Martins, que relativiza a produção artística do grupo quando a compreende como disruptiva e desestabilizadora da recepção costumeira do negro enquanto estereótipo cômico racista, ainda que flertasse com o projeto moderno de cultura elitista, igualmente colonizador. Se o gesto político-artístico do TEN não contemplou os públicos negros no período de sua vigência, ainda assim tentou por inúmeras vezes dar o seu recado antirracista aos brancos, configurando seu caráter educador, ainda que, por vezes, corroborasse com a narrativa do opressor para ser aceito. Mas, sobretudo,

foi basilar para a formação futura de muitas plateias negras engajadas nos teatros negros da atualidade.

Então, por meio dos rastros do TEN, é possível apontar para os desafios de gerações seguintes de artistas da cena e da performance que consideram a intrínseca relação entre palco e plateia, sobretudo no teatro dito negro contemporâneo. Desde a aparição do TEN, surgem coletivos de artistas negros atentos aos debates promovidos por intelectuais também negros, e percebe-se considerável avanço na materialidade cênica imbuída de reflexões acerca da problematização de noções de universalidade, ocidentalidade, hegemonia cultural e raça como essência monolítica, ao mesmo tempo em que há expressivo crescimento do número de espectadores negros na plateia. De certa forma, o legado do TEN e seus duelos apontam para a demanda de reconhecimento da branquitude tal como se a compreende hoje, articulada por intelectuais brancos e negros, por tratar-se de importante debate para os estudos sobre racismo na contemporaneidade de maneira ainda mais densa e complexa. Se há nesse grupo o afinco em dar a ver mecanismos de opressão sobre o corpo negro, nunca foi sem perder de vista a insistente força de contrariedade a essa condição. Esse breve estudo dá atenção ao agenciamento dos modos de ver a cena teatral à luz de importantes processos sociais, com a intenção de apontar para a invenção de futuro intencionada pelo TEN para a população negra. A possibilidade de invenção para as pessoas negras, quando materializada cenicamente por outros coletivos artísticos constituídos após o TEN que gozam de seu legado, apresenta ao espectador contemporâneo anunciações de um mundo a ser alcançado, muito além do que se pode ver.

Referências

- BARBOSA, M. S. **Guerreiro Ramos e o personalismo negro**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, USP. São Paulo, 2004.
- BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- CAMARGO, A. R. **A política dos palcos: teatro no primeiro governo Vargas (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

- DINIZ, G. A. **A literatura dramática do Teatro Experimental do Negro** [manuscrito]: entre a crítica e a história. 2022. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2022.
- DOMINGUES, P. Tudo preto: a invenção do teatro negro no Brasil. **Luso-Brazilian Review**, v. 46, n. 2, p. 113-127, 2009.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERNANDES, F. Prefácio. *In*: NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 17-21.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.
- LIMA, E. T. **Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- MARTINS, L. M. Identidade e ruptura no teatro negro. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, n. 18-20, p 227-236, 2016. DOI: 10.17851/0101-3548.9.18-20.227-236.
- MENDES, M. G. **A personagem negra no teatro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1982.
- MENDES, M. G. **O negro e o teatro brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NASCIMENTO, A. (org.). **Dramas para negros e prólogo para brancos**. Rio de Janeiro: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.
- NASCIMENTO, A. (org.). **Teatro Experimental do Negro: Testemunhos**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1966.
- NASCIMENTO, A. Nasci no exílio. *In*: CAVALCANTI, P. C. U.; RAMOS, J. (org.). **Memórias do Exílio: Brasil 1964-19??**. São Paulo: Livramento, 1978.
- NASCIMENTO, A. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PRADO, D. A. **O teatro brasileiro moderno: 1930 – 1980**. São Paulo: Edusp, 1988.
- SILVA, J. C. **Entre Mira, Serafina, Rosa e Tia Neguita: a trajetória e o protagonismo de Léa Garcia**. Manaus: Editora UEA, 2023.

Recebido em 22/04/2024

Aprovado em 03/06/2024

Publicado em 30/08/2024



Interrogações a quatro mãos

Questioning four hands

Interrogantes a cuatro manos

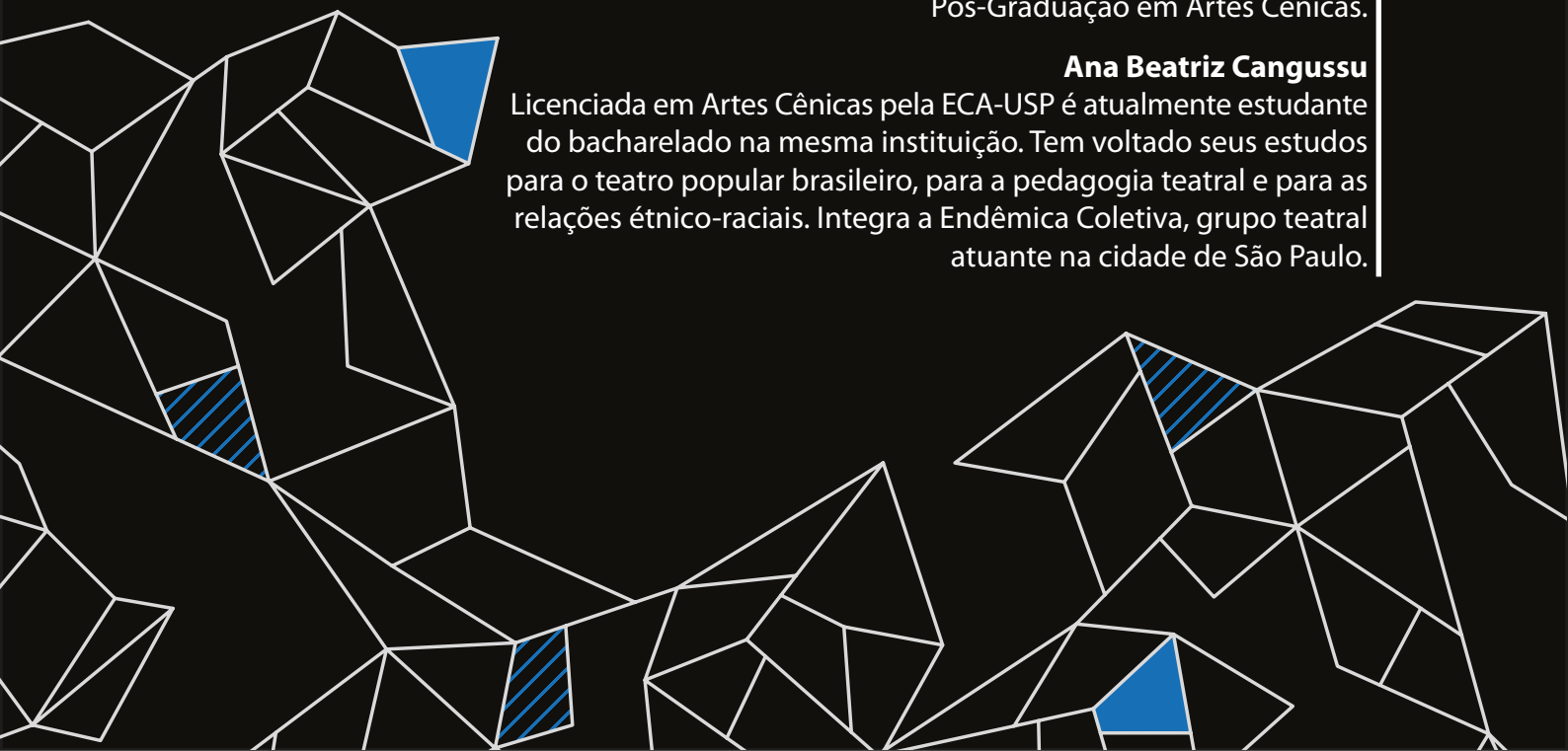
Maria Lucia de Souza Barros Pupo
Ana Beatriz Cangussu

Maria Lucia de Souza Barros Pupo

Bolsista de Produtividade CNPq nível 1C, possui graduação em Escola de Comunicações e Artes pela Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em Études Théâtrales - Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), além de ter efetuado pesquisa de pós-doutorado em Tétuan, Marrocos. Hoje é professora titular da Universidade de São Paulo e vem atuando tanto na área de licenciatura em Artes Cênicas quanto no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Ana Beatriz Cangussu

Licenciada em Artes Cênicas pela ECA-USP é atualmente estudante do bacharelado na mesma instituição. Tem voltado seus estudos para o teatro popular brasileiro, para a pedagogia teatral e para as relações étnico-raciais. Integra a Endêmica Coletiva, grupo teatral atuante na cidade de São Paulo.



Resumo

As autoras, uma estudante recém-formada e sua professora de artes cênicas, apresentam e discutem experiências de mediação artística na 35ª Bienal de São Paulo. Marcadas pelo debate identitário que emerge da exposição, diferentes modalidades de mediação trazem à tona desafios de caráter educacional e estético. Temas como as expectativas dos mediadores, a relação entre a visita à Bienal e a aprendizagem escolar, ou tentativas visando o envolvimento corporal dos visitantes na relação com as obras são particularmente destacados.

Palavras-chave: Bienal; mediação artística; jogo; arte afro-indígena.

Abstract

In this study, two authors, a recent graduate student and her performing arts professor, describe and discuss the experiences of artistic guidance at the 35 São Paulo Biennial. Marked by the identity debate that emerged from the exhibition, several modalities of mediation bring educational and aesthetic challenges. This research especially highlights themes such as the mediators' expectations, the relationship between visiting the Biennial and school learning, or the attempts aimed at the bodily involvement of visitors in their relationship with the artwork.

Keywords: Biennial; artistic mediation; game; afro-indigenous art.

Resumen

Dos autoras, una estudiante recién graduada y su profesora de Artes Escénicas presentan y discuten experiencias de mediación artística en la 35.ª Bienal de São Paulo. Marcadas por el debate identitario que surge de la exposición, diferentes modalidades de mediación traen a colación desafíos de carácter educativo y estético. Se destacan como temas las expectativas de los mediadores, la relación entre la visita a la Bienal y el aprendizaje escolar, y los intentos dirigidos a la implicación corporal de los visitantes con relación a las obras.

Palabras clave: Bienal; mediación artística; juego; arte afroindígena.

Começo de conversa

Escrever a quatro mãos: eis o desafio que nós, Ana Beatriz Cangussu, recém-formada na Licenciatura em Artes Cênicas na ECA-USP, e Maria Lúcia de S. B. Pupo, sua orientadora de pesquisa em Iniciação Científica, nos dispusemos a enfrentar. As autoras se voltam para experiências de mediação na 35ª Bienal de São Paulo realizadas pela educadora Ana Beatriz e aqui examinadas por ambas.

A questão que nos mobiliza diz respeito às múltiplas dimensões envolvidas em mediações artísticas efetuadas no espaço de uma Bienal que procurou “romper hierarquias, procedimentos éticos e normativos que encenam estruturas verticais de poder, valor e violência dos dispositivos institucionais”¹. A busca por estabelecer elos entre visitantes e obras, no âmago do debate identitário no qual estamos atualmente mergulhados, suscita considerações que poderão ampliar as discussões em torno de modalidades e do alcance da mediação artística.

Desde 2009, a Fundação Bienal mantém uma equipe permanente de educação dividida em duas frentes, mediação e difusão. A primeira diz respeito ao trabalho coletivo realizado quando a exposição está em curso, com uma equipe expandida de educadores contratados a cada dois anos, a fim de criar aproximação entre o público e as obras de arte. Na 35ª Bienal, a equipe de educação contou com a presença de aproximadamente 80 pessoas, incluindo estagiários, auxiliares, mediadores, assessores e coordenadores. O trabalho de difusão, por sua vez, apresenta e discute arte contemporânea em diversos formatos, principalmente nos intervalos entre as exposições. Esse é o momento em que acontecem ações educativas como rodas de conversas, encontros e laboratórios, envolvendo diferentes públicos em diferentes territórios.

Uma parceria entre a Fundação Bienal e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo contemplou, dentre outras ações no ano de 2023, a ida de diversas escolas municipais à exposição e o oferecimento de um curso para professores e coordenadores da rede SME. Composto por videoaulas e visita ao Pavilhão da Bienal, o curso pretendia trazer conteúdos,

1 Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/o-que-a-35a-bienal-de-sao-paulo-trar-em-2023/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

temáticas e aprofundamentos a partir das proposições do coletivo curatorial e de uma primeira publicação educativa. Divididas em três movimentos que contemplam ações antes, durante e depois da exposição, essas publicações educativas são distribuídas de maneira gratuita aos profissionais da educação de todo o Brasil. Um projeto complementar, *Bienal nas Escolas*, viabiliza um intercâmbio entre escolas distantes do Parque Ibirapuera e da exposição. Parte da equipe de educação permanente² promove uma ação na escola escolhida e em seguida a/as turma/s visita/m a exposição. Na 35ª Bienal isso se concretizou em duas escolas de Parelheiros, extremo sul de São Paulo: E.E. Dr. Antônio Pereira de Lima e E.E. Hermínio Sacchetta.

O contato descrito entre a Bienal e a educação formal é aqui destacado justamente porque buscamos compreender como o trabalho pontual de mediação artística junto a grupos ligados ao universo escolar pode potencializar atividades e discussões sobre racialidade já efetuadas naqueles espaços de ensino. Para isso, de maneira sintética, expõe-se a presença desse assunto – raça, racialidade, racialização, racismo – na estrutura da exposição e em três mediações agendadas, nas quais umas das autoras – Ana Beatriz –, conforme já salientamos, atuou como educadora, sempre em dupla com outro profissional do mesmo campo.

Um cuidado especial mobilizou a mediadora ao longo das visitas em que se procurava adensar os vínculos entre os visitantes e as obras. Buscou-se evitar o recorte exclusivo de raça na apreciação das criações, dado que esse foi o viés que deu origem, por exemplo, à mercantilização e à institucionalização da arte negra. Desafios semelhantes apresentam-se agora entre nós no tocante à arte indígena, também em destaque nessa Bienal.

Estar aqui, num território diferente, estar aqui neste terreiro. Quando eu falo que não vou só fazer um texto, não vou só falar na Bienal, tem que vir para cá, ter o barulho do trem passando, ter esse jardim de vó que está cheio de plantas de axé. Essas são outras formas de conhecimento. Trazer as pessoas para cá, em vez de só escrever um texto. É importante estarmos aqui. (Paulino, 2023, p. 26)

² Nos períodos de exposição aberta, tal equipe é nomeada de “Assessoria e Coordenação”. São responsáveis pelos mediadores temporariamente contratados.

Essas palavras de Rosana Paulino – artista visual, pesquisadora e educadora – em conversa com a filósofa e escritora Sueli Carneiro, presentes na segunda publicação educativa da Bienal, de certo modo sintetizam concepções estruturais da exposição, a começar pela afirmação de outros modos de pensar a obtenção de conhecimento e seu compartilhamento. Para esse processo, Rosana evoca a importância e o caráter inseparável da presença humana, território e natureza.

Desde março de 2022, quando foi anunciada a curadoria da 35ª Bienal, duas questões emergiram: o fato de ser um coletivo curatorial, em detrimento da figura de um curador-chefe, e a composição étnico-racial desse grupo, sendo três dos quatro curadores, negros. A partir daquele momento, as escolhas expostas na proposta curatorial: “como corpos em movimento são capazes de coreografar o possível, dentro do impossível?”, assim como a lista de artistas, mais de 80% deles declarados negros, indígenas ou não-brancos, já anunciavam caminhos diferentes dos conhecidos de bienais anteriores. Olhando para a formação da equipe de mediação/educação, oferecida pela assessoria, observa-se também o mesmo direcionamento: a maioria dos teóricos estudados são racializados, de ascendência negra, indígena ou asiática, como Trinh T. Minh-ha, Saidiya Hartman, Leda Maria Martins, entre outros.

O vocabulário e as práticas da assessoria conduziram os educadores, ao longo do período de formação, a um mergulho, por vezes até idealizado, na possibilidade de formular saberes diferentes dos discursos hegemônicos. Podemos destacar nesse âmbito certas opções assumidas, como o uso da palavra **encruzilhada** para pensar a organização dos ciclos de estudo; a música como recepção e acolhimento no início dos encontros virtuais de formação; o conceito de **tempo espiralar** de Leda Maria Martins para abraçar dúvidas aparentemente deslocadas, fortalecer a prática da roda e da partilha, ou até para mobilizar diferentes roteiros de visita. Do mesmo modo, o uso de referências conceituais ativistas, assim como a leitura de trechos do livro *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias Nascimento, e o encontro virtual com Antônio Bispo dos Santos ilustram aquela intenção. O conjunto dessas práticas – pelo

menos durante o período de formação dos educadores – focalizou concepções afro-indígenas de mundo e esteve ligado a uma visão de mundo nitidamente anticapitalista e antirracista.

Associada a essas concepções, a equipe de mediação foi composta por profissionais racializados e dissidentes de gênero que cultivavam interesses antissistêmicos. Trataremos a seguir do trabalho no **chão da exposição**, quando instalamos um espaço figurado entre os visitantes e as obras. Os três casos que serão aqui narrados se referem a reflexões sobre raça/racialidade/racialização/racismo e educação, com ênfase em culturas negras e indígenas. Em todos, tentamos nos valer de situações lúdicas com o fito de acolher os grupos e criar uma atmosfera propícia para se pensar tais assuntos.

Caso 1

20 de setembro de 2023

Essa visita foi realizada com Yurungai, cantora, compositora e tocadora de Mbira (instrumento ancestral da região austral do continente africano). Ela, os visitantes e eu estamos todos ao redor de um bloco de concreto. Yurungai começa a cantar uma música em um idioma não conhecido por mim e aparentemente tampouco pelos visitantes, que parecem surpresos e animados.

Aplaudem!

Já iniciada, a visita ganha continuidade a partir da pergunta que faço ao grupo: “qual é a história do seu sapato?”. As respostas: “é o meu sapato preferido, comprei um igual ao que eu tinha antes”, “peguei no quarto da minha mãe”, “escolhi um sapato confortável...”. Os visitantes parecem se divertir. Estamos em volta da obra *Monumento Vivo*, da artista guatemalteca e maia-kaqchikel Marilyn Boror Bor. O grupo é formado por adultos, a maioria mulheres brancas com mais de 30 anos de idade.

A pergunta lançada ao grupo conduziu a uma breve explanação da mediadora sobre a obra *Monumento vivo*, uma ação performática que a artista Marilyn realizou descalça. No dia da abertura da exposição, 6 de setembro de 2023³, ela subiu no bloco de concreto, habitou o vão quadrado

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UE0YTOUjGuo&ab_channel=Bienal-deS%C3%A3oPaulo. Acesso em: 10 mar. 2024.

nele existente e, após homens colocarem cimento fresco em seus pés, permaneceu imóvel por cerca de 40 minutos. Muitas pessoas a fotografaram em cima do pedestal do monumento junto à placa nele contida: “Em memória dos defensores da terra. Em memória dos guias espirituais. Em agradecimento aos presos políticos. Em agradecimento aos líderes comunitários. Liberdade para os rios, os lagos, as colinas, as montanhas e as flores!” Com o fito de denunciar o mito do progresso capitalista e a grave exploração extrativista no território de seu país, Marilyn, com cimento nos pés, caminha até o segundo piso do Pavilhão, em direção a sua segunda obra: *Nos quitaron la montaña, nos devolvieron cemento* (Tiraram a montanha de nós, nos devolveram cimento). Após esse relato, começamos também a nossa caminhada, que durou aproximadamente 120 minutos.

No descritivo dos temas que interessavam ao grupo de visitantes – formado por pessoas que trabalhavam em diferentes setores de uma mesma empresa – constava o interesse por temáticas raciais e aparecia a expressão “autodeclaração racial”. Yurungai e eu, uma hora antes do horário marcado pelo grupo, planejamos a visita com base nessa informação. Combinamos percorrer as obras de dez artistas, mas devido ao tempo de visita e a nossa escolha por aprofundar a conversa em roda, nosso percurso terminou na oitava artista, Rosana Paulino. Como preconizado para os mediadores no período de formação, o roteiro é um ponto de partida, não uma chegada definitiva.

Tal empresa, pelo que o grupo comunicou, presta serviços para a prefeitura de São Paulo, na área de educação. Não explicitaram exatamente o que faziam, mas se apresentaram como uma empresa que objetiva uma educação “mais plural”. Informaram-nos que não tinham contato direto com as crianças das escolas, mas analisavam dados em relação a raça e faixa etária, com o propósito de pensar soluções para baixo desempenho escolar ou casos de violência. Esse é um ponto que considero problemático: o debate racial, em certo sentido, ser coordenado por uma empresa privada dentro de uma escola pública. É preocupante que a pluralidade de cor/raça nas instituições escolares seja tratada apenas em função de um bom desempenho escolar individual e de uma boa pontuação da instituição dentro do sistema de ensino municipal e estadual. Além de insuficiente, esse tratamento inviabiliza que os estudos e as práticas antirracistas adquiram caráter emancipatório. Posições

pré-concebidas sobre determinado grupo étnico e atitudes racistas dentro das escolas continuarão acontecendo enquanto não houver um processo de conscientização coletiva em torno do assunto.

Após percorrermos algumas obras do primeiro e segundo piso, chegamos diante do Arquivo Afro fotográfico Zumvi: um coletivo de fotógrafos negros que se reuniram para documentar, em perspectiva histórica, educativa e artística, o cotidiano efervescente da cidade de Salvador – festas, manifestações políticas, cenas informais, autorretratos. O grupo possui um acervo de cerca de 30 mil negativos, dentre os quais foram escolhidas 42 fotografias preto e branco para a 35ª Bienal. Sentados no chão em roda, perto das fotografias, conversamos. Perguntamos a todos sobre as relações de racismo e autodeclaração racial nas escolas, ao que algumas pessoas do grupo reafirmam que elas não interferem diretamente na convivência dos alunos. Suas falas são mais voltadas a informações, como a presença das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório no currículo o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, assim como marcadas por uma noção abstrata de racismo, em uma perspectiva distanciada. Ainda assim, conversamos sobre autodeclaração, emitindo relatos em primeira pessoa, intimidade que não foi retomada pelos visitantes e sobre algumas fotografias do coletivo que traziam dizeres diretos: “Bahia negra, UFBA branca” e “A princesa Isabel esqueceu de assinar a nossa carteira de trabalho.” Percebi ali uma visão utilitária da arte e também do nosso trabalho como educadoras. Eu havia colocado uma grande expectativa diante do interesse que constava no descritivo do grupo, contudo ao longo da visita entendi que os debates em torno da autodeclaração racial estavam presentes em função de uma busca de soluções imediatas para situações vividas em instituições de ensino. Conceitos como **representatividade**, **diversidade**, **pluralidade**, inclusive **racismo** eram esvaziados quase que por completo.

Percebo, no entanto, que faltou explorar de maneira mais densa, como fator propulsor do debate, pontos de convergência entre as imagens e a vida de cada um, ou as sensações que as imagens transmitiam a partir dos seus detalhes. Outra possibilidade interessante nessa mesma linha teria sido insistir radicalmente nas origens e consequências das diferenças entre o cotidiano dos visitantes e o exposto nas obras.

Caso 2

28 de novembro de 2023

A visita foi realizada com Henrique Vidigal, artista visual e estudante da UNESP. No momento em que planejamos a visita, pensamos em fazer algo diferente do usual; decidimos não começar pelo primeiro andar. Assim, as crianças teriam contato com os três andares da exposição de maneira distinta: o primeiro andar, com foco na observação; o segundo, com foco em diálogo e discussão; e o terceiro com foco na interação direta com a obra.

Dezesseis alunos do 5º ano da EMEF João Ramos Pernambuco Abolicionista, localizada na Zona Norte de São Paulo, foram para o segundo andar do Pavilhão. Definimos que a primeira obra visitada será *Assays contra mono(-)cultura*, de Nadir Bouhmouch e Soumeya Ait Ahmed. Ambos marroquinos, os artistas propõem uma instalação que “nasce do próprio significado de ‘Assays’, na língua Tamazight uma referência às praças das aldeias: local onde decisões coletivas são tomadas e conhecimentos são compartilhados”⁴. Escolhemos esse local porque as pessoas podem se sentar e ativar a obra, ou seja, a instalação ganha vida a partir das aparições e conversas que ali se estabelecem. O mesmo ocorre em várias criações, como por exemplo em *Parlamento de fantasmas* de Ibrahim Mahama, artista que também dedica grande parte da energia e da vitalidade de sua criação artística à esfera educativa.

Começamos fazendo um jogo de memória. O enunciado é: dizer a frase “fui para Bienal e levei”..., e completá-la com algo que tivessem visto no primeiro piso, lá embaixo; o primeiro colega da roda fala e o seguinte repete o que o colega disse, adicionando mais uma coisa: a frase estará viva, sempre crescente. Alguns termos que aparecem: tijolo, coisas antigas, objetos africanos, madeira, cama e foguete. Os estudantes têm em mente as obras do filipino Kidlat Tahimik e do ganês apresentado no parágrafo anterior, Ibrahim Mahama. Esse primeiro jogo contribui para que as crianças fiquem um pouco mais atentas. Todavia, elas permanecem um pouco desinteressadas, a maioria parece não estar confortável com o ambiente.

4 Disponível em: <https://35.bienal.org.br/agenda/ativacao-e-conversa-nadir-bouhmouch-e-soumeya-ait-ahmed-assays-contra-mono-cultura/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

Na descrição do grupo de visitantes feita pelo responsável, constava interesse em “artistas negros como Arthur Bispo do Rosário, também aqueles que trabalham com propostas que versam sobre a identidade afro”. Após o acolhimento, chegamos às fotografias do mesmo Arquivo Zumví. As crianças olham com atenção. Na fotografia de uma manifestação política, há um cartaz onde se lê **zumbi**. Uma criança faz menção a essa palavra. Em instantes, Henrique e eu chamamos todas elas para ficarem de frente a outras duas imagens. Em ambas aparecem dois meninos jogando capoeira e atrás há uma construção, provavelmente uma casa, com pessoas na janela e na porta. No muro, apesar de não visualizarmos todas as letras, lê-se **Zumbi dos Palmares**. Perguntamos a eles se conhecem Zumbi; a maioria responde que sim; falamos sobre o feriado da consciência negra (comemorado poucos dias antes) e sobre a República de Palmares. Pergunto se sabem em qual estado brasileiro se localizava naquela época o referido quilombo, mas não há resposta. Um dos meninos, após ter sido provocado pelas fotografias e pelas perguntas, nos diz que a turma havia lido na escola o livro infantil *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre*, escrito por Janaína Amado. Perguntamos ainda o que significa ser livre; eles se referem lucidamente a Zumbi e ao período escravista. Naquele momento acessamos um imaginário comum em que o contexto histórico está explícito.

Ainda com Zumbi na cabeça seguimos para a obra de Julien Creuzet, uma grande instalação colocada perto da rampa no mesmo andar. As crianças estão impressionadas com o tamanho dos objetos que apresentam tons variados de azul, e o demonstram com suas próprias palavras e a vontade de tocar a obra. A atenção logo é dispersada pelos televisores presentes na instalação. Percebemos naquele momento que talvez fosse mais interessante juntar todas as crianças. Chamamos o grupo para o maior televisor, no qual assistimos a uma narrativa sobre Zumbi. Nessa atmosfera também existe uma paisagem sonora; ouve-se com entonação ralentada e fantasmagórica: *Zummmmmmbiiiiiiii*. As provocações que fazemos às crianças giram em torno das coisas que podem ser encontradas no fundo do mar, em consonância com os objetos azulados pendurados, referidos acima. Elas circulam por dentro da obra *Zumbi Zumbi eterno*. Seus corpos estão em jogo, são convidados a fazer parte do amálgama de objetos pendurados.

Acredito que, por essa obra ocupar, em relação a outras, um grande espaço no andar, pela existência de objetos em vários níveis de altura, e, em parte, pela ação lúdica vivida no início da visita, as crianças observam os objetos com mais atenção e andam mais livremente entre eles. Surgem conversas paralelas sobre o que são os objetos ou as animações apresentadas nas telas. Cria-se uma atmosfera metaforicamente similar à do oceano, uma movimentação em comum que se dá espontaneamente.

As ondulações são percebidas pelo percurso; não há um ângulo único para observação; ora olha-se a tela, ora os objetos, e assim sucessivamente, até que as crianças se dispersam, e as chamamos para conversar diante do televisor principal. A concepção oceânica a que alude a obra é também reforçada por nós, educadores, mesmo que de maneira indireta, em razão do conhecimento obtido na formação sobre as culturas e filosofias Bantu, em especial o Cosmograma Bakongo, que se refere à travessia da Kalunga⁵. Tais povos do antigo reino do Congo, hoje localizados majoritariamente nas regiões de Angola, Congo e Gabão na África Central, são constantemente invisibilizados no Brasil em relação aos povos e culturas africanas de origem iorubá. Na 35ª Bienal, a valorização da cultura Bantu emergiu nas obras de artistas como Ana Pi e Taata Kwa Nkisi Mutá Imê, Castiel Vitorino Brasileiro e Tiganá Santana, e nos escritos e vivências de Leda Maria Martins.

Creuzet coletou materiais encontrados nas praias da Martinica: plásticos, redes de pescas, galões, fios, metais. Aprofundando esse mergulho, discorreremos sobre as inúmeras travessias forçadas promovidas pelos processos de escravização, sobre os inúmeros ossos de pessoas que foram escravizadas e que ainda habitam o chão do oceano. Com essa obra multidisciplinar, falamos diretamente sobre racismo e sobre as possíveis mágoas que estão/podem estar escondidas dentro de cada um. As crianças não mencionam nenhum caso concreto, apenas dizem frases com as palavras-chave **racismo, preconceito, projeto escolar**. Mais tarde, perguntamos sobre suas respectivas auto-declarações raciais e as crianças se mostram confusas e silenciosas acerca da provocação. Quando se pronunciam, percebemos os deslocamentos entre suas falas e identidades. Crianças negras se declarando pardas, crianças

5 Para saber mais, acesse: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-30042019-193540/publico/2019_TiganaSantanaNevesSantos_VCorr.pdf.

pardas se declarando brancas, crianças brancas se declarando amarelas, um ambiente de dúvidas se instaura.

Nesse momento penso sobre a importância de contemplar, nas discussões raciais, conceitos sobre fenótipo, genealogia familiar e costumes oriundos de diferentes povos e territórios, além de abordar as confusões que podem aparecer nas próprias opções de cor/raça oferecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por ser um terreno atravessado por ambiguidades, trabalhar a autodeclaração com as crianças é um passo decisivo, pois envolve múltiplos domínios – família, legado, herança, território, religião, práticas artísticas, relações sociais e trabalhistas, modalidades de lazer etc. Pensar sobre racialização nos espaços de ensino contribui para que esse marcador não continue sendo um impeditivo ao convívio comunitário das novas gerações, e para que as classificações de cor/raça não sejam um entrave na luta rumo à equidade racial.

Diferente do Caso 1, aqui o debate racial é trazido à tona por uma professora presente na visita, preocupada em reiterar que os alunos haviam estudado Zumbi e Bispo do Rosário. Percebi, após a visita à obra de Creuzet, que tínhamos apresentado uma narrativa marcada exclusivamente pelo sofrimento do tráfico transatlântico. Com outra perspectiva, visitamos mais duas obras no terceiro andar. E após a visita, três perguntas permanecem. Quando a narrativa contada me implica diretamente, o que eu faço? (As crianças, por vezes, escolheram o silêncio). Como equilibrar as narrativas reais de dor e as narrativas positivas de auto percepção da negritude no Brasil e no mundo? Como e quando – dentro e fora da sala de aula – o racismo sai da esfera da abstração?

Caso 3

30 de novembro de 2023

Visita realizada com Bruno dos Santos, artista visual e capoeirista. Estamos em roda, com cerca de quinze crianças sentadas ao lado do espaço de mediação/educação no primeiro andar do Pavilhão da Bienal. Essa visita, diferente das outras, não foi previamente planejada em conjunto. Bruno e eu seguimos um roteiro comum, adaptando-nos aos contornos dados por cada

um de nós e pelo grupo, vivendo os riscos das encruzilhadas. Interessante pontuar que as três visitas citadas neste artigo são visitas comuns, isto é, visitas agendadas dentro da escala diária da exposição; não eram visitas temáticas ou oficinas com atividades especiais. Nelas há uma improvisação dos mediadores, às vezes pela mudança repentina de escala, às vezes pela falta de tempo de encontro entre os educadores que farão a visita juntos. Se há improviso, há jogo. E há ainda um instrumento musical, o pandeiro. Incentivada tanto pelo artista e educador citado, quanto pelos assessores e coordenadores, a música é parte constituinte do processo de mediação, desde o período de formação.

O grupo é composto por estudantes do 4º ano da Escola Nossa Senhora das Graças – Gracinha, localizada na Zona Sul de São Paulo. Após os combinados (não tocar nos objetos, não correr durante a exposição, permanecer junto ao grupo), um jogo é instaurado, *O Batizado Mineiro* (Boal, 2015): dizer o próprio nome, em seguida falar um adjetivo que comece com a primeira letra do nome, fazendo, ao mesmo tempo, um movimento corporal. Como no Caso 2, esse é um jogo cumulativo, em que a última etapa é a realização sequencial e uníssona de todos os nomes, adjetivos e gestos feitos na roda. As crianças estão animadas. O corpo, a voz e a imaginação mostram-se disponíveis e, mesmo que o jogo tenha sido realizado durante um curto espaço de tempo, tornamo-nos um pouco mais próximos e atentos ao momento presente dentro do prédio da Bienal.

Após terminarmos o jogo, começamos a caminhar pela exposição na companhia das crianças e dos três professores que acompanham a visita. Passamos pela obra *Nos matando aos poucos... com seus Spams (canções, preces, alfabetos, filmes, super-heróis)* do artista Kidlat Tahimik, e conversamos sobre a ideia trazida pela criação: reconhecemos os super heróis norte-americanos nela inseridos, mas desconhecemos figuras mitológicas indígenas brasileiras e filipinas. Pergunto às crianças se elas se lembram de alguma história brasileira e peço para me contarem. Elas afirmam que poderiam me contar depois e eu prometo a elas uma história também. Subimos a rampa cantando, Bruno tocando pandeiro; vamos até a obra *Kaá*, uma plantação de milho do Povo Guarani, do artista Denilson Baniwa; adentramos a plantação. Perguntas como “Isso é arte?”; “É possível imaginar uma plantação

dentro da cidade de São Paulo?"; "O que é arte?" são formuladas; as crianças não hesitam em responder, falam da existência de várias etnias indígenas e que a prática do plantio é arte, porque se trata de um modo de fazer dos indígenas. Aqui, temos uma primeira percepção sobre o domínio de conteúdos promovido por uma instituição privada de ensino. Esse recorte denota algo já conhecido: a desigualdade educacional entre classes sociais.

Nesse percurso, subimos outra rampa, dessa vez bem longa. Essa subida é guiada pelo corpo. As crianças estão enfileiradas na parte direita da rampa, bem próximas ao parapeito. "Dedinho mindinho", anuncio. Elas sobem a rampa com apenas o "dedinho mindinho" encostado no parapeito branco; "bumbum"; "cabeça"; "palma da mão"; assim subimos toda a rampa. Chegamos ao Mahku, coletivo brasileiro indígena Huni Kuin, e vemos suas obras, onde se destacam os grandes painéis, as cores vibrantes, a presença de animais e plantas. A professora e os alunos sinalizam que haviam feito uma pintura na escola tendo esse coletivo como inspiração e que tinham criado uma serpente como a que estava estampada na pilastra do pavilhão da própria exposição.

Ao lado do Mahku, visitamos a obra do Quilombo Cafundó. Lá, mexendo na instalação de fotos, lemos, na parte de trás de uma das fotografias, uma descrição das pessoas retratadas, escrita à mão, em caneta azul. Nela estava registrado que um deles "é um exímio contador de histórias". Essa é a minha deixa. A história! Início uma narrativa, mas as crianças não param de falar e preciso convocar seus corpos: "Quem está me ouvindo coloca a mão na cabeça!" (falo junto com o movimento de levar a mão na cabeça); "Quem está me ouvindo coloca a mão no umbigo!"; "Quem está me ouvindo coloca a mão nos joelhos!" Funciona, exceto por um menino que ainda me interrompe no meio da história de *Ananse e o Pote da Sabedoria*. Além de falar, **fisicalizo**⁶ os objetos presentes na narrativa. Algumas crianças os reconhecem, outras ficam curiosas. Porém, uma das professoras nos apressa a todo momento, com o olhar e com as palavras. Ela deseja ir ao terceiro pavimento para que os alunos conheçam a obra *Floresta de infinitos*, de Ayrson

6 Fisicalizar significa o ato corporal de tornar visível aquilo que materialmente não existe. Por exemplo, havia um baú na história contada, o objeto foi fisicalizado a partir do modo que meu corpo estava disposto – minhas mãos, meus braços e meu tronco empenhados em carregar um objeto grande, pesado e antigo. As crianças puderam ver o baú mesmo que ele não estivesse fisicamente presente.

Heráclito e Tiganá Santana. A professora já havia ido à Bienal com outras turmas da mesma escola e aparentemente queria repetir a experiência de adentrar uma espécie de floresta: pisar no chão de coco; sentir o cheiro de bambu; ver, diante de uma luz baixa, as águas, os pequenos lagos, os objetos escondidos; perceber o espelho; ouvir a trilha sonora sensível e observar as pessoas, árvores e animais que aparecem projetadas nos tecidos.

Continuo contando a história; é importante que, naquele momento, o saber oral seja priorizado, ainda mais diante das fotos do Quilombo Cafundó, território localizado a aproximadamente 140 km de São Paulo, que possui uma tradição oral muitíssimo forte. Dominam uma língua própria chamada cupópia, uma mistura entre o português e palavras de origem africana, especialmente do quimbundo (do tronco linguístico Banto). E foi a partir dela – da cupópia – e da esperteza de Seu Otávio Caetano (um dos líderes do quilombo) que parte do território quilombola foi tombado em 1985 e, depois, em 2009, oficialmente demarcado.

“O que é um quilombo?” As respostas das crianças partem sempre da ideia de lugar para onde as pessoas escravizadas fugiam. Reiteramos então, que esse fato era apenas uma parte da história, talvez o começo, a chegada, mas que um quilombo é a formação de uma comunidade, muitas vezes autônoma e rural, na qual pessoas de origem africana tinham sua identidade validada, acolhida e expandida. Uma concepção de existência livre, em que podiam cantar, dançar e batucar as próprias músicas, comer o que bem entendiam; jogar capoeira e outras lutas tradicionais; conviver entre os seus familiares sem medo, sem vigilância de outras camadas sociais; praticar línguas ancestrais, dentre outros elementos que formaram cada quilombo em sua singularidade.

Era visível que as crianças desse grupo estavam à vontade na Bienal, participavam mais, ao contrário de outras da mesma série de outras escolas. A maioria delas já tinha ido à Bienal em edições anteriores, outras já tinham estado nessa mesma Bienal. Elas conheciam os temas que seriam tratados, pois haviam participado de aulas sobre a Bienal na escola antes da visita; conversavam livremente sobre eles, o que foi muito pertinente para a construção de diálogos mais complexos em torno das obras de arte. No entanto, era visível também que havia certo distanciamento no modo como olhavam

para as obras, e falavam delas aparentemente sem interesse genuíno pelo que estava sendo mostrado.

Meses depois dessa visita, agora, no momento em que escrevo, penso que essas crianças de 9 e 10 anos já sabem o que é considerado arte (dentro de seus recortes de classe, raça, gênero, sexualidade); vão a museus, teatros, cinemas, exposições, e esse fato – a frequência do contato com espaços de artes inclusive dentro da escola – faz com que a minha tarefa como educadora ganhe novas camadas, a saber: (1) não me contentar com que as crianças tenham assimilado informações sobre as obras; (2) construir uma atmosfera de fruição que não seja exótica ou fetichizada, visto que a maioria das obras é de artistas negros ou indígenas, e a maioria das crianças é branca, de modo a evitar que se estabeleça uma relação inconsciente de poder (quem é o sujeito – quem é o outro/objeto).

A obra de artistas afro-brasileiros e afro-indígenas, mesmo que em muitas ocasiões, devido às leis do consumo, esteja ceifada pela própria identidade, apresenta problemáticas que dizem respeito a toda a população brasileira. A legitimação artística, que acontece em várias frentes (instituições, mercado, intelectuais, mídia, público, ensino), é certamente concedida aos/às artistas escolhidos para expor na Bienal de São Paulo. Porém, destaca-se que essa legitimação advém de um grupo social específico que, ao longo dos anos, manteve-se atrelado à figura do curador-chefe: homem, branco, rico, hétero, sudestino etc. A presença de um projeto curatorial que realmente se proponha a pensar sobre opressões de gênero, raça, classe etc. (isto é, as impossibilidades do mundo em que vivemos) é recente dentro do circuito oficial de arte (circuitos independentes e artistas de contextos marginais ao circuito oficial desde sempre pensam e resistem às impossibilidades).

Como mediadora, percebo que é necessário equilibrar discurso e experiência sensível. Esse equilíbrio é frágil, “não podemos esquecer o recente passado de criminalização e diabolização de diversas manifestações da cultura afro-brasileira – como as práticas religiosas do candomblé e a capoeira –, a lei da vadiagem ou a violência policial” (Lima, 2016). Indivíduos que eram/são considerados marginais ocupam agora um espaço artístico. Isso faz com que exista uma necessidade e uma vontade de legitimá-los conjuntamente com suas criações, em potência máxima. No âmbito da apreciação das obras,

o momento atual, de conscientização das iniquidades presentes nas relações étnicas no país, acarreta o destaque concedido a considerações de caráter histórico-social, muitas vezes em detrimento da percepção sensorial. Essas considerações perpassaram o período de formação dos mediadores antes e durante a exposição. Acredito que um dos principais elementos que garantiram a confiança para conduzir as visitas foi a certeza de que a política orquestrada pelo estado brasileiro, de apagamento e genocídio, falhou, mesmo com as inúmeras desigualdades existentes; as memórias, as culturas e as pessoas de ascendência indígena e africana estão vivas; e os/as artistas, o grupo curatorial e a equipe de educação eram uma prova disso.

Retornando dessa digressão, de volta à visita, subimos para ir até a *Floresta de Infinitos*, para ver uma floresta em paralelo à vegetação do parque pelas grandes janelas do Pavilhão. Depois da travessia, conversamos sobre as sensações em torno da obra e cantamos uma música: Adeus, adeus/ Boa viagem (coro)/ Eu vou mimbora/ Boa viagem (coro)/ Eu vó cum deus/ Boa viagem (coro)/ Nossa senhora/ Boa viagem (coro)/ Não vai embora/ E fica aqui, meu obrigado/ Não vá embora/ Adeus, adeus/ Boa viagem (coro)/ Adeus, adeus/ Boa viagem (coro).⁷

Para continuar a conversa

Alguns aspectos especialmente instigantes podem ser destacados a partir desses relatos. O primeiro deles diz respeito à tentativa de integrar experiências de caráter lúdico à mediação de obras de artes plásticas. A formação teatral da mediadora explica esse intuito: jogos de acumulação e memória e instruções lúdicas certamente contribuíram para que um clima de convergência da atenção coletiva se estabelecesse e para que os corpos se dispusessem a se movimentar durante a visita. Essas tentativas, no entanto, apesar de seu rico potencial, tiveram um caráter ainda tímido. As portas estão portanto abertas para que modalidades teatrais e performáticas sejam formuladas por ocasião das visitas, de modo a instaurar diálogos lúdicos com as obras expostas.

⁷ Cantiga de domínio popular presente na capoeira, terreiros e em outras manifestações culturais afro-indígenas brasileiras.

Em mais de uma situação foram feitos comentários do tipo politicamente corretos pelos visitantes, o que a mediadora interpretou como sintoma de baixo envolvimento com as criações. Cabe lembrar, contudo, que nem sempre o interesse das jovens gerações se manifesta de modo transparente e eloquente. Além disso, sabemos que há experiências vividas na infância, ou mesmo mais tarde, que não são metabolizadas de imediato e acabam sendo verbalizadas bem mais tarde, quando menos se espera. Responsáveis pela mediação artística exploram terrenos inevitavelmente marcados por incertezas que constituem fonte de contínuas e férteis descobertas.

A alta expectativa que habitualmente acompanha as ações de mediação não raro se traduz em uma profusão discursiva, a ser examinada em perspectiva crítica. Explicações e contextualizações costumam ter posição privilegiada dentro dessas ações, em detrimento da apreciação sensorial. Traços de relações de tipo escolar podem ser facilmente identificados em condutas atravessadas por didatismo. Nesse sentido, chama nossa atenção a insistência da professora desejava de acompanhar as crianças na descoberta da *Floresta de infinitos* em que vários sentidos seriam convocados, em uma experiência exclusiva da Bienal.

Os casos descritos trazem à tona mais uma vez a questão da experiência subjetiva, para além de jargões e palavras de ordem. Como fazer com que a fruição de obras de arte que, direta ou indiretamente, remetem a lutas antirracistas, seja tecida à experiência do sujeito, de modo a suscitar deslocamentos de percepção e abertura a outras visões de mundo? Um dos curadores da exposição critica com propriedade a superficialidade de determinadas abordagens, a ser superada:

O racismo é denunciado, a racialidade é reivindicada, mas essa crítica tende a se referir a padrões estabelecidos, que não apenas não questionam o que torna o racismo possível, mas o revalidam. Isso não implica uma mudança de paradigma, pois a dominação permanece intacta. Quando certas abordagens se tornam moda, quando uma obra de arte se torna um produto separado do contexto no qual teve origem, quando não entendemos que somos todos parte de um ecossistema compartilhado no qual nada é nosso, quando se valida a separação sujeito-objeto, a relação senhor-escravo se mantém, independentemente de as imagens retratadas serem afro-americanas ou de povos autóctones. (Borja-Villel, 2023, p. 20-21)

É nesse espaço lacunar que a mediação artística pode encontrar seu sentido, por exemplo ao buscar abrir perspectivas para além da ode à categoria “arte negra”. Ela o faz quando propõe pontes entre o visitante e as obras, de modo a incorporar a subjetividade em uma complexa teia na qual a percepção sensorial tenha primazia.

Elos entre a aprendizagem escolar e a visita à exposição foram levantados por meio dos casos aqui analisados. A partir daí, à guisa de fechamento, uma interrogação não quer calar: haveria algo de específico a ser proporcionado pela mediação artística que o contexto escolar por si só não consegue abarcar? Talvez a tentativa de resposta a essa pergunta possa, daqui em diante, nortear a continuidade do nosso percurso.

Referências

- BOAL, A. **Jogos para Atores e Não Atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BORJA-VILLEL, M. Seis momentos para um tempo outro. *In*: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (org.). **35ª Bienal de São Paulo: coreografias do impossível**: Catálogo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023. p. 20-27. Disponível em: <https://tinyurl.com/2hx6274s>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- LIMA, D. **Diálogos ausentes e a curadoria como ferramenta de invisibilização das práticas artísticas contemporâneas afro-brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n9bphfm>. Acesso em 18 mar. 2024.
- PAULINO, Rosana; CARNEIRO, Sueli. **Nós não temos um drama, temos uma luta para tocar**. *In*: Fundação Bienal de São Paulo (org.). Antes de estar em mim já estive nelas: publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo: coreografias do impossível. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/53k2kpkm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Recebido em 07/04/2024

Aprovado em 09/06/2024

Publicado em 30/08/2024



Mediação artística: ações entre a universidade e a escola

*Artistic mediation:
actions between the university and the school*

*Mediación artística:
acciones entre la universidad y la escuela*

Nina Menezes Ricci

Nina Menezes Ricci

Transita entre as linguagens da dança, teatro, audiovisual e arte-educação. Tem licenciatura em Artes Cênicas pela USP e realiza seu mestrado no PPGAC – ECA/USP com financiamento CAPES/PROEX. Integra, desde 2014, na ECA, o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Teatralidades (LAPETT), dirigido pela prof. Dra. Sayonara Pereira.



Resumo

Este artigo visa compreender como iniciativas na área da mediação artística e formação de espectadores contribuem para a formação dos artistas, especialmente no âmbito da graduação. Partimos da experiência com projetos de extensão que estabelecem ligação entre estudantes de licenciatura e estudantes do Ensino Básico, de modo a observar os impactos das ações desenvolvidas na formação dos participantes. Conceitualmente, o artigo está apoiado nos estudos de mediação e formação de espectadores desenvolvidos por Flávio Desgranges, Maria Lúcia Souza Barros Pupo e Ingrid Dormien Koudela.

Palavras-chave: Mediação, Licenciatura, Artes cênicas, Formação artística, Formação de espectadores.

Abstract

This study aims to understand how artistic mediation and audience development initiatives contribute to educate artists, particularly undergraduate ones. We draw from our experience with extension projects that establish connections between undergraduate students and students in basic education to assess the impacts of the developed actions on participants' education. Conceptually, we rely on the studies of mediation and audience development by Flávio Desgranges, Maria Lucia Pupo, and Ingrid Koudela.

Keywords: Mediation, Undergraduate studies, Performing arts, Artistic education, Audience development.

Resumo

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo las iniciativas en el área de la mediación artística y la formación de espectadores contribuyen a la formación de artistas, especialmente en el grado. Para ello, se basó en la experiencia con proyectos de extensión que establecen vínculos entre los estudiantes universitarios y los estudiantes de la Educación Básica, con el fin de observar los impactos de las acciones desarrolladas en la formación de los participantes. Además, se utilizó los estudios de mediación y formación de espectadores desarrollados por Flávio Desgranges, Maria Lúcia Pupo e Ingrid Koudela.

Palabras clave: Mediación, Educación superior, Artes escénicas, Formación artística, Formación del espectador.

No âmbito da graduação em Artes Cênicas, o conceito de **mediação artística** tem sido estabelecido e expandido ao longo dos anos, evidenciado tanto pelo aumento no número de publicações acadêmicas quanto pelo empenho do corpo docente em promover debates sobre o tema. Tomando como exemplo as experiências ocorridas no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo entre 2014 e 2018, analisamos como os estudos a respeito da mediação têm emergido nesse ambiente educacional e se propagado nas práticas ali desenvolvidas. Nossa reflexão está focada no impacto desse tipo de ação na formação profissional dos licenciandos, os quais assumem não apenas conceitualmente, mas de maneira prática, os papéis de artistas, professores e pesquisadores. Essa tríade de funções é fundamental para as práticas pedagógicas na instituição.

Adotando uma perspectiva distanciada pelo tempo, o artigo revisita as experiências do projeto “Construir Pontes – Atividades de criação, fruição e recepção teatral”, que aconteceram na Escola de Aplicação da USP (EAFEUSP), em parceria com o Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, e que foram registradas no Trabalho de Conclusão de Curso¹ da autora.

Pensando mediação

Inicialmente introduzida como parte do currículo de disciplinas relacionadas às artes visuais e cênicas, a mediação artística ganha destaque como uma abordagem interdisciplinar que busca promover o diálogo entre a produção artística e o público. Tal noção tem sido difundida entre diversos setores da universidade e influenciado projetos de extensão, pesquisas acadêmicas e iniciativas culturais que ali se originam. Gradativamente, a mediação artística aparece não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um instrumento essencial para aproximar a arte da sociedade e estimular o pensamento crítico sobre as práticas artísticas contemporâneas.

Partimos do princípio de que é fundamental compreender quem são os espectadores da obra, os contextos em que estão inseridos, investigar quais são as possibilidades de envolvimento entre o público e a obra e os

1 Ver em: Ricci (2018).

meios pelos quais essa conexão se estabelece. Tal compreensão afeta diretamente as escolhas feitas pelos artistas e agentes culturais – não apenas em termos estéticos, mas também em termos de produção, recepção e circulação dos espetáculos.

Especialmente no Brasil, em virtude dos eventos históricos, econômicos e sociais que permeiam o campo da cultura, o teatro está ausente do cotidiano da maioria da população, afetando desde os estratos sociais mais baixos até os mais altos – o que nos leva à necessidade de ampliar o número de pessoas familiarizadas com a linguagem teatral. Popularizar o teatro vai além de simplesmente preencher as cadeiras e oferecer uma programação intensa pela cidade. Também significa expandir a compreensão dos elementos da linguagem teatral de tal forma que as pessoas possam realizar suas interpretações de forma mais aprofundada, fruindo da experiência teatral regularmente.

Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é conquistado através do trabalho. (Brecht *apud* Koudela, 1991, p. 110)

Nesse contexto, vale lembrar que a formação de espectadores pode ser vinculada a dois elementos básicos: o acesso físico (transporte, localização, custo do ingresso...) e o acesso simbólico (capacidade de leitura e interpretação da obra teatral). De acordo com Koudela (2010), a autonomia em relação à leitura da obra não é uma habilidade nata e precisa ser construída, desenvolvida; ela surge dentro da própria experiência de fruição à medida que o espectador vai elaborando os sentidos e significados da obra. Para ela, esse é o ato do espectador.

Assim também afirma Desgranges (2003, p. 40), que “o prazer do teatro talvez não seja mesmo uma aquisição fácil, mas um prazer que requer disponibilidade e esforço do espectador.” Seguindo tais perspectivas, adentramos nas reflexões acerca do projeto que origina este artigo.

Construir pontes e mapear caminhos

Durante o período mencionado, testemunhamos um crescente de iniciativas teórico-práticas na graduação em Artes Cênicas, cujo objetivo era preencher certas lacunas identificadas no campo da mediação artística e da formação de espectadores. Essas iniciativas incluíram a realização de atividades artístico-pedagógicas por grupos teatrais formados naquela instituição, pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e projetos de extensão – sendo este último o foco central de nossas reflexões.

O projeto que integramos ao longo de dois anos originou-se em setembro de 2016, oferecia cinco bolsas de 12 meses para estudantes de licenciatura em Artes Cênicas e se configurava como extensão universitária. O objetivo principal era estabelecer uma prática conjunta entre os licenciandos e os alunos de ensino básico, permitindo que eles assistissem a espetáculos teatrais e fossem contemplados com ações artísticas que ampliassem o repertório na linguagem teatral. A EAFEUSP, local em que o projeto aconteceu, tem aulas de teatro na grade curricular no Ensino Fundamental I, II e Médio.

Nesse contexto, o trabalho dos mediadores envolvia acompanhar as aulas, organizar a agenda de espetáculos (fazer a curadoria e contatar os grupos), planejar e conduzir as ações de mediação. Buscou-se, desde o princípio, oferecer a maior gama possível de experiências artísticas para os alunos da escola, levando-os a conhecer espaços culturais da cidade que se estruturam de formas diversas – foram mais de dez espaços culturais ao longo dos dois anos em que participamos.

Entendemos que a prática artística não pode ser dissociada da interação com o espaço público. Ao discutirmos a relação com os espectadores na criação de obras artísticas, torna-se fundamental analisarmos o papel da cidade e como ela influencia o acesso do público aos trabalhos. Além de refletir sobre como as ações dos artistas, agentes culturais e poder público moldam essa interação e contribuem para que ela ocorra de maneira mais ou menos efetiva.

[...] Estes exemplos concretos de investimento público são importantes para se refletir sobre a necessidade de maior implicação de governos para se gerar resultados concretos de mediação cultural. É um novo momento para a cultura que passa necessariamente pela valorização

dos habitantes de uma cidade como cidadãos culturais que têm direitos de acesso e de vivência artístico-cultural em seus bairros. A mediação cultural vem ajudar nesta relação entre obra, artista e a cidade, dinamizando criativamente a cidadania cultural. (Wendell, 2017, p. 255)

Inicialmente, destacamos os principais obstáculos enfrentados e apresentamos reflexões oriundas da prática. Em seguida, compartilhamos práticas de mediação que foram desenvolvidas ao longo desse período, visando contribuir com as possibilidades de atuação na área.

O primeiro desafio foi reconhecer quando as ações privilegiavam apenas a pesquisa dos licenciandos e estavam descoladas das necessidades dos alunos da escola. Em outras palavras, percebemos que muitas propostas não estabeleciam diálogo com o contexto dos participantes, eram uma espécie de coleta de dados para as nossas inquietações enquanto pesquisadores. Isso não é necessariamente um problema, as demandas da pesquisa são importantes e contribuem na formulação das propostas. No entanto, notamos que era desejável equilibrar tal demanda com aquelas que surgiam na sala de aula, a fim de construir ações significativas para ambos envolvidos.

Identificar essa situação só foi possível devido às reuniões de planejamento e avaliação semanais que aconteciam entre a professora de teatro e os bolsistas. Começamos, então, a investigar maneiras de avaliar o processo de aprendizado dos alunos e dos licenciandos. As orientações recebidas diante dessa questão ressaltavam a importância de utilizarmos recursos diversos entre si, a fim de contemplar diferentes instâncias da prática realizada. Entre eles, destacamos:

- **Registro escrito das experiências:** Envolve documentar o que foi planejado, o que foi feito durante as atividades, como os alunos reagiram, impressões gerais sobre como a atividade foi conduzida.
- **Coleta de depoimentos:** Implica ouvir as pessoas que participaram das atividades. Esses depoimentos podem oferecer insights valiosos sobre a eficácia das práticas e o impacto que elas proporcionam. Pode acontecer por meio de conversas, entrevistas, exercícios escritos, jogos etc.
- **Fotografias e vídeos:** Registrar momentos das atividades em fotos ou vídeos pode ajudar a lembrar o que ocorreu na ação. Também pode ser útil para revisões posteriores, publicações e compartilhamento das práticas.

- **Refinamento da observação e da escuta:** Aprimorar as habilidades de observação e escuta durante as atividades. Isso permite uma compreensão mais profunda das interações entre os participantes e as necessidades individuais, abrindo espaço, também, para reagirmos de maneira mais consciente, sem a ânsia de dar todas as respostas prontas.

Essas práticas favorecem uma perspectiva abrangente das propostas, permitindo uma análise mais complexa das experiências artístico-pedagógicas realizadas. Avaliamos não apenas as atividades escolhidas, mas a adesão dos participantes e os possíveis motivos, como foi nossa condução como mediadores, os desafios que surgiram, se os enunciados foram bem compreendidos pelos participantes, o que poderia ter sido melhor para cumprir os objetivos – ou seja, decupamos a ação para entender quais ajustes são necessários.

Partimos do princípio de que a observação atenta é uma habilidade indispensável a ser desenvolvida em qualquer educador ou mediador. Um estado de atenção ativo, mas relaxado, permite reconhecer rapidamente os elementos que estão em jogo durante a mediação – o espaço, quem são os participantes, se as propostas estão sendo bem recebidas ou não – e, com isso, agir em diálogo com o que acontece no tempo presente. Se iniciamos um processo de mediação com muita rigidez apenas ao que foi planejado, corremos o risco de ignorar demandas que não foram previstas e que costumam aparecer durante a atividade. Se há demasiado anseio em satisfazer ou entreter o grupo, impedimos os silêncios de existirem – que podem ser valiosos para instaurar outras maneiras dos espectadores participarem. A observação do mediador é fundamental para sentir o público e construir um ambiente em que os espectadores se sintam seguros e instigados a participar.

A estrutura do projeto permitiu, ainda, um aspecto diferencial que nos beneficiava, a permanência em sala de aula ao longo de todo o ano – o que nem sempre é possível nos projetos artísticos, e mesmo em editais públicos da área da cultura. A presença contínua com a turma antes e depois das mediações possibilitou uma observação mais apurada daquilo que permaneceu ou não na formação dos alunos. Tal dado, nem sempre se expressa no exato momento das mediações, nas fichas e modalidades criadas. Frequentemente, o retorno que esperamos dos alunos se manifesta muito tempo depois, numa atividade que a princípio não teria relação alguma com

o tema. Por esse motivo, incentivávamos os alunos a fazerem conexões entre o conteúdo das atividades de mediação e aqueles abordados nas aulas de teatro da escola, bem como em suas experiências pessoais.

Enfrentamos o desafio de diversificar as propostas daquilo que é muito associado ao cotidiano escolar. Notamos que algumas formas de interação entre nós, mediadores e alunos, assim como entre os alunos e os espetáculos, mostravam-se menos proveitosas porque se assemelhavam àquilo que era repetido diariamente na sala de aula. Um exemplo disso eram as discussões pós-espetáculo, quando se limitavam a uma dinâmica de perguntas e respostas batidas, como: “O que você achou do espetáculo? Vocês gostaram? Sobre o que era a obra?” Tanto alunos quanto professores frequentemente mantinham suas posições habituais de forma mecânica, com pouco entusiasmo e envolvimento.

Entendemos que a mediação teatral no contexto escolar pode ser um espaço de pequenas rupturas com as dinâmicas já estabelecidas – é possível criar ações que provocam reações diferentes do que os estudantes estão acostumados, favorecendo a participação de forma significativa para eles.

Concordamos que “a resposta a uma cena, no âmbito pedagógico, não precisa limitar-se ao raciocínio analítico a respeito dela, cabe ao mediador criar condições para que esta análise possa se efetivar enquanto produção criativa” (Alves, 2004 *apud* Desgranges, 2006). Trata-se de um convite para que a elaboração do acontecimento teatral seja também uma experiência artística, que utilize diferentes recursos, linguagens, jogos, enfim, que ultrapolem a resposta advinda apenas por meio da fala.

Modalidades de mediação inventadas

Diversificamos as experiências vivenciadas pelos alunos, explorando várias abordagens durante a mediação. Isso incluiu atividades como desenho, texto, criação de cenas, jogos, elaboração de programas dos espetáculos, fichas de registro, entre outras. Além disso, foram consideradas diferentes formas de instrução e organização da turma, como a divisão em grupos pequenos, grandes, todos no mesmo espaço ou em rodízio de ambientes. Tais escolhas visavam ampliar as possibilidades de interação do espectador

com a obra, enfatizando não apenas a compreensão e leitura da obra, mas também a capacidade de construir uma resposta criativa a ela.

O importante, podemos concluir, não é somente o que a cena quer dizer, mas o que cada observador vai elaborar crítica e criativamente a partir do que a cena diz. Portanto, a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co)autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu. O que importa são os 'contralances' criados pelo espectador, que indicam formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral. Os exercícios de mediação, propostos antes e após a peça, tornam perceptível para o espectador a perspectiva necessariamente criativa de seu papel; ou seja, podem evidenciar a função artística do espectador no evento teatral. (Desgranges, 2006, p. 168)

Destacamos, assim, algumas das modalidades desenvolvidas nos dois anos de projeto:

Conversa-game: Escolhemos aspectos da encenação como temas norteadores, a partir dos quais intercalamos momentos de jogo (atividade prática) e momentos de discussão. Tal modalidade busca desenvolver abordagens mais lúdicas para o tradicional bate-papo após o espetáculo, distanciando da dinâmica tradicional de apenas perguntas e respostas. O que permite desestabilizar um pouco os papéis já condicionados de professores e estudantes, além de obter respostas que não vêm apenas do campo racional, mas envolvem um engajamento corporal e trazem a sensação de jogo, brincadeira.

Mediação via mídias sociais e aplicativo: Envolve a proposição de atividades utilizando como suporte os recursos das redes sociais e aplicativos de mensagens. Essa modalidade gerou bastante envolvimento dos alunos e a possibilidade de relação com uma plataforma digital que é familiar e cotidiana, mas pouco utilizada como meio de criação artística. As atividades desenvolvidas nessas plataformas eram ponto de partida para os debates em sala de aula, momento em que aprofundávamos os temas ali presentes.

Propostas de encenação: Neste tipo de atividade focamos em outros elementos da linguagem teatral (cenografia, figurino, dramaturgia, iluminação) que frequentemente passam despercebidos nas discussões pós-espetáculo.

Observamos os elementos visuais e sonoros, trazendo a dimensão de que também são signos a serem interpretados, isto é, comunicam algo para quem assiste. Uma comunicação que está além do texto que é dito, por exemplo.

Programa Teatral: Esta modalidade cria conexões entre a linguagem teatral e a linguagem das artes visuais por meio da elaboração de um programa² da obra em questão. Como parte das atividades que acontecem depois da ida ao teatro, os participantes devem se colocar na posição de alguém que trabalha no grupo, ou seja, como artistas que estão propondo aquela obra. A partir das informações que apresentam, devem renomear a peça, elaborar uma capa convidativa e escrever uma nova sinopse que apresente brevemente o espetáculo e desperte o interesse dos espectadores em assisti-la. Nesse ato de criação, os alunos são desafiados a uma tarefa semelhante à dos mediadores e à dos artistas: aguçar a curiosidade do público e potencializar sua relação com a obra.

Ações em circuito: Em cada ambiente, a atividade é conduzida por um mediador fixo e quem transita são os alunos, divididos em subgrupos. Num sistema de rodízio, as ações acontecem de forma simultânea em diferentes espaços. Por esse motivo, os mediadores não têm uma visão completa do processo dos alunos, e é desejável que exista uma etapa de compartilhamento entre os mediadores e os alunos como forma de conclusão das atividades. Essa estrutura rotativa torna as atividades dinâmicas e permite realizar mais ações num curto espaço de tempo; com os alunos reunidos em grupos menores, é possível desenvolver ações que talvez não fossem tão proveitosas no grupo completo.

Fichas de registro: Aqui, os participantes elaboram suas percepções sobre a peça de forma escrita, a ficha contém perguntas que visam aprofundar a elaboração e reflexão sobre a experiência teatral. Destacamos alguns trechos de respostas coletadas na época do projeto, a ênfase das questões está sempre no ato de reconhecer na cena os elementos da linguagem teatral e quais efeitos eles causam para quem assiste. Isso ajuda a expandir as respostas para além do clássico gostei/não gostei. Na ficha em questão ainda também outras propostas, como elaborar uma sinopse para o espetáculo assistido.

2 Nos referimos ao panfleto ou livreto impresso que é entregue antes do espetáculo e contém ficha técnica, sinopse ou, ainda, informações adicionais, como o histórico da companhia, críticas sobre o espetáculo e forma de financiamento (patrocínios).

Pergunta: Quais elementos da encenação teatral (iluminação, cenografia, figurinos, atuação, sonorização) você achou mais interessante? Por quê?

Resposta: Uma das coisas que eu mais achei interessante foi a questão da iluminação para mostrar o dia, a noite e até mesmo delimitar o buraco, pois essa foi uma solução para um dos problemas quando eu encenava na escola.

Pergunta: Houve relação entre algum elemento trabalhado em sala de aula e o espetáculo? Descreva sobre esse (esses) elemento (os) e como se deu isso em aula e no espetáculo?

Resposta: Sim, o buraco e o objeto imaginários. Sobre o buraco, nós fizemos uma atividade de uma cena que as pessoas caíam no buraco, a gente só usou dois recursos: os que estavam fora olhavam para baixo, e a outra é que quando as pessoas caíam, ficavam deitadas ou sentadas no chão. Mas no espetáculo eles usavam três recursos a mais: delimitavam com o chão, delimitavam o buraco com as mãos e fizeram eco.

Entrar em contato com os procedimentos de criação que compõem a cena teatral promove uma compreensão mais profunda do espetáculo, extrapolando a dimensão da narrativa ou da atuação – que costumam ser os elementos mais comentados. Em uma ocasião, analisamos os croquis de cenário e figurino de um espetáculo assistido e convidamos os alunos a criarem outras propostas de visualidade para a mesma obra. A reflexão que sucede é: como transformar em materialidade aquilo que temos enquanto ideia? Ou seja, de quantas formas os elementos centrais da história podem estar presentes na cena?

Esse é um questionamento que está presente não apenas na formação de espectadores, mas também dos artistas. Assim, permite aos estudantes maior proximidade com os procedimentos de criação artística, o avesso da cena.

Situações em que a mediação vira cena, jogo, ou propõe dinâmicas de criação artística para os espectadores, podem ser muito frutíferas porque permitem que eles experimentem ações que estão presentes no fazer teatral. Em alguns momentos, por exemplo, o uso do microfone na modalidade “Conversa-game” instaurava a sensação de estarmos num programa de entrevistas, fazendo com que os participantes se colocassem de forma mais

cênica, quase como personagens. Nesse momento, ocupavam a função de atores e espectadores, pois essas dimensões estão presentes simultaneamente nos exercícios improvisacionais e jogos teatrais.

É importante destacar que, ao compartilhar modalidades de mediação desenvolvidas no projeto, a intenção é de ampliar o repertório de possibilidades que podem compor uma ação desse tipo. Como cita Desgranges (2003), “não há fórmulas e nem procedimentos milagrosos, é preciso capacitar e manter a autonomia dos professores na avaliação e definição dos exercícios”.

As reuniões semanais, as anotações, os relatórios e planejamentos constituem uma parte essencial para a construção coletiva do conhecimento. Cultivar tais espaços de memória e reflexão sobre as atividades é o que permite avançar nas discussões e refinar as propostas de mediação. Para nós, tornou-se evidente a necessidade contínua de questionar: qual é o propósito desta prática que estamos prestes a realizar? Como ela se relaciona com o processo de mediação como um todo? Como ela dialoga com o contexto dos participantes?

Durante o projeto, cada bolsista elaborava um relatório parcial e um relatório final que continha a descrição das ações realizadas no período e reflexões sobre os acontecimentos. O exercício da escrita desempenha um papel fundamental como registro, mas, principalmente, é uma oportunidade de reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas. Após a leitura dos textos, realizávamos reuniões para debater as descobertas, proporcionando uma perspectiva mais abrangente do processo e explicitando a necessidade de mudanças de foco ou de abordagem.

A ida aos espetáculos

As excursões para assistir aos espetáculos teatrais geralmente são vivenciadas de forma efusiva pelos alunos. É um momento que altera a dinâmica escolar e permite aos estudantes ocupar uma outra função social na cidade, isto é, podem estar na cidade não apenas como filhos, alunos, mas também como espectadores, consumidores e agentes da cultura.

Tal situação propicia diferentes formas de interação entre os alunos e, também, entre eles e os mediadores. Há poucas oportunidades para o cultivo

de relações menos hierárquicas, então o ato aparentemente simples de sair da escola em conjunto constitui um acontecimento relevante para o grupo.

É notável, pela experiência, que a parceria entre instituições educacionais de nível básico e universitário (por meio dos estágios, projetos de pesquisa, extensão ou mesmo projetos artísticos) proporciona muitos benefícios para os envolvidos. Além do impacto na formação, que é o objetivo primeiro dessa relação, permite aos licenciandos e alunos a experiência de convívio no espaço urbano; a troca de saberes e cultivo de novas comunidades que passam a se cruzar, que constroem conhecimento e cultura coletivamente.

Se pensarmos no impacto de um espaço público dedicado a formação em artes cênicas, notamos que ações desse tipo podem contribuir significativamente no sentido de alimentar o desejo pelo teatro³ e promover atividades culturais em nossas comunidades.

Estes olhares para a cultura, como base no desenvolvimento sustentável da sociedade, demonstram o valor da inclusão do cidadão, do seu maior vínculo com as decisões políticas, sua experimentação qualificada da cultura e sua oportunidade de produzir artisticamente em seu contexto. Faz parte da cidadania a oportunidade de agir com autonomia para o desenvolvimento da cultura. É uma autonomia que surge da oportunidade de diálogo entre todas as instâncias governamentais, artistas, grupos, e a população em geral. É neste momento que o artista se vê também como o cidadão responsável pelo desenvolvimento durável de sua comunidade, como mediador entre obras e público, permitindo o encontro de saberes estéticos. (Wendell, 2017, p. 253)

No contexto do projeto mencionado, a mediação ocorre dentro da aula curricular de teatro ao longo do ano. Isso permite que o aluno-espectador desenvolva gradativamente a habilidade de elaborar leituras mais complexas sobre a cena, estabelecendo conexões com suas experiências pessoais. É capaz de ler, decodificar e interpretar os signos dessa linguagem. Isso não implica assumir que para assistir um espetáculo seja necessário ser um especialista na área, mas concordamos que as possibilidades de leitura se ampliam à medida que se adquire um vocabulário mais rico.

3 Mencionando o título do livro “Para alimentar o desejo de teatro”, da professora e pesquisadora Maria Lúcia Pupo, referência fundamental sobre o tema.

Não esperamos que a relação entre espectador e obra seja sempre harmoniosa. Podemos afirmar que a arte, em sua essência, habita um espaço de conflito: ela desloca, reconfigura, desestabiliza e expande a nossa percepção do mundo. Entendemos que a natureza da mediação é o que a própria palavra sugere, mediar, se colocar entre dois mundos que se cruzam (o mundo do espectador e o mundo do espetáculo). Para isso, não buscamos necessariamente estabelecer acordos tranquilizadores ou definições fixas. Mediar não é sinônimo de apaziguar, mas de se colocar entre, como uma ponte para que o encontro aconteça. Essa troca só pode ocorrer de forma profunda quando as pessoas são impactadas pelo evento artístico e se sentem à vontade para compartilhar suas impressões e interpretações de alguma forma.

Aos poucos, buscamos nos abrir para o que não estava dentro do planejado, para as perguntas difíceis que desestabilizam nossas certezas, ou para as situações em que os alunos não se envolviam nos jogos propostos (era a atividade em si? O enunciado? Eles estavam cansados, estavam com vergonha? Ou estavam desconfortáveis com algum elemento da obra?). Isso nos obrigava a avaliar por quê aquilo estava ocorrendo e propor alternativas em resposta.

O propósito era reconhecer com os alunos o que foi mencionado: a arte nem sempre busca agradar ou proporcionar conforto. Muitas vezes é justamente o desconforto com a obra que nos trará reflexões mais profundas sobre o que ela propõe. Negar esse aspecto da experiência é negar boa parte do ato do espectador, ou seja, ser afetado pela obra de formas muito diversas. E, principalmente, criar suas próprias leituras a partir do vocabulário e do arcabouço de experiências que apresenta.

Dialogamos, por fim, com a ideia de que a mediação ainda pode estar mais integrada às ações dos grupos de teatro e ao projeto do espetáculo – em vez de ser uma atividade “extra” ou que simplesmente atende a uma contrapartida social, por exemplo. Trata-se de um posicionamento atento e ativo sobre como a obra se apresenta e se relaciona com o público. Consideramos que toda escolha contém um potencial específico de tornar a experiência de fruição do espetáculo mais ou menos significativa. Desde a forma como convidamos o espectador até a forma como ele é recebido no

espaço, as intervenções que possam ocorrer dentro da cena, se ele assiste de perto, de longe, que ações podem ser desenvolvidas com essa comunidade, tudo influi em como o espetáculo será vivenciado e lembrado pelo público.

Reverberações na formação dos artistas

A mediação artística emerge no contexto da graduação em artes cênicas como um campo rico em experiências, porém pouco explorado. É importante que o currículo das licenciaturas seja frequentemente repensado não para buscar técnicas novas e supostamente revolucionárias, mas sim com o objetivo de explorar as possibilidades concretas de atuação para um artista-pesquisador-pedagogo em cada tempo e contexto.

Espera-se, portanto, que o licenciando sinta-se estimulado a pensar a relação entre teatro, educação e sociedade em nossos dias, relação essa que é historicamente construída e, por isso mesmo, necessita ser constantemente problematizada. O que se visa em última análise é formar um profissional capaz de transformar suas intervenções em investigação contínua sobre processos de aprendizagem artística. (Pupo, 2015, p. 85)

Durante o período mencionado e nos anos que seguem até aqui, observamos um aumento significativo de iniciativas no Departamento de Artes Cênicas de ações de formação de mediadores e espectadores. Dos grupos formados naquele contexto e egressos dele, notamos um movimento maior em buscar meios de sair das armadilhas de um teatro feito somente para artistas do teatro. Podemos citar como exemplos a aproximação com a escola para ações artístico-pedagógicas; a busca por fomento nos editais públicos (com a proposição de ações de contrapartida social que vão além do valor do ingresso e da clássica conversa pós-espetáculo); a participação em festivais dentro e fora da universidade; a criação de fóruns e seminários para debater modos de produção do teatro e da mediação hoje.

Em 2016, por exemplo, o Prof. Dr. Marcelo Soler⁴ fez uma palestra sobre mediação teatral e mencionou as ações de um espetáculo da Cia. Teatro

4 Marcelo Soler é pesquisador na área de pedagogia do teatro, teatro-educador, diretor teatral, dramaturgo e diretor em audiovisual. Doutor em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Participa como diretor e dramaturgo da Cia. Teatro Documentário. Ver mais em: Soler (2010).

Documentário que incluíam o envio de uma carta aos espectadores. Essa foi uma das primeiras vezes em que a palavra mediação apareceu para nós (ingressos em 2014), e ali vislumbramos a possibilidade de fazer um convite mais artístico e afetuoso para o público. Na percepção do diretor, quando o espectador recebia a carta, o espetáculo já havia começado, ou seja, esse ato criava uma relação de proximidade com a obra, que prolongava a duração do acontecimento teatral por mais tempo do que o da apresentação.

Em 2018, tivemos outra experiência que consideramos válida para reflexão, a qual envolve também a participação dos bolsistas do projeto, mas dessa vez a iniciativa foi de um grupo teatral formado apenas por discentes do bacharelado – sugerindo que nossas ações estavam ecoando para além do contexto da licenciatura e da escola em questão. A apresentação aconteceria numa escola pública na região periférica da cidade, e os participantes seriam estudantes do ensino médio.

Guiados pelas experiências de mediação descritas por Pupo (2017), interessava-nos a possibilidade de criar uma ação que estivesse em diálogo com o os artistas proponentes desde o início, o desejo era de regar o terreno da mediação para que elas também pudessem organizar ações semelhantes em seus trabalhos posteriormente.

Nossa hipótese de que o acompanhamento detalhado do processo de encenação consistiria numa base sólida para que pensássemos as práticas de mediação foi amplamente confirmada. Graças a esse acompanhamento também mergulhamos nos desafios aos quais os artistas se propunham, ganhamos intimidade com eles e pudemos assim conceber caminhos em que os espectadores penetrariam em seu âmago por ocasião do encontro com a obra. Conhecer o percurso do grupo de artistas permite abrir as portas para outros percursos sensíveis, desta vez por parte dos espectadores. (Pupo, 2017, p. 313)

A fim de construir a mediação conjuntamente, realizamos alguns encontros com o grupo de teatro em que discutimos questões como: É preciso preparo para ver teatro? Quem são os espectadores com quem o espetáculo dialoga diretamente? Que tipo de relação vocês querem ter com o público? Que ações promovem para isso? Se você fosse espectador dessa obra, como gostaria de ser recebido? Que espaços da cidade favorecem essa experiência artística?

Havia uma preocupação das artistas em relação à compreensão da peça, cuja dramaturgia era bastante fragmentada e estava sendo refinada à medida que a interação com o público acontecia (por meio de aberturas de processo e ensaios abertos). Por esse motivo, tornou-se o foco da mediação propor atividades que tocassem nesse tema, favorecessem a fruição dos estudantes, e que dialogassem com as inquietações do grupo. Tudo isso num curto espaço de tempo com estudantes que não conhecíamos, uma tarefa complexa.

Inspirada na modalidade **conversa-game**, a mediação teve duração de uma hora e ocorreu logo após o espetáculo. Era composta de três rodadas de ações rápidas (divididas em duas salas, sob a coordenação de um dos mediadores), e depois uma conversa final que reuniria a todos novamente.

Na primeira rodada, a tarefa era escrever, individualmente, sensações vivenciadas durante a peça e temas que emergiram da encenação. Na segunda, conversávamos coletivamente sobre o porquê das palavras escolhidas. A partir da discussão, na terceira, rodada os alunos escolhiam uma pergunta a ser feita para o coletivo teatral ou para os outros espectadores. Esta, deveria ser escrita num cartaz expressando visualmente os temas presentes na questão – estavam disponíveis materiais como cola, tesoura, canetas, giz de cera, recortes de revista, jornal etc. Cumprida essa etapa, os dois grupos foram reunidos novamente para uma grande roda de debate em que os cartazes-perguntas seriam apresentados e discutidos coletivamente, com a presença das atrizes e dos mediadores.

Aos poucos estabelecemos uma relação de proximidade com os jovens, criando um espaço de confiança, de permissão para a vulnerabilidade, para a exposição de suas impressões – distanciando a expectativa de que as falas fossem certas ou erradas. Pedíamos sempre para que os alunos tentassem responder primeiro e, depois, se quisessem, as integrantes do coletivo colocariam também seus pontos de vista. Assim, os relatos foram preenchidos de intersecções com suas próprias vidas em temas como estranhamento, incertezas, medo de ser quem se é, medo do julgamento, normatividade, machismo.

Num dado momento, falávamos sobre a piscina de plástico utilizada na peça como um recurso para representar algo que as personagens têm medo. Elas estavam sempre na iminência de mergulhar, mas algo acontecia que as levava a refletir sobre os perigos de entrar ali. Primeiro os alunos-espectadores associaram a piscina às normas da sociedade, aquilo que impede de fazer o que

realmente gostaríamos. Depois questionamos o que seria a piscina para eles no momento presente. Praticamente unânime, emergiu a resposta: o futuro.

Naquele momento, enxergamos o ponto de virada para uma reflexão que ultrapassa a cena, e se prolonga a partir dela por meio da história daqueles que a assistem. Como mediadores, naqueles minutos finais, destrinchamos o assunto, questionando que outras piscinas existiam na vida deles e como talvez cada indivíduo tenha, social e politicamente, distintas piscinas para adentrar.

Saímos da escola com a sensação de que algo havia acontecido entre nós – pensando o **acontecimento** como algo que escapa ao cotidiano, que marca de alguma forma os envolvidos – mesmo limitado pelo tempo e pelas circunstâncias. Com isso, reiteramos a importância de criar redes de parceria, de criação coletiva entre diferentes grupos, projetos, escolas, espaços culturais. Por mais que as rotinas sejam cheias de demandas a serem cumpridas, existem inúmeros espaços nos quais é possível apresentar, propor ações de mediação e, sobretudo, tenham pessoas dispostas a participarem desse tipo de iniciativa.

Prolongamentos

Desgranges (2015) propõe que as ações pós-espetáculo podem ser compreendidas como prolongamentos da experiência de fruição da obra. Seguindo essa lógica, a elaboração deste artigo pode ser uma espécie de prolongamento das atividades desenvolvidas durante a graduação. Selecionamos depoimentos das coordenadoras⁵ do projeto, que demonstram como elas enxergam o impacto deste na formação dos licenciandos em Artes Cênicas.

No que se refere à área de Teatro Educação os estudantes puderam ir muito além do que se é exigido nos estágios de observação obrigatórios, pois os licenciandos eram convidados a refletir tanto sobre questões específicas daquele cotidiano escolar quanto aspectos mais amplos da Pedagogia do Teatro. Era evidente como os bolsistas do projeto demonstravam maior capacidade de relacionar teoria e prática. (Zamariolli⁶, 2018)

5 Ambos os depoimentos foram escritos pelas coordenadoras na ocasião do projeto e publicados no Trabalho de Conclusão de Curso da autora, “Formação em jogo: mediação teatral, universidade e escola” (2018) na ECA/USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo.

6 Terena Zamariolli Coradi é mestre em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), área de concentração Pedagogia do Teatro.

Acredito que a imersão, pressuposto do projeto, no universo da escola é marcante para a formação dos licenciandos. Minha impressão é que essa “cozinha” da escola transforma o modo de pensamento dos bolsistas no que tange à percepção de processos de aprendizagem e criação. Tenho a impressão que os bolsistas chegam com mais certezas e se vão mais cheios de perguntas. Vêm com uma colagem de métodos ou exercícios que acreditam ser importantes e se vão mais abraçados a princípios de trabalho (e/ou de vida e /ou de arte). (Oliveira⁷, 2018)

Entrar com certezas e sair com perguntas certamente é um movimento desejável, especialmente numa formação que, em vez de definir regras enrijecidas, abre possibilidades de pesquisa e experimentação. Em outro momento, a professora de teatro também destacou uma importante característica do projeto, que é a possibilidade dos licenciandos atuarem como pesquisadores dentro da escola. A presença deles, enquanto mediadores, abre espaço para que as experiências sejam compartilhadas com maior frequência e profundidade – o que diminui a sensação de isolamento relatada por muitos professores de artes.

Esse é outro aspecto que acho importante destacar: a vontade de não hierarquizar e que atinge a todos. A criação é sempre compartilhada e, cada qual (professor, pesquisador, aluno) faz parte e monta esses arranjos, assim as provocações são mútuas e essa é uma experiência dentro da escola (marcada por hierarquizações e burocracias), que acredito ser mobilizadora para todos os envolvidos. Mais pessoas, mais energia fluindo. Isso tira um pouco o peso e a sisudez do dia a dia escolar. Acho que os alunos percebem isso e eu, sem dúvida percebo. (Oliveira, 2018)

Desse modo, a pesquisa constrói vias de encontro entre diferentes instâncias: artistas e público, professores e estudantes, tanto a nível básico como a nível superior. Promove, ainda, práticas que intensificam os encontros, tornando-os mais significativos para os envolvidos.

Convém recorrer aos estudos já desenvolvidos por outros pesquisadores para expandir as práticas de mediação, investigando e inventando diferentes modalidades diante de contextos únicos e particulares, mas que também

7 Adriana Silva de Oliveira é mestre em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), área de concentração Pedagogia do Teatro. Atualmente é professor de Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFE/USP).

podem ser inspiradoras para práticas em outros contextos, desde que entendendo a mediação não como um suporte extra à obra de arte, mas como um pensamento praticamente intrínseco a ela, isto é, que diz respeito ao que ela comunica, a quem, por que e de que forma.

Referências bibliográficas

- DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- KOUDELA, I. D. **A ida ao teatro**. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.
- KOUDELA, I. D. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PUPO, M. L. S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- PUPO, M. L. S. B. Diálogos sobre a cena, diálogos com a cena. *In*: DESGRANGES, F.; SIMÕES, G. **O ato do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 297-315.
- RICCI, N. M. **Formação em jogo: mediação teatral, universidade e escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SOLER, M. **Teatro documentário**: a pedagogia da não ficção. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVEIRA, N. W. A mediação teatral no Québec: políticas e projetos para formação do espectador. *In*: DESGRANGES, F.; SIMÕES, G. **O ato do espectador**. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE, 2017. p. 250–279.

Recebido em: 24/03/2024

Aprovado em: 09/07/2024

Publicado em 30/08/2024



Percursos de uma artista-mediadora: diálogos com a área da educação em contexto catarinense

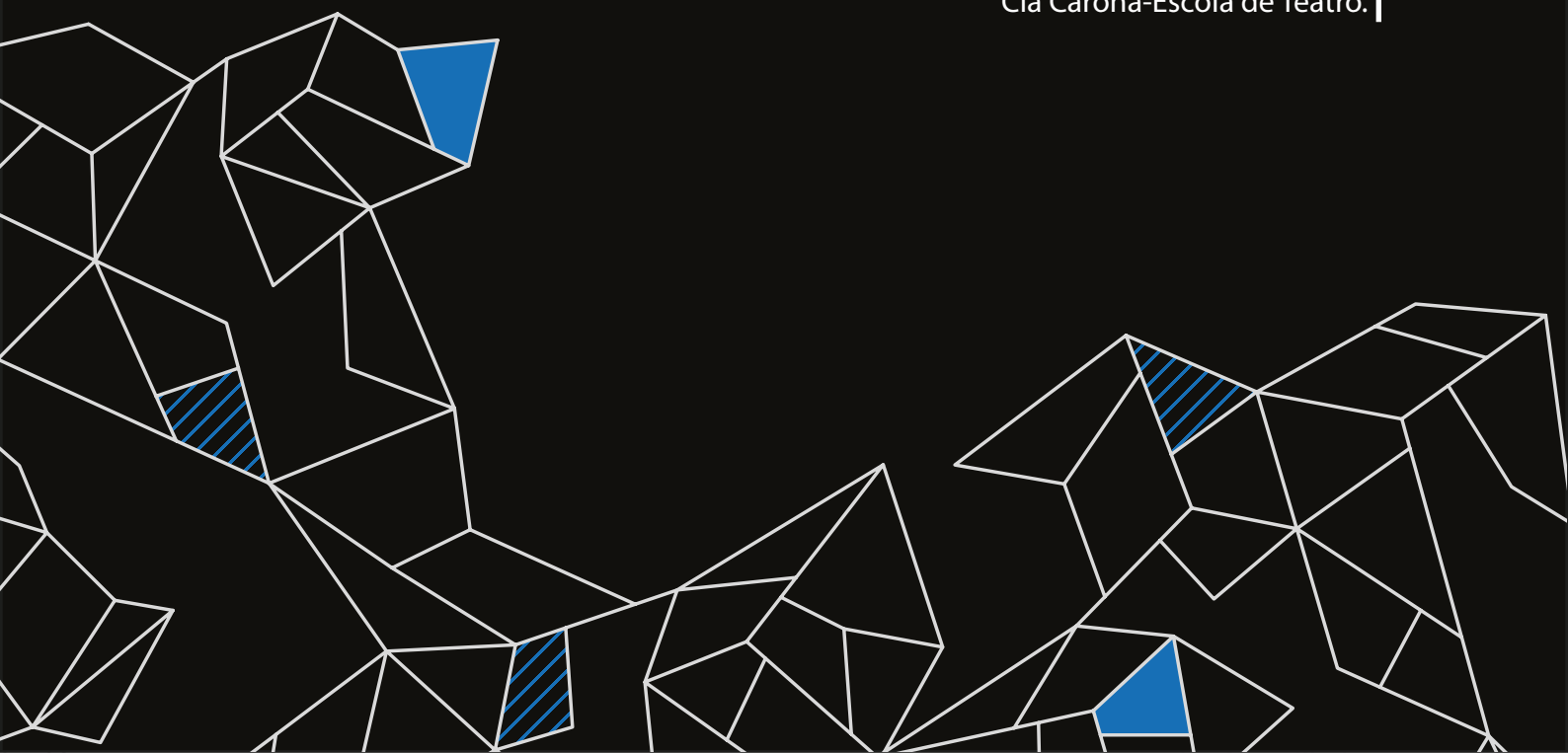
*Routes of an artist-mediator:
dialogues with education in Santa Catarina*

*Rutas de una artista-mediadora:
diálogos con el área de educación en
el contexto de Santa Catarina*

Sabrina de Moura

Sabrina de Moura

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Doutoranda-bolsista Capes em Teatro pela Udesc. Atriz, diretora, produtora e professora da Cia Carona-Escola de Teatro.



Resumo

Este estudo propõe compartilhar os percursos de uma artista no campo da mediação teatral, em pesquisa realizada desde 2015 na cidade de Blumenau, Santa Catarina. A investigação busca dialogar com a área da educação, jogar com as possibilidades do campo simbólico e expandir relações com as/os espectadoras/es docentes. As reflexões conversam com autoras/es como Cecília Almeida Salles, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Flávio Desgranges e Jacques Rancière. Os procedimentos envolvem a atuação da pesquisadora como atriz e professora da Cia Carona de Teatro e como mediadora em dois projetos teórico-práticos e um festival, todos envolvendo espectadoras-docentes. O estudo evidencia o espaço da mediação como um organismo vivo e inacabado que borra as fronteiras entre produção, recepção, mediação, pedagogia, arte e vida.

Palavras-chave: Espectador, Docente, Mediação, Teatro-Educação.

Abstract

This study proposes to share the journeys of an artist in Theatrical Mediation, which have been taking place since 2015 in the municipality of Blumenau. This investigation aims to dialogue with education, play with the possibilities of the symbolic field, and expand relationships with teachers-spectators. Reflections dialogue with authors such as Cecília Almeida Salles, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Flávio Desgranges, and Jacques Rancière. Procedures involve the researcher's role as an actress and teacher at Cia Carona de Teatro and as a mediator in two theoretical-practical projects and a Theater Festival, all involving teachers-spectators. This study highlights the mediation space as a living and unfinished organism which blurs the boundaries of production, reception, mediation, pedagogy, art, and life.

Keywords: Spectator, Teachers, Mediation, Theater-Education.

Resumen

Este trabajo presenta la trayectoria de una artista en el campo de la mediación teatral a partir de un estudio que se desarrolla desde 2015 en la ciudad de Blumenau, en Santa Catarina (Brasil). El estudio pretende dialogar con el área educativa, jugar con las posibilidades del campo simbólico y ampliar las relaciones con los/as docentes y espectadores/as. Las reflexiones se basan en autores como Cecília Almeida Salles, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Flávio Desgranges y Jacques Rancière. Los procedimientos involucran el rol de la investigadora como actriz y docente de la Cia Carona de Teatro, pero también como mediadora en dos proyectos teórico-prácticos y un Festival de Teatro, todos involucrando a docentes y espectadores. Este estudio destaca el espacio de mediación como organismo vivo e inacabado que desdibuja los límites de la producción, la recepción, la mediación, la pedagogía, el arte y la vida.

Palabras clave: Espectador, Docente, Mediación, Teatro-Educación.

Uma artista-mediadora, sua trupe e seu contexto de atuação

Os movimentos que tenho feito como artista-mediadora partem das experiências como integrante da Cia Carona de Teatro¹, grupo fundado no ano de 1995, situado na cidade de Blumenau, Santa Catarina, e que mantém, desde 2004, a Carona Escola de Teatro, nas dependências do Teatro Carlos Gomes² (TCG). A oportunidade de integrar a Cia Carona-Escola de Teatro como atriz, professora, produtora, diretora, técnica de palco e espectadora deu corpo a uma proposição nomeada *Articulando a Plateia de Teatro*³. O projeto, que teve início em 2015, configura-se como uma pesquisa teórico-prática que procura expandir as possibilidades com a comunidade escolar, mais especificamente as/os espectadoras/es docentes, a partir da noção de mediação.

A proposta foi criada no contexto blumenauense, ou seja, em uma cidade localizada no interior do estado de Santa Catarina, e que apresenta uma história teatral bastante excludente, elitista e conservadora, com fortes princípios ideológicos da cultura germânica. O município, que começou a ser colonizado por um grupo de alemães no ano de 1850, tem, atualmente, uma população de aproximadamente 360 mil habitantes⁴ e move-se, principalmente, para preservar a soberania da cultura germânica. Nos primórdios da colônia, a elite teutônica teve uma expressiva produção teatral, que deu origem ao suntuoso edifício do Teatro Carlos Gomes, situado na área central da cidade, onde a Cia Carona está inserida. Porém, a população menos favorecida economicamente teve, e ainda tem, pouco acesso a uma programação teatral expressiva e ofertada continuamente (Moura, 2020).

Desta maneira, nosso jeito blumenauense de existir, sentir e se relacionar com o mundo está intrinsecamente carregado por uma dinâmica de manutenção e imposição cultural teutônica, que preza pela tradição, pelo trabalho e pelos “bons costumes”. Nesse caso, vivo as contradições dessa cultura que

1 Disponível em: <https://ciacarona.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

2 Disponível em: <https://teatrocarlosgomes.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

3 Disponível em: <https://www.articulandoplateiadeteatro.com/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

4 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>. Acesso em: 23 mar. 2024.

me compõe, mas que não me representa. Para (re)existir em um território que se nutre da preservação do colonialismo cultural germânico, conto com a colaboração da minha trupe.

No ano de 2006, meu caminho cruzou com a Cia Carona de Teatro, um grupo que assume, em seus processos artísticos, um caráter colaborativo, dialógico, crítico e que considera as intersecções da relação pessoal e social das pessoas envolvidas. Essas características também contornam as produções artístico-pedagógicas do curso livre na Carona Escola de Teatro. A escola, gerida e ministrada pela Cia Carona, é fruto de uma parceria com o Teatro Carlos Gomes, o qual cede um pequeno complexo de salas dentro de suas dependências em troca de um percentual sobre os valores dos cursos ofertados pela companhia. O espaço é de uso exclusivo do grupo e configura-se como nossa sede; contudo, não temos uma sala de espetáculo e precisamos locar para usar os outros espaços do Teatro, como os dois palcos. Dessa forma, para viabilizar nossas produções, buscamos fomentos culturais e, muito esporadicamente, praticamos a cobrança de ingressos.

A parceria estabelecida com o Teatro Carlos Gomes, sem dúvida, colaborou para a sustentabilidade do grupo, que completará 30 anos de trajetória em 2025. No entanto, o Teatro representa o cerne das características conservadoras supracitadas acerca de nosso contexto. Dessa maneira, as/os cinco artistas da Cia Carona – Pépe Sedrez (que fundou a companhia em 1995), Sabrina Marthendal (ingressou em 2006), Fábio Hostert (2000), James Beck (2001) e eu (2006) – vivem diariamente as tensões desse conservadorismo alemão de maneira intensa. Esse contexto nos colocou em outras relações com nosso território de ação, expandiu as perspectivas do trabalho colaborativo e reiterou o caminho fértil da criação coletiva como possibilidade para promover fissuras por dentro das estruturas.

Foi movida por esse entorno que iniciei a pesquisa teórico-prática intitulada *Articulando a Plateia de Teatro*. A investigação busca aprofundar os assuntos relacionados à mediação teatral, compreendida aqui como um **espaço entre**, um território onde se movem as ações que buscam aproximar obra e espectadoras/es, produção e recepção (Desgranges, 2008, p. 76). Um campo bastante extenso, que envolve instâncias do acesso físico ao espetáculo, tais como: transporte, divulgação e preços populares, assim como proposições no âmbito do campo linguístico/simbólico que procurem

explorar as possibilidades relacionais entre receptoras/es e obra. O estudo foi elaborado em diálogo com a área da educação, mais precisamente com as/os espectadoras/es docentes. Para além da investigação teórica, tenho promovido ações como debates, oficinas e propostas de mediação com espetáculos da Cia Carona e de outros grupos. Essas ações geralmente integram a programação dos Festivais⁵ que acontecem na cidade ou são oriundas de projetos de pesquisa do *Articulando*.

Alguns passos do meu percurso como artista-mediadora foram discutidos na minha dissertação de mestrado, a qual foi publicada com o livro intitulado *Mediação teatral: três instâncias da relação entre o teatro e a vida pública em Blumenau* (Moura, 2022). Nesse momento, a investigação segue em fase de doutoramento e trago algumas andanças dessa minha trajetória como artista-mediadora para partilhar neste artigo. Pretendo desdobrar algumas nuances entre a relação das áreas do teatro e da educação e minha escolha em atuar como artista-mediadora com a comunidade escolar, assim como discutir os fundamentos e as práticas dos procedimentos de mediação que realizei com as/os espectadoras/es docentes. Para tanto, sigo acompanhada principalmente de autoras/es como Cecília Almeida Salles, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Flávio Desgranges e Jacques Rancière.

Meu encontro com a pedagogia, como professora da Carona Escola de Teatro, representa uma parcela significativa de meu interesse em investigar o campo da mediação teatral, mas minha atuação como atriz e produtora também diz muito dessa caminhada. Para abrir a discussão, começarei por um relato de duas apresentações específicas do espetáculo *Das Águas*, da Cia Carona, no qual atuei como atriz. Essas duas experiências envolveram a comunidade escolar e ainda hoje movimentam meu percurso como artista-mediadora em relação à área da educação.

Das Águas: um espetáculo, duas apresentações e alguns transbordamentos para refletir a mediação teatral

A peça *Das Águas* estreou em 2012 e ainda faz parte do repertório da Cia Carona de Teatro, sendo concebida de maneira colaborativa com a direção

5 Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau – Fitub (1987) e Festival Nacional para Crianças e Jovens de Blumenau – Fenatib (1997).

de Fábio Hostert, dramaturgia de Gregory Haertel e atuação de Sabrina Marthendal, James Beck, Pépe Sedrez e eu. Criada em formato de arena retangular, a primeira cena do espetáculo já está em andamento durante a entrada do público. A plateia senta-se muito próxima das/os atrizes/atores, que estão posicionadas/os cada uma/um nas cadeiras dispostas nas quatro extremidades do retângulo. A iluminação é feita, majoritariamente, por luzes de velas, lampiões e lanternas e a sonoplastia é operada pelas/os artistas de dentro da cena, com rádios portáteis. Durante todo o espetáculo, com mais ou menos intensidade, ouvem-se pingos de água caindo de goteiras cenográficas. A dramaturgia tem a enchente como pano de fundo e não segue uma ordem cronológica, sequencial; pelo contrário, trazemos fragmentos de muitas histórias que poderiam ser reais, mas não são. Expomos o que transborda das enchentes que historicamente assolam nossa cidade, para além do que é transmitido pelos noticiários e mídias. Cada artista perpassa por uma média de sete figuras, as quais aparecem e desaparecem como as águas que inundam nossas casas.

Em maio de 2014, a Cia Carona participou como grupo selecionado do 6º Festival Nacional de Teatro de Chapecó (Festival de Chapecó) e realizou uma apresentação do espetáculo *Das Águas* no Centro de Cultura e Eventos Plínio Arlindo de Nes. A peça foi apresentada em cima do palco, que estava organizado para receber aproximadamente 120 espectadoras/es. Para que o público chegasse até o local da apresentação, era necessário atravessar um longo corredor de plateia vazio e com pouca luz. Eis que se abrem as portas e de dentro da cena ouvem-se muitas adolescentes adentrando o espaço, conversando, rindo alto, fazendo corrida para ver quem chega primeiro no palco. Foram ocupando os lugares dessa forma, fazendo comentários, piadas, achando graça da situação. O fato de estarem próximas da cena, em cima do palco, pareceu causar uma incitação coletiva nas/os jovens. Instaurou-se entre nós, artistas – que já nos encontrávamos em cena – uma tensão. E a situação não mudou muito no decorrer do espetáculo, visto que a apresentação foi tumultuada do começo ao fim. Assim, nossa tensão não permitiu criar outras nuances com as/os espectadoras/es, e terminamos o espetáculo muito desapontadas/os com o ocorrido, carregando a sensação de que a apresentação não havia acontecido.

No dia seguinte, a Cia Carona participou de um debate como atividade formativa que compunha a programação do festival e que consistia em uma troca entre o grupo, as/os analisadoras/es e o público em geral. O público presente na noite anterior foi o protagonista da conversa, de forma que o comportamento das/os estudantes durante a apresentação gerou uma discussão que perpassou vários apontamentos, entre eles, a importância da participação da área da educação em questões que envolvem a formação de público para o teatro. Destacou-se, ainda, a atuação das/os professoras/es, as/os quais muitas vezes não contextualizavam as/os estudantes sobre as atividades artísticas das quais participavam. Ouvimos queixas de outras/os espectadoras/es que se sentiram incomodadas/os com a plateia e falamos sobre algumas demandas engessadas dos editais de cultura e suas metas quantitativas, das gestões e políticas públicas etc.

Retornei inquieta para minha cidade, e percebi que essa inquietação estava relacionada ao fato de não ter pensado sobre minha responsabilidade como artista naquela situação. A partir disso, comecei a fazer alguns questionamentos: por que me deixar afetar tanto por uma plateia inquieta? Que relações eu queria tecer, enquanto artista, com o público? De que maneira eu, meu grupo e as/os produtoras/es blumenauenses se relacionavam com a educação formal em nossa cidade?

No ano seguinte, em julho de 2015, voltamos a nos encontrar com a comunidade escolar. Nesse caso, fomos até a Escola Básica Municipal Prof.^a Zulma de Souza e Silva (Escola Zulma), situada no bairro da Velha, em nossa cidade. No entanto, depois da experiência do Festival de Chapecó, criou-se, por parte do grupo, uma certa resistência em apresentar o espetáculo para o público escolar. Contudo, a Escola Zulma tinha como prática realizar apresentações no período noturno e convidar estudantes, familiares e a comunidade em geral para participar. Assim, entendemos que se tratava de um outro contexto, diferente da situação do Festival de Chapecó, e resolvemos fazer a apresentação.

Chegamos no período da manhã na escola e passamos o dia montando a estrutura do espetáculo, acompanhadas/os pelos olhos curiosos das/os estudantes que estabeleciam alguns contatos diretos e confirmavam suas presenças na apresentação e/ou discorriam dúvidas, associações e

comentários em relação aos objetos pertencentes ao cenário. A comunidade escolar participou da montagem como um todo: professoras/es, merendeiras/os e a equipe de serviços gerais colaboraram para que conseguíssemos a melhor estrutura possível dentro das condições do espaço. Reunimos os panos pretos do grupo, algumas lonas da escola e tentamos criar uma caixa preta no meio do pátio. Durante a montagem, fomos informadas de que viria um ônibus com estudantes de outra escola. Tensão. Compartilhamos sobre o ocorrido no Festival de Chapecó com as pessoas da coordenação, que logo nos tranquilizaram dizendo que naquela ocasião seria diferente.

Figura 1 – Montagem do Espetáculo *Das Águas*, Cia Carona de Teatro, na E.B.M. Prof.^a Zulma de Souza e Silva, Blumenau/SC, no ano de 2015



Fonte: Acervo Cia Carona de Teatro.

Chegada a hora da apresentação, ouvíamos o burburinho do público, em sua maioria jovens. Acompanhamos sonoramente a chegada do ônibus trazendo as/os estudantes da outra escola. Nossa pseudo caixa preta impedia que nos víssemos, o que parecia intensificar a curiosidade das/os artistas e do público que aguardavam. Fizemos nossos últimos ritos individuais e coletivos antes do início do espetáculo, posicionamo-nos cada uma/um no seu espaço de cena e avisamos à coordenação da escola que poderia iniciar a

entrada do público. Para minha surpresa, algo aconteceu do lado de fora da caixa preta, fazendo com que o público reduzisse o volume das conversas, tornando possível ouvir uma única voz, muito tranquila.

Era a presença de Gizéli Coelho, a coordenadora da escola, que fazia uma breve abertura da apresentação, dando as boas-vindas a todas as pessoas presentes. Em sua fala, Gizéli contextualizou o evento, expôs o quanto a escola valorizava a prática de abrir o espaço para ações artísticas, falou sobre a dificuldade em promover a cultura no Brasil e compartilhou os bastidores do nosso dia de montagem, intensificando, assim, a curiosidade sobre o que estava por trás do pano preto. Na sua introdução, Gizéli associou a uma afetuosa oferta o que estava prestes a acontecer dentro da caixa preta. E ela não estava enganada, pois aquela apresentação foi realmente um presente para todas/os nós.

Figura 2 – Espetáculo *Das Águas*, Cia Carona de Teatro, na E.B.M. Prof.^a Zulma de Souza e Silva, Blumenau/SC, no ano de 2015



Fonte: Acervo Cia Carona de Teatro.

A caixa preta ganhou dimensões de portal: assim que o público começou a compartilhar o espaço conosco, nossas conexões passaram a se estabelecer pelas trocas de olhares. Podíamos identificar, em meio às/aos estudantes,

alguns rostos familiares, pessoas da equipe que participaram da montagem e outras pessoas da comunidade em geral. Juntas/os, participamos de uma das mais intensas apresentações de *Das Águas*, a tal ponto que, ao final do espetáculo, nós e o público resistimos muito para sair do espaço de cena, tecendo algumas conversas paralelas em que as/os espectadoras/es vinham agradecer e partilhar suas impressões em meio aos destroços do cenário molhado. Esse acontecimento, até hoje, marca a trajetória da peça e tem movimentado minha pesquisa no campo da mediação teatral.

A apresentação realizada na Escola Zulma me remeteu à discussão que tivemos no debate do Festival Nacional de Teatro de Chapecó. Como já mencionei, fiquei com a sensação de que a responsabilidade daquela apresentação não ter acontecido da forma esperada estava atribuída a várias problemáticas, que incluíam as áreas da cultura e da educação. Entretanto, nós, artistas, parecíamos estar alheias/os a essa responsabilidade, visto que nossa participação correspondia a produzir e apresentar o espetáculo. Por que nós artistas temos que fazer tudo?

Mudanças de perspectivas e o despencar da auréola

No íterim das duas apresentações relatadas, resolvi escrever um projeto de pesquisa para aprofundar, em diálogo com a área da educação, os temas relacionados à formação de público. A primeira proposta, inicialmente intitulada *Articulando a Plateia de Teatro em Blumenau*, foi contemplada pelo edital Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura 2014⁶, Prêmio Catarinense de Bolsas de Trabalho, Intercâmbio e Residências. Ao tatear o tema para elaborar o projeto, percebi que me sentia cada vez mais instigada a desdobrar os assuntos que envolviam os espaços da mediação. Desde então, as duas apresentações do espetáculo *das Águas* têm contribuído para minhas reflexões sobre o assunto.

6 O objetivo do Prêmio é selecionar propostas culturais que receberão o apoio financeiro para realizar ações nos campos das artes, das artes populares e do patrimônio e paisagem cultural, que objetivem o estímulo e o fomento da produção, circulação, pesquisa, salvaguarda, publicação, formação e difusão de produtos, bens e/ou serviços artísticos e culturais; sejam acessíveis a diferentes públicos; contribuam para a cultura da paz, a construção e o compartilhamento de conhecimentos e modos de fazer; alcancem todos os municípios nas diferentes mesorregiões do estado; e perpassem os mais variados estratos culturais e sociais, tendo como local de realização o estado de Santa Catarina (Abertas [...], 2023).

Ao me aprofundar em bibliografias dos estudos da mediação e da recepção, fui provocada a mudar as perspectivas pelas quais lia a linguagem teatral. Percebi que, depois do debate do Festival de Chapecó, foi justamente uma certa prepotência de nossa parte (artistas) que me inquietou. Na ocasião, falamos da comunidade escolar e de todos os problemas que transbordam do complexo binômio arte-educação, de certa forma isentando a nós mesmas/os de nossas responsabilidades enquanto artistas. Identifiquei que existia, em nossa postura, uma certa aura, uma auréola que há tempos deveria ter “despencado das nossas cabeças” (Desgranges, 2012, p. 169).

No livro *A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral* (2012), o autor Flávio Desgranges desdobra o conceito de aura apropriado pelo filósofo Walter Benjamin. Os escritos nos permitem encontrar alguns vestígios de uma certa aura que, por vezes, ainda paira sobre nossas cabeças de artistas, afetam nossas produções e comprometem nossas relações com as/os espectadoras/es. Desgranges traz a noção de aura benjaminiana para elucidar as alterações históricas do teatro pela perspectiva da recepção e nos convida a percorrer algumas ideias do filósofo alemão – entre elas, a crise e a destruição da aura da obra de arte na virada do século XIX para o XX. Segundo os autores, com a democratização da fotografia e o advento do cinema, o objeto artístico foi gradativamente perdendo seu valor de culto.

O fato de qualquer pessoa ter a possibilidade de (re)produzir imagens do mundo retira do objeto artístico sua competência de unicidade e autenticidade. A partir disso, Desgranges (2012, p. 168) escreve: “O que põe em xeque a noção do artista como aquele capaz de constituir uma representação do real, da verdade, do mistério. A autoridade representacional da obra de arte, e a capacidade genial do artista, são postos em questão”. Essa noção de culto ao objeto artístico, que lhe confere uma aura, tem profunda conexão com os modos da recepção contemplativa e está intrinsecamente associada à estrutura dramática que propunha uma experiência distanciada e ilusória ao público. Todavia, a partir a partir das primeiras décadas do século XX, os processos artísticos passaram a imprimir procedimentos que rompem com uma lógica dramática, ou seja, com uma narrativa linear, cronológica, consensual, de causa e efeito. As proposições do teatro moderno e contemporâneo apresentam-se de modo diferente dessa lógica, pois são concebidas

como espaço de jogo, como obras abertas e inacabadas em que as/os espectadoras/es se tornam coautoras/es da escrita cênica e participantes fundamentais do acontecimento teatral.

É justamente com base nesses últimos princípios que o espetáculo *Das Águas*, da Cia Carona, foi concebido. No entanto, o acesso a essas alterações da cena é vivenciado de maneiras muito distintas, afetadas pelos contextos sociais. Muitas vezes, nós artistas – que buscamos jogar com as alterações da cena na contemporaneidade – nos esquecemos de que geralmente as/os espectadoras/es não transitam pelas salas de ensaio, não participam de processos que buscam evidenciar seu corpo criador e sua autonomia criativa, e não experienciam procedimentos que buscam desvelar a constituição das subjetividades, entre outros. Pelo contrário, na maioria das vezes, as tarefas diárias respondem a uma lógica muito objetiva, pragmática, mercadológica e sem espaço-tempo para nos darmos conta do entorno que nos consome. Sendo assim, não parece estranho que nós artistas – que buscamos dialogar com as nuances da arte contemporânea, que somos conscientes de que a participação das/dos espectadoras/es se tornou ainda mais fundamental para o acontecimento teatral, que acessamos procedimentos que procuram dilatar nossas percepções – muitas vezes, agimos de maneira ensimesmada e não conseguimos incluir as/os espectadoras/es em nossas ações?

Em minha percepção, a apresentação do espetáculo *Das Águas* no Festival Nacional de Teatro de Chapecó pode traduzir essa nossa falta de tato. Certamente, a situação não diz apenas sobre a postura da Cia Carona, mas pode ser transposta para as complexidades que envolvem os temas da formação de público e espectadoras/es para o teatro. Não cabe a nós, artistas, fazer tudo a este respeito, contudo, podemos nos mover dentro do nosso ofício para **criar** possibilidades efetivas e afetivas para que as/os espectadoras/es tornem-se, realmente, parte do acontecimento teatral. Hoje, imagino como teria sido aquela apresentação se nós, artistas do espetáculo *Das Águas*, ao invés de ficarmos sentadas/os em nossas cadeiras no começo da peça, tivéssemos nos deslocado até o público, dividido as pessoas em pequenos grupos, realizado uma breve conversa e, com nossas lanternas e lampiões, criado com as/os espectadoras/es uma travessia pelo corredor escuro até o palco. Não temos como saber os efeitos desse procedimento, mas penso que teríamos feito (criado) a parte que nos cabe.

A intensidade da apresentação na Escola Zulma também foi influenciada por outros procedimentos que antecederam nossa apresentação. Ao passarmos o dia todo na escola, tivemos a oportunidade de estabelecer outras conexões com a comunidade escolar. A partir da montagem do espetáculo, despertamos o interesse das pessoas sobre nosso ofício e as coisas que compunham a cenografia e, a partir disso, trocamos personalidades. Nossa coexistência abriu a possibilidade para a convivência, dilatou o tempo de troca, criou outros vínculos, ampliou nossa trupe. A apresentação foi realizada **com** a comunidade escolar e isso de algum modo alterou a atmosfera do ambiente, afetando também as/os espectadoras/es que não participaram dessa convivência ao longo do dia. A fala afetuosa da professora Gizéli pôde traduzir isso em palavras para todo o público presente.

Cabe salientar que, possivelmente, outros fatores contribuíram para que o acontecimento teatral fosse vivenciado de modo tão intenso na Escola Zulma, como o fato de já existir uma prática contínua da escola de receber produções artísticas no período noturno e das/os estudantes da Escola Zulma não serem obrigadas/os a participar dessas apresentações. Porém, independentemente das variáveis, eu pude sentir, de dentro da cena, que aquela apresentação dava pistas sobre o campo da mediação teatral e a intersecção entre teatro e educação. Nossa estadia na escola e as conexões que criamos com a comunidade escolar aconteceram por uma necessidade do espetáculo, ou seja, não se tratava de uma proposição de mediação. Percebi que nós artistas também contribuímos para que a apresentação fosse o acontecimento que foi: um presente.

A partir dos contrastes das apresentações do espetáculo *Das Águas* na Escola Zulma e no Festival de Chapecó, o sinal de hífen desse binômio teatro-educação ganhou outros contornos e, desde então, tem se transformado em mundos de possibilidades. Meu percurso como artista-mediadora me provoca a atuar sem auréolas, a fim de compor outros modos de criação e relações com as/os espectadoras/es, para que estas/es tenham a oportunidade de elaborar à sua maneira “outro modo de produção aurática” (Desgranges, 2012, p. 182).

A mudança de perspectiva e a dedicação aos estudos das outras instâncias que compõem o acontecimento teatral (mediação e recepção) foram de

suma importância para deslocar minhas percepções em relação à participação das/os espectadoras/es no teatro. Nesse sentido, destaco como uma das minhas principais referências o Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (iNerTE), cuja produção teórico-prática me oportunizou expandir as percepções da relação com as/os espectadoras/es em diferentes etapas do processo artístico.

A ideia central [do iNerTE] é pesquisar o processo criativo do espectador teatral, buscando enunciar, a partir do estudo de teóricos da recepção e de procedimentos artísticos propostos em eventos coletivos, aspectos desse modo de produção. De maneira a tornar reconhecíveis as instâncias dessa construção poética e a evidenciar os elementos que sustentam a noção de uma arte do espectador. (Simões, 2013, p. 195)

Ao entrecruzar minhas experiências como artista da Cia Carona-Escola de Teatro e os estudos do iNerTE, passei a compreender com mais proximidade que tanto as/os propositoras/es quanto as/os receptoras/es atuam como artistas no acontecimento teatral. Por isso, considero o espaço da mediação – esse **espaço entre** – um território de criação. Desse modo, a noção de “criação como rede em processo” (Salles, 2006, p. 12), apresentada pela autora Cecília Almeida Salles, também tece as relações e os procedimentos que procuro criar como artista-mediadora. Tenho buscado relacionar as nuances que envolvem os procedimentos de criação das obras artísticas com os modos de interação no campo da mediação. Essa rede constituída por artistas propositoras/es e receptoras/es no **espaço entre** pode ser percebida como uma complexa trama de interatividade, um organismo vivo em movimento, em processo, tendo em vista que:

[...] Devemos pensar, portanto, a obra em criação como um sistema aberto que troca informações com seu meio ambiente. Nesse sentido, as interações envolvem também as relações entre espaço e tempo social e individual, em outras palavras, envolvem as relações do artista com a cultura, na qual está inserido, e com aquelas que ele sai em busca. (Salles, 2006, p. 25)

Dessa forma, a compreensão da obra como um processo relacional, um sistema aberto, tem me inspirado para criar proposições como

artista-mediadora no campo da linguagem, considerando os contextos de atuação. Procuo habitar esse **espaço entre**, a fim de expandir o tempo com as/os espectadoras/es, democratizar os processos de criação artística e estimular suas atuações como artistas no acontecimento teatral. Parto do princípio de que as/os receptoras/es são leitoras/es da escrita cênica, corpos que leem e escrevem mundos. Assim, o ato de ler apresenta-se como sinônimo de criar, ver, ouvir, cheirar, tocar, degustar. Ler para enxergar-se, escrever-se, contar-se. A noção do ato de leitura como criação inspira-se principalmente no já citado iNerTE (Desgranges, 2020), e permite fazer alusões à pedagogia libertadora do educador e filósofo Paulo Freire.

Freire apresenta a noção de texto e contexto, expondo o processo de leitura como percepção de mundos e associando o ato de ler a uma viagem pelas memórias que cada corpo leitor carrega. Segundo o educador, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9). Na perspectiva freireana, o texto não corresponde apenas à palavra, à letra, mas também ao canto dos pássaros, à cor das nuvens, das folhagens, ao assovio do vento, às experiências, às memórias, às relações afetivas. O mundo como linguagem.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989, p. 13)

A partir das perspectivas de Freire e de Desgranges em relação ao ato de leitura como uma ação inventiva e transformadora, pode-se contestar a ideia de passividade geralmente atribuída às/aos espectadoras/es. A máxima “não seja apenas um espectador de sua vida”, tão amplamente difundida em muitas campanhas de marketing, pode traduzir a compreensão que muitas vezes se tem sobre a participação das/os espectadoras/es no acontecimento teatral. Seu papel, muitas vezes, é atribuído à função de decifrar a mensagem que as/os artistas querem transmitir, uma concepção que também permite fazer referência à educação bancária criticada por Freire: nesse caso, as/os estudantes (espectadoras/es) são consideradas/os uma espécie de banco vazio, em que as/os professoras/es (artistas) depositam seus conhecimentos.

Como artista-mediadora, procuro criar fissuras nesse *modus operandi* em consonância com as alterações ocorridas nas artes da cena na contemporaneidade, compreendendo o espaço da mediação como uma zona de criação dialógica. Nessa perspectiva, as ideias do filósofo francês Jacques Rancière também oxigenam minhas ações nesse **espaço entre**. Suas concepções de consenso e ordem do comum também movimentam meus procedimentos de mediação no campo da linguagem:

Consenso significa acordo entre sentido e sentido, ou seja, entre um modo de apresentação sensível e um regime de interpretação de seus dados. Significa que, quaisquer que sejam nossas divergências de ideias e aspirações, percebemos as mesmas coisas e lhes damos o mesmo significado. O contexto de globalização econômica impõe esta imagem de mundo homogêneo no qual o problema de cada coletividade nacional é adaptar-se a um dado sobre o qual ela não tem poder, adaptar a ele seu mercado de trabalho e suas formas de proteção social. (Rancière, 2012, p. 67)

A partir das palavras do filósofo, pode-se compreender que o projeto de globalização, que tem como idealização a homogeneidade, funda e afeta os padrões normativos e, por consequência, nossa maneira de perceber o mundo e a arte. Nossos corpos, movidos por essa lógica mercantilista e utilitária, tendem a reproduzir essa estrutura homogênea, um processo que pode invisibilizar as diferenças, as contradições e as dissonâncias de cada indivíduo. Assim, almejo procedimentos de mediação que sejam pautados em uma prática que evidencie a singularidade de cada corpo participante, na tentativa de descolar os corpos de uma totalidade, de uma ideia de organismo uníssono. As práticas realizadas antes e/ou depois dos espetáculos buscam contribuir “para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível. Forjam contra o consenso outras formas de ‘senso comum’, formas de um senso comum polêmico” (Rancière, 2012, p. 75).

Nessa perspectiva, o comum torna-se a possibilidade que cada pessoa tem de sentir o mundo de uma maneira muito singular e diversa. Com isso, as formas de um senso comum polêmico impelem minha **criação como rede em processo** no espaço movediço da mediação no contexto blumenauense. E é desde as duas apresentações do espetáculo *Das Águas* que os princípios contextualizados têm colaborado para movimentar meu percurso como artista-mediadora – sem **auréola** – em relação à área da educação.

Espectadoras-docentes: uma nova trupe em criação

Atuar de modo associado não é um desafio corriqueiro, nem para artistas, nem para docentes. Para que uma verdadeira atuação em parceria aconteça é indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro; é só quando as competências e olhares se cruzam que a aliança se torna efetiva. Ela implica, entre outras disponibilidades, a de ser capaz de se despir de certezas já conquistadas e se dispor a uma aventura inédita. (Pupo, 2011, p. 121)

As apresentações do espetáculo *Das Águas* no Festival de Chapecó e na Escola Zulma direcionaram meu olhar para a área da educação formal, levando-o ao encontro das professoras⁷. As palavras da autora Maria Lúcia Pupo traduzem meu sentimento acerca do desafio de constituir essas parcerias com as docentes, visto que minhas ações de mediação são voltadas prioritariamente para as professoras. Ao me aproximar da área da educação, percebi uma certa urgência em criar espaços para compartilhar experiências no campo das artes da cena com o corpo-docente. Nesse caso, o corpo-docente não corresponde ao conjunto, mas ao corpo-pele-ossos-nervos de cada professora – corpo que sente, que tem memória; corpo-criativo, único, singular; corpo que está em constante relação.

Tratando-se da cidade de Blumenau, que se assemelha a muitas outras realidades brasileiras, a maioria das docentes teve pouco contato com a arte teatral ao longo da vida. Em geral, essas experiências escassas aconteceram dentro da escola, no período da infância ou quando já atuavam como professoras. Raros foram os relatos de docentes no papel de espectadoras assíduas que conhecem e frequentam as ações teatrais promovidas na cidade e na região. Poucas educadoras narraram sobre algum espetáculo que assistiram e que lhes marcou profundamente. Cabe reiterar que, no contexto cultural pseudo-alemão da nossa cidade, quando as ações artísticas não estão revestidas em enxaimel, vestidas com trajes típicos, circulando em carros alegóricos, regadas a chope – ou ainda, não estão para enaltecer, conservar e difundir toda essa alegoria germânica – movem-se com muita, muita, dificuldade.

⁷ Neste caso usarei apenas o gênero feminino, pois as docentes que participam das ações são majoritariamente mulheres.

Essa supressão artístico-cultural na formação das professoras pôde ser sentida no começo da pesquisa, o que colaborou para que eu me voltasse para esse público específico. Outros motivos que me levaram a fazer esse recorte correspondiam aos fatos de que: a maioria das ações de teatro voltadas para a área da educação eram direcionadas apenas às/aos estudantes; as poucas iniciativas voltadas para o público escolar na nossa cidade estavam reduzidas praticamente ao acesso físico ao espetáculo; e as raras oportunidades de atividades teatrais ofertadas para as professoras assumiam um caráter polivalente de formação em teatro, em que seus corpos eram percebidos como meio para chegar às/aos estudantes.

Desse modo, no percurso da investigação, percebi que esse público – majoritariamente feminino, sobrecarregado pelas demandas da escola e carente de acesso à arte teatral na sua formação – era bastante invisibilizado nas ações artísticas em nosso contexto. Por outro lado, sua atuação ganhava notória visibilidade quando se tratava de responsabilizá-las pelas fragilidades existentes na mediação do teatro com a escola, como aconteceu no debate após a apresentação do espetáculo *Das Águas* no Festival de Chapecó. Nas conversas que realizei com artistas, gestoras/es e produtoras/es culturais da cidade, percebi que as opiniões seguiam nessa mesma direção e destacavam uma possível falta de interesse destas profissionais pelo teatro. Nessa etapa da pesquisa, questionei-me: por que as professoras deveriam saber tanto sobre nós, artistas, e sobre nossas ações e espaços, se geralmente sabemos tão pouco sobre elas, suas atividades e suas escolas?

Encontrei na mediação um espaço para que nossos olhares de artista e professoras pudessem se cruzar por um tempo mais prolongado e nossa parceria pudesse se dar de modo mais afetivo/efetivo. Um lugar no qual todas nós somos artistas. Contudo, eu já havia ocupado, durante a pesquisa, esse **espaço entre** de maneiras variadas, compartilhando das mesmas opiniões que coletei nas conversas realizadas no começo da investigação. Minhas percepções em relação às docentes foram mudando no percurso da pesquisa e, dessa forma, busquei mover as últimas ações do estudo pela perspectiva da pedagogia da espectadora/or, no campo linguístico/simbólico. Minhas práticas de mediação com as docentes procuraram evidenciar “a experiência poética como perdição na linguagem, como invenção de

possibilidades de fazer soar o desconhecido, o não dito, como percurso de produção de conhecimentos e subjetividades” (Desgranges, 2012, p. 16).

Nesse sentido, as reflexões que seguem a partir daqui entrecruzam três ações: a realização, como proponente, de dois projetos de pesquisa teórico-práticos, intitulados *Espectadoras(es)-Docentes: tateando espaços de fruição* (2023)⁸ e *Vivência Teatral Espectadoras(es)-Docentes* (2022)⁹; e a atuação como artista-mediadora no 25º Festival Nacional para Crianças e Jovens de Blumenau (Fenatib) (2023). A primeira ação previu a publicação de cinco textos¹⁰, nos quais procurei discutir individualmente os programas de mediação que realizei com a programação dos espetáculos da Temporada Blumenauense de Teatro¹¹. Essa e as demais ações aconteceram em diferentes espaços e localidades da cidade, como o Teatro Carlos Gomes e a Secretaria de Cultura e Relações Institucionais, ambos situados na parte central, e instituições escolares e espaços culturais alternativos, localizados em bairros periféricos.

Meu maior desafio ao longo desse percurso, em meu contexto de atuação, foi/é justamente abrir o caminho da mediação nesse outro campo, da ordem da linguagem, de uma pedagogia da/o espectadora/or, lugar que praticamente não foi explorado nas práticas das artistas e professoras locais. O entendimento da maioria das/dos profissionais de ambas as áreas se restringia à ideia de mediação como acesso físico e as poucas ofertas de práticas focavam na produção, a exemplo das conversas que eram propostas pelas/pelos artistas após os espetáculos. Já participei de muitas ações em que as/os artistas – muito focadas/os sobre o que queriam contar sobre o processo – acabavam falando mais do que as/os espectadoras/es ou, ainda, acabavam explicando os sentidos da obra para o público.

8 Contemplado pelo Fundo Municipal de Apoio a Cultura de Blumenau, através do Edital nº 004/2021, do 4º Prêmio Herbert Holetz. Patrocínio: Fundo Municipal de Apoio à Cultura, Conselho Municipal de Política Cultural de Blumenau, Secretaria Municipal de Cultura de Blumenau, Prefeitura de Blumenau.

9 Contemplado pelo Edital Aldir Blanc 2021 – executado com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense da Cultura.

10 Os cinco textos estão disponíveis em: <https://www.articulandoplateiadeteatro.com/post/compartilhamento-projeto-espectadoras-es-docentes-tateando-espacos-de-fruicao>. Acesso em: 18 mar. 2023.

11 A Temporada Blumenauense de Teatro (TBT) é um movimento cultural dos grupos, artistas e produtores atuantes no setor teatral de Blumenau. Disponível em: <https://www.movimentotbt.art/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Quando digo que já participei, pode-se ler que em certa medida já fui essa artista, pois as pesquisas no campo da produção/atuação eram muito mais difundidas que no campo da mediação e recepção teatral. Nesse sentido, ainda existe na cidade uma insistência em enquadrar minha proposta de mediação para espectadoras-docentes como formação de professoras de teatro. Muitas docentes, produtoras/es, gestoras/es da cultura e a própria Secretaria de Educação do município ainda a percebem como uma espécie de oficina formativa, o que de fato não deixa de ser; porém a proposta parte da pedagogia da/do espectadora/or, não de uma ideia de corroborar com a polivalência na educação – algo que procuro explicitar na minha prática e na minha fala.

No entanto, muitas professoras – de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino – chegaram aos encontros de mediação certas de que aprenderiam como montar uma peça de teatro com suas/seus estudantes. E, de algum modo, as docentes que participaram das ações de mediação ampliaram seu vocabulário teatral e puderam explorar as práticas teatrais que vivenciaram no seu contexto de atuação e à sua maneira. Porém, nossa interação abria um outro universo de possibilidades para aproximar as/os estudantes da linguagem teatral, para além da montagem de um espetáculo. Dessa maneira, como artista-mediadora, não excluía/excluo o efeito multiplicador que as ações voltadas para esse público puderam/podem gerar, mas procurei, com os encontros de mediação, estimular a atuação das professoras como espectadoras conscientes de seu papel artístico no acontecimento teatral.

Para tanto, as propostas de mediação que propus nos dois projetos e no Fenatib dividiram-se em dois momentos, um antes e outro após a fruição dos espetáculos, sendo voltadas para docentes de quaisquer áreas do conhecimento e níveis de ensino. Os encontros envolveram vivências práticas em que os procedimentos tinham como foco a recepção. A distribuição de cada encontro alternava-se conforme a proposta: realizei proposições em que as duas etapas (antes e após) aconteceram no mesmo dia do espetáculo e outras em que os dois encontros aconteceram em dias diferentes. Esse último formato se mostrou menos eficaz, pois muitas vezes as docentes não participaram de todas as etapas. Os dois encontros eram de ordem prática e alguns incluíam, quando possível, uma conversa mediada por mim com as artistas

e o público geral. Quando todas as ações aconteciam em um único dia, eu procurava ter, no mesmo local da apresentação, um outro espaço físico para realizar parte das ações.

A partir dessas circunstâncias, busquei criar os procedimentos de mediação como espaços de criação em que a diversidade exposta por cada pessoa – suas associações, sensações, impressões, memórias – pudesse constituir-se como matéria-prima para manufaturar nossas relações com a arte e com a vida. As práticas foram criadas com base nos espetáculos a serem apreciados, a partir de inúmeras inspirações; contudo, tentei não perder a perspectiva de que esses dispositivos eram para expandir e evidenciar a atuação criativa, múltipla e singular de cada receptora. “De modo bem mais complexo, trata-se de criar condições para que se dê uma ampliação da dimensão sensível das/dos espectadoras/es, tecida a uma construção pessoal de conhecimentos” (Pupo, 2015, p. 351).

Com base nessa perspectiva, algumas dinâmicas das composições de mediação, por vezes, repetiram-se com pequenas variações, como um primeiro procedimento que realizei nos encontros que antecederam os espetáculos, o qual nomeei de **aterramento**. Na ocasião, pedia às espectadoras-docentes que fechassem os olhos, respirassem profundamente e buscassem ouvir os sons ao redor até chegarem à escuta de seu próprio corpo. Nessa mesma linha, realizei dinâmicas que envolviam o olhar, como caminhar pelo espaço trocando olhares com pessoas do grupo, trocar olhares em círculo, caminhar sustentando o olhar com apenas uma pessoa e criar diferentes perspectivas de enxergarem uma à outra etc.

Destaco também como dispositivo a leitura de imagens – procurei escolher as materialidades (representações visuais, palavras, textos) a partir de elementos que compunham o espetáculo que seria apreciado. As imagens, algumas vezes, eram criadas corporalmente pelas próprias participantes; em outros momentos, eram projetadas, impressas ou apresentadas como um recorte da paisagem natural. A ênfase do procedimento, feito de maneira oral ou escrita, consistia nas leituras das visualidades. Durante o momento da leitura, propunha primeiramente um tempo de contemplação silencioso e, em seguida, fazia algumas provocações, como pedir uma descrição do que estavam vendo; um relato sobre o que não era visível; quais sensações a

imagem suscitava; que memórias o corpo acessava a partir da visualidade; que gosto, cheiro ou temperatura a imagem tinha.

Durante os compartilhamentos coletivos dessas dinâmicas de leitura, geralmente os temas trazidos dialogavam de alguma maneira com os espetáculos, visto que a escolha das materialidades tinha esse propósito. Compreendo que, com esses procedimentos de leitura, pude expor para as espectadoras-docentes, de maneira prática, a noção de **imagem pensativa** apresentada por Rancière. Segundo o filósofo, a imagem na contemporaneidade, seja ela visual ou verbal, pode ser compreendida como uma “imagem pensativa”, que corresponde a “uma imagem que encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este ligue a um objeto determinado” (Rancière, 2012, p. 103).

A composição desses encontros correspondeu, de certa maneira, às composições que geralmente crio para as montagens de espetáculos e aulas. Procurei não trazer muitas informações das obras a serem fruídas, apenas tecendo alguns fios e aquecendo a criatividade das espectadoras-docentes. A partir da minha prática como atriz e professora de teatro, procurei identificar e adaptar sutilmente os dispositivos para dialogar com uma pedagogia da/do espectadora/or e com o campo da recepção. Esses períodos prolongados que tenho compartilhado como artista-mediadora com as espectadoras-docentes, antes e depois da apreciação dos espetáculos, me fez lembrar das chamadas imersões que nós, artistas propositoras/es, costumamos fazer/ofertar para aprofundar/compartilhar nossas técnicas de atuação.

Na minha percepção, ocupar este **espaço entre** acompanhada das espectadoras-docentes e partilhar os processos artísticos pela perspectiva da recepção me permitiram criar outras disponibilidades de fruição por parte desse público. A oportunidade dessas receptoras de voltar a atenção para uma outra qualidade de percepção do corpo e do entorno, tendo espaço para elaborar coletivamente o campo da arte e a vida, revelou-se como um caminho para expandir e evidenciar a atuação das espectadoras-docentes como artistas no acontecimento teatral. Os vínculos promovidos por esses processos acabaram estimulando o retorno de algumas professoras às ações de mediação, o que criou uma espécie de trupe de espectadoras-docentes.

Embora a pesquisa tenha avançado e criado laços afetivos/efetivos entre o binômio teatro-educação no contexto supracitado, ainda não é possível realizar ações de mediação de modo contínuo, pois trata-se de um estudo teórico-prático, no qual ações aconteceram de maneiras esporádicas e financiadas por diferentes fomentos. As dificuldades de propor ações nessa direção se tornam ainda maiores quando se considera que a cidade de Blumenau não tem uma programação intensa e constante. No entanto, a oportunidade de me dedicar aos estudos no campo da mediação acabou reverberando também em minhas práticas como professora, atriz e produtora da Cia-Escola Carona de Teatro e, em certa medida, nas ações da classe teatral da cidade. Minhas inquietações impelem a continuar confabulando com o campo da mediação teatral em diálogo com a educação, sem perder de vista as possibilidades criativas desse **espaço entre**.

O espaço entre e seus inacabamentos

As ações que compuseram esse percurso no campo da mediação assumem um caráter de inacabamento próprio da **criação como rede em processo**. Como é intrínseco ao próprio processo e à obra artística na contemporaneidade: “A busca, no fluxo da continuidade, é sempre incompleta e o próprio projeto que envolve a produção das obras, em sua variação contínua, muda ao longo do tempo” (Salles, 2006, p. 13). No entanto, ao trilhar o **espaço entre**, a incompletude inerente ao processo e à obra de arte ganhou novos contornos, pois “estamos tratando, por um lado, do inacabamento intrínseco a todos os processos de criação, como versão sempre inconclusa dos objetos artísticos, que parecem solicitar contínuo e inesgotável aprimoramento aos olhos do criador” (Desgranges, 2012, p. 213).

Assim, compreende-se que os inacabamentos de um espetáculo perpassam tanto pelas/os artistas propositoras/es como pelas/os receptoras/es. A partir dessa compreensão, a mediação também se configura como um espaço de criação, ou seja, um organismo vivo, inacabado e repleto de possibilidades para dilatar as dimensões sensíveis das/os atuantes do acontecimento teatral.

Como artista-mediadora, pude deslocar as experiências artísticas que compartilho a partir da atuação como atriz e professora na Cia Carona-Escola de Teatro. Tal deslocamento, afetado pelas noções dos estudos da recepção, correspondeu a uma outra perspectiva de criar e confabular em parceria com outras/os atuantes da cena, as/o espectadoras/es. Ocupar o **espaço entre** com espectadoras-docentes evidenciou que a hibridez das artes da cena contemporânea, para além de entrecruzar as linguagens artísticas, borra também as fronteiras entre produção, recepção, mediação, pedagogia, arte e vida.

Nesse sentido, as proposições de mediação situadas no contexto blumenauense também revelam possibilidades de movimentar as estruturas que sustentam o colonialismo cultural na cidade. Ao ampliar o acesso a procedimentos do campo linguístico/simbólico com espectadoras-docentes, alargam-se as oportunidades de confrontar tais processos de colonização dos nossos imaginários – entre eles, a ideia hegemônica construída com base nas noções eurocêntricas de teatro.

A falta de acesso às transformações das artes da cena e suas discussões colaboram na direção desses processos, e as proposições de mediação em diálogo com a área da educação têm se apresentado para mim como um caminho fértil na democratização desses saberes. Entretanto, faz-se necessário que nós artistas consigamos nos mover sem auréolas, entendendo esse **espaço entre** como uma extensão de nossas salas de ensaio/espetáculos.

Referências bibliográficas

ABERTAS as inscrições para o Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura 2023.

Fundação Catarinense de Cultura, Florianópolis, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/f32why64>. Acesso em: 27 maio 2024.

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

DESGRANGES, F. Mediação teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 75-83, 2008. DOI: 10.5965/1414573101102008075.

DESGRANGES, F. O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2020. DOI: 10.1590/2237-266094955.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- MOURA, S. **Mediação Teatral**: três instâncias da relação entre o teatro e a vida pública em Blumenau. São Paulo: Hucitec, 2022.
- MOURA, S. **Um outro olhar para o ontem**: reverberações de um passado presente a partir da perspectiva da mediação teatral. *In*: NOGUEIRA, M. P. et al. (org.). **Pedagogias do desterro**: práticas de pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 281-292.
- PUPO, M. L. S. B. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, 2015. DOI: 10.1590/2237-266050327.
- PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2011. DOI: 10.5965/1414573102172011113.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SALLES, C A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.
- SIMÕES, G. O espectador em pleno voo: as experiências do iNerTE. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 193-199, 2013. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v13i2p193-199.

Recebido em 24/03/2024

Aprovado em 14/05/2024

Publicado em 30/08/2024



Diálogos intermediáticos em *Terra Vermelha*: a mediação cultural como ponte criativa intercultural

*Intermediatic dialogues in Terra Vermelha:
cultural mediation as an intercultural
creative bridge*

*Diálogos intermediáticos en Terra Vermelha:
la mediación cultural como puente
creativo intercultural*

Izabela Fernandes de Souza

Izabela Fernandes de Souza

Mediadora cultural, pesquisadora e artista multimídia. Fundadora e coordenadora do coletivo kaburé Maracatu, situado em Foz do Iguaçu/PR. Doutoranda em Letras – Linguagem e Sociedade (PPGL) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campos Cascavel, bolsista CAPES. Tem como linha de pesquisa os estudos performáticos e as relações étnico-raciais, com ênfase nas perspectivas e escrituras de mulheres negras e povos de terreiro.



Resumo

Neste artigo nos aproximamos do processo criativo da peça *Terra Vermelha*, a partir da proposição de mediação cultural de Diana Pereira (2023), como categoria analítica e prática. Objetivamos compreender o fazer cênico como uma atitude mediadora. Para tanto, faremos uso da análise interpretativa e dos estudos performáticos, coloniais, de gênero, raça e suas intersecções, tendo como referencial as noções de Diana Taylor (2013), que considera as potencialidades práticas e epistemológicas da cultura incorporada e a noção de aquilombamento de Beatriz Nascimento (Ratts, 2006) para pensar o corpo feminino e negro em movimento. O estudo revela que a mediação cultural é uma forma criativa de lidar com a alteridade e contrariar assimetrias sociais.

Palavras-Chave: Repertório performático; Interculturalidade; Aquilombamento; *Terra Vermelha*; Artes cênicas.

Abstract

This study addresses the creative process behind the play *Terra Vermelha*, employing Diana Pereira's (2023) concept of cultural mediation as an analytical and practical framework that intersects cultural articulations and creative constructions. It aims to comprehend the theatrical production as a mediating stance. To achieve this, we use interpretative analysis and performance studies, drawing upon colonial, gender, and race studies and their intersections. Our theoretical framework follows Diana Taylor's (2013) exploration of the practical and epistemological potentials of embodied culture and Beatriz Nascimento's (2006) concept of "quilombamento" (maroonage) to examine the movement of Black female bodies. This study evinces cultural mediation as a creative mode of engaging with otherness and challenging social asymmetries.

Keywords: Performance repertoire; Interculturality; Quilombamento; *Terra Vermelha*; Performing arts.

Resumen

Este artículo se centra en el proceso creativo de la obra *Terra Vermelha* desde la propuesta del concepto de mediación cultural de Diana Pereira como marco analítico y práctico. Su objetivo es analizar la producción teatral como una actitud mediadora. Para ello, se utilizaron el análisis interpretativo y los estudios performáticos, coloniales, de género, raza y sus intersecciones, tomando como referencia las nociones de Diana Taylor, que considera las potencialidades prácticas y epistemológicas de la cultura incorporada, y el concepto de "aquilombamento", de Beatriz Nascimento, para analizar los cuerpos femeninos y negros en movimiento. Este estudio revela que la mediación cultural es una forma creativa de abordar la alteridad y desafiar las asimetrías sociales.

Palabras clave: Repertorio performático; Interculturalidad; Aquilombamento; *Terra Vermelha*; Artes escénicas.

Introdução

A arte, enquanto ação libertadora e direito básico do dizer, do aquilombamento e da resistência dos povos latino-americanos, inscreve, frente às barbáries impulsionadas pela colonialidade, diferentes formas de (re)existências às populações invisibilizadas, silenciadas e marginalizadas por séculos.

Nessa vertente, o fazer artístico pode apresentar-se como uma ferramenta decolonial, como parte de um processo de intelectualização que toma o corpo e outros suportes iconográficos para incidir sobre a realidade social, na tentação e tentativa de subvertê-la, ou mesmo de se aquilombar.

A noção de aquilombamento aqui referenciada parte da concepção desenvolvida por Beatriz Nascimento (Ratts, 2006), defendida como sendo o elo que transcende o tempo e as determinações históricas e que permite diagnosticar como o movimento negro diaspórico se desloca durante o decorrer da história: por meio de lutas por terra e pela necessidade da reconstrução de si como parte de uma coletividade.

Do mesmo modo, compreendemos a colonialidade como um projeto social que implica na naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005), numa elaboração teórica e estrutural regida por assimétricas relações de raça, gênero, classe e territorialidade.

Walter D. Mignolo (2017, p. 11), ao refletir sobre os pressupostos de Quijano, comenta que a colonialidade foi um sistema que estabeleceu

[...] uma hierarquia de gênero/sexo global, que privilegia homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais. Em um sistema que impôs o conceito de “mulher” para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações “normais” entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o “homem” e a “mulher”. (Mignolo, 2017, p. 11)

Essa colonialidade, entendendo o racismo e suas interseccionalidades como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele, só pode existir como uma construção histórico-cultural. Frantz Fanon (2008) afirma que o problema “da colonização comporta não apenas a intersecção de condições

objetivas e históricas, mas, também, a atitude do ser diante dessas condições” (Fanon, 2008, p. 84).

Adentrar no debate sobre colonialidade e seus poderes é um modo de evidenciar como o racismo inventa e impele a noção de modernidade. Esse projeto social determina, de modo assimétrico, setores da sociedade, e restringe negros, indígenas e não-brancos de se constituírem enquanto sujeitos de sua história e epistemologia. Fanon (2008), ao pesquisar as relações raciais e coloniais, formula um modo de análise que busca ir além das estruturas e segmentos economicistas.

O autor, em sua tese, desenvolvida em 1952, defende uma perspectiva de análise que considera o campo psicológico e patológico das relações raciais. O racismo, como destaca Fanon, é um elemento da estrutura social colonialista mais cotidiana e mais grosseira, pois se encontra presente em, praticamente, todas as dimensões da vida social, incluindo as relações subjetivas e intersubjetivas e, desse modo, configura recalques sobre o Ser, seu estar, e sua relação com o Outro. (Fanon, 2008).

Nessa perspectiva, este artigo compartilha, em abordagem prático-teórica e na consonância de uma experiência cênica – aqui considerada como intervenção de mediação cultural – uma perspectiva de análise que busca redimensionar as ressonâncias coloniais e saberes culturais, atentando para suas formas discursivas e seus contextos sociopolíticos, desdobrados por uma ação estética mediadora.

Em concordância com Antonio Candido (2011), compreendemos a literatura, em seus diferentes aportes icônicos e iconográficos, como um direito indispensável para a humanização, porque “em sentido profundo, ela nos faz viver” (Candido, 2011, p. 178). Para acessar a potência e importância do fazer artístico, a literatura é empreendida como um “instrumento poderoso de instrução e educação” (Candido, 2011, p. 178), em que uma sociedade que se dispõe a construir um modelo justo de coexistências culturais, como destaca Candido (2011, p. 193), “pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

A construção literária, a partir de sua performance cultural e artística, apresenta um modo de composição criativa, aberta às múltiplas grafias que

tendem a desafiar o lugar de poder conferido a escrita e as perspectivas eurocentradas (Taylor, 2013). Como um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, a criação artística busca, no referencial do repertório – noção desenvolvida por Diana Taylor (2013) –, considerar as potencialidades práticas e epistemológicas da cultura incorporada, referências do processo criativo da peça em análise.

Circulados por essas dimensões teóricas e epistêmicas, compartilhamos, aqui, o processo de construção da peça *Terra Vermelha*, pensada enquanto “objeto de construção” que se dedica a humanizar a memória e o direito à arte. (Candido, 2011, p. 179). A referida montagem cênica foi desenvolvida como trabalho de conclusão de curso¹ de graduação em Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC), da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), defendido no ano de 2015, na mesma universidade. A criação e direção da peça ficaram sob a responsabilidade de quem hoje interroga esse processo de pesquisa, no entanto, as práticas criativas foram impulsionadas por saberes e experimentações coletivas.

A peça contou com a atuação, colaboração e constituição artística das performances de Anabel Vintimilla, Gabriela Fernandes, Juliana Zacarias e Laís Cabral, e foi orientada pelo professor doutor Fernando Farias.

Elaborada dentro de um processo criativo, que buscou atuar como uma ponte pan-semiótica, a peça *Terra Vermelha* conecta uma experimentação epistêmica e poética entre a pintura do equatoriano Oswaldo Guayasamín, especificamente a série pictográfica consagrada, *Idade da Ira*, e a improvisação cênica de repertórios e corporalidades femininas negras e não-negras.

Guayasamín é considerado um dos artistas latino-americanos mais consagrados no mundo das artes. Ele é fruto de uma luta histórica, sendo descendente de pai indígena andino que ultrapassou as margens do preconceito e o espaço simbólico reservado ao subalterno sem abandonar as raízes que compõem sua história.

O traço de Guayasamín é abastecido de ternura, de respeito à existência humana, mas, também, de contradições e dores, de gritos e horrores. Ternura e respeito porque, não satisfeito com o mundo que lhe coube viver, assume

¹ Trabalho de conclusão de curso intitulado “A poética da ira: uma montagem cênica a partir da obra de Oswaldo Guayasamín”.

o papel do artista indagador, do rebelde que não se cala frente às injustiças que o cercam, mas, sim, as denuncia, escancarando as contradições da face (branca) capitalista, da ressonância sistêmica colonialista.

Nesta análise buscamos entender o processo da montagem cênica enquanto uma prática de mediação cultural, como experiência literária que intervém nas relações sociais. Tomamos como referência a mediação cultural, como sugere Diana Araujo Pereira (2023, p. 27), uma “categoria analítica e prática, estética e política”. Por essa perspectiva, a mediação cultural é entendida como ponte que nos permite refletir processos de “(re)articulações culturais que apostam sua sobrevivência material e subjetiva nas linguagens da arte” (Pereira, 2023, p. 27). Desse modo, objetivamos compreender a ação artística como uma forma de criação destinada à interação social, que atua na humanização de quem a cria e de quem a recebe, como um fazer aberto ao estabelecimento de pontes culturais.

Consideramos a concepção de mediação cultural como uma necessidade e estratégia social, de singularidades que mediam as estruturas e relações sociais e seus pressupostos assimétricos, requerendo, assim, estratégias de circulação e enfrentamento social em diferentes frentes e meios.

O fazer artístico, pensado pela mediação cultural, passa a ser a ferramenta e a conexão por via da qual se podem produzir dizeres e provocar e embriagar olhares com inquietação e rebeldia. Conduzimos essa perspectiva, de encontro teórico e prático, junto do aporte intercultural e das relações interartes, tomando a concepção de interculturalidade como “um projeto contínuo a se construir” (Walsh, 2005, p. 46).

Diana Pereira (2018, p. 46) destaca que a “mediação cultural, não é sinônimo de harmonização, mas de busca de soluções e alternativas criativas, inclusivas e menos assimétricas.” Nessa convergência intercultural, a mediação cultural justifica-se como uma proposta criativa, transgressora, que enfrenta e ocupa espaços e saberes em busca de mudanças processuais de territórios de convivência e práticas libertárias enquanto parte de um processo poético que mergulha em si, por via de aportes comunitários, guiado e gestado por valores ancestrais. Nesse sentido, discutimos a seguir alguns desses propósitos.

Encontro intercultural: tradução e intermidialidade em cena

Para entendermos o uso da linguagem artística como elemento de mediação cultural, cabe recordar que a linguagem congrega modos e signos pelos quais nos comunicamos, construímos sentidos e relações com o mundo. De acordo com Luiz Costa Lima (2002), a linguagem é, também, uma produção por certo conectada, mas dotada de regras de funcionamento. A linguagem possui diferentes dimensões e aportes, e “seu sentido e utilidade se transformam dentro da vida social” (Lima, 2002, p. 601).

Nossa análise, nesse aspecto, considera a linguagem literária, em seu sentido cênico e performático, como contribuição que produz pontes e conexões, e que nos permite o entendimento, como Lima (2002) destaca, dos mecanismos em operação de uma sociedade. Com a instrumentalização da análise sociológica podemos adentrar nas relações discursivas que permeiam o uso da linguagem artística, como um modo de mediar conflitos e assimetrias.

O caminho da análise interpretativa é, aqui, considerado como um exercício fronteiriço, que lida com percepções, construções, valores e traduções sociais. O intérprete, no contexto fronteiriço, transita pelo equívoco, como potência que comunica a diferença. Eduardo Viveiro de Castro (2005), em seus estudos, destaca que o equívoco “não é o que impede a relação, mas aquilo que funda e que a propõe: a diferença de perspectiva” (Castro, 2005, p. 153).

A experiência artística, no entendimento de Brecht (1978), possui um papel dialético e construtor. A partir das engrenagens do sistema social, em perspectiva brechtiana, a sociedade absorve, reproduz suas sistemáticas e mantém a ordem estabelecida. Ainda que a engrenagem exista para a reprodução, Brecht considera a possibilidade da transformação e confere ao fazer artístico um papel importante nesse processo. O dramaturgo destaca que é preciso lidar com a vida social em sua complexidade, sem amenizar as tensões e contradições sociais.

As contradições sociais e a interpretação, pensadas em seus limites, reiteram o que Antonio Candido (1964, p. 34) destaca sobre a autonomia da

obra literária: “no limite, decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita.”

Apreciar é um exercício que flexibiliza limites. Os limites estão mediados por um contexto fronteiriço, que transborda, alarga e atravessa silêncios, numa ação criativa e ativa que se coloca atenta à escuta. Os estudos sobre a (des)colonialidade desenvolvidos por Silvia Cusicanqui (2016) colaboram com essa reflexão, uma vez que a socióloga destaca que o descolonizar está atrelado a uma necessidade que temos de conversar com outros horizontes, e de nos construirmos enquanto projeto epistêmico de memória, que se desloque a superar bloqueios, e, nesse caso, também as universalidades. Sendo assim, descolonizar também é uma forma de superar limites e contradições.

Sobre o papel do fazer artístico e intelectual latino-americano, Silviano Santiago (2019) chama a atenção para o entre-lugar que ocupa o discurso literário nesse contexto, por sua posição epistêmica e geográfica. Afetadas pelas ressonâncias coloniais, a criação e a produção latino-americanas, ao se organizarem em mediações interculturais, evidenciam a possibilidade de “miúdas metamorfoses” (Santiago, 2019, p. 16). Nesse aspecto, esse lugar discursivo – nem cêntrico, nem periférico – possui a potência geográfica e epistêmica de uma falsa obediência. Nas palavras de Santiago:

[...] a maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e de pureza: estes dois conceitos perdem o contorno exato de seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. (Santiago, 2019, p. 16)

O entre-lugar, aqui pensado ainda pela dimensão do periférico, evidencia um lugar de enunciação, como um modo de romper e colocar em vertigem aspectos coloniais que configuram territorialidades geográficas e epistêmicas.

Carla Águas (2012) chama a atenção para os modos operantes da colonialidade e ressalta a quebra da ligação entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico como projeto da filosofia e das ciências ocidentais que inventam um lugar neutro e universal de enunciação. O lugar de fala (Ribeiro, 2019), enquanto proposta epistêmica, rompe com o mito de conhecimento universal

e verdadeiro. Com ele se questiona a ocultação daquele que fala, e do “lugar epistêmico das estruturas de poder e de conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia” (Águas, 2012, p. 21).

Os estudos coloniais são necessários para a compreensão das dimensões culturais e dos contextos sociais que emergem na prática cênica em análise, enquanto produção intercultural que media uma afro-perspectiva em cena, de corporalidades femininas negras e não-negras. A criação formula um modo de tensionar os universos de significado/sentido que atravessam as relações epistêmicas e sociais de seu contexto.

Luciana Silva (2017) entende a ideia de colonialidade – por via de um fazer também dançado em abordagem afro-orientada – não exatamente como sistema de exploração econômica, mas, antes, destacando as relações coloniais presentes no gesto. Sobre essa abordagem, Silva (2017, p. 19) destaca que:

[...] ao pensarmos em movimento e gesto não nos restringimos à popular percepção de movimento “eficiente”, ligado apenas à noção de “forma”: há um exame contextual e histórico que agrega os afetos e as camadas de história que comovem e desafiam a expressividade da pessoa.

A colonialidade do gesto (Silva, 2017) colabora com essa análise, no sentido de evidenciar as dimensões do corpo como compositor de conhecimento.

Destaca-se, assim, a colonialidade como mecanismo que afeta a corporalidade enquanto episteme incorporada que, nas palavras de Silva (2017, p. 103), “desconecta as pessoas de seus corpos enquanto espaços de conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça determinadas ideias e comportamentos.”

A escolha do diálogo intercultural como procedimento pedagógico e artístico é mediada por um modo de se aproximare de habitar um processo de construção mosaica, na transitoriedade proposta por Walter Benjamin (2013), como representação de uma possibilidade de interpretar.

Organizar fragmentos em contextos fronteiriços configura-se como uma tarefa de “infatigável movimento de respiração” (Benjamin, 2013, p. 8), compreendida pelo autor como o modo de ser específico da contemplação.

Nossa aproximação à obra *Terra Vermelha* considera a criação artística, como sublinha Candido, como “uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários.” O importante dentro dessa perspectiva é plasmar “a maneira por que o faz” (Candido, 1964, p. 34), encarando, em perspectiva benjaminiana, a obra e seus aspectos alegóricos como ruína. Essa aproximação, como um modo de restaurar interpretações de uma memória e prática de compor, segue abrindo possibilidades aos fragmentos que conformam esse mosaico em (re)construção (Benjamin, 2013).

Ao convergir tradução e intermedialidade pelo viés da performance, busca-se transitar pela tradução como um mediador intercultural. O fazer cênico, atravessado pelo mediador, faz uso do que Diniz e Ayala (2016) conceitualizam como *metodologia tradutória intercultural*. Essa perspectiva metodológica aponta a um encontro que comunica a diferença, costura pontes e faz uso de tecnologias que dão visibilidades a um campo interfronteiriço, dinâmico e corporal. A tradução, nesse fazer teórico e prático, visibiliza potencialidades múltiplas: a textualidade, o ritmo, o gesto, a voz, o ritual e seus processos (Diniz; Ayala, 2016). Nesse sentido,

[...] a performance no vértice da mediação cultural não basta ser apenas uma linha de pesquisa, mas arrisca-se a atuar e a partir da prática propor uma base preliminar de como proceder interdisciplinarmente entre saberes e sistemas a fim de buscar uma forma de traduzir a performance discursiva do corpo do outro que engendra subjetividades e contempla-se como *corpus* transversal às culturas, uma tradução intercultural. (Diniz; Ayala, 2016, p. 17)

A tradução – como um ato crítico, criativo e ativo – acompanhou a criação cênica e nos colocou diante de pontes intermédias, uma ponte de trânsitos e tensões. Ponte esta que liga elementos da pintura, pelo modelar de canais e mapas corporais. A criação, mergulhada nas transversalidades andinas e poéticas de Guayasamín, invoca uma ânsia de provocação e conexão com saberes ancestrais ameríndios, afro-latinos e caribenhos.

Em um contexto fronteiriço, navegamos por transmigrações de saberes coletivos. As intimidades de corpos em cena e recepção experimentam a proposta da poética da Ira de Guayasamín: seus medos, traumas e angústias. Por via de uma composição performática, corpos políticos e sociais, corpos

íntimos e mutilados, corpos com medo e coragem, corpos revestidos de contradição, medeiam formas e discursos.

Pelo aporte da intermedialidade, encontramos um modo de reconhecer as interações entre mídias presente no processo criativo, marcado pelo que Irina Rajewsky (2012, p. 18) destaca como conceito que “designa aquelas configurações que têm a ver com um cruzamento de fronteiras entre as mídias e que, por isso, podem ser diferenciadas.”

A relação construída na peça *Terra Vermelha* interage com um modo intermidiático que comunica, na intersecção e transposição de mídias, uma maneira de criar. Tomamos o cruzamento de fronteiras como um novo canal de tecer recepções e estabelecer vínculos midiáticos. Na sequência, explanamos alguns desses procedimentos.

Devir ancestral: *Terra Vermelha* (2015) e seus repertórios

A série *Idade da Ira* – coleção que utilizamos como referência e pulsão poética durante a criação da peça em análise –, como em geral toda a produção pictórica de Guayasamín – ratifica o esforço do artista em convergir a dor que aflige a memória social e o imaginário da época.

Nesse sentido, o pintor demonstra a importância dessa memória atávica quando diz: “há mais ou menos uns três ou cinco mil anos venho pintando” (Guayasamín apud Navas, 2006, p. 20). A série constitui-se por 260 quadros, com reforçado valor político, marcado por uma estética indigenista que questiona o discurso oficial e sua invenção histórica, intervindo na posição de veias abertas do continente latino-americano e caribenho (Galeano, [1971] 2010).

A pesquisa cênica partiu de improvisações que foram separadas por eixos e temas, tomando como referência a seleção de 10 quadros da série *Idade da Ira*. Experimentamos, a partir do corpo, os elementos que dialogavam com questões de opressão social, injustiça, crise-medo, ira e, por fim, retorno mitológico.

A última cena teve como propósito expressar esse (re)encontro com a terra, com nossa história e suas raízes, movimentadas por “um processo de conexão, metamorfose e encontros simbólicos, catalisados junto à presença da terra molhada e em contato com o corpo feminino” (Souza, 2015, p. 27).

O ritmo da narrativa é guiado por uma sonoplastia que explora a projeção da tensão: o corpo cênico performa movimentos alusivos à tortura, ao choque, ao tiro, à dor e às contorções, guiando esse processo. Parte da performance acontece de costas para o público e, em determinados momentos, esse corpo se dirige ao seu entorno, pedindo socorro.

Há enquadramentos corporais alusivos aos quadros selecionados de Guayasamín e a narrativa é alimentada por essa poética que evidencia um corpo marcado pela experiência de um Estado de exceção, guerras, invasões e ditaduras.

O silêncio é um importante elemento da narrativa, embora a sonoplastia seja constante. A verbalização só aparece no início da peça, com o texto de Bertolt Brecht *Se os tubarões fossem homens* (1950). Após isso, a fala não torna a aparecer.

Ao ritmo dos tambores, e em contato corporal com a terra molhada, a narrativa tece seu encontro final marcado pela circularidade de mulheres, que percebem seus corpos e a presença da outra pela relação cênica que estabelecem com a terra.

A montagem cênica *Terra Vermelha* também pode ser interpretada por meio do referencial da alegoria, desenvolvido por Benjamin (2013) como um elemento narrativo e cênico que conversa com a memória de um solo manchado de sangue, torturado, oprimido e explorado.

A terra, simulacro de uma história sangrenta e sofrida, provocou marcas e deixou manchados aqueles que cavam as camadas de significação de seu solo. Essa significação, pesquisada em *Terra Vermelha*, busca referenciar o sofrimento dos povos latino-americanos e caribenhos, enraizados e em rebelião, dentro das entranhas que configuram seu corpo simbólico reterritorializado.

O sofrimento é uma causalidade provocada por imposição, silenciamento, exploração e massacres de outridades não brancas-ocidentais. A criação, nesse aspecto, é uma forma inacabada de restaurar as camadas de um solo e de um corpo social que se dedica a tocar dores e traumas como um modo de cura e descolonização.

Terra Vermelha é corpo coletivo em (re)configuração, é o ser marcado pela dimensão comunitária, um lugar estético-político atravessado pela

mediação cultural como lugar de negociação, de memórias, de traumas, e ainda de devir e esperança. O corpo-território assentado no sentido ancestral de comunidade é marcado por processos de criação e (re)articulação, pelo sentido que Diana Pereira (2023) nomeia como “atitude mediadora”.

Nessa perspectiva, a prática de mediação cultural é entendida como aquela que

mobiliza e potencializa a autonomia, mediante o trabalho com as linguagens. Seu objetivo é, fundamentalmente, democratizar as distintas e diversas formas de expressão do poder simbólico e sensível inerente a todo e qualquer indivíduo e grupo social, pois a emancipação mais material e concreta não ocorrerá sem a emancipação, ou desprendimento, das amarras da *colonialidade do poder e do ser* (Quijano, 2014; Pereira, 2023, p. 31)

A cineasta equatoriana, colaboradora e atriz na peça, Anabel Vintimilla, que alegoricamente performou a figura do poder (ditadores e opressores, soldados, a classe social beneficiada), destaca que, em sua imersão corporal, “*las sensaciones en su mayoría son de cinismo, de ganancia, de odio al otro por su postura, por su pensamiento, por su color de piel, por sus acciones, por su lucha por escapar*” (Vintimilla, apud Souza, 2015, p. 83). Sem verbalizar e se postar numa altura diferente dos outros, tanto pelo uso de um figurino específico, quanto pelo uso de latas nos pés, esse corpo ordena e coage outras narrativas.

Terra Vermelha também pode ser lida em sua busca por simbolizar a luta, a rebeldia, a coragem e a vontade de mudança. Para a pesquisadora e antropóloga Laís Neckel, colaboradora dessa montagem cênica, a peça busca “falar sobre contradições dentro de uma sociedade que foi constituída por marcas que deixaram cicatrizes, as quais estamos condenados diariamente a sentir, com menor ou maior intensidade” (Neckel, apud Souza, 2015, p. 84). Ainda nesse sentido, ela comenta:

Na resistência é que encontramos nossas raízes, é que encontramos um princípio de mudança. É através dessas contradições que construo meu entendimento sobre a peça. Contradições essas que não se constituem por acaso nem por descuido. Regidas por hierarquias e binarismos, essas obedecem a uma estrutura, tão complexa quanto perversa. (Neckel, apud Souza, 2015, p. 84)

Ao lidar com dores e contradições sociais, a construção cênica culminou em processos de empoderamento e descolonização, junto com o fortalecimento de uma consciência enegrecida, que buscou, via corpo, expor suas inquietações.

Nesse sentido, também entendemos a **terra** como elemento que evidencia uma relação do re-ligare, partindo da perspectiva de Nascimento, em que a terra é nosso quilombo: “onde estivermos será nosso quilombo. Onde estamos, o eu está. Quando estamos, nós somos” (Nascimento, 1989 apud Ratts, 2006, p. 59).

Simbolicamente, o ancestral redefiniu as relações sociais, transgrediu a imagem perdida da diáspora. Por meio dele, confluindo processos de aqui-lombamento, como nos ensina Nascimento, nosso Ori (conexão do nosso ser divino, concebido literalmente como cabeça em iorubá) conecta-se com a terra, transgride e enxerga o poder que possui.

Esse (re)encontro ancestral com a terra pode ser percebido na pesquisa desenvolvida pela pesquisadora, mediadora cultural, colaboradora e atriz da peça, Juliana Zacarias, que sublinha, em seu trabalho de conclusão de curso em LAMC, que

[...] neste período mais uma obra se faz refletir sobre meu corpo negro, sentir as energias em representar, apresentar e simultaneamente se fazer entender como corpo participante dos elementos apresentados. Aqui vem à memória as escravas e camponesas, através do contato com a terra, presente em cena por estar presente em nossas vivências, particularmente em minha realidade prática atual. (Zacarias, 2017, p. 37-38)

Projetamos, em nossa experiência cênica, uma perspectiva de reconstrução social em que a mulher negra ocupa um lugar de visibilidade. Como protagonistas, mulheres negras em cena, mediadoras culturais, atuam na proposição de pontes e conexões, evidenciando aspectos de uma matriz e uma africanidade que as conduzem ao encontro fronteiriço, de um fazer e (re)existir que tece o desejo de evidenciar sua ancestralidade como devir.

A composição cênica, sumamente feminina, acabou por configurar novos canais alegóricos, não calculados desde o início da construção cênica. Em diálogo com a terra, a mulher gesta, gere e atinge as profundidades de

sua ancestralidade. Há uma necessidade de encontrar-se com o seu estar em terra, de conectar e alterar ciclos.

A presença feminina está interligada ao movimento cíclico e mitológico da terra. “Ambas (mulher e terra) relacionam-se e estão marcadas pela necessidade de transformação de ciclos e lutam por mudanças do sistema patriarcal, classista e racista vigente” (Souza, 2015, p. 27).

Sobre as relações de gênero, colabora nesta abordagem considerar, como Sueli Carneiro (2003) destaca, que, ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos e “essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular” (Carneiro, 2003, p. 119).

Ao tomarmos a perspectiva de Carneiro (2013), sobre a necessidade de denunciar e pensar a dimensão do problema da mulher na sociedade brasileira, entendemos que a dimensão que emerge do movimento de mulheres negras sobre a prática e política feminista no Brasil exige uma reelaboração de formulações clássicas, a fim de enegrecer um feminismo e evidenciar os silêncios e outras formas de opressão que não perpassam somente o sexismo. Essa concepção emerge de uma condição específica do ser mulher negra e, em suma, não por acaso, pobre. (Carneiro, 2003, p. 118).

É importante e fundamental entender, tal como nos ensina bell hooks² (2015), que, para a continuação e formação de uma teoria e uma práxis feminista libertadora, é necessário reconhecer o ponto de vista especial e o lugar de marginalidade em que se encontra a mulher negra, fazendo uso de uma perspectiva que critique a hegemonia racista, classista e sexista dominante, sendo essa uma responsabilidade coletiva, que deve ser compartilhada.

Nesse sentido, cabe destacar que a montagem cênica foi abastecida por uma necessidade feminista negra interseccional, que considera as assimetrias entre múltiplas mulheres, assumindo o compromisso com o espaço em que vivemos e o desejo de contribuir na construção de novas perspectivas históricas, a partir de um processo de empoderamento e de uma consciência enegrecida.

2 bell hooks apresenta-se em letra minúscula, respeitando a intervenção simbólica que comumente faz uso essa teórica feminista negra norte-americana, que homenageia sua avó com esse pseudônimo.

A produção cênica aproximou-se da criação pictórica de Guayasamín, acentuando o seu caráter rebelde e transgressor dentro de um diálogo intercultural e intermediário. Na obra, a *terra* é invocada como símbolo de disputa, movimento, memória e força ancestral, que acolhe, resiste e fortalece mulheres negras e não-negras, indígenas, negros e seu povo, posto em minoria, exposto à margem dos trânsitos oficiais e legitimantes (Souza, 2015).

A mediação cultural, enquanto parte do processo criativo, apresenta-se como necessidade epistêmica, como pulsão que trata de transbordar silêncios e abrir caminhos de diálogo, tomando referências poéticas como lugar de confluência intercultural. Há uma atitude mediadora que localiza sua enunciação e pede espaço para re-existências ancestrais, tanto no fazer em cena, protagonizado pelo feminino/negro, que contou com o encontro de trajetórias múltiplas; quanto na ponte multimídia estabelecida com as obras de Guayasamín, entendida como enunciação de fragmentos plurifocais que desdobra e marca o mosaico latino-americano; ambos potência e resiliência para a prática criativa.

Considerações finais

O fazer artístico, atrelado à prática de mediação cultural, inscreve, aqui, possibilidades que são construídas coletivamente nas ausências, nas fragilidades, na abertura de novos caminhos, e, nesse caso, na (re)elaboração de diálogos interculturais, dispostos a enfrentar as contradições que o fundam.

As reflexões produzidas por Pereira destacam que a “mediação cultural, pensada como categoria prática e também reflexiva, vinculada aos modos de ação social, atua na proposição de outras formas de sociabilidade, dentro da qual necessariamente precisa ser inclusiva e participativa” (Pereira, 2018, p. 46).

Nesse aspecto, a mediação cultural – dentro do processo de elaboração de espaços universitários, cursos, pesquisas e suas extensões – está pensada como um elemento criador de comunidades e de sentidos, no qual fricção e tensão fazem parte do processo da construção.

Nesse contexto, o mediar encara as assimetrias, não foge delas, pois carece da provocação da alteridade, sua pulsão epistêmica encara a necessidade da mudança, no reconhecimento de suas falhas, como parte da construção de novos caminhos.

Ao pensarmos a mediação cultural por meio de uma perspectiva prática-teórica – enquanto ferramenta e possibilidade de empoderamento de mulheres negras, especialmente periféricas –, tomamos as ferramentas artísticas para fomentar um ato político e indagador, lidando com a realidade por via do simbólico e do poético. A mediação cultural e artística, aqui, estabelece pontes entre as camadas simbólicas que compõem o imaginário coletivo e as estruturas sociais que silenciam nossas raízes e feitos ancestrais.

O ancestral, a resistência e a luta pela liberdade aparecem, simbolicamente, como “um outro” que nos compõe. A partir da tomada de consciência, coloca-nos em conflito, quando está presente ou quando está ausente; são constelações em diálogo, em consonância, que tecem círculos e ruídos na paisagem do encontro, marcado por camadas temporais e movimentos corporais.

A ação de mediar coloca-nos em contato com percepções marginalizadas, apagadas, violentadas. Ela, de maneira vertiginosa, coloca em evidência os silêncios, os encontros e os desencontros históricos e corporais.

Assimilamos, assim, a mediação cultural como uma prática que se estabelece a partir da estratégia e da necessidade de quebrar silêncios, de habitar e projetar (re)existências de uma mulher negra que se reencontra a partir de sua práxis, da consciência corporal, entendendo seu corpo como canal, potente, carregado e gerador de conhecimento.

A concepção de intelectualidade enegrecida, como explica Djamila Ribeiro (2017), que utiliza a militância para construção de seu pensamento e o pensamento para potencializar sua prática militante, permite estabelecer relações dialéticas entre essas perspectivas e, sendo assim, atravessa as esferas dicotômicas fundamentadas dentro do ambiente acadêmico masculino e eurocentrado.

A mediação cultural é o meio pelo qual projetamos nossos anseios e saberes, a partir de um olhar decolonial e libertário. Desta forma, enquanto mulheres, a partir de nosso lugar de fala, trajetória e representação social, lembrando das palavras de Sueli Carneiro (1995), colocamo-nos a serviço da luta pela igualdade de direitos e oportunidades para todas (Carneiro, 1995, p. 548). A linguagem literária, como um direito também nosso, possibilita um espaço de reconstrução e representação de nossos dizeres.

Referências

- ÁGUAS, C. L. P. **Quilombo em festa: pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) –Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013
- BENJAMIN, W. **Origem do drama trágico alemão**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1964.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- CASTRO, E. V. **Equívocos da identidade**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.
- CUSICANQUI, S. R. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Temas Sociales**, v. x, n° 11, p. 49-64, 1987. Disponível em: <https://historiaoralfuac.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/rivera-cusicanqui-silvia-el-potencial-epistemologico-y-teorico-de-la-historia-oral.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.
- DINIZ, A. G.; AYALA, J. R. G. Tradução e performance como base de uma metodologia Intercultural: Mba'e Jára e um discurso xamânico Ava Guarani. *In*: ROMANELLI, S. (org.). **Processo de criação em literatura e tradução literária e intersemiótica**. Vinhedo: Horizonte, 2016. p. 105-122.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- HOOKS, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.º16, p. 193-210, 2015.
- LIMA, L. C. A análise sociológica da literatura. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da Literatura em suas Fontes**, v. 2, p. 659-687, 2002.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. p. 1-17. DOI: 10.17666/329402/2017
- NAVAS, A. M. (org.). **Guayasamín: uma América Pintada**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2006.
- PEREIRA, D. A. Escritas de si – sobre alteridades e mediações. **Revista de Literatura, História e Memória**, v. 14, n. 23, p. 43-57, 2018.
- PEREIRA, D. A. **Mediação cultural na América Latina: utopias em curso**. Buenos Aires: CLACSO; Foz do Iguaçu: UNILA, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/46nm23b9>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 105-127.
- RAJEWSKY, I. O. Intermidialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. *In*: DINIZ, T. F. N. (org.). **Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-45.
- RATTS, A. **Eu sou atlântica**. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- RIBEIRO, D. **WebsérieCharLA – epistemologias das mulheres negras**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yc45co1PLNI>. Acesso em: 29 de jun. de 2023.
- SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**. Recife: CEPE, 2019. p. 9-30.
- SILVA, L. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. 2017. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Doi: 10.47749/T/UNICAMP.2017.1010148
- SOUZA, I. F. **A poética da ira: uma montagem cênica a partir da obra de Oswaldo Guayasamín**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras, Artes e Mediação Cultural) – Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2015.
- TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Tradução de REIS, E. L.L.. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, [S. l.], v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- ZACARIAS, J. **Mediação cultural, arte e danças afro/africanas: através de um olhar periférico contemporâneo**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras, Artes e Mediação Cultural) – Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2017.

Recebido em 24/03/2024

Aprovado em 09/06/2024

Publicado em 30/08/2024



Artistas-Educadores-Gestores: a atuação do licenciado em artes na gestão de equipamentos culturais

*Artist-Educators-Managers:
the work of arts teaching graduates in
cultural facilities management*

*Artistas-Educadores-Gestores:
la actuación del licenciado en artes en la
gestión de los equipamientos culturales*

**Catharina da Cunha Glória
Marisa Martins Lambert**

Catharina da Cunha Glória

Artista da cena e produtora cultural. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-graduanda em Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado.

Marisa Martins Lambert

Professora Associada e artista pesquisadora do Curso de Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).



Resumo

Este artigo se aproxima do campo de atuação do gestor cultural sob a ótica do licenciado em artes, considerando o impacto da formação docente no desenvolvimento de ações artísticas, socioculturais, de mediação e articulação com a comunidade. Foram utilizados procedimentos metodológicos de entrevistas, experiências de aproximação contextual e análises bibliográficas. Também foram agregados relatos da autora sobre suas experiências como artista-educadora-gestora, interseccionando reflexões que tangenciam as noções de corpo e território, cidadania e democracia cultural, temas presentes tanto na formação do licenciado em artes quanto na prática do gestor cultural. Em conclusão, é enfatizado o potencial desse profissional que alinha criativamente processos artísticos, educativos e administrativos para uma gestão mediadora e territorializada da cultura.

Palavras-chave: gestão cultural; licenciatura em artes; formação docente; mediação.

Abstract

This study approaches cultural management from the perspective of arts teaching graduates, considering the impact of teacher training on the development of artistic, socio-cultural, mediating, and community articulation actions. Methodological procedures were used, such as interviews, contextual approach experiences, and bibliographical analyses. The author's personal reports on her experiences as an artist-educator-manager were also included, intertwining reflections on the notions of body, territory, citizenship and cultural democracy, which intersect the training of arts teaching graduates and the practice of cultural managers. The conclusion of this study emphasizes the potential of this professional, who creatively aligns artistic, educational, and administrative processes for a mediated and territorialized cultural management.

Keywords: cultural management; arts degree; teacher training; mediation.

Resumen

Este artículo abordó el campo de actuación del gestor cultural desde la perspectiva del licenciado en Artes, teniendo en cuenta el impacto de la formación docente en el desarrollo de acciones artísticas, socioculturales, de mediación y articulación con la comunidad. Se utilizaron como procedimientos metodológicos entrevistas, experiencias de proximidad contextual y análisis bibliográficos. También se agregaron relatos acerca de sus experiencias como artista-educadora-gestora, entrecruzando las reflexiones sobre las nociones de cuerpo y territorio, ciudadanía y democracia cultural, temas presentes tanto en la formación del licenciado en Artes como en la práctica del gestor cultural. Por último, se enfatizó el potencial de este profesional que alinea creativamente procesos artísticos, educativos y administrativos para una gestión de la cultura mediadora y territorializada.

Palabras clave: gestión cultural; licenciatura en Artes; formación docente; mediación.

Introdução

Artista-pesquisadora, artista-educadora, artista-produtora, artista-mediadora, artista-curadora, artista-gestora, artista-etc¹. A partir de uma formação acadêmica em artes, quantos são os caminhos possíveis de atuação profissional no campo da cultura? Somos quantas versões de nós mesmos ao desempenhar múltiplas funções que se encontram relacionadas?

A pesquisa apresentada aqui se propõe a olhar para os “entres” existentes na intersecção desses diferentes campos, no caso, as artes da cena, a gestão e a docência, com a intenção de refletir sobre a atuação de profissionais com formação em Licenciatura em Artes, especialmente com ênfase em dança, teatro ou artes cênicas, como gestores de equipamentos culturais e programas artísticos no Estado de São Paulo, englobando capital e interior².

Assim, as perguntas norteadoras deste trabalho tatearam a influência advinda de uma formação docente – realização de um estudo sobre pedagogia da arte e sobre a constituição e funcionamento do sistema educacional nacional – na atuação desses profissionais no campo da gestão e seu impacto no desenvolvimento de ações socioculturais, de mediação e articulação com a população.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, três profissionais foram convidados para participar na posição de entrevistados colaboradores: Maitê Lacerda, Marcus Moreno e Isabel Samegima, licenciados em Artes e que atuam na área de gestão cultural em equipamentos e programas culturais no estado de São Paulo.

A abordagem metodológica consistiu na condução de entrevistas vinculadas às experiências de aproximação contextual com os espaços de trabalho dos colaboradores e da análise bibliográfica dos temas de abrangência, tais quais: licenciatura em Artes, dança e corpo na arte, gestão cultural, formação profissional, educação, mediação, territorialização da cultura, dentre

1 Conceito trabalhado pelo artista, professor, curador e crítico brasileiro Ricardo Basbaum, apresentado à autora durante entrevista com Marcus Moreno, um dos colaboradores da pesquisa.

2 Toma-se como definição de “interior” a referência ao local que não é a capital e nem as cidades adjacentes a ela, a chamada região metropolitana, incluindo-se assim o litoral.

outros, que atravessam tanto a formação do licenciado em artes quanto a prática do gestor cultural.

Junto aos meus relatos pessoais, a investigação também foi traçada por procedimentos que buscam superar o problema da colonialidade nas tendências metodológicas acadêmicas e no exercício da gestão, ressaltando o olhar para o território de pertencimento, a pluralidade de saberes e epistemologias que primam pelo conhecimento por meio das experiências do corpo, dado o campo de formação e atuação das autoras como artistas e pesquisadoras da dança. Trato aqui de uma perspectiva que acolhe a diversidade de discursos que o corpo articula, ademais da relevância de profissionais gestores que revitalizam, em suas mediações, modos de abraçar práticas e argumentos tecidos por diversas corporeidades. Logo, este artigo será apresentado por trechos tanto em primeira quanto em terceira pessoa.

Os tópicos a seguir apresentam esquinas, sentidos e vias de pensamentos organizados de modo a partilhar as possibilidades de movimento num território de investigação tão fértil, mas cujas discussões ainda carecem de ampliação. Nesse caminho, a pesquisa se desenvolve em intersecção com quatro esferas: a formação e atuação profissional ampliada do licenciado em artes; a singularidade das funções gestor cultural; o corpo que dança na gestão da cultura; mediação e comunidade – a busca por territórios culturais.

Esquinas possíveis

Para iniciar a discussão das intersecções entre formação e atuação profissional do artista-educador licenciado e do gestor cultural, partiremos de análise bibliográfica, abordagens e conceituações já compartilhadas por outras pesquisadoras de referência em cada uma das ruas que formam essa esquina. Importante destacar que, como bacharel e licenciada em dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), acentuarei aqui referências que atravessaram minha formação artística e acadêmica, como modo de localizar nas intersecções entre múltiplas áreas as preciosas contribuições de pesquisadoras da dança para o pensamento do corpo nas artes e na educação.

A licenciatura no Brasil visa formar profissionais capacitados para atuar como docentes na educação básica, oferecendo uma graduação composta

por disciplinas específicas da área de atuação, no caso das artes, práticas e criativas, junto com habilidades pedagógicas, relacionais, avaliativas e de mediação em diversas dimensões, que compõem um conjunto de experiências para qualificação dos futuros professores na função interrelacional da docência.

Por sua vez, o licenciado em artes, em suas variadas ênfases (artes visuais, artes plásticas, design, música, teatro, artes cênicas e dança) está habilitado para lecionar as disciplinas de arte, de modo transversal entre as linguagens e expressões artísticas que são englobadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos normativos de cada estado, costurando conhecimentos práticos e teóricos. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança da Unicamp, o licenciado em Artes:

[...] além de apoiar-se no aprendizado de conhecimentos próprios de sua área – metodologias, teorias, tendências histórico-sociais da arte e da educação – este profissional deve formar-se para atuar no sentido de apurar vivências, estimular reflexões e incentivar processos de produção artística vinculados aos elementos de um saber, primordialmente humano, que é o sensível, o imaginário e o criativo. (Instituto de Artes da Unicamp, 2023, p. 20)

Sendo a arte e a cultura campos que criam correlações e interfaces entre diferentes contextos de convivência social, lazer e bem-estar, voltados para o desenvolvimento humano e cidadão, a área de atuação do arte-educador se estende a outras esferas de trabalho para além do ensino formal. Assim, como aponta Ana Maria Rodriguez Costas (2010, p. 74), professora-doutora do Instituto de Artes da Unicamp, “[...] a diversidade de percursos de formação e de educação continuada é bastante visível na atualidade. A identidade profissional adquire plasticidade, tal qual o corpo na cena contemporânea”

Desse modo, o perfil dos egressos das licenciaturas em artes, apesar de focar a interação com a educação básica, permite que esse profissional se insira em espaços diversificados que envolvam atividades socioeducativas e culturais, como centros artísticos, empresas, ONGs, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais. Esse vínculo, quando dimensionado e direcionado sociopoliticamente, pode vir a potencializar as relações entre tais ambientes e as escolas e instituições de ensino formal em projetos e programas diversificados, vinculados a contextos territoriais e à comunidade.

Isso é possível pois a formação e as oportunidades de trabalho do artista-educador aprimoram, entre outros conhecimentos, sua “capacidade de trânsito e articulação entre saberes técnico-criativos, sensíveis e inteligíveis” (Costas, 2010, p. 74). Então partimos aqui do entendimento de que o ato de educar transcende os muros da sala de aula. Como enunciado pela professora e artista da dança Isabel Marques:

Educar não se resume a ensinar, portanto a educação não se restringe à função de professor. Pais e mães educam com suas posturas e atitudes, amigos educam com suas propostas e conversas, médicos educam em suas consultas, arquitetos educam por meio de seus projetos de construção; paisagistas educam com seus projetos de ocupação urbana; **curadores sempre educam por meio de suas escolhas que chegam ao público. Artistas, também educam, mesmo não estando em sala de aula, “dando aula”. Artistas também educam, pois criam trabalhos de arte a serem compartilhados com o público.** (Marques, 2010, p. 26, grifo nosso)

Nesta busca pela multiplicidade de ações e transversalidade de articulações, características que acredito estarem profundamente presentes no perfil de trabalhadores das artes, o arte-educador licenciado se torna um profissional com potencial agregador, diversificado, criativo, interessado pelas relações e subjetividades humanas. Sua visão de mundo a partir de uma dimensão simbólica e social pode ser fundamental para a transformação de realidades, num elo entre cultura e educação, pedagogia e mediação.

É considerando essa noção ampliada de possibilidades dentro do escopo de trabalho e no setor da economia criativa que traçamos o recorte da pesquisa.

De modo geral, compreende-se como gestão o campo de conhecimento que estuda e sistematiza possibilidades para a administração financeira de projetos, de pessoal, de espaços, de infraestrutura, de recursos materiais, ou qualquer outro objeto que possa ser gerido, percorrendo desde etapas de planejamento até execução e relatoria. Somada a isso, a gestão cultural traz para si a programação das atividades culturais sob sua direção e a complexidade de lidar com o universo amplo do conceito de cultura, como expõe Antonio Albino Canelas Rubim (2019), professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), referência na área de políticas culturais.

Já para a análise do perfil do gestor cultural, o professor da Pontifícia Universidade Católica do Peru, Víctor Vich (2017), propõe um espectro de quatro identidades de gestor: etnógrafo, curador, militante e administrador. Ele apresenta um profissional que, navegando por essas identidades, caracteriza-se como alguém capaz de interpretar o espaço social e seus conflitos, que constrói narrativas e instiga temáticas em suas escolhas curatoriais, aliado dos processos de longo prazo e do trabalho de base, além de conhecer a burocracia administrativa e ferramentas de gestão participativa e coletiva. “A gestão cultural é, então, compreendida como uma profissão muito complexa que inclui o lado técnico, mas também o político: o dado e o possível, a realidade e sua imaginação política” (Vich, 2017, p. 53).

José Marcio Barros e Plínio Rattes (2021), pesquisadores do Observatório da Diversidade Cultural (ODC), tratam também o tema da formação de gestores de equipamentos culturais. Eles apresentam a relação intrínseca entre a construção e a funcionalidade de equipamentos que colaboram para o desenvolvimento social das comunidades em que estão inseridos, promovendo a cidadania e a diversidade e contribuindo na democratização da experimentação e fruição artística. “Para tanto, dele se exigirá, entre outras competências, capacidade para lidar com o sensível, a abstração e o intangível” (Barros; Rattes, 2021, p. 273).

Ao olharmos para a gestão cultural como uma área de incentivo em crescimento e com produção acadêmica de maior predominância no contexto da pós-graduação no Brasil³, o cargo de gestor em organizações, espaços e instituições de artes é muitas vezes ocupado por profissionais que traçaram sua formação inicial numa área correlata e se especializaram no campo da gestão, conscientes da demanda por qualificação do setor no país. Dentre eles, encontra-se o graduado licenciado nos ramos artísticos, que também possui experiências e habilidades para ocupar cargos em gestão escolar⁴.

3 Como dado comparativo, atualmente temos 2 cursos de graduação, em contraposição a 25 cursos de especialização em Gestão Cultural ativos na Plataforma do Ministério da Educação (e-MEC). Mais informações disponíveis em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

4 A Deliberação CEE nº 154/2017, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, define que, dentre as competências desenvolvidas pelo professor nos cursos de formação docente, está o conhecimento da gestão escolar, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, regimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos, tornando obrigatório o cumprimento de 200 horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola durante os estágios supervisionados.

Como ressaltado por Barros e Rattes, a formação de gestores culturais pressupõe ir além de modelos e formatos burocráticos, prevendo a formação de profissionais-cidadãos:

É com essa pretensão que eu penso a importância da formação de competências para os gestores culturais, nesse foco da questão da cultura como epicentro de um modelo de desenvolvimento humano que trabalha não com qualquer economia e nem com qualquer mercado, muito menos com qualquer processo de transmissão de informação, mas sim de processos, **inclusive de educação**, e que tudo isso nos leve ao exercício efetivo da pluralidade no interior e entre as diversas sociedades. (Barros, 2008, p. 108 apud Barros; Rattes, 2021, p. 273, grifo nosso)

Dado esse contexto, recuperando um mote inicial desta pesquisa, acredito que artistas-educadores licenciados podem ter um papel relevante na gestão de equipamentos culturais, uma vez que detêm habilidades e conhecimentos específicos essenciais para a promoção de atividades artísticas e educacionais advindos de sua formação. A atuação desses profissionais, de acordo com suas trajetórias e formações continuadas no campo da gestão, pode abranger a execução de projetos e ações culturais, com objetivo de proporcionar acesso à cultura e ao desenvolvimento de atividades artísticas sócio-educativas em diferentes territórios.

Ademais, esses profissionais também podem exercer a função de mediadores culturais, a fim de estabelecer conexões entre a população e as atividades culturais oferecidas nos centros e programas culturais, promovendo a formação crítica de públicos, ampliando repertórios analíticos, estabelecendo parcerias e desenvolvendo estratégias de comunicação com a comunidade pretendida. Assim, ainda que não seja seu objetivo primeiro, percebe-se no profissional licenciado um potencial fundamental para o estabelecimento de projetos que articulem cultura e educação, numa visão de mundo humanizada, sensível aos contextos e à diversidade dos públicos alcançados. Entende-se que, com uma metodologia artístico-pedagógica aprofundada e instrumentalizada que provém dessa formação específica, alinhada ao pensamento político-educacional, abre-se um leque mobilizador de transformações no ambiente de trabalho onde esse profissional desenvolve suas ações.

Sentidos para uma aproximação

O pensamento do corpo na arte, político e em comunidade, nutre as análises do material levantado e gerado pelas investigações e entrevistas. Relatos pessoais de experiências profissionais e de formação da autora se congregam no desenvolvimento do texto, logo as temáticas atravessadas no próximo tópico emergem dessas bases para o aprofundamento das reflexões. Pensamentos como os da artista da dança e antropóloga Luciane Ramos-Silva, provenientes de contextos das epistemologias afro-diaspóricas, inspiram a perspectiva de corpo que se deseja tecer nas discussões desta pesquisa:

Trata-se de epistemologias que primam por conhecer “com o corpo” e que se voltam para o benefício do comum. [...] Numa perspectiva ligada à noção de território, o corpo cria e recria memórias que se atualizam no vivido. O corpo em coletividade constitui o próprio território, afirmando e imaginando novos mundos. (Ramos-Silva, 2020, p. 164)

Realizamos, então, entrevistas com profissionais que são exemplos para o recorte da pesquisa: Maitê Lacerda, Marcus Moreno e Isabel Samegima – artistas-educadores licenciados em Arte e que atuam hoje no campo da gestão cultural. Os quatro critérios para seleção desses colaboradores foram: (1) ser licenciado em Artes, especialmente com ênfase em Dança, Teatro ou Artes Cênicas; (2) atuar na área de gestão de espaços culturais ou programas artísticos no Estado de São Paulo; (3) ao menos uma dessas três pessoas deveria trabalhar em locais sediados no interior/fora da capital do estado, sendo que (4) duas em equipamentos públicos e uma em equipamento privado de reconhecimento no setor. Tornou-se também um critério de seleção a disponibilidade e desejo de participação dos profissionais como colaboradores da pesquisa, dado o tempo e período de sua realização e a efetividade da comunicação nos contatos iniciais para o convite⁵.

5 Nos primeiros passos desta pesquisa também foram traçados critérios de gênero e étnico-raciais para a seleção das pessoas entrevistadas, porém, com honestidade, admitimos que, no limiar dos contatos levantados, respostas efetivadas, cronograma de atividades e, considerando o recorte de profissionais licenciados em artes, tais critérios não foram alcançados. A continuidade da pesquisa prevê maior ênfase para equacionar questões raciais na seleção de colaboradores, assim como a ampliação do olhar para o interior do estado.

Optou-se por realizar as entrevistas em locais inseridos nos cotidianos de trabalho de cada colaborador, pelo contato presencial e a criação de um contexto confortável para o livre diálogo. Sendo assim, as entrevistas foram planejadas em formato semiestruturado, para que as conversas com cada colaborador ganhassem profundidade e especificidade em cada uma de suas trajetórias, enriquecendo o material coletado com múltiplas perspectivas.

Foram criadas três perguntas estruturantes, abrangentes ao tema e que motivaram as discussões com todos os colaboradores, deixando margem para o fluxo da conversa e o surgimento de novas questões.

Além dessa estrutura, houve outros dois procedimentos. As perguntas de giro⁶, personalizadas com base na trajetória de cada um, estavam em dois cartões virados para baixo e a qualquer momento, para mudar o assunto, buscar novos pensamentos ou dinamizar a conversa, entrevistadora ou entrevistado poderiam recorrer a uma das cartas e girar o encontro. O outro procedimento envolvia uma dinâmica de troca com uma bola de tênis. O objeto deveria estar sempre em jogo, na mão de quem estava na posição de escuta. A bolinha era lançada a cada desejo de troca de voz, para tomar o espaço de fala. Esses procedimentos tiveram o intuito de criar outros modos de atenção e formas de interação que estimulassem uma participação corporal em um estado de presença e percepção-ação entre entrevistado e entrevistadora.

As perguntas guiaram para um entendimento e reflexão acerca de suas formações, experiências, desafios e contribuições sobre a atuação do licenciado na gestão cultural, seu diálogo com o fazer cotidiano, mediação, articulação de projetos, dentre outros fatores que essa qualificação específica pode agregar ao papel do gestor, seja em equipamentos públicos, órgãos do Estado ou espaços privados.

Mestre em Artes da Cena, licenciada em Artes e bacharel em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Maitê Lacerda trabalha desde 2018 no Serviço Social do Comércio, Sesc-SP, e compartilhou sua perspectiva como artista e educadora que já atravessou caminhos fora dessa instituição e está agora na posição de gestora.

6 Denominação dada pela autora da pesquisa.

Encontrei-me com Maitê na unidade do Sesc Campinas, onde passava parte de sua semana de trabalho junto ao núcleo curatorial da Bienal Sesc de Dança 2023. Durante a entrevista sobre sua trajetória profissional na educação, contou que trabalhou quatro anos como professora de artes na rede pública estadual, em Campinas/SP e em São Paulo/SP. Também atuou como educadora no Programa de Iniciação Artística (PIÁ), um programa da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo com parceria da Secretaria Municipal de Educação oferecido gratuitamente para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos.

Eu tenho uma trajetória que tem um monte de coisas que já aconteceram, vários contextos profissionais em que eu já me envolvi desde que me formei, e no fim eu acho que é um pouco isso que acontece com quem se forma na graduação em dança no país como o nosso. A gente acaba tendo que se espalhar em várias atuações profissionais, o que eu acho que é um desafio para quem está dentro, mas ao mesmo tempo que é uma coisa boa, nos torna maleáveis de alguma maneira. (Lacerda, 2023)

Quando pergunto sobre as intersecções e diálogos possíveis entre cultura e educação e como isso impacta sua perspectiva enquanto gestora, Maitê conta sobre seu processo ao sair da graduação e ir para a sala de aula:

Às vezes para agir diante de uma situação, você tem que mexer em todas essas bolsinhas que você trabalhou. [...] A gente vai muito fundo numas questões, a gente se especializa muito [na graduação]. Quando eu fui para lá [escola de ensino formal] eu tive que aprender a falar dessas profundezas, dessas miudezas, de uma maneira muito esquecendo de um óbvio comum, esquecendo de um universo referencial comum que parece que, em algum momento, a gente equaliza enquanto estudantes de graduação. (Lacerda, 2023)

Tirar a obviedade desses acordos comuns básicos que temos nas práticas e fruição das artes, como tirar o sapato ao entrar numa sala de aula, usar roupas confortáveis para dançar, colocar-se numa posição de análise e indagação ao presenciar uma performance, foi algo que a marcou.

Eu acho que isso é uma coisa muito legal e que é uma interseccionalidade que serve muito para o gestor. Quando você vai pensar em programação, você sai desse pensamento do que está ali no espaço acordado de performance para pensar como a pessoa chega naquele lugar, que lugar

é aquele, qual é o público que está ali frequentando aquilo. [...] Como é que as questões que os artistas têm dentro dos trabalhos têm uma conexão com questões sociais e que também não são só questões nas obras de arte, mas são questões que a gente precisa, enquanto sociedade cuidar, e tudo isso vai entrando numa espiral. (Lacerda, 2023)

Essas atuações ganham uma dimensão e dilatação do tempo diferentes, de acordo com as especificidades das ações do professor no contexto educacional e do gestor em equipamentos culturais. Em suas experiências pessoais, Maitê pondera que, quando se é um artista-educador, tem-se na regularidade das aulas um termômetro mais recorrente. A aproximação constante com o conjunto de pessoas que está dividindo aquele espaço e tempo de aprendizagem cotidiana são fatores que te dão uma resposta direta de suas ações. Porém, quando lidamos com a realidade do gestor, essa regulação se torna diferente e às vezes mais difícil.

O tempo que isso gira é outro, o tempo do gestor é outro, ele tem outras implicações e que às vezes te dá um pouco menos do espaço de experimentação e escuta, do que às vezes tem uma pessoa que está ali na prática do dia a dia. Você pode ir lá dar uma aula nada a ver, viajar, errar tudo, aí você vai para casa e fala “nossa que ideia foi essa que eu tive, deu tudo errado” e aí, na semana seguinte, você dá um passo para o lado e faz uma outra coisa. [...] Enquanto gestor você tem essa possibilidade, ela existe numa instituição como o Sesc, como programadora de dança, e ainda bem. Mas ela é muito mais difícil de você abrir espaço para o erro, porque tem muito recurso envolvido, porque tem uma instituição dessa envergadura envolvida com responsabilidades. (Lacerda, 2023)

Outra colaboradora desta pesquisa, Isabel Samegima, é graduada em pedagogia e licenciada em música, pós-graduada em psicopedagogia institucional, psicopedagogia clínica e psicanálise clínica. Desde 2021 é diretora do Departamento de Gestão Cultural da Praia Grande/SP, onde atua junto às produções do Palácio das Artes, também como diretora, dramaturga e compositora de peças teatrais e musicais. Suas colaborações partiram de uma visão da gestão municipal em uma cidade fora da capital paulista.

Em nosso encontro, Isabel me levou para uma visita dentro do Palácio das Artes, centro cultural gerido pela Secretaria de Cultura e Turismo da Praia

Grande/SP, onde o público tem acesso a biblioteca, galeria de arte, museu, teatros, salas de aulas, dentre outros espaços voltados ao fomento da cultura na cidade. Naquele dia haveria a apresentação de uma das peças cuja direção ela assina.

Isabel, que é natural de Limeira/SP, iniciou seus estudos em música aos 6 anos de idade com iniciação ao piano. Ainda na adolescência passou a dar aulas particulares de música e, durante seu curso de Magistério, se interessou pelo caminho da docência. Após se mudar para Praia Grande/SP, entre trabalhos como professora em escolas particulares e municipais, passou a integrar projetos da prefeitura para a oferta de aulas de artes, algo que ainda não acontecia na educação básica da cidade. “Eu sou apaixonada por educação. Eu acho que a educação e a arte não têm como falar de uma sem falar de outra. Não existe isso. A arte é educação e educação é arte” (Samegima, 2023).

Com o sucesso de seu projeto de música e reciclagem, que promovia o uso de sucata para criação de instrumentos, seguiu com seu trabalho em diferentes propostas e programas junto à prefeitura. Com a consolidação de sua carreira, assumiu a chefia da Divisão de Artes Cênicas e Música no Palácio das Artes. Esse foi seu início na área de gestão da cultura.

Destacando um ponto importante na prática da gestão pública, Isabel nos contou como a escuta da comunidade deve ser constante, inclusive para lhe apresentar alternativas e novas possibilidades de fruição e criação nas artes. Será que a formação artística não poderia ser uma escolha profissional? O desejo pelo fazer artístico, sem estar ancorado em justificativas outras, não seria potente por si só? Essas são algumas das sementes que ela diz plantar em seu dia a dia.

Para isso, outras barreiras também precisam ser superadas. A democratização da cultura está muito além da simples gratuidade de suas ofertas. Olhar para os vetores que impactam na constituição de hábitos culturais é essencial para a gestão da cultura.

Eu sempre tive um discurso, que falo desde que eu vim para cá [Palácio das Artes]. Falam “o pessoal tem que vir porque é de graça,” eu respondo “para você, mas o que é barato para você não é de graça para o outro”. Uma família para vir para cá com quatro pessoas gasta 40 reais de

transporte, e a pessoa para entrar aqui ela acha que precisa ter uma roupa diferente, um sapato diferente, não se sente à vontade. Se ela não estiver de acordo, não se sente bem-vinda, por mais que a gente recepcione muito bem. [...] Existe essa dificuldade de pertencimento, mesmo sendo do município. (Samegima, 2023)

Para a terceira entrevista, tivemos a colaboração de Marcus Moreno. Mestrando em Artes da Cena pela Unicamp, é licenciado em teatro pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), além de bacharel em comunicação das artes do corpo, com especialização em Técnica Klauss Vianna pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). No momento da entrevista estava como programador de Artes Cênicas da Oficina Cultural Oswald de Andrade, em São Paulo/SP. Ele nos apresenta a ótica do artista gestor que atua em um equipamento vinculado ao governo do Estado de São Paulo, além de seguir com seus trabalhos de criação nas artes da cena.

Hoje eu acho que posso dizer que é uma escolha estar nos dois campos ao mesmo tempo [como artista e gestor], mas isso foi acontecendo por esse processo de construção de vida mesmo, de como as oportunidades foram aparecendo e aos poucos eu fui abraçando e entendendo o que me cabia, o que me interessava e como é que eu podia atuar como eu atuo hoje. (Moreno, 2023)

Nos encontramos em meio à 13ª Bienal Sesc de Dança, em Campinas/SP, na qual Marcus estava acompanhando as atividades e participando do encontro de programadores promovido durante o evento. Era um dia agitado, com a sequência de programações e reuniões que surgem anexas a um festival desse porte. Começamos conversando sobre sua trajetória de formação. Num caminho um pouco diferente das outras entrevistadas, Marcus chegou ao campo da gestão por meio de um estágio na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo/SP durante o bacharelado, antes de ingressar no curso de licenciatura. Sua atuação era junto ao Núcleo de Fomento à Dança, e ele compartilhou como esse período foi importante para sua formação enquanto artista também:

Esse processo de estágio em um equipamento público foi muito fundamental na minha formação, porque eu me formei vendo coisas também.

Eu digo muito isso, porque o meu estágio era acompanhar os projetos que estavam com o desenvolvimento do fomento e acompanhar os processos internos da secretaria municipal. Então tinha um entendimento da máquina pública, das burocracias, como se lança um edital, como é a escrita, quais são os processos internos. E tinha também esse lugar de conhecer os trabalhos, ver relatório de acompanhamento. [...] Então eu aproveitei muito para fazer workshop com todo mundo que eu podia, ver ensaios, assistir muitos espetáculos, e isso foi cada vez mais construindo meu repertório de dança. (Moreno, 2023)

Com as incertezas do fim da graduação e, conseqüentemente, do estágio, Marcus decidiu ingressar na licenciatura. “Quando estamos nesse processo de estudar, ficamos sempre procurando quais são as possíveis frentes de atuação, porque você está começando a se inserir no mercado de trabalho” (Moreno, 2023). Numa conciliação das circunstâncias e possibilidades que surgiram, ele permaneceu na Secretaria Municipal de Cultura durante sete anos, indo de estagiário ao cargo de assistente e, por fim, como Coordenador do Fomento à Dança para a cidade de São Paulo. Marcus falou, quanto a essa última função, sobre a intensidade na construção dos processos, o amadurecimento necessário e também a gratificação que foi atuar em períodos memoráveis para a cultura na cidade, como a criação do Centro de Referência da Dança (CRD), importante equipamento localizado no Viaduto do Chá.

Muito trabalhoso, muito intenso, porque é um lugar politicamente muito tensionado, e é importante que seja, então a pessoa que assume esse lugar precisa saber disso, porque você precisa abrir diálogo com a comunidade. Você precisa abrir o diálogo com os artistas, com os produtores, com as pessoas que são os fazedores daquilo, para a coisa poder avançar. E isso cansa bastante, porque, sendo uma reunião entre amigos, entre parceiros de trabalho, quando você começa a debater um negócio, já é cansativo, você vai debater enquanto poder público com a sociedade civil, o negócio aumenta imensamente. (Moreno, 2023)

Após esse período na esfera municipal, Marcus mudou seu local de trabalho para as Oficinas Culturais, programa da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, existente desde 1986 e administrado na época pela organização social Poiesis. Durante dois anos, atuou na programação de atividades que buscavam a capilarização por todo o estado, desenvolvendo ações na capital e no interior.

Já na programação de Artes Cênicas da Oficina Cultural Oswald de Andrade, um espaço exemplo de diálogo entre cultura e educação, Marcus atuou promovendo ações diversas de formação, com o público geral, estudantes, artistas profissionais e demais trabalhadores da cultura.

E a gente encara lá o todo como formação, então para a gente a formação é o que está acontecendo, desde o contato das pessoas que estão ali e param para conversar, porque isso acontece muito [...] desde esse lugar do contato, da conversa, da troca, do encontro, até as ações formativas de fato, que não são só oficinas, mas são de residência artística, laboratório de criação, palestra, ateliês, exibição no Cine Clube com comentário, tudo isso a gente encara como formação. E a parte que é de difusão dos espetáculos, mas que de certa forma tem ali também um lugar da formação enquanto público, que está ali fruindo aquilo, está desfrutando do que está em cartaz. [...] A gente vai costurando e a graça mesmo é fazer essa programação nesses formatos, que vão se complementando e espiralando. A Oswald tem esse lugar de incubadora. (Moreno, 2023)

O olhar atento para o todo, a escuta dedicada dos pares e da comunidade e a acolhida da pluralidade de propostas que as artes podem criar são características necessárias para o gestor da cultura em equipamentos culturais, sobretudo em espaços públicos que desempenham um papel vital na sustentabilidade da cena cultural local.

Vias entre arte, corpo e território

Seria uma tendência de profissionais olhar e analisar seu meio sob a ótica da área em que estão inseridos? Respondo de forma pessoal: enquanto artista-educadora da dança, o corpo que dança e a compreensão das construções em sociedade por meio do movimento é para mim um elemento-chave na busca pela ruptura e emancipação política e social. Enxergar o mundo pelo olhar da dança é perceber as relações internas e externas ao corpo em seus diversos ritmos, das pulsações às transições pelo espaço, do individual ao coletivo.

Dançar – com liberdade, autonomia, consciência de si, do outro e do ambiente – é um ato de luta e resistência contra o silenciamento de corpos e o controle autoritário. Assim como plurais são os contantes movimentos:

de tomadas de decisão, das ações, do compartilhamento de saberes, das ideias, da partilha de bens produzidos, das comunidades, das terras, das organizações sociais, dos rumos que seguimos, dos sonhos que queremos alcançar, dos mundos que queremos conceber. Na perspectiva de que “um corpo sozinho não engendra mundos; é necessário que ele se engaje coletivamente em um pulso coletivo” (Ramos-Silva, 2020, p. 164).

Ao longo do percurso da graduação e em minha trajetória como trabalhadora da cultura, diversas foram as oportunidades e escolhas que precisei fazer, por vezes estando mais diretamente ligada a uma área do que a outra, mas nunca esquecendo que minha formação foi integrada e entrelaçada em uma constelação de conhecimentos que dialogam e se potencializam. Ao trabalhar como professora, não deixo de ser uma artista e compartilhar essa experiência com os discentes; ao olhar para a gestão de um novo projeto, não perco meus ideais e convicções enquanto educadora para sua elaboração; ao dançar e desenvolver um processo criativo, minha visão sobre planejamento e os modos para que uma obra se conecte aos públicos estão sempre presentes.

Quando olho para a gestão da cultura, a vejo como um campo interligado e sustentado, assim como o corpo, por diferentes articulações e musculaturas; como uma área que requer conexões robustas e modulares, que é estruturada por numerosos agentes e anseia pela descoberta de novos caminhos de movimento. Compondo esse organismo vivo, o profissional gestor deve ser ágil em suas decisões e fluido para a proposição de alternativas, saber analisar diferentes dinâmicas de ação e estar sempre aberto a novas possibilidades. É aquele que olha para o entre das comunidades, instituições e projetos culturais, sendo todos eles dos mais variados. Em uma dança que nunca cessa, mas acalma e agita em complementaridade, gestores culturais buscam fazer dialogar, numa mesma partitura coreográfica, por vezes estruturada, por vezes improvisacional, os vetores poéticos e simbólicos das artes e o pragmatismo da administração. O processo de gestão na cultura é também criativo.

Falamos aqui de uma figura idealizada, a pessoa gestora que eu desejo encontrar no meu trabalho como artista-educadora e produtora, ou a profissional que eu mesma busco me tornar na gestão da cultura. Entretanto,

sabemos que muitas vezes esbarramos com gestores que mais trazem desafios do que são facilitadores.

Em equipamentos culturais essa é uma das ocupações centrais, que podem torná-los mais ou menos democráticos, abertos e plurais. Quando nos deparamos com pessoas desinteressadas pela perspectiva de ampliação do acesso a bens culturais e simbólicos ou alheias às demandas necessárias para a criação e fruição artística, tornam-se necessárias ações de enfrentamento. Por vezes esse combate é vagaroso, requer semear pequenas mudanças em um processo de longo prazo. Mas a urgência de lutar para que negligências com as artes não passem despercebidas é uma chama que jamais deve ser apagada, principalmente em nós, trabalhadores da cultura.

Estar atenta e cuidar para que a profissão de artista seja tratada com dignidade, tenha suas especificidades respeitadas e seus espaços de expressão e livre-arbítrio garantidos são alguns dos comprometimentos que temos ao desempenhar a posição de artistas-educadores-gestores, seja em produções, curadorias ou na formulação de políticas públicas. Lacerda fala sobre essa responsabilidade em sua entrevista:

Eu falo que meu compromisso é sempre carregar esse olhar dos artistas, uma defesa. Porque eu acho que tem um lugar de vulnerabilidade nessa profissão, no contexto do nosso país, que a gente tem que sempre cuidar. Porque dentro de uma instituição isso às vezes é engolido por outras demandas, ou muitas das pessoas que estão lá nunca passaram por esse contexto de trabalho. [...] Acho que uma das contribuições que eu posso dar pra esse contexto é essa. (Lacerda, 2023)

A ausência do gestor ou pessoal responsável por um equipamento em momentos essenciais, a falta de cuidado com a organização da agenda de programações, o descaso na manutenção de infraestruturas, em geral extremamente precárias, a desvalorização e baixa remuneração de nossos serviços, e até mesmo o impedimento ao acesso de um equipamento público em horário de funcionamento são alguns dos exemplos de situações-problema que vivenciei no papel de produtora cultural e gestora de projetos artísticos. E então como agir? Com honestidade, respondo que no início da carreira, sendo uma mulher jovem, enfrentando majoritariamente homens em posições de poder, não ser silenciada requer grande engajamento. Com o tempo

fui tateando e firmando meu caminhar, compreendendo quando desviar e onde reagir, respeitando os limites do meu corpo e encontrando o tônus para me mover em cada espaço.

Temos ainda, por outro lado, as dificuldades que enfrentam os próprios gestores empenhados em mudanças dentro dessa estrutura. No caso de equipamentos vinculados ao poder público, as trocas das políticas de governo, muitas vezes com descontinuidades de ações anteriores, interferem em toda a cadeia de organização e estruturação dos programas e projetos ativos. Sobre suas experiências de gestão entre as esferas estadual e municipal, Moreno expõe:

Eu acho que super afeta, sim, é um lugar muito de disputa, tanto na esfera estadual, talvez por conta dessa flutuação das mudanças de governo, como nas esferas municipais, porque vai muito do que está acontecendo ali de produção local, de interesse de coisas serem recebidas, do fato de que muitas vezes a pasta da cultura é deixada de lado, colocada na mão de uma figura que não é da cultura, mas por ser uma possibilidade de empregar alguém, ou porque a pasta da cultura é menor e aí ela é juntada com esporte, com lazer, com turismo e sobra muito pouco. (Moreno, 2023)

Para manter-se positiva em relação às possibilidades de transformação e caminhos de longo prazo dentro do seu escopo de trabalho, Lacerda coloca:

É diferente você mover um punhadinho de areia e você mover uma montanha. Numa instituição com essa idade, que já foi estabelecendo para si parâmetros, comprometermos e articulações políticas, às vezes é difícil de mobilizar. [...] Então tem um conflito, mas eu acho que isso precisa ser um conflito mais construtivo do que paralisante. Essa é a chave que eu tento ir girando enquanto profissional. (Lacerda, 2023)

Do olhar de um corpo que dança, escolho acreditar que podemos mover até o que muitas vezes nos parece o mais imóvel possível. Normas e regulamentações são usadas para a conformidade de bem-estar social e o manejo de recursos públicos, mas elas também devem nos servir e serem vistas como flexíveis para mudanças na contemporaneidade. Não falo de uma redução do Estado – ressalto para não haver dúvidas sobre meu posicionamento político a respeito da importância da gestão pública –, mas de repensar políticas e

estruturas administrativas que possibilitem a atuação digna de trabalhadores e fazedores de cultura, principalmente em microcontextos territoriais que valorizem o diálogo participativo, com escuta ativa e constante da comunidade, e vislumbrem a proposição de caminhos para uma cidadania cultural.

Além do perfil de gestores culturais com formação nas licenciaturas em artes, esta pesquisa também focaliza seu recorte em outra característica: o desenvolvimento das atividades e ações desses profissionais em equipamentos culturais. Aqui “compreende-se por equipamentos e espaços culturais aqueles locais cujos usos ou apropriações têm como objetivo produzir e difundir práticas culturais e bens simbólicos” (Kauark; Leal, 2019, p. 128), ou seja, são “concebidos, projetados e legitimados socialmente como locais de acolhimento de uma ou mais expressões da cultura, a exemplo de biblioteca, centro cultural, museu, galeria de arte, teatro, circo e cinema” (Barros; Rattes, 2021, p. 267). Assim, olhamos para um artista-educador-gestor atrelado a um contexto territorial e social, cuja atuação envolve o olhar para a democratização do acesso à cultura, relações institucionais e práticas curatoriais atentas às demandas de mediação em comunidade.

A gestão de equipamentos e espaços culturais possui dinâmicas próprias que congregam processos relativos à gestão de pauta, de programação, de mediação de público e comunicação, bem como gestão de pessoal, de recursos, de manutenção etc. Ou seja, de um lado, trabalhamos com o simbólico próprio da produção artística e cultural; de outro, precisamos desenvolver uma série de procedimentos administrativos, operacionais, criativos e inovadores para a gerência desses espaços. (Kauark; Leal, 2019, p. 128)

Sendo assim, abraçando as propostas de Rita Aquino (2017), destaco aqui a importância da mediação cultural não só para a aproximação, fomento e criação artística junto à comunidade, mas também como uma ferramenta que multiplica as interpretações de mundo, tenciona e amplia os discursos críticos nas artes, posicionando-se como prática conflitiva alinhada à arte participativa e à educação problematizadora. “Deste modo, não se reduz a um serviço que pretende promover a aproximação entre público e obra, mas fundamentalmente a construção de experiências que friccionam arte, política, educação e sociedade em diferentes escalas” (Aquino, 2017, p. 99).

A partir dessa perspectiva, torna-se essencial que dentro do escopo de atuação dos gestores esteja a criação de estratégias em sintonia com as práticas de mediação em espaços culturais, com e em comunidade.

Tratando-se de um trabalho processual e contínuo, a formulação e implementação de programas e políticas públicas que considerem a importância da mediação na constituição de hábitos culturais são essenciais para a sustentabilidade e desenvolvimento dessas ações em equipamentos culturais, sejam eles espaços públicos, privados ou geridos de forma independente. “A mediação cultural é um caminho propício para construir o hábito cultural de uma sociedade numa perspectiva de cidadania cultural. As ações propostas por um projeto de mediação cultural devem considerar as três etapas do processo: antes, durante e depois” (Lima; Aquino, 2020, p. 101). Ressaltamos e defendemos a dimensão pedagógica que está implicada aqui, pois:

A constituição de hábitos culturais é um processo educativo, influenciado por instituições formais – como escolas, universidades, centros religiosos, etc. –, assim como por estruturas sociais, a exemplo da família, de amigos, dentre outras. Além dos hábitos, a relação entre espaços culturais e públicos é atravessada também por outros fatores, tais como: localização, segurança, transporte, valor de ingresso, programação, e, no contexto atual, concorrência com práticas culturais realizadas no ambiente digital e no âmbito domiciliar. (Kauark; Leal, 2019, p. 130)

Falamos de mediação cultural como um guarda-chuva de metodologias, ferramentas e proposições dialógicas entre cultura e educação. São dispositivos que relacionam práticas formativas, a provocação para uma fruição de vivências estéticas críticas e analíticas, a escuta ativa para proposições que surjam pela demanda do território e a abertura de meios para democratização do fazer artístico. Essas ações podem surgir por meio de oficinas, cursos, seminários, residências, práticas coletivas de criação artística, visitas mediadas, atividades prévias e/ou seguintes a apresentações, mapeamento e pesquisa de públicos, localização de outras organizações ou instituições para estreitamento de parcerias, programações a partir de uma curadoria expandida e colaborativa, dentre outras possibilidades que crescem cada vez mais a partir de pesquisas e experiências em diversos contextos da atualidade.

Outro componente necessário nas práticas de gestão e políticas culturais contemporâneas é a territorialização. A territorialização da cultura e das políticas culturais é uma:

Terminologia recente no campo da cultura, ela veio precedida de outras noções de algum modo aproximadas, tais como desconcentração, descentralização e interiorização, das quais se distingue, em uma perspectiva mais rigorosa. [...] Territorialização vai além disso. A noção de territorialização nasce a partir da constatação/construção que território é cultura. Isto é, que todo e qualquer território possui uma ambiência simbólica, que é e produz cultura. Assim, o território sempre deixa sua marca cultural. A territorialização parte desse reconhecimento básico e propõe considerar o território como componente das políticas culturais específicas. Daí surgiram as políticas de territorialização da cultura, que foram desenvolvidas em alguns estados e cidades brasileiras. As políticas culturais contemporâneas não podem, de modo algum, desconsiderar a dimensão territorial da cultura e, em consequência, as políticas de territorialização da cultura. (Rubim; Tavares, 2021, p. 344)

Em seu contexto de trabalho na gestão municipal da Praia Grande/SP, Samegima fala sobre os desafios para chegar a uma realidade ideal e a complexidade dos processos de conciliação entre poder público e população. Referente às ações culturais promovidas pela prefeitura em diferentes regiões da cidade, ela expressa:

É descentralizar a cultura? É, mas é muito pouco. Estou oferecendo um show, um lazer, um entretenimento. Mas ainda não é isso. Descentralizar a cultura é muito mais complicado. E nós passamos a entrar em lugares em que vamos escutar “Você vai colocar um teatro no bairro? Tá faltando isso, não tem asfalto lá atrás”. [...] A arte ainda é vista como uma coisa totalmente “se sobrar, você faz”. E as pessoas ainda não tem o entendimento de que o dinheiro que vem para cultura é da cultura. [...] Então a descentralização da cultura começa a partir do momento em que o bairro compreenda a necessidade da própria cultura naquele local. (Samegima, 2023)

O papel dos equipamentos culturais, centros e espaços de arte em sintonia com seus territórios de abrangência é algo que busca mobilizar corpos em comunidade, provoca o pensamento em coletivo e dá mais um passo em direção à cidadania cultural. Agir pela via da territorialização na

gestão de equipamentos é expandir o direito à cultura, ou seja, possibilitar que as pessoas que por ali passam tenham:

[...] o direito a viver e ter reconhecida sua própria cultura, o direito de experienciar a criação cultural e o direito de participar dos debates e decisões a respeito das políticas que incidem sobre a cultura. Aliás, a cidadania cultural aparece como um dos objetivos mais relevantes de políticas culturais democráticas e emancipatórias. (Rubim; Tavares, 2021, p. 330)

Temos como exemplo as experiências de Moreno na equipe de gestão da Oficina Cultural Oswald de Andrade:

O território da Oswald está inserido no Bom Retiro, que é um bairro que tem muitos coreanos, muitos judeus, bolivianos, colombianos, e aí tem um café colombiano lá dentro, ali tem muito essa especificidade desse lugar do campo multicultural, o que a gente também gosta de abraçar. Então, por exemplo, a gente tem muita relação com a comunidade coreana que vira e mexe faz uma exposição lá, [...] é um jeito de trazer essa comunidade para dentro do espaço e fazer esse fluxo. Mesma coisa com a comunidade de judeus. A gente também é bem parceiro da Casa do Povo, que é o outro equipamento cultural [localizado na mesma rua], então sempre que tem alguma ação que é possível que a gente faça em conjunto, a gente faz também. Nós fomos criando uma certa rede de equipamentos culturais. (Moreno, 2023)

Em síntese, mediação e territorialização são processos que andam juntos, pois são mecanismos de atuação que voltam nossos olhares para a conexão entre equipamentos culturais e suas comunidades. Quando nos dedicamos para o desenvolvimento de uma gestão preocupada com as relações humanas e o estabelecimento de vínculos, encontramos modos de empenhar esforços para além de uma noção mercadológica focada na produtividade da indústria.

A esta mudança de perspectiva é o que se denomina aqui de gestão territorializada, ou seja, aquela que coloca as potencialidades identitárias do território no centro dos processos de gestão, visto que estas se constituem um verdadeiro manancial para os gestores culturais no esforço de superar as adversidades do seu cotidiano e de criar **equipamentos desejados, atuantes e engajados com a transformação social**. (Santos; Davel, 2019, p. 207, grifo nosso)

Lidar com situações conflitivas é parte da gestão de processos, sejam eles administrativos, artísticos ou pedagógicos. Elas compõem o desenvolvimento a longo prazo e podem desencadear desafios que nos auxiliam na superação de problemas e no refinamento metodológico de processos, considerando suas especificidades e contextos. Traçar ações de mediação e territorialização na cultura não é simples, é muitas vezes mais desgastante, pois envolve a participação colaborativa de diversos agentes. Estar atento a isso, analisar e tratar a resolução de problemas de forma coletiva e participativa, são meios de aprimorar as competências do gestor cultural aliado à cultura cidadã, “em sintonia com valores democráticos como a diversidade, a pluralidade, a defesa dos direitos humanos e a promoção da igualdade e equidade social” (Rubim; Tavares, 2021, p. 331).

Rumos Desejáveis

Este foi o início do desbravamento de um tema que pode continuar a crescer, percorrer especificidades e estudos de caso, sempre aberto para novas perspectivas e contribuições, pois sua essência está na troca entre os pares.

Após o processo de investigação empenhado nesta pesquisa, digo que artistas-educadores-gestores são provocadores, disruptivos, grandes entusiastas da resolução de conflitos e propositores de caminhos. São amantes dos trabalhos processuais, atentos às demandas da sociedade contemporânea e sensíveis às expressões poéticas e criativas do ser humano. São pessoas que alinham criativamente processos artísticos, educativos e administrativos.

Enxergo nessa grande espiral entre formação e atuação aproximações muito potentes. Não procede afirmar que todo licenciado pode ser um gestor ou vice-versa, visto que em ambos os contextos temos habilidades e tarefas particulares, que exigem especialização qualificada. Porém, esses rumos podem se encontrar e pulsar juntos, numa valorização da experiência empírica e humanizada presente nas licenciaturas em artes. Essa é uma formação que nos leva a pensar em procedimentos, estratégias, modos de ensinar e aprender, nos instiga a tecer didáticas e reflexões pedagógicas, onde abarcamos uma filosofia de educação com o olhar apurado para a idealização das relações sujeito-mundo. Por isso, considero necessário reconhecer e

ressaltar o potencial agregador e de contribuição da formação docente, em suas diversas áreas de atuação e ocupações.

Atravessando este percurso, compreendi que olhar para tais intersecções é uma escolha. Uma escolha que eu fiz ao longo da minha formação universitária e que faço diariamente como profissional trabalhadora da cultura. Este artigo poderia vislumbrar um panorama mais amplo da gestão cultural, apresentando maior aprofundamento em suas conceituações e caracterizações, porém, neste momento, escolhi dar ênfase e defender veementemente o elo entre cultura e educação, pensando que os atos de ensinar e o de democratizar o acesso às artes estão muito além dos espaços formais, além da sala de aula, do museu e do teatro. Quando falamos sobre cultura e educação, falamos essencialmente sobre pessoas, sobre mediar, dialogar, expressar, friccionar ideias, estar em comunidade e sociedade. Essa consciência é essencial para a prática da gestão cultural.

Por meio do movimento constante e de uma perspectiva sensível e simbólica do corpo, seguirei defendendo essa ponte, conciliando processos criativos e pedagógicos para uma gestão da cultura mediadora e territorializada. Afinal, dançar é minha estratégia política para esperar e acreditar na construção de novos mundos.

Referências

- AQUINO, R. Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida. **Repertório: Teatro & Dança**, v. 1, p. 90-103, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5y3dbar>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- BARROS, J. M.; RATTES, P. C. S. Formação de gestores de equipamentos culturais: desafios e perspectivas. **Revista Extraprensa** v. 14, n. 2, p. 264-280, 2021. DOI: 10.11606/extraprensa2021.185246.
- COSTAS, A. M. R. Onde se produz o artista da dança?. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67-76. Disponível em: <https://tinyurl.com/ynard8j6>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Dança**, 2023. Campinas: Editora Unicamp, 2023.
- KAUARK, G.; LEAL, N. Camadas tangíveis e intangíveis da gestão de espaços culturais. In: RUBIM, A. A. C. (org.). **Gestão Cultural**. Salvador: Edufba, 2019. p. 127-148. (Coleção Saladeaula). Disponível em: <https://tinyurl.com/3t6p5bx5>. Acesso em: 27 jun. 2024.

- LACERDA, M. Entrevista concedida à autora. Campinas, 25 ago. 2023.
- LIMA, D. L.; AQUINO, R. Mediação Cultural: alinhavando uma rede colaborativa entre os espaços educativos e culturais *In*: BALDI, N. C.; ARAÚJO, L.; ZANELLA, A. **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2020, v.4, p. 95-111. Disponível em: <https://tinyurl.com/3me5jw8s>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. *In*: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p 23-38. Disponível em: <https://tinyurl.com/ynard8j6>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- MORENO, M. Entrevista concedida à autora. Campinas, 23 set. 2023.
- RAMOS-SILVA, L. Breves notas para pulsar. **Revista Claves**, v. 9, n. 14, p. 162-168, 2020. Dossiê Matizes Africanos na Música Brasileira. Disponível em: <https://tinyurl.com/cjptz6kt>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. Um glossário para as políticas culturais brasileiras. *In*: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). **Cultura e Política no Brasil Atual**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 329-344 Disponível em: <https://tinyurl.com/fyjekrjz>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- RUBIM, A. A. C. (org.). **Gestão Cultural**. Salvador: Edufba, 2019. (Coleção Saladeaula). Disponível em: <https://tinyurl.com/3t6p5bx5>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- SAMEGIMA, I. Entrevista concedida à autora. Praia Grande, 6 set. 2023.
- SANTOS, F. P.; DAVEL, E. P. B. Equipamentos culturais, identidade e território: elementos para uma gestão territorializada. *In*: KAUARK, G.; RATTES, P.; LEAL, N. (org.). **Um lugar para os espaços culturais: gestão, territórios, públicos e programação**. Salvador: Edufba, 2019. p. 201-227. Disponível em: <https://tinyurl.com/3222m2rj>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- VICH, V. O que é um gestor cultural? *In*: CALABRE, L.; LIMA, D. R. (org.). **Políticas culturais: conjunturas e territorialidades**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; São Paulo: Itaú Cultural, 2017. p. 49-54. Disponível em: <https://tinyurl.com/36mkvm96>. Acesso em: 17 nov. 2023.

Recebido em 24/03/2024

Aprovado em 09/06/2024

Publicado em 30/08/2024



A audiodescrição como mediação para estudar o papel da luz no teatro visual de Robert Wilson

Audio description as a means of studying the role of light in Robert Wilson's visual theater

La audiodescripción como medio de estudio del papel de la luz en el teatro visual de Robert Wilson

Laura Maria de Figueiredo
Lívia Maria Villela de Mello Motta
Jefferson Fernandes Alves

Laura Maria de Figueiredo

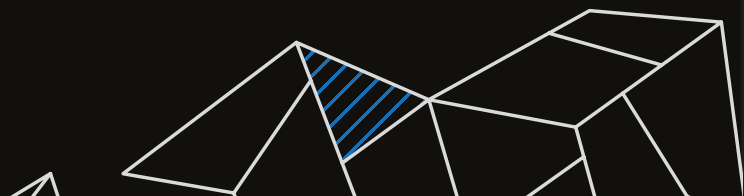
Professora do Departamento de Artes, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ministra aulas de Iluminação Cênica, Tecnologias da Cena, Práticas Pedagógicas do Teatro. Pesquisa Audiodescrição e Acessibilidade à linguagem da luz no Teatro para pessoas com deficiência visual

Lívia Maria Villela de Mello Motta

Audiodescritora e formadora de audiodescritores desde 2004, com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Fez parte de seu doutorado na Universidade de Birmingham, Reino Unido. Coordena a *Ver com Palavras* que presta serviços de audiodescrição para diversos tipos de espetáculos, eventos, produtos, audiovisuais e editoriais.

Jefferson Fernandes Alves

Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação/UFRN. Ministra estágio supervisionado na Licenciatura em Teatro e Arte/Educação em Pedagogia. É membro dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial e Artes Cênicas (PPGED/UFRN) e Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC/UFRN). Pesquisa na área de Artes Cênicas e Acessibilidade, em especial, Teatro e Audiodescrição.



Resumo

Este artigo aborda uma proposta para a audiodescrição de quatro fotografias retiradas da obra *Shakespeare 's sonnets*, dirigida por Robert Wilson e encenada com o *Berliner Ensemble*, em 2009, considerando a presença da iluminação cênica nessas imagens. Esses textos descritivos foram elaborados para a fruição de pessoas com deficiência visual, ao mesmo tempo que buscam favorecer a compreensão da poética da iluminação cênica nessa peça. Tais imagens audiodescritas fazem parte do material didático de uma aula de iluminação cênica destinada a pessoas cegas ou com baixa visão. Para isso, articulamos os parâmetros de Lívia Motta para audiodescrição em sala de aula, com as ideias de Adolphe Appia sobre a atuação da luz no teatro moderno. As conclusões apontam para aspectos da composição visual dessa encenação, revelada pela linguagem verbal do texto audiodescritivo, de forma a ampliar tal mediação para plateias com e sem deficiência visual.

Palavras-chave: Audiodescrição para teatro, Iluminação Cênica, Robert Wilson.

Abstract

This study proposes an audio description of four photographs taken from the work *Shakespeare's Sonnets*, directed by Robert Wilson and performed with the *Berliner Ensemble* in 2009, considering the presence of stage lighting in these images. These descriptive texts were created for the enjoyment of people with visual impairments and aim to promote the understanding of the poetics of stage lighting in this play. Such audio-described images are part of the teaching material of a stage lighting class aimed at blind people or people with low vision. To do this, we articulate parameters for audio description in the classroom by Livia Motta, with the ideas of Adolphe Appia on the role of light in modern theater. The conclusions point to aspects of the visual composition of this staging, shown by the verbal language of the audio-descriptive text, to expand such mediation to audiences with and without visual impairment.

Keywords: Audio description for theater; Stage lighting, Robert Wilson.

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de audiodescripción de cuatro fotografías tomadas de la obra *Shakespeare's Sonnets*, dirigida por Robert Wilson y puesta en escena con *Berliner Ensemble* en 2009 considerando la presencia de la iluminación escénica en dichas imágenes. Estos textos descriptivos están dirigidos a las personas con discapacidad visual, al mismo tiempo que buscan facilitar la comprensión de la poética de iluminación escénica en esta obra. Este tipo de imágenes descriptas en audio forman parte del material didáctico de una clase de iluminación escénica dirigida a personas ciegas o con baja visión. Para ello, se articulan los parámetros de Lívia Motta para la audiodescripción en el aula con las ideas de Adolphe Appia sobre el papel de la luz en el teatro moderno. Las conclusiones apuntan a aspectos de la composición visual de esta puesta en escena, revelada por el lenguaje verbal del texto audiodescriptivo con el fin de ampliar dicha mediación a públicos con y sin discapacidad visual.

Palabras clave: Audiodescripción teatral, Iluminación escénica, Robert Wilson.

Introdução

A linguagem da encenação teatral moderna tem na iluminação cênica um recurso fundamental para a comunicação dramática, narrativa e simbólica das obras teatrais. O manejo da luz cênica como poética e estética transformou-se num recurso fundamental para a estruturação de encenações teatrais de todos os gêneros e estilos (Camargo, 2012). Cada tipo de encenação mobiliza de alguma forma esse componente, mesmo quando nenhum equipamento profissional é acionado. Diversos tipos de espaços são especialmente preparados para a presença dessa tecnologia poética, geradora de estética de encenação (Roubine, 1982). A iluminação cênica é a linguagem no teatro, que determina a escritura (*scripture*) do visível e do não visível no palco (Simões, 2013).

A imensa produção teatral do multiartista estadunidense Robert Wilson, desde os anos 1970, é apoiada em um tipo de manejo da iluminação cênica como instrumento de concretização de enunciados visuais nas suas encenações e, conseqüentemente, nas fotografias do seu denominado “Teatro de

visões”, tal como caracterizado por Stefan Brecht (1924-2009), em seu livro de 1985, *The theatre of visions*. Esse autor é filho do dramaturgo, diretor e pensador do teatro Bertolt Brecht (1898-1956) e da atriz e diretora teatral Simone Weigel (1900-1971), que estiveram entre as/os fundadores da companhia de teatro alemã *Berliner Ensemble*, em 1949. A estreia de *Shakespeare’s Sonnets* em Berlim, em 2009, marcou o ano da morte de Stefan Brecht e os 60 anos da companhia de teatro fundada por seus pais.

Nesse sentido, a poética e a estética da iluminação cênica encontradas no teatro visual de Wilson proporcionam exemplos para o exercício de uma audiodescrição, possibilitadora da fruição dessa linguagem do teatro, tanto para as pessoas com deficiência visual como para o público em geral. Neste artigo apresentamos quatro textos para audiodescrever quatro fotografias dessa encenação de Wilson, realizada em parceria com o *Berliner Ensemble*. Esse material faz parte de uma proposta de fruição dessas imagens por pessoas com deficiência visual, no contexto de um curso sobre a linguagem da luz na encenação moderna voltado para aspectos da audiodescrição e acessibilidade ao teatro.

A audiodescrição (AD) é uma tecnologia assistiva desenvolvida para a acessibilidade comunicacional, visando ampliar o entendimento das pessoas com deficiência visual aos elementos das imagens que permeiam todos os tipos de eventos realizados em contextos culturais, escolares, esportivos, acadêmicos e outros. A AD realiza um tipo de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, possibilitando múltiplos contextos de acessibilidade a experiências significativas com as imagens, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar das pessoas com deficiência visual (Fryer, 2016; Neves, 2011; Snyder, 2014). Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição também pode mediar a fruição dessas imagens por pessoas com deficiência intelectual, com déficit de atenção, dislexia e outros transtornos que permeiam as condições cognitivas neurodivergentes (Motta, 2016).

A audiodescrição para teatro tem um de seus marcos históricos no trabalho pioneiro nos EUA, em 1981, com a audiodescrição da peça *Major Bárbara*, de Bernard Shaw, exibida no *Arena Stage Theater*, em Washington, DC. Foi realizada por Margaret e Cody Pfanstiehl, pessoas sem deficiência visual, com a colaboração de Margaret Rockwell, que tem deficiência visual.

O projeto continuou nesse teatro, para tornar suas produções mais acessíveis (Franco; Silva, 2010). Podemos observar nessas origens históricas da audiodescrição nos EUA a presença da pessoa com deficiência visual nos processos de elaboração dos textos e roteiros. A audiodescrição traz formalidade técnica para algo que era feito anteriormente, graças à sensibilidade e boa vontade de pessoas que atendiam à curiosidade de pessoas com deficiência visual, para tirar dúvidas durante um filme ou peça de teatro e outros tipos de espetáculos.

A audiodescrição no Brasil é regulamentada pelo documento ABNT NBR 16452, de 2016, que é resultado de intenso trabalho em comissões e comitês formados por pioneiras(os) profissionais dessa área, reunidas(os) para sua estruturação legal. A norma recomenda que o roteiro receba avaliação e validação da fruição por uma pessoa cega ou uma pessoa com baixa visão, denominada audiodescritor/a consultor/a. Vale ressaltar que tais normativas seguem a ética social e a política do *Nada sobre nós sem nós*. (Sasaki, 2007), traduzido do vigoroso *Nothing about us without us*, originário dos movimentos civis *antiapartheid* na África do Sul.

Este artigo apresenta algumas articulações práticas das características da audiodescrição para teatro como mediadora da fruição dos elementos visuais dos espetáculos, agenciando seus procedimentos com uma intencionalidade pedagógica para o ensino de iluminação cênica, voltada à fruição da pessoa com deficiência visual. As imagens audiodescritas fazem parte do material didático das aulas do curso de extensão *As luzes e as palavras 2: Uma lupa na audiodescrição do Teatro Épico*, que acontecerá no segundo semestre de 2024. O curso, realizado on-line, tem duração de 30 horas e é destinado para audiodescritoras/es de teatro ou outras pessoas com e sem deficiência visual interessadas nos dois temas interligados: audiodescrição e poética da luz no teatro. Ele será uma segunda edição de outro curso de extensão: *As luzes e as palavras: uma imersão na audiodescrição da iluminação teatral*, realizado em 2022, dentro de um projeto de pesquisa do mesmo nome.

O roteiro inicial foi realizado pela autora deste artigo e coordenadora do curso de extensão, com a colaboração do audiodescritor cego Kim Arouca e da audiodescritora Lamoniara Mendes, servidora na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

As quatro fotografias são apresentadas acompanhadas do relato do processo de elaboração dos textos e aspectos das escolhas realizadas pela equipe de audiodescritores.

Trazemos inicialmente uma breve contextualização histórica das origens e das características do teatro visual de Robert Wilson. Em seguida, os textos descritivos das imagens extraídas do espetáculo são abordados como enunciados organizados em composições verbais, que buscam traduzir as morfologias dos elementos visuais do palco, observados como composições organizadas pela encenação e que têm na luz um suporte primordial.

Em conclusão, trazemos reflexões em torno da potência mediadora da audiodescrição quando operacionalizada com um viés didático, para o ensino da iluminação cênica como linguagem da encenação teatral para plateias com e sem deficiência visual.

Mediação e acessibilidade ao teatro pelos procedimentos da audiodescrição

Uma primeira visada sobre a audiodescrição teatral deve partir da compreensão de que seus procedimentos configuram um movimento que vai do *Theatron* ao *Auditorium*, no qual, tal como os espaços acusticamente preparados para a fruição da música, a audiodescrição propõe aos ouvidos de sua plateia um modo de desfrutar a visualidade das cenas. O desafio dos criadores de textos de audiodescrição está na temperança e no equilíbrio das escolhas semânticas que consignam a tradução fiel do que é contemplado por quem enxerga e traduzido para o roteiro, com a parceria da/do fruidor dessas palavras e frases, que é a pessoa com deficiência visual com formação em audiodescrição (Motta; Romeu Filho, 2010).

O processo de elaboração de uma audiodescrição para obras ou eventos artísticos precisa considerar, no seu esforço enunciativo, as singularidades estéticas da linguagem artística em questão. Este texto torna-se uma criação verbal orientada a partir da organização formal da obra, cujos enunciados devem, simultaneamente, transmitir os elementos para a compreensão dos conteúdos evidenciados por ela. Assim, o **que** a obra enuncia está intrincado ao **como** é enunciado, e a audiodescrição precisa construir essa similaridade enunciativa (Alves, 2016).

Letícia Schwartz (2019) aborda o evento teatral para qualquer tipo de plateia como uma pluralidade de estímulos sensoriais, responsáveis por despertar conceitos, associações, sensações e memórias. A autora destaca as similaridades existentes entre o roteiro de AD e a iluminação no teatro. Pensando nas multitarefas envolvidas nos serviços de acessibilidade aos espetáculos, a autora evoca a imagem do feixe prismático da luz, para definir a diversidade de estímulos sensoriais inerentes à fruição do espetáculo teatral ao vivo. Portanto, nessa profusão de elementos, como selecionar o que precisa ser audiodescrito? Pois o que se busca é ampliar a experiência estética das pessoas com deficiência visual.

A audiodescrição de um espetáculo teatral pode ser comparada à iluminação. Trata-se de deitar luz sobre as imagens, de maneira a permitir que se desenhem no espaço. De brincar com nuances e criar sombras, chapar e dar profundidade, esconder e desvendar. A imagem se revela sob os jogos de luz. E na voz do audiodescritor. (Schwartz, 2019, p. 33)

A autora trabalha a partir dos procedimentos de audiodescrição para teatro desenvolvido por Andrew Holland (2009), que enfatiza a necessidade de que a/o espectador(a) com deficiência visual vá além do entendimento e da compreensão da obra, e possa “viver” a mesma, numa proposta integrativa entre a AD e a obra, em contrário a uma visão “à distância” (Holland, 2009 *apud* Schwartz, 2019, p. 44).

Nesse sentido, ampliar o entendimento dos enunciados visuais construídos pela ação dos desenhos da luz no teatro faz parte do rol das linguagens poéticas de uma encenação, a serem traduzidas pelos enunciados verbais do texto de audiodescrição. A linguagem da iluminação cênica pode ser observada por meio das interações que ela desenvolve com os arranjos espaciais no palco, de tal sorte que podemos observá-la como uma composição visual que funciona como conjuntos semióticos que se realizam no tempo da apresentação.

Poética da luz e composição visual

A visão pedagógica em torno da iluminação cênica neste estudo é ancorada no enfoque da poética da luz no espetáculo dramático

musical, desenvolvida por Adolphe Appia (1862-1928), no texto *Música e Representação*, de 1899. Esse autor propõe uma poética para luz no teatro, tornando-a um elemento que atua no espaço-tempo do palco teatral, e que se movimenta como em uma partitura da ópera (Appia, 2022).

Adolphe Appia (2022) considera que o espaço cênico da encenação deve ser regulado por um princípio, uma partitura rítmica e sequencial que organize o tempo no espaço. O cenógrafo e iluminador suíço defende que

É preciso um princípio regulador da encenação a fim de lhe proporcionar a categoria de meio de expressão na obra do dramaturgo. *A encenação, como toda combinação no espaço com variações no tempo, pode reduzir-se a uma questão de proporção e de sequência. Seu princípio regulador deverá, portanto, ditar as proporções no espaço e a sua sequência no tempo, umas dependentes das outras.* (Appia, 2022, p. 136)

Para o autor, o espaço cênico pode ser regulado como uma partitura rítmica e sequencial que organize o tempo no espaço. Appia vê as possibilidades que a iluminação tem no teatro como reguladora da visibilidade plástica e pictórica da composição visual, que se torna flexível pela ação dos jogos de luzes e atmosferas ou cores, que modelam os corpos e outros elementos visuais em cenas, temporalmente organizadas sequencialmente durante o espaço e tempo da encenação. Em simultâneo, a luz também pode dinamizar movimentos e ritmos dentro de um espetáculo (Appia, 2022). Essa perspectiva de leitura do palco, da cena e do papel da luz na encenação moderna é perfeitamente exemplificada nesse espetáculo de Robert Wilson, produzido com o *Berliner Ensemble*, em 2009.

Seguindo essas perspectivas, e trabalhando no contexto didático visado para este processo de audiodescrição, optamos, num primeiro momento, por descrever quatro fotografias. Tais imagens estáticas do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* possibilitam uma análise aprofundada dos arranjos espaciais com luz, que podemos extrair dessa encenação. Ao mesmo tempo, a fotografia registra um instante do espetáculo, de tal forma que condensa a expressividade da composição visual quando traduzida por uma composição verbal.

Dessa maneira, busca-se explorar nas fotografias selecionadas algumas formas exemplares para conduzir o aprendizado em torno destas poéticas do teatro moderno: narrativa épica, teatro visual e iluminação cênica, maquiagem e figurinos numa atuação alegorizada, entre outras. Tais inferências são oportunizadas pela mediação que os procedimentos da audiodescrição proporcionam como método de trabalho. Nesta aula com o tema do Teatro Épico, após a introdução com as imagens estáticas, abordaremos o vídeo em que tais cenas estão em movimento. Dessa maneira, podemos conduzir a apreciação das imagens em dois momentos distintos de observação.

Contextualizando o teatro visual de Robert Wilson

No Brasil, Luiz Roberto Galizia (1986) pesquisou os processos criativos de Wilson que envolveram desde *Happenings* e *Performances* no profícuo contexto dessas artes no ambiente nova iorquino dos anos 1960, concomitante à sua experiência como professor de artes para surdos, autistas e outros jovens e crianças com deficiências sensoriais e cognitivas na fundação Byrd Hoffman em Nova York, até chegar às produções de grandes espetáculos teatrais a partir dos anos 1970.

Lucas de Almeida Pinheiro (2020) faz um levantamento dos dados biográficos de Robert Wilson, relacionando-os ao desenvolvimento da poética particular desse artista, influenciada pelos deslocamentos perceptivos característicos dos modos de apreensão da realidade de pessoas com particularidades sensoriais e cognitivas neurodivergentes, denominadas universalmente como pessoas com “deficiência”. Wilson tratou o convívio com Christopher Knowles, diagnosticado dentro do Transtorno do Espectro do Autismo, e com Raymond Andrews, nascido surdo, como uma parceria criativa em si e não apenas como uma atividade terapêutica. Ou seja, o professor de artes, Robert Wilson, colocou em relevo, no processo de trabalho com os jovens, o aspecto das eficiências intelectuais e sensoriais deles.

Nesse sentido, os modos de ser, estar e perceber o mundo presentes nas manifestações criativas desses jovens nas oficinas de artes conduzidas

por Wilson na juventude enraizaram neste diretor um olhar peculiar sobre as formalizações de espaço e tempo de fruição da experiência com o espetáculo teatral. Tais perspectivas sensoriais e perceptuais influíram para que Wilson orientasse suas produções no campo do teatro, por caminhos únicos e instigantes como expressão cênica. No palco wilsoniano, o tempo ficcional dilata-se de maneira semelhante à câmera lenta do cinema, e o espaço cênico é ocupado por planos e signos que atuam como um quadro vivo tridimensional, nos quais se sucedem imagens em movimentos, com surpreendentes invenções associativas de ideias visuais.

Robert Wilson, Bob, nascido em 1941, em Waco-Texas, foi uma criança disléxica e introvertida, que sofreu com o desconforto social de sua condição e a gagueira até a adolescência, quando encontrou apoio terapêutico e liberador das tensões que o impediam de falar, por meio das aulas de dança ministradas por Byrd Hoffman. Após a formação em arquitetura, em Nova York, viveu um período em Viena, onde estudou teatro e entrou em contato com a encenação de óperas na tradição do *gestamtkunstwerk* do alemão Richard Wagner (1813-1883). *Gesamtkunstwerk*, em português *Obra de arte total*, preconizava a fusão de todas as artes: música, teatro, literatura, arquitetura, pintura, escultura, dança dentro da caixa cênica para a realização do espetáculo operístico, cuja partitura musical também rege todas as outras linguagens.

Em Viena, Wilson também entrou em contato com encenações no estilo do austríaco Max Reinhardt (1873-1943), que introduziu o *rundhorizont*, conhecido no Brasil como **ciclorama**, que é um dispositivo cenográfico similar a uma tela de cinema, colocada ao fundo do palco e preparada para receber projeções de luzes e/ou imagens. Tais encenações comportam a grandiosidade dos grandes teatros da tradição operística com milhares de lugares na plateia, camarotes e balcões, para que o público assista a um espetáculo, apresentado dentro de uma ampla caixa cênica, instalada atrás da cortina. Na frente desta, vemos o proscênio e o fosso da orquestra, que abriga as/os musicistas e a/o regente. A presença daquele que encena está concentrada no comando da equipe de artistas cênicos, que operam, nesse tipo de espetáculo, um diversificado aparato tecnológico para produção de efeitos visuais sofisticados, por meio de cenários e luzes.

Pinheiro (2020) diferencia o teatro de Wilson da tradição do *gesamtkunstwerk*, pois

O encenador estadunidense não está interessado somente em uma fusão das artes, mas em uma justaposição dos diferentes modos de expressão artística, buscando manter a individualidade de cada um dos códigos que compõem a cena. Em outras palavras, há nas obras wilsonianas um hibridismo múltiplo de linguagens artísticas que, mesmo tomando caminhos narrativos e significativos ‘diferentes’, dialogam entre si durante a encenação. (Pinheiro, 2020, p. 78-81)

Este é o modelo de produção do musical em parceria com o *Berliner Ensemble*, dirigido por Wilson a partir de 23 sonetos de William Shakespeare. *Shakespeare’s Sonnets*, em português *Sonetos de Shakespeare*, estreou em Berlim, em 12 de abril de 2009, e faz parte do repertório do *Berliner Ensemble* desde então. Na poética teatral de Wilson, preponderavam as imagens rigorosamente trabalhadas como formas que se movimentam dentro de um quadro vivo, na caixa cênica do palco de ópera; e que se justapõem em modos provocativos aos enunciados verbais.

Para observar alguns traços característicos dessa linguagem visual com a luz na criação do espaço cênico, trazemos quatro fotografias do espetáculo e as respectivas traduções para um texto, que será ouvido por pessoas com deficiência visual. As imagens escolhidas para o exercício dos modos de leitura e de descrição da iluminação cênica, a partir das formas expressivas peculiares do teatro de Robert Wilson, nos possibilitam o exercício de um vocabulário pertinente para descrição da luz e seu papel na composição visual da cena.

Audiodescrição de imagens e composições visuais

Livia Motta (2016) explora procedimentos da audiodescrição como instrumento de leitura de mundo, a partir das múltiplas interlocuções possíveis com os conhecimentos envolvidos nas atividades na sala de aula. A autora explica que a audiodescrição envolvendo estudantes com e sem deficiência visual

[...] poderá ser um instrumento de mediação e muito poderá colaborar para que os outros alunos façam inferências, deduções, e cheguem a conclusões, possibilitando uma participação mais completa nas múltiplas atividades escolares. A audiodescrição instaura um contexto de realização de diversas leituras das imagens, que desentranham associações por meio dos [...] significados atribuídos aos símbolos e códigos sociais culturalmente construídos. (Motta, 2016, p. 23)

Nesse sentido, percebemos como a audiodescrição pode operacionalizar ações envolvendo os estudantes com e sem deficiência visual, ao proporcionar um diálogo educacional a partir do escopo das ideias sobre letramento de Paulo Freire (1989, p.9), cuja proposição “a leitura de mundo precede a leitura das palavras”, também reverbera de modo efetivo no âmbito do ensino de Artes. Portanto, buscamos construir essas pontes pedagógicas oportunizadas pelos procedimentos metodológicos da audiodescrição, acoplados ao ensino de poéticas da iluminação no teatro.

A respeito da audiodescrição de fotografia no contexto educacional, a autora propõe procedimentos a partir de uma sequência de observação para a descrição de fotografias:

1. o objeto fotografado (o que/quem); 2) de onde foi fotografado (a que distância, de que ângulo; 3) como foi feito o enquadramento da câmera (recorte do objeto, pessoa ou cena); 4) espaço e o tempo a que se refere (onde e quando); 5) composição: iluminação e os planos (primeiro plano e plano de fundo). (Motta, 2016, p. 67).

Portanto, nas descrições que apresentamos a seguir, procuramos demonstrar a distribuição espacial dos elementos de cenários, figurinos, luzes, os quais são minuciosamente estruturados como enunciados visuais no teatro de Wilson. Articulamos a descrição das formas de corpos, objetos, planos, volumes e cores com palavras que sintetizem aspectos alegóricos ou simbólicos que se façam necessários para a melhor compreensão das imagens. As alegorias e/ou os símbolos presentes no teatro imagético de Robert Wilson são amplamente encontradas no musical *Sonetos de Shakespeare*, bem como em toda a tradição renascentista e barroca do teatro de William Shakespeare (1564-1616).

As fotografias foram retiradas do website de Robert Wilson, acompanhadas da audiodescrição da imagem, visando os aspectos da acessibilidade e fruição por parte de pessoas com deficiência visual e considerando a tradução do conjunto composicional das cenas retratadas, destacando o manejo estético dos elementos poéticos da luz.

Figura 1 – Fotografia 1 do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* para audiodescrição¹



Autora: Lesley Leslie-Spinks

Audiodescrição: Fotografia de cena do espetáculo musical *Sonetos de Shakespeare*, produzido pelo *Berliner Ensemble*, em 2009, com direção de Robert Wilson e músicas de Rufus Wainwright. No ciclorama no fundo do palco, coberto por luz azul acinzentada com brilho suave, silhuetas pretas de cinco figuras humanas se movimentam e dançam na frente dele. Três delas usam calças bufantes. Da esquerda para direita, a primeira salta; a segunda está com os braços erguidos; a terceira, mais alta e esguia, está na ponta dos pés; a quarta, com gorro de bufão, está parada, com as pernas ligeiramente afastadas; a quinta, no canto direito, está de perfil e tem asas de penas nas costas. Segura um arco à frente de sua

¹ Disponível em: <http://www.robertwilson.com/shakespeares-sonnets>. Acesso em: 18 jul. 2024.

volumosa barriga. No chão, faixas brancas luminosas, longas e estreitas. Fim da audiodescrição.

Em relação à audiodescrição da **Figura 1**, e pensando nos aspectos composicionais, optamos por iniciar descrevendo o enquadramento da fotografia a partir do fundo, com destaque para o ciclorama tingido de azul e iluminando por trás as figuras que se movem pelo palco. Tal tipo de registro imagético é uma marca dos projetos de luz de Robert Wilson há décadas. O efeito de luz em azul/cinza no telão cria a profundidade necessária, para projetar em destaque as figuras dispostas em silhuetas no plano da frente. Decidimos nomear o telão do fundo do palco pelo seu nome técnico, que é **ciclorama**, oportunizando o aprendizado do vocabulário técnico deste dispositivo cênico, inventado por Max Reinhardt, para receber efeitos de luzes coloridas projetadas sobre ele.

Descrevemos as linhas principais das morfologias corporais das figuras em silhuetas, ao mesmo tempo que buscamos transmitir as disposições delas no espaço da cena; umas em relação às outras, mais próximas ou mais distantes, ou também em relação ao plano de fundo. Dessa forma, procuramos assinalar como a luz ajuda a criar o efeito de profundidade para a visualização de todas as figuras/silhuetas em preto, as quais estão projetadas como se deslocassem para frente no espaço da imagem. Os códigos verbais procuram transmitir o ícone/símbolo do bufão, diretamente pela referência ao gorro de guizos; e o ícone/alegoria do cupido, pela descrição dos aspectos de sua morfologia que vão desenhando aos poucos a revelação da figura mitológica do 'flechador' de corações. Seria mais simples descrever a figura pelo vocábulo único: cupido. Porém, tal solução implica em aludir a um cupido genérico, geralmente similar a um anjinho branco, pequeno, sentado numa nuvem igualmente branca. Para não cair nesse lugar comum da figura do cupido, descrevemos sucintamente a silhueta dessa figura do quadro vivo do palco e registrada na fotografia.

Por fim, registramos a faixa de luz no chão, situada entre a linha que separa o palco do fosso da orquestra, demonstrando a moldura do quadro distanciado do palco; ao mesmo tempo que lança uma pequena claridade para o fosso da orquestra. Ao vivo, esse elemento visual possibilita um efeito

que ajuda a sublinhar a silhueta das/dos músicos em ação nessa região do campo visual da caixa cênica do palco.

Figura 2 – Fotografia 2 do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* para audiodescrição²



Autora: Lesley Leslie-Spinks

Audiodescrição: Fotografia de cena do espetáculo musical *Sonetos de Shakespeare*, produzido pelo *Berliner Ensemble*, em 2009, com direção de Robert Wilson e músicas de Rufus Wainwright. Ao centro, uma luz fraca e levemente azul incide sobre o rosto e o busto de uma mulher de vestido longo de alças, levemente escurecido. Revela a face maquiada de branco e a mão esquerda espalmada para o alto. A mão direita está cerrada ao lado da cintura. O figurino fica obscurecido. Atrás, um cenário sobre rodas com a carcaça de um carro amassado e retorcido, atravessado por um tronco de árvore ressequido. Ao fundo, uma luz vermelho-fogo cobre mais da metade da parte superior do ciclorama. Outra luz branca brilhante cobre o restante. Essa luz se espalha difusa e com baixa intensidade por todo o chão do palco. Fim da audiodescrição.

Na **Figura 2**, começamos pelo centro da imagem e sua figura com o foco de luz para destacar o busto, a face e os gestos das mãos, que são muito

² Disponível em: <http://www.robertwilson.com/shakespeares-sonnets>. Acesso em: 18 jul. 2024.

expressivos na fotografia. Podemos observar na composição da imagem a justaposição alegórica de signos de destruição, que trazem a conotação de um acidente ambiental do tipo das imagens que se vê nas mídias dando notícias de furacões, grandes enchentes e tsunamis. Ao mesmo tempo, a cor ao fundo remete ao fogo das queimadas, que se junta ao signo do tronco da árvore morta e cindida de sua copa inexistente. A descrição de formas, volumes e cores procura dar conta desses elementos morfológicos e conotativos da fotografia de cena, além de evidenciar a presença da ausência do corpo verde de uma árvore outrora viva.

Figura 3 – Fotografia 3 de cena do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* para audiodescrição³



Autora: Lesley Leslie-Spinks

Audiodescrição: Fotografia de cena do espetáculo musical *Sonetos de Shakespeare*, produzido pelo *Berliner Ensemble*, em 2009, com direção de Robert Wilson e músicas de Rufus Wainwright. Ao centro, a silhueta preta de uma árvore estilizada como um desenho infantil. Atrás, parcialmente oculta, uma figura humana com vestido longo de cintura alta marcada. O braço esquerdo, com manga comprida, projeta-se na lateral. Um foco de luz destaca a maçã vermelha sobre a concha da mão, com luva branca. Ao fundo, uma luz azul noturna predomina. Fim da audiodescrição.

³ Disponível em: <http://www.robertwilson.com/shakespeares-sonnets>. Acesso em: 18 jul. 2024.

A **Figura 3** foi descrita procurando enunciar, em primeiro plano, a figura que justapõe duas informações colocadas uma atrás da outra: árvore e vestido de mulher. Escolhemos “cintura alta marcada,” mas poderia ser escrito algo como “saia com ancas altas demarcadas,” se quiséssemos sublinhar mais ainda alguma característica de figurino de época. Porém, isso não é tão relevante, e priorizamos todo o enunciado que descreve a silhueta e o braço que sai por trás da árvore como um galho. O foco de luz destaca a maçã vermelha, e a alegoria da árvore do conhecimento e da tentação de Eva foi inferida com facilidade pelo audiodescritor cego, mesmo sem conhecer o espetáculo registrado em vídeo, no qual tal alegoria é evidenciada pelo conjunto visual da cena em movimento.

Figura 4 – Fotografia 4 de cena do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* para audiodescrição⁴



Autora: Lesley Leslie-Spinks

Audiodescrição: Fotografia de cena do espetáculo musical *Sonetos de Shakespeare*, produzido pelo Berliner Ensemble, em 2009, com direção de Robert Wilson e músicas de Rufus Wainwright. Três personagens estão à frente do palco, iluminado por uma leve luz azulada ao fundo e com uma árvore preta com copa redonda ao centro. À esquerda, uma mulher com vestido longo rosado de mangas bufantes, gola elizabetana e saia ampla, está sentada.

⁴ Disponível em: <http://www.robertwilson.com/shakespeares-sonnets>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Usa maquiagem branco-neve, tem as sobrancelhas e boca pintadas de preto, cabelos ruivos com um penteado armado. As mãos, com luvas brancas, estão cruzadas sobre o colo. O vestido cobre os pés e o assento da mulher. Ao centro, à frente da silhueta preta da árvore em estilo infantil, uma mulher de vestido longo branco de cintura alta e gola de babados está com a boca e os braços abertos, usando luvas brancas. Uma luz azul clara ilumina seu busto, rosto e braços. A maquiagem é branca, com olhos e boca delineados de preto. Uma das mãos segura uma serpente e a outra uma maçã vermelha mordida. À direita, uma figura humana com cabelos brancos até os ombros está sentada com os braços apoiados na poltrona. A maquiagem é branca, os olhos profundos e os lábios vermelhos. Usa calça e camisa marrom claro com gola larga, meias compridas pretas e sapatilhas brancas. O ciclorama está quase todo iluminado por uma luz azul noturna, na parte de baixo, luz branca brilhante. Fim da audiodescrição.

A descrição da **Figura 4** busca informar a espacialização das três figuras/personagens da fotografia e a disposição delas no palco. Descrevemos em detalhes todos os figurinos, seguindo suas morfologias mais determinantes. Maquiagem expressiva em base do “branco-neve” e preparada para receber luz “levemente azul”, que destaca as expressões faciais. A alegoria da tentação, queda e expulsão do Paraíso se apresenta em sua plenitude imagética no centro do palco e a descrição busca dar conta dessa iconologia. O plano de fundo da imagem é descrito a partir das projeções de luz e cor na tela do ciclorama. Para quem assiste ao espetáculo ao vivo, ou à íntegra do vídeo no website de Wilson, terá a percepção da identidade das personagens sentadas na fotografia, que são a Rainha Elisabeth I e o dramaturgo Shakespeare. Porém, a audiodescrição da fotografia neste artigo não antecipa essa informação, a qual necessitaria de uma outra contextualização e enfoque de abordagem para ser revelada.

Alguns desdobramentos da audiodescrição das imagens estáticas do espetáculo *Sonetos de Shakespeare*

A audiodescrição de quatro fotografias do espetáculo *Sonetos de Shakespeare* foi elaborada mediada pela observação das composições visuais construídas pela luz cênica, atuando enquanto uma linguagem organizadora,

de um certo discurso visual encontrado nas encenações de Robert Wilson, conforme foi mostrado nas reflexões teóricas de Adolphe Appia (2022), trazidas para a aula. O foco desses textos é a busca de uma objetividade analítica da imagem, para delinear as morfologias dos elementos presentes na fotografia, de forma que a compreensão de seu conteúdo emergja das próprias palavras empregadas e do respectivo ordenamento delas nas frases. Para isso, seguimos os passos defendidos por Livia Motta (2016).

Como foi demonstrado no segmento teórico deste artigo, a audiodescrição se pauta pela síntese analítica condensada em um texto elaborado a partir de chaves de leitura das morfologias evidenciadas nas imagens e do exercício interpretativo de seus conteúdos, por meio de uma triangulação dialógica entre roteiristas de audiodescrição e o audiodescritor consultor, que é uma pessoa com deficiência visual que revisa e verifica a compreensão e estruturação da criação textual. A partir dos parâmetros da audiodescrição, transitamos pelas formulações manejadas semanticamente, visando delinear os traços principais que formatam o espaço, os objetos e os corpos humanos, portando signos e expressões, que interagem com os efeitos de luzes concretizados no palco e captados pelas lentes da fotógrafa.

O processo relatado a partir das imagens coloca em relevo as escolhas semânticas, bem como a orientação do olhar da equipe, para apresentar os planos do palco, o posicionamento das figuras humanas nesses planos e a função onipresente do ciclorama, ao fundo das imagens. A fruição da pessoa com deficiência visual aprende a importância dessa tecnologia da iluminação cênica, para a construção da encenação no teatro de Robert Wilson.

Quando usamos palavras mais técnicas, como ciclorama e seu papel nos efeitos luminosos com cores, que criam profundidade no espaço do palco, bem como destaques para os desenhos em silhuetas das figuras e dos objetos à sua frente, buscamos favorecer a compreensão do papel dessa tecnologia na estruturação poética da cena visual fotografada e ampliar o repertório sobre o tema. Por complementaridade, quando exploramos os veios do registro verbal das imagens estruturadas com a luz, vimos emergir as funções estéticas da iluminação cênica, que estruturam planos, focos e atmosferas luminosas, as quais também conduzem a experiência da plateia que enxerga.

Como o/a espectador/a que enxerga, a pessoa cega ou com baixa visão elabora esse aprendizado, de tal sorte que poderá entender esse vocabulário até mesmo em novos contextos cênicos em que constem a palavra ciclorama. Nesse sentido, podemos, a partir dessas fotografias, agenciar inferências e contextualizações em torno dos conceitos importantes para estudar poéticas da iluminação cênica: planos dos espaços, contrastes entre luz e sombra ou outros, atmosferas cromáticas e tantos outros aspectos relacionados com as imagens e a estética teatral em foco, a partir do teatro visual de Wilson, tanto para pessoas com deficiência visual como para as que enxergam.

As formas de descrever os desenhos da luz em suas funções de atmosferas cromáticas foram traduzidas por adjetivos como: vermelho fogo e azul noturno. Em simultâneo, descrevemos formas delineadas pela luz, tais como: silhuetas, focos em closes sobre objetos importantes, ou destacando as expressões faciais das personagens. Dessa maneira, essas descrições de fotografias procuram dar conta de uma leitura focada na busca do vocabulário mais leigo e universal para abordar os desenhos da luz, mas sem perder de vista o esforço de traduzir os efeitos de suas ações estéticas sobre a cena e seus elementos.

A fruição dessas imagens combinadas com os meios da audiodescrição estimulam novos modos de compreensão da linguagem visual do teatro para a plateia com e sem deficiência visual. Vale ressaltar que o trabalho com as imagens estáticas é introdutório ao curso e aos temas previstos para estudos da linguagem da iluminação cênica. Posteriormente, serão observadas as imagens em movimento, dessas mesmas cenas das quatro imagens audio-descritas, para elaborarmos com a turma novos ângulos da observação do Teatro Épico e visual, relacionados aos conjuntos composicionais encenados nesse musical.

Referências bibliográficas

- ALVES, J. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra. *In*: ADERALDO, M. F. et al. (org.). **Pesquisas teóricas e práticas aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 46-60. *E-book*.
- ALVES, J. F.; CEREJEIRA, T. L. T. **Visualidade e Audiodescrição**: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. **Revistas Aspas**, Campinas, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v10i2p8-23

- APPIA, A. **A Obra de Arte Viva e outros textos**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 16452**: acessibilidade na comunicação: audiodescrição. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.
- CAMARGO, R. G. **Função estética da luz**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. *In*: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (org.). **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.
- FREIRE, P. **A leitura do mundo precede a leitura das palavras**. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRYER, L. **An introduction to audio description**: a practical guide. London: Routledge, 2016.
- GALIZIA, L. R. **Os processos criativos de Robert Wilson**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HOLLAND, A. Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: Images into Words. *In*: ANDERMANN, Gunilla; DIAZ-CINTAS, J.; Anderman, G. **Audiovisual Translation**: Language Transfer on Screen. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 170-185.
- MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura do mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- NEVES, J. **Imagens que se ouvem**. Guia de audiodescrição. Lisboa: Instituto Politécnico de Leiria, 2011.
- PINHEIRO, L. A. **Bob Wilson**: por trás do olhar de um surdo e a voz-pensamento de um autista. Londrina: EDUEL, 2020.
- ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, n. 58, p. 20-30, 2007.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, 2009.
- SCHWARTZ, L. **Através do prisma**: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual. 2019. Dissertação (Mestrado em artes cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SIMÕES, C. F. À luz da linguagem – **A iluminação cênica**: de instrumento da Visibilidade à “scriptura do visível” & outras poéticas da luz. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SNYDER, J. *The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training. Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description.* Washington, DC: American Council of the Blind, 2014.

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em 09/07/2024

Publicado em 30/08/2024





Mediação cultural nas artes cênicas: avanços e resistências¹

*Cultural mediation in the performing arts:
progress and resistance*

*Mediación cultural en las artes escénicas:
avances y resistencias*

Marie-Christine Bordeaux

Tradução de Ricardo Santos e Renata Fernandes

Marie-Christine Bordeaux

Professora de Ciências da Informação e da Comunicação na Université Grenoble Alpes, onde foi vice-presidente de Cultura e Cultura Científica (2016-2023), entre outras atribuições. Integra o Conselho Científico do Instituto Nacional Superior de Educação Artística e Cultural (Inseac), tendo sido coeditora da revista *Culture & Musées* (2014-2020). Seu trabalho se concentra em mediação cultural e científica; educação artística e cultural; públicos “específicos” e “amadores”; e, de modo mais amplo, formas convencionais e emergentes de democratização e da democracia culturais.

Ricardo Santos

Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), com graduação em Filosofia e também Jornalismo pela mesma instituição. Atualmente é pesquisador independente, professor particular de inglês e francês, revisor e tradutor de artigos e livros de e para ambos os idiomas.

Renata Fernandes

Artista da dança, educadora e pesquisadora, é doutoranda em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), onde pesquisa a mediação cultural nas artes cênicas. Mestre em Artes pela mesma instituição, é bacharela e licenciada em dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integra os grupos de pesquisa (CNPQ): GEMA (IA-UNESP), Pé de Dança (UFTM) e Hop Musical (UFVJM).

¹ Tradução do original: BORDEAUX, Marie-Christine. La médiation culturelle dans les arts de la scène: avancées et résistances. In: SERAIN, Fanny et.al. (org), **La médiation culturelle, cinquième roue du carrosse?** Paris: L'Harmattan, 2016. p. 131-138. (N.T.). O artigo é uma adaptação e uma atualização da contribuição da autora para o colóquio *La médiation culturelle dans les arts de la scène*, organizado pelo departamento de Pesquisa e Desenvolvimento da *La Manufacture – Haute école des arts de la scène* em 19 e 20 de novembro de 2010. Disponível em: <https://www.manufacture.ch/download/docs/xvjx4gnq.pdf/Actes%20du%20colloque%20-%20La%20m%C3%A9diation%20dans%20les%20arts%20de%20la%20sc%C3%A8ne.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

Resumo

Os mais diversos públicos de arte estão a cada dia mais familiarizados com técnicas e modos de ter seu encontro mediado por diferentes experiências artísticas. No entanto, o desenvolvimento da mediação enquanto função profissional está desigualmente distribuído entre as diferentes áreas culturais. Seria esse desequilíbrio o sinal da incapacidade crônica de operar uma síntese entre a educação popular e a política artística e cultural? Ou seria o resultado de uma síntese impossível entre as práticas e os desafios das diferentes áreas das artes e da cultura? Uma análise das mediações no teatro e na dança, apresentada neste artigo, traz algumas respostas a essas questões, tornando evidente a natureza ao mesmo tempo ímpar e diversa da arte e dos objetos culturais, contrapondo-se a uma visão única e homogênea do papel da mediação cultural e da função dos agentes mediadores.

Palavras-chave: Mediação cultural, Mediação nas artes cênicas, Mediação teatral, Mediação na dança.

Abstract

The most diverse art audiences are becoming increasingly familiar with techniques and ways of having their encounters with different artistic experiences mediated. However, the development of mediation as a professional function is unevenly distributed between the different cultural areas. Could this imbalance signal a chronic inability to synthesize popular education and artistic and cultural policy, or does it result from an impossible synthesis between the practices and challenges of the areas of arts and culture? The analysis of mediation in theater and dance in this study provides some answers to these questions, highlighting the unique and diverse nature of art and cultural objects as opposed to a single, homogeneous view of the role of cultural mediation and the function of mediating agents.

Keywords: Cultural mediation, Mediation in the performing arts, Theater mediation, Mediation in dance.

Resumen

Los distintos públicos de arte están cada vez más familiarizados con técnicas y formas de encuentro mediadas por diferentes experiencias artísticas. Sin embargo, el desarrollo de la mediación en tanto función profesional se distribuye de forma desigual entre distintas áreas culturales. ¿Sería esto una señal de incapacidad crónica para sintetizar la educación popular y la política artística y cultural?, o ¿sería el resultado de una síntesis imposible entre las prácticas y los desafíos de distintas áreas de las artes y la cultura? A partir de un análisis de la mediación en el teatro y la danza, este artículo expone algunas respuestas a estas cuestiones al mostrar la naturaleza singular y diversa del arte y de los objetos culturales que se contraponen a una visión única y homogénea del papel de la mediación cultural y de la función de los agentes de mediación.

Palabras clave: Mediación cultural, Mediación en las artes escénicas, Mediación teatral, Mediación en la danza.

A mediação, enquanto função profissional na cultura, tornou-se, atualmente, um lugar-comum. Os visitantes de museus, lugares de patrimônio histórico e centros de arte habituaram-se a ter à disposição mediações com profissionais em pessoa, via texto, recursos audiovisuais e digitais. Cada vez mais os locais de exibição e festivais oferecem ao público de filmes e espetáculos atividades como encontros, conferências, debates e até *workshops* práticos ligados à programação. A educação artística e cultural se desenvolveu nas escolas, em parceria com equipes artísticas e espaços culturais. De um modo mais geral, as funções de recepção, de apoio e de educação não formal do público se estruturaram na maioria das áreas culturais. No entanto, o desenvolvimento da mediação enquanto função profissional de transmissão e de apoio está desigualmente distribuído entre as áreas e até hoje encontra resistências provenientes tanto da cultura profissional de certos agentes quanto de polêmicas ainda em debate sobre as responsabilidades sociais das estruturas culturais subvencionadas e sobre a distinção entre ação cultural e animação sociocultural. Se, hoje, a mediação se impôs sob a forma de uma banalização bem-sucedida (Aubouin; Kletz; Lenay, 2010), seu desenvolvimento desigual seria o sinal da incapacidade crônica de operar uma síntese

entre a educação popular e a política artística e cultural, ou seria então o resultado, no próprio cerne do campo cultural, de uma síntese impossível entre as práticas e os desafios das diferentes áreas das artes e da cultura? Uma análise da mediação no teatro e na dança pode dar algumas respostas a essas questões.

A mediação no plural

A primeira pergunta a se fazer diz respeito não ao termo **mediação**, mas ao artigo definido que precede o próprio termo. De fato, pode parecer problemático utilizar esse termo no singular, como se fosse uma noção comum e partilhada. Familiar hoje em dia em museus, sítios históricos e centros de arte contemporânea, o termo é pouco utilizado nas artes do espetáculo, particularmente no teatro, que é, em geral, hostil à possibilidade de haver intermediários ou consenso, sugerida não só pela etimologia do termo, mas também pelas práticas profissionais que estão associadas a ele quando os mediadores não são os artistas (Bordeaux, 2011). Os gestores de teatro e os artistas desconfiam, portanto, da chegada desses “intermediários de uma arte imediata” (Wallon, 2011, p. 15). Nos últimos anos, contudo, podemos observar alguma melhora nesse cenário. Alguns teatros têm em sua equipe a função de mediador cultural. Outros são menos específicos ao mencionar a existência de um cargo ou serviço de mediação cultural, mas é justo dizer que as categorias **relações com o público** (em vez de relações públicas), **espetáculo ao vivo para jovens** e **públicos escolares**, bem mais genéricas, estão diretamente relacionadas com funções de mediação. No seu catálogo de formação, *La Scène*² dedica uma seção à mediação artística e cultural. Embora sejam poucos os que se intitulam **mediadores**, a mediação está, apesar disso, cada vez mais presente.

Contudo, seria prudente falar de **mediações**, no plural, pois nada nos permite afirmar *a priori* que estamos lidando com os mesmos tipos de agentes ou com as mesmas práticas. Essa precaução permite que evitemos pressupor, ao utilizar o singular, a ideia de que a mediação tem uma definição

² *La Scène* é uma revista francesa trimestral especializada nas artes do espetáculo. Disponível em: www.lascene.com. (N.T.)

genérica, válida para todos os campos culturais, e que depois seria aplicada a atividades localizadas por área. Não é evidente, com efeito, que as ações no âmbito do patrimônio histórico e no âmbito das artes performativas estejam estruturadas em modelos comparáveis. Muitos aspectos diferenciam essas mediações. A dimensão performativa do espetáculo ao vivo impede qualquer mediação durante a experiência estética e lhe atribui uma dupla temporalidade: depois ou antes da performance, a fim de cativar o público, aprofundar a experiência do espetáculo ou adotar uma abordagem de formação do espectador. O envolvimento dos artistas na mediação faz com que ela esteja próxima demais da obra, priorizando a busca de empatia, o que coloca em dúvida a formação do pensamento crítico – que é, em princípio, um dos objetivos da mediação. Quando se trata de públicos ditos **específicos** ou **desfavorecidos**, ou de crianças em idade escolar, a prática artística partilhada é uma das principais formas de mediação conduzida pelos artistas, quer ela resulte ou não em um formato capaz de atingir um público. Trata-se, aqui, de partilhar questões sobre o teatro, estados de dança, processos criativos – em suma, uma experiência de arte vivida a partir do interior de uma prática. Essas práticas têm pouco em comum com aquelas dos mediadores de museus, de sítios de patrimônio histórico ou de centros de arte, que lidam essencialmente com as obras de arte e, na maior parte das vezes, sem a presença de um artista – exceto no caso das oficinas para crianças, a exemplo das que são conduzidas pelo Centro Pompidou.

Um conceito emergente?

Uma segunda questão a ser abordada é a suposta novidade da mediação, tanto como prática profissional quanto como conceito estruturante. Sem dúvida, esse conceito permitiu renovar um quadro que se esgotou rapidamente: o da gestão cultural dos anos 1980³. Mas o termo já havia sido conceituado no início dos anos 1970, particularmente por Francis Jeanson (1973), que costuma ser mais citado por sua contribuição sobre a noção de **não-públicos** do que por

³ Embora Claude Mollard tenha proposto uma teorização da mediação como uma reformulação da gestão cultural (Mollard, C. *L'ingénierie culturelle*, Paris: PUF – *Que sais-je?* [2905], pp. 13-14, 1994), não foi seguido por nenhum autor que se dedique às mesmas questões.

sua reflexão sobre a mediação. A novidade de que tratamos não é, portanto, no sentido de surgimento ou de ruptura.

Além disso, podemos constatar o relativo fracasso desse termo no **mercado** de conceitos apropriados pela política para dar sentido a seu projeto de democratização cultural, como foi o caso, por exemplo, da **ação cultural** ou do **desenvolvimento cultural** nos anos 1960 e início dos 1970 (Bordeaux, 2015). A mediação cultural se tensiona entre uma tradição – a da educação ativa – e um questionamento contemporâneo tanto das fraturas sociais ligadas ao empobrecimento e à exclusão nas sociedades desenvolvidas quanto dos limites da democratização cultural nos termos em que vem sendo concebida e implementada há mais de cinquenta anos. Nesse sentido, e também porque ainda está em debate, ela é o reflexo de tensões internas e externas.

Na literatura acadêmica, a mediação passou por um período importante de elaboração conceitual nos anos 1990 e início dos 2000. O objetivo era acompanhar a emergência de novas funções na cultura, a dinâmica de formação universitária dos futuros mediadores e gestores culturais e dar sentido ao título concedido pelos cursos de pós-graduação em informação-comunicação (Dufrene; Gellereau, 2004). Essa evolução conceitual foi retomada recentemente, com trabalhos que dialogam com outras áreas para além do patrimônio histórico, particularmente Serge Chaumier e François Mairesse (2013), Jean-Marie Lafortune (2012) e Serge Saada (2011). Um estudo recente encomendado pelo Ministério da Cultura (Aubouin; Kletz; Lenay, 2009; 2010) examina as configurações profissionais da mediação em 48 espaços culturais, dos quais, 12 são dedicados a espetáculos cênicos.

Um conceito tipicamente francês?

Uma terceira questão é de caráter geopolítico. Por muito tempo se admitiu que a mediação cultural era um conceito tipicamente francês, produzido por uma política cultural baseada em uma separação radical e artificial entre os setores cultural e sociocultural. Na minha tese (Bordeaux, 2003), salientei até que ponto a visão da mediação como a inclusão dos marginalizados nas políticas culturais era ao mesmo tempo legítima e discutível. De fato, está nas práticas de mediação uma forma de herança, por vezes

totalmente assumida⁴, da educação popular; mas a educação popular passou por uma profunda crise de identidade e foi confrontada com mudanças culturais rápidas e profundas que impedem que estabeleçamos uma equivalência entre o papel que ela desempenhou dos anos 1950 aos 1970 e o papel que ela desempenha ou poderia desempenhar a partir dos anos 1980.

Diria, ainda, que a mediação, muitas vezes, implica um questionamento, feito de dentro do sistema cultural, dos valores e das práticas dos agentes culturais, o que a distingue da educação popular, que propõe uma visão alternativa das políticas culturais institucionais a partir de uma posição de exterioridade. Ora, constatamos que em outros países onde a política cultural está estruturada de forma bastante diferente; por não haver uma referência forte a uma política centralizada ou uma separação radical entre cultura, educação popular e educação, os agentes culturais reivindicam o conceito de mediação. É o caso do Quebec⁵ e da Suíça⁶, onde a história da política cultural é muito diferente da francesa.

As mediações no teatro e na dança

No decurso do meu trabalho no campo teatral, pude destacar três características da mediação. A primeira é a tendência predominante para a auto-mediação. Refiro-me à mediação realizada pelos próprios atores em relação a sua criação. Enquanto a comunicação é confiada, do princípio ao fim, a profissionais específicos, o momento do encontro com o público potencial ou com o público já presente no local é planejado pelos responsáveis pela mediação, mas conduzido pelos artistas. A segunda característica diz respeito ao caráter discursivo da mediação: são essencialmente trocas verbais, nas quais o

4 Os trabalhos de Elisabeth Caillet (Caillet, E. À l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: PUL. 1995) mostram bem a filiação que existe entre educação popular, educação ativa, formação continuada e mediação.

5 A associação *Culture pour tous* (Montreal), em colaboração com sociólogos, propõe uma reflexão permanente sobre a mediação cultural e as suas práticas (<http://www.culturepourtous.ca>). Entre elas, a conferência internacional realizada em Montreal em 2008 (disponível em: www.culturepourtous.ca/forum/2009/actes_forum_textes.pdf, bem como uma série de publicações profissionais.

6 A escola superior de teatro *La Manufacture* de Lausanne organizou um colóquio sobre o tema em 2010 e criou, recentemente, um certificado de formação profissional em animação e mediação teatral. Disponível em: <http://www.hetsr.ch/>.

discurso autoral do artista tem um grande destaque. Conversas **à beira do palco** começam frequentemente com **Alguém tem alguma pergunta?**, e raramente com uma abertura para que o público expresse sua vivência com sensibilidade. É mais raro ainda que esses encontros sejam ilustrados por sequências teatrais, mesmo sob a forma de fragmentos⁷. Acrescento que essas trocas se baseiam todas na ideia de que o público presente no encontro assistiu ou vai assistir ao espetáculo, uma observação que parece ser de senso comum, mas à qual voltarei mais adiante. A terceira característica pode ser encontrada em uma prática alternativa a essas mediações verbais: a utilização do jogo dramático, uma técnica teatral particular, nem puramente artística nem estritamente pedagógica, que consiste em dar uma mostra do poder da arte teatral em situações de apropriação por grupos muito diversos⁸.

A análise das mediações praticadas na dança (essencialmente a contemporânea, apesar de essas observações se aplicarem também às danças barroca, clássica e neoclássica) revela um estilo bastante diferente. Uma primeira característica é a reflexão: a mediação é, muitas vezes, uma oportunidade para questionar-se – publicamente e com o público – sobre a dança enquanto arte. A história da dança está muito presente nessas reflexões, particularmente na perspectiva da memória. O estado inacabado da história da dança contemporânea deixa um espaço importante para as memórias subjetivas – apesar dos esforços feitos pelas instituições culturais para formar os artistas na cultura coreográfica a partir dos anos 1990⁹, e apesar dos avanços das pesquisas nas artes coreográficas. De fato, trata-se de uma questão de filiação mais do que de história da dança: os artistas situam-se frequentemente em relação a outros artistas coreográficos; citam aqueles com quem

7 Não incluo na mediação os espetáculos, na íntegra ou em cenas fragmentadas, realizados em escolas ou outros locais por artistas no âmbito de programas criados por teatros subsidiados, porque fazem parte da arte teatral e são gestos artísticos, mesmo que o objetivo dessas produções seja, na maior parte das vezes, uma forma de mediação destinada a interessar o público não frequentador a frequentar o teatro posteriormente.

8 Sobre esse assunto, são leituras recomendadas: o volume 11 dos *Cahiers de l'ANRAT "Le théâtre et l'école"* (Arles: Actes Sud, 2002), particularmente o texto de Pierre-Étienne Heymann *Théâtre et école : les fruits de la passion*, pp. 49-81, bem como a obra de Jean-Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?*, Toulouse: Éd. de l'Attribut, 2006.

9 Esses cursos de formação foram inaugurados por Laurence Louppe e alimentados pelo seu trabalho de investigação, bem como pelo trabalho de Philippe Le Moal sobre a memória da dança.

se formaram; e abrangem, com seu discurso, mais o campo coreográfico do que o seu próprio trabalho singular. A segunda característica é a utilização quase constante de linguagens artísticas na mediação: as mediações em dança, mesmo sob a forma de conferências, são, em grande parte, dançadas, a ponto de existirem diferentes gêneros, designados por diferentes nomes, imperceptíveis para o leigo, mas claramente identificados pelos profissionais (conferências dançadas, leituras-demonstrações, interpretações dançadas etc.¹⁰). Há um recurso constante a citações, fragmentos e ressignificações, e essas mediações se apresentam frequentemente como deslocamentos da dança em vários contextos sociais e em vários contextos de comunicação. A terceira característica baseia-se no vínculo que a dança, especialmente a contemporânea, mantém, até este momento, com as danças sociais (danças de salão, danças populares, danças típicas, danças urbanas) e na forma como estabelece uma ligação possível entre essas práticas espontâneas e o seu próprio mundo. Uma das formas de mediação mais difundidas na dança contemporânea é a organização de bailes em que todos os tipos de dança podem ser praticados pelos participantes.

No fundo, nesses cenários bastante contrastantes da mediação no teatro e na dança, temos quase uma visão geral do estado atual dessas artes. A dança, historicamente mais jovem, ainda ancorada em sistemas de transmissão mais longos e enquadrados do que o teatro, menos presente nas instituições culturais e nos financiamentos públicos, mas potencialmente mais popular devido às situações estéticas particulares criadas pelas linguagens do corpo, desdobra-se com facilidade em situações frequentemente inventivas e experimentais. Essas mediações correspondem ao seu *ethos*, mas também ao estado atual da sua implantação no sistema cultural, o que explica não só o envolvimento dos artistas da dança, mas também os riscos artísticos que eles correm nessas situações.

Além disso, parece que os artistas da dança lidam melhor (essencialmente porque fazem mediações do campo coreográfico e não das obras,

10 A autora detalha alguns desses gêneros na ação cultural de Odile Duboc no livro *10* (dez anos de difusão da cultura coreográfica nas regiões), publicado pelo Centre Chorégraphique National de Belfort, que infelizmente não se encontra mais disponível online (N.T.).

mas também porque são conduzidas num espírito de difusão da cultura coreográfica) com o fato de que o público das mediações nem sempre é, e está longe de ser, o mesmo público das obras apresentadas nas salas de espetáculos. Refiro-me às múltiplas formas como os públicos (artistas ou não) se relacionam com a oferta cultural, com o tempo e os recursos financeiros de que dispõem e com a intensidade da sua relação com as obras de cultura. Nas observações de campo que efetuei para a minha tese, mais de metade das situações de mediação não estavam ligadas à presença na obra em questão ou mesmo à presença no equipamento cultural envolvido nessas formas de prospecção de público. Se forem **erros** de percurso, como os chamam muitas vezes os profissionais de relações públicas, são suficientemente numerosos para serem levados em conta. Isso nos permite ver como, por meio da mediação, uma arte se desdobra na esfera social, eventualmente sem qualquer ligação imediata com a fase de consumo da obra em si. As mediações são, portanto, situações vividas por si mesmas, porque permitem vivenciar, nos mais diversos contextos comunicativos, uma relação com a cultura diferente da que é proporcionada pela fruição de obras de arte num contexto de recepção ainda hoje muito normatizado.

A meu ver, é aqui que reside a distinção mais radical entre a mediação patrimonial (particularmente a mediação museológica) e a mediação das artes performativas. Na mediação museológica, o ato de mediação está tão intimamente associado ao contato com a obra que normalmente ocorre no próprio momento desse contato. A observação das mediações nas artes performativas levanta a questão – relativamente nova e bastante perturbadora – da ausência da obra, uma questão já colocada por Elisabeth Caillet (1994). Essa questão é ainda mais importante, pois diz respeito não só ao público, mas também aos próprios mediadores: muitas mediações são conduzidas sem que os mediadores tenham visto os espetáculos, o que os leva a utilizar textos de intenções, críticas já publicadas ou, mais simplesmente, informações orais disponíveis nas suas redes. Essa ausência está longe de ser um problema accidental ou conjuntural: pelo contrário, é o resultado da economia da indústria das artes cênicas, que privilegia a criação em detrimento da difusão e que leva os teatros a multiplicarem as suas compras de espetáculos apresentados por períodos curtos, o que não permite o tempo necessário

para desenvolver um público. Por conseguinte, os mediadores têm poucas oportunidades de ter uma experiência prévia das obras, o que legitima o lugar ocupado pelos artistas nesse papel.

É, portanto, inconcebível que as mediações em locais como os museus, nos quais as obras estão permanentemente presentes (ou durante um certo período de tempo no caso de exposições temporárias), e as mediações realizadas no curto espaço de tempo de uma temporada de um espetáculo cênico sejam consideradas de mesma natureza. Embora as atividades profissionais possam parecer semelhantes (em termos simples, trata-se tanto de promover programas culturais quanto de aplicar recursos culturais para que o público compreenda e se aproprie da obra), a mediação como função e como forma de comunicação tem naturezas diferentes conforme a área a que se aplica. As diferenças de opinião e as reticências em relação à mediação são, portanto, inevitáveis e duradouras, porque uma visão unificadora da mediação levaria ao apagamento das singularidades que decorrem da própria natureza da arte e dos objetos culturais. A mediação continuará, portanto, a ser objeto de debate.

Referências bibliográficas

- AUBOUIN, N.; KLETZ, F.; LENAY, O. **Entre continent et archipel, les configurations professionnelles de la médiation**. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication/DEPS, 2009.
- AUBOUIN, N.; KLETZ, F.; LENAY, O. **Médiation culturelle: l'enjeu de la gestion des ressources humaines**. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication/DEPS, 2010.
- BORDEAUX, M. C. La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel. *In*: CASEMAJOR, N. *et al.* (ed.). **De la médiation culturelle comme critique à la critique de la médiation culturelle**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2015. p. 109-129.
- BORDEAUX, M. C. La médiation culturelle, symptôme ou remède?. *In*: SUSTERMEISTER, A. C.; Brayer, V.; Walther, I. (orgs.). **La médiation culturelle dans les arts de la scène**. Lausanne: Ed. La Manufacture, 2011. p. 23-36.
- BORDEAUX, M. C. **La médiation culturelle dans les arts de la scène**. Tese de doutoramento em ciências da informação e da comunicação, sob a orientação de Jean Davallon. Universidade de Avignon / Laboratório de Cultura e Comunicação, 2003. Disponível em: <https://theses.fr/2003AVIG1037>. Acesso em: 24 jul. 2024.

- CAILLET, E. L'ambiguïté de la médiation culturelle: entre savoir et présence. **Culture & Musées**, Marseille, n. 6, p. 53-73, 1994.
- CHAUMIER, S.; MAIRESSE, F. **La médiation culturelle**. Paris: A. Colin, 2013.
- DUFRENE, B.; GELLEREAU, M. La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques. **Médiations**, Paris, n.º38, p. 199-206, 2004.
- JEANSON, F. **L'action culturelle dans la cité**. Paris: Seuil, 1973.
- LAFORTUNE, J. M. **La médiation culturelle**: le sens des mots et l'essence des pratiques. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.
- SAADA S. **Et si on partageait la culture?** Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur. Toulouse: Ed. de l'Attribut, 2011.
- WALLON, E. Méditer la médiation. *In*: SUSTERMEISTER, A. C.; Brayer, V.; Walther, I. (orgs.). **La médiation culturelle dans les arts de la scène**. Lausanne: Ed. La Manufacture, 2011. pp. 11-22.

Recebido em 08/07/2024

Aprovado em 10/07/2024

Publicado em 30/08/2024



A empatia e o contágio: as impregnações dos encontros

*The empathy and the contagion:
impregnations of the encounters*

*La empatía y el contagio:
las impregnaciones de los encuentros*

Mariana Rosa e Silva Santos

Mariana Rosa e Silva Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Doutoranda).
Pesquisa em andamento – iniciada em 2022. Programa de Pós-graduação
em Artes Cênicas, Linha Processos e Métodos da Criação Cênica,
orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Kosovski. Bolsista pela Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atriz, fisioterapeuta,
professora e diretora teatral.



Resumo

Este artigo visa abordar o fenômeno da empatia para atores e espectadores, em diálogo com a ciência, para explicá-la e entender seus mecanismos. Trataremos da empatia cinestésica como contágio gravitacional, apontada por Hubert Godard, gerenciada por músculos que criam um *efeito de transporte*. Relacionaremos essa empatia com as noções de *intercorporeidade* propostas por Maurice Merleau-Ponty e faremos reflexões a partir de textos de José Gil a respeito de outro tipo de contágio, que faz a comunicação de inconscientes por meio de corpos espectrais, iniciando ponderações sobre o obsidiar da obra para o artista.

Palavras-chave: Empatia; Empatia cinestésica; Contágio.

Abstract

This study seeks to address the phenomenon of empathy for actors and spectators, dialoguing with scientific studies to explain it and understand its mechanisms. It addresses kinesthetic empathy as a gravitational contagion according to Hubert Godard's appointments, which is managed by muscles capable to produce an *effect of transport*; it correlates to notions of *intercorporeity* made by Maurice Merleau-Ponty, and, taking José Gil's point of view, reflects on another type of contagion, that which makes the unconscious communication by spectral bodies, initiating considerations about the artwork as haunting the artist.

Keywords: Empathy; Kinesthetic empathy; Contagion.

Resumen

Este texto busca abordar el fenómeno de la empatía para actores y espectadores a partir de un diálogo con las ciencias para explicarlo y comprender sus mecanismos. Describe la empatía cinestésica como el contágio gravitacional gestionado por los músculos y puede crear un *efecto de transporte* conforme señala Hubert Godard. Además, la correlaciona con la noción de *intercorporeidad* de Maurice Merleau-Ponty, y desde José Gil reflexiona sobre otro tipo de contágio que hace la comunicación de inconscientes, a través de cuerpos espectrales, lo que empieza las consideraciones sobre el asombro de la obra para el artista.

Palabras Clave: Empatía; Empatía cinestésica; Contagio.

Nós mapeamos tudo com o que interagimos...

O tema deste artigo será a empatia cinestésica como uma experiência do espectador, mediada pelo seu sentido cinestésico. Iniciaremos a abordagem, no entanto, por meio de um sobrevoo. Utilizaremos como referência o exemplo de um cientista, que, absorto em seu trabalho, lembra-se de um colega. Intrigado com a memória súbita, procura refazer o caminho imagético que lhe trouxe à mente essa pessoa. E compreende, como que proporcionando suporte ao seu conhecimento especializado na área, que a recordação viera não somente das imagens, mas de um movimento adotado pelo seu corpo, um certo modo de se mexer parecido com o do seu colega.

Antônio Damásio, o neurocientista mencionado, pôde experimentar o nascimento de uma lembrança por meio dos seus músculos e ossos, depois associando-a ao fato de que havia visto de relance seu colega um pouco antes (Damásio, 2011). Essa propriedade do corpo registrar padrões de movimentos e posturas alheios como memória é possível por meio de diversos mecanismos corporais: pequenos receptores musculares, a comunicação háptica¹ entre os sentidos e os neurônios-espelho são alguns deles.

Esses mecanismos inscrevem no cérebro alguns padrões do corpo, ao que Damásio (2011) chama de mapas. Os mapas, conforme o autor explica, informam-nos dos lugares, objetos, das ações de uma pessoa com quem interagimos. Nós mapeamos também os estados corporais, e é a partir do acesso aos mapas que podemos reconstruir um estado, seja o nosso próprio estado, seja o de quem vimos:

A construção [dos mapas do corpo no cérebro] pode ocorrer antes das mudanças emocionais em decurso no corpo, ou até mesmo *em* vez dessas mudanças. Em outras palavras, o cérebro pode *simular*, em regiões somatossensitivas, certos estados corporais *como se* eles estivessem ocorrendo; e, como nossa percepção de qualquer estado está alicerçada nos mapas corporais das regiões somatossensitivas, percebemos o estado do corpo como se ele estivesse ocorrendo, mesmo que não esteja. (Damásio, 2011, p. 133)

1 Referente à comunicação entre sensorialidade e motricidade. O termo é do psicólogo americano James Gibson (1904-1979).

O padrão de movimento que Damásio acessou, mapeado no seu organismo, despertou uma memória com seu equivalente em imagem. Possivelmente, é assim que certos padrões de movimento e posturas despertam memórias antigas, arquetípicas, que podem estar no inconsciente coletivo de um povo.

O inconsciente coletivo – formulação desenvolvida por Carl Gustav Jung² – é uma parte da psique constituída de arquétipos, ou seja, “determinadas formas na psique, que estão presentes em todo o tempo e em todo o lugar” (Jung, 2016, [n. p.]). Essas formas/imagens não são adquiridas individualmente, mas herdadas, e podem se tornar conscientes.

Além disso, a propriedade que temos de mapear o corpo do outro também nos auxilia a simular, ou seja, a antecipar, a fazer previsões, condição que Damásio (2011) e Alain Berthoz³ (2000) denominam *simulação antecipada*. Essa simulação não está longe das nossas vivências. Nós simulamos o tempo todo, ainda que não façamos reflexões sobre isso. Nós adivinhamos os pequenos movimentos de um ciclo de ações, como quando uma pessoa pega uma garrafa d’água e um copo, e verte a água neste para, em seguida, bebê-la. Se vemos uma cadeira, como coloca Berthoz (2000), podemos imaginar ideias de movimento, uma maneira particular de nos sentarmos nela, baseada nos nossos esquemas perceptivos.

O nosso aprendizado motor nos conduzirá na *simulação* das possibilidades de nos sentarmos na cadeira. Quando nos desviamos de uma pessoa vindo na nossa direção, a fim de evitar um esbarrão, é porque antecipamos o choque físico. Existe um tecido que nos conecta, uma intrincada trama, e, quanto mais próximo os corpos estão, mais interferência, mais interação é possível.

“Um homem caminha [por um] espaço vazio, enquanto outra pessoa o observa, e isso é tudo de que se precisa para dar início a um ato teatral” – explica o diretor teatral Peter Brook (2015, p. 17, acréscimo nosso). O homem que observa de alguma forma caminha. Se isso é tudo o que se precisa para iniciar um ato teatral, o teatro seria, então, uma via não circunscrita ao inteligível, mas primordialmente um meio para afetar o sensorial. Peter Brook

2 Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra, psicoterapeuta e psicólogo suíço.

3 Alain Berthoz (1939-), neurofisiologista e engenheiro francês.

também propõe que os neurônios-espelho foram fundamentais para que as ciências finalmente compreendessem o que o teatro já havia realizado, ao seu modo, há muito tempo:

Para o grande dramaturgo e cineasta britânico, o trabalho do ator seria em vão se este não pudesse, mais além das barreiras linguísticas ou culturais, compartilhar os sons e movimentos do seu próprio corpo com os espectadores, convertendo-os, assim, em parte de um acontecimento que estes devem contribuir para criar. (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006, p. 11)⁴

O ator: profissional da partilha de afetos

Reflitamos sobre o homem que caminha: o ator. O ator percorre o palco, mas não está sozinho. Seu andar está minimamente impregnado por alguma qualidade extraordinária. Se fosse seu andar habitual, ainda assim, sendo olhado, não deixaria de considerar – ainda que inconscientemente – seu observador como uma potencial interferência no seu modo de andar. O teatro como oportunidade para o acontecimento é oportunidade de mútua partilha entre ator e espectador.

Mas o ator se preparou para atravessar o palco: seu comportamento, ao encenar, faz parte de uma simbiose de ações estudadas não somente com a finalidade de provocar um efeito no espectador, mas *porque* o ator levou ao palco as diversas experiências que lhe afetaram e que emergiram no processo de criação. O ator, a partir das suas memórias e/ou das informações de uma espécie de fluxo oceânico de inconscientes, descobriu as ações, foi tocado, operou como um transdutor que, tendo afinado suas antenas para as energias sensíveis, modelou-as em ação.

O ator se prepara para encontrar o acaso. Antes de encontrá-lo, criou uma trilha de movimentos concretos, que, inicialmente, talvez não pudessem ser chamados de ações – como Jerzy Grotowski⁵ especificou – que, a saber,

4 Em espanhol: Para el gran dramaturgo y cineasta británico, el trabajo del actor sería vano si éste no pudiera, más allá de las barreras lingüísticas o culturales, compartir los sonidos y movimientos de su propio cuerpo con los espectadores, convirtiéndolos, así, en parte de un acontecimiento que éstos deben contribuir a crear. (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006, p. 11, tradução nossa).

5 Jerzy Marian Grotowski (1933-1999), diretor-pedagogo, pesquisador teatral polonês.

não são atividade, gesto ou movimento. A compreensão do que é ação não é uma tarefa simples e demanda observações acuradas de certos acontecimentos da vida e uma prática que possa viabilizar que a ação se desenvolva. Pistas mais esclarecedoras da sua acepção foram deixadas por Grotowski (2001): a ação é precedida pelo impulso, o qual existe na presença do parceiro.

Algumas dessas pistas referentes à definição de ação podem ser vistas no texto *Resposta a Stanislavski*, proveniente de um encontro entre Grotowski, diretores e atores em 1969 em Nova Iorque. No entanto, em 1988, Grotowski fez uma conferência em Santarcangelo, na qual ele ressaltou o que a ação não é.

De modo sucinto, a ação não é atividade quando se entende que a atividade é um mero limpar o chão, lavar a louça ou fumar um cachimbo; a ação não é gesto quando é um mero movimento periférico do corpo, como o gesto dos padres; a ação não é um movimento quando é uma mera caminhada até a porta. Mas todos esses atos podem se tornar ações. As diferenciações e os apontamentos de como atividades, gestos e movimentos podem se transformar em ações podem ser encontradas nessa conferência, citada no livro *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*, de Thomas Richards (2012).

Importa-nos, por ora, pensar na linha dos movimentos concretos (vamos chamá-los assim), ainda num estágio de pré-ação. A ação em si ocorrerá quando a atividade/gesto/movimento perder a qualidade de ser “mera”, trivial, desprovida de âmagô. É ação quando atravessada por uma qualidade além-física.

Pode ser, entretanto, que o ator já tenha mestria no trabalho com as ações, trazendo-as para o processo criativo. De outra maneira, o ator pode adentrar o terreno árido da criação, que não foi ainda atravessado, que ainda não aportou as ações, precisando dar seguimento ao seu trabalho: ele pode criar algo concreto, como que para apoiar um *entrever* de alguma coisa que está em latência.

Da trilha de movimentos concretos, de repente o ator descobre um recesso, do qual irrompem associações que o alimentam e vitalizam o movimento, transformando-o, até que, preservando o gérmen criativo, remodela-se

a forma e/ou descobre-se outra, e desenvolve-se a linha das ações. Esta descrição corresponde a um tipo de processo de criação em si.

As associações funcionarão como um sustentáculo imaterial da ação. Associações, aliás, é o nome provisório que concedemos àquilo que não se consegue nomear porque qualquer palavra só abarcará apenas *um* aspecto daquilo que é o material criativo. O termo *associações* foi abandonado por Grotowski (2001), que propôs que era preciso mergulhar na escuta das coisas, não no nome dado a elas.

O ator, o sujeito que anda, senta-se, pega um ônibus, paga as contas, toma um *chopp*, encontra-se, num determinado dia, atravessado por suas atividades corriqueiras por um acontecimento, uma intensificação (de energias, podemos pensar): ele toma parte, faz, sofre, experiencia algo não programado, que não está sob seu controle, que, de alguma forma, lhe escapa à compreensão total, que não consegue perceber ou apanhar por completo. Para citar um exemplo, uma relação sexual que deixou nele algo como que raízes afetivas/emocionais. Essas raízes permanecem como marcas, mapeadas no seu corpo, cérebro (e, talvez possamos acrescentar, espírito).

Os mapas, para retomarmos, os adventos para acessar padrões e posturas corporais, são acessos a estados emocionais (e talvez tenham aberturas ao espírito). Acessamos as próprias emoções, as posturas e os movimentos que um dia vivenciamos; também conseguimos acessar estados, posturas e movimentos que vimos em outros (o que não deixa de ser uma experiência), sendo mais fácil se já conhecemos esses estados, como nos informa Damásio (2011), que propõe, também, que o processo ao qual experimentamos o estado do outro é o que leva o nome de *empatia*.

A empatia e os neurônios-espelho

Ao mencionar a palavra empatia, a acepção que parece ser a mais comum é aquela que envolve as emoções, sendo a capacidade que temos de experimentar uma emoção sentida pelo outro uma definição possível. Não a emoção do outro, mas uma ressonância emotiva análoga, realizada pelo nosso próprio organismo, que faz uma leitura de traços, características físicas alheias e reconhece-as a partir das próprias experiências anteriores.

A empatia *não* é, como se diz, um *colocar-se no lugar do outro*, porque não somos o outro, não nos é possível reivindicar esse lugar, muito embora seja uma experiência de partilha.

Cruzemos essas noções a partir de outros dois neurocientistas, que fazem interlocuções sobre a empatia no campo das emoções, já que, para compreender a empatia cinestésica, talvez seja necessário expandir a compreensão do termo empatia para além do seu sentido mais comum, em seguida tecendo relações com o trabalho atoral.

O ator é o profissional que aprende a expor seus afetos, sendo um caminho desses afetos aquele em que ele está diretamente dentro do acontecimento que citamos anteriormente, e outro caminho aquele que queremos citar e que se correlaciona com a empatia; chamemos este de indireto, que é quando o ator viu/presenciou outro sujeito em uma situação extraordinária (um acontecimento).

É no mínimo limitante pensar em direto ou indireto, quando os dois sujeitos estão imbricados numa mesma circunstância/contexto, como no teatro: um anda, um assiste à curta distância; aí existirá aquela mútua interferência que citamos. Para esclarecermos ao menos um pouco o que seria o caminho indireto mencionado, podemos nos lembrar do último filme que nos comoveu, ou da comoção relatada por algum amigo, quando assistiu ao *Titanic*, por exemplo.

Por que nos comovemos? Comover, aliás, é um termo que poderia remeter à empatia. Há “co” (de cooperação, colaboração) e “moção” (de emoção, de mover): mover junto. Com o quê ou quem? Comover se refere a abalo, choque nervoso, e, de outra maneira, à agitação popular, revolta, motim.

Quando nos comovemos, saímos de um estado a outro, há movimento e intensificação. De repente, o espectador se comoveu com o ator que caminha, uma vez que as expressões do ator indicavam dor. Por alguma razão, o espectador, com base nas suas experiências, lendo a expressão de dor, também contorceu um pouco o rosto, mesmo que sem perceber. A reação do espectador é uma reação de empatia, mesmo que ele não compreenda os porquês da dor que o personagem (e talvez o ator) sentiu.

Conforme Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia (2006) explicam, ambos neurocientistas, ao longo da vida, desenvolvemos a capacidade de

reconhecer certas expressões faciais e corporais, em especial aquelas que apresentam significado. Na empatia, somente a *ação* é passível de ser reconhecida, pois certos neurônios não se ativarão quando os movimentos são simples. Para esses cientistas, a empatia é um mecanismo para garantir a sobrevivência, o bem-estar e a consolidação de vínculos interindividuais (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006).

Como a empatia garante a sobrevivência? Vamos supor que você tenha saído de casa com um amigo, e vocês resolveram ir a um restaurante. Ambos pediram o mesmo prato. Quando o prato chega, seu amigo, mais rápido do que você, prova a comida e logo cospe fora, quase vomitando-a. Você hesitou, não? Talvez tenha feito caretas, talvez quase vomitou, acompanhando o movimento do seu colega. Isso é empatia.

O asco é uma das emoções primárias, assim como o medo, a raiva, a dor, a surpresa, a alegria etc., que aprendemos a reconhecer no curso da evolução e que tem utilidade adaptativa, conforme propõe Darwin, citado na obra de Rizzolatti e Sinigaglia (2006), que também destacam que os grandes mediadores dessa comunicação são os neurônios-espelho; estes se ativam mesmo quando não reproduzimos o comportamento do outro:

o mecanismo espelho permite ao nosso cérebro reconhecer imediatamente tudo o que vemos, sentimos ou **imaginamos** que fazem os demais, pois ativa as mesmas estruturas neurais (motoras ou visceromotoras, respectivamente⁶) responsáveis por nossas ações e emoções (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006, p. 182).

Todos nós experimentamos empatia no sentido que estamos abordando, cada um à sua maneira, com variações que incluem o contexto, quem é o outro e qual é o nosso vocabulário de ações. O mecanismo espelho não só

6 “Respectivamente” se refere a ações (estruturas motoras) e emoções (estruturas visceromotoras), como é possível verificar no fragmento integral: “No necesitamos reproducir íntegramente el comportamiento de los demás para captar su valencia emotiva, como, por lo demás, tampoco la comprensión del significado de las acciones observadas exigía su reproducción. Pese a implicar zonas y circuitos corticales diversos, nuestras percepciones de los actos y reacciones emotivas de los demás parecen ir emparejadas con un mecanismo espejo que permite a nuestro cerebro reconocer inmediatamente todo lo que vemos, sentimos o imaginamos que hacen los demás, pues pone en marcha las mismas estructuras neurales (motoras o visceromotoras, respectivamente) responsables de nuestras acciones y emociones.” (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006, p. 182, tradução nossa).

opera para ativar as estruturas neuronais ligadas às emoções, mas às ações. As ações são aquelas que teriam uma propriedade além-física, e que, no entendimento desses neurocientistas, portam um significado. Esse significado, porém, não se limita ao que pode ser involucrado pela linguagem.

A empatia cinestésica como contágio gravitacional

É a sensação de nosso próprio peso que nos permite não nos confundirmos com o espetáculo do mundo. Quando o nosso trem parte da estação, é possível que não saibamos se é nosso trem que se move ou aquele que está ao lado. No caso de um espetáculo de dança, essa distância subjetiva que separa o observador do dançarino pode variar (quem se move realmente?), provocando um certo efeito de “transporte” “Transportado” pela dança, tendo perdido a certeza do seu próprio peso, o espectador se torna, em parte, o peso do outro. Vimos a que ponto a gestão do peso modifica a expressão. Vemos, agora, a que ponto ela modifica para o espectador suas impressões. Como a gravidade organiza o que vem antes do movimento, organiza também o que vem antes da percepção do mundo exterior. Quando, pelo transporte, o olhar é restringido em menor intensidade pelo peso, ele viaja diferentemente. É isso que podemos chamar de empatia cinestésica ou de contágio gravitacional. (Godard, 2002, p. 24-25)

Talvez agora possamos pensar a empatia cinestésica um pouco mais ancorada nos sentidos do corpo, além das conexões neuronais. Aproximamo-nos um pouco do tema quando colocamos que Damásio havia percebido por meio de seus músculos e ossos um padrão que lhe remetia ao seu colega. Depois, passamos pelos neurônios-espelho e pela capacidade que nosso cérebro tem de simular uma situação. Todo esse processo tem como referencial as experiências pregressas, que são usadas para fazer previsões. Já a empatia cinestésica, no trecho que importamos de Hubert Godard⁷, é uma experiência de como percebemos o movimento e o peso.

O termo empatia cinestésica foi mencionado pela primeira vez pelo etnólogo Deidre Sklar e é retomado por Godard, especialmente após o contato com as pesquisas e os escritos do neurocientista Alain Berthoz, como aborda Roquet (2019) em seu livro *Vu du Geste: Interpreter le mouvement dansé*.

⁷ Hubert Godard, francês, ex-bailarino, pesquisador de referência do movimento. Foi Maître de Conférences da Universidade Paris VIII.

A cinestesia é a sensação ou percepção dos movimentos no corpo. É considerada por Berthoz (2000) como um sexto sentido e tem vários receptores (entre eles musculares, vestibulares, visuais) que captam mudanças de estado e de movimento e funcionam antecipando e modulando o movimento, mesmo que seja executado. (Berthoz, 2000).

O espectador que olha um espetáculo dançado, espelha, de alguma forma, a dança no seu corpo. Executa a dança no seu corpo. Podemos pensar nesse processo quando vemos um espetáculo de circo: um trapezista sobe nas escadas, prepara-se, salta, e – para o nosso entusiasmo – agarra a barra. Nós, espectadores, compartilhamos da experiência com mudanças nos nossos tônus musculares ainda que despercebidas.

A correspondência da empatia cinestésica como contágio gravitacional no texto *Gesto e percepção*, de Godard (2002), vem acompanhada de uma série de elaborações a respeito da organização que certos músculos operam em relação à gravidade. Esses músculos, chamados gravitacionais, são responsáveis por manter nosso equilíbrio e a postura. Eles “antecipam-se a cada um de nossos gestos” (Godard, 2002, p. 14-15); Godard denomina essa capacidade de antecipação de *pré-movimento*, acrescentando que esse ajuste produzirá a carga expressiva do movimento que iremos executar. Os músculos gravitacionais são afetivos e emocionais.

Os músculos gravitacionais registram e operam as mudanças no tônus postural e mediam as alterações no equilíbrio. O ajuste prévio tônico depende da impressividade, isto é, como recebemos a presença do outro de fora para dentro (Muniz, 2018). Essa recepção é referente à maior ou menor abertura a se deixar ser tocado, e, quando nos deixamos ser tocados, ocorre uma ativação emocional (Muniz, 2018).

O humor e o imaginário do momento incidirão sobre o pré-movimento que afetará a nossa expressão (Godard, 2002). O espectador, em sua cadeira, por meio da gestão do peso do dançarino em seu movimento dançado, pode experimentar, portanto, diferentes sensações de peso e impressões. A empatia que experimenta ocorre a nível da organização gravitacional: embora tenhamos a sensação de peso do nosso corpo para nos informar que estamos sentados numa cadeira, também podemos ser *transportados*, experimentar outros pesos, como os de outros corpos, como explicitou Godard na citação mencionada.

Isso só é possível porque os sentidos, que, como vimos, são agentes preditivos, também são aquilo que nos conecta em vários níveis, corpo-a-corpo, corpo-com-corpo, corpo-no-corpo. A discussão que se insurge aqui passa pela mútua interferência ator-espectador, pelo mecanismo espelho e pela empatia gravitacional, e é também a do entrelaçamento de um corpo no outro, de uma existência para outra. Por existência, podemos pensar em humana e não humana.

Intercorporeidade e reversibilidade – reflexões inspiradas por Merleau-Ponty

Mas se estou bastante próximo do outro para ouvir-lhe o alento, sentir-lhe a efervescência e a fadiga, assisto quase, nele como em mim, ao terrível nascimento da vociferação. Assim como há uma flexibilidade do tocar, da vista e do sistema tocar-visão, há uma flexibilidade dos movimentos da fonação e do ouvido, eles possuem sua inscrição sonora, as vociferações têm em mim seu eco motor. (Merleau-Ponty, 2014, p. 142)

Se nos aventuramos a pensar em entrelaçamento é porque temos em mente o filósofo Maurice Merleau-Ponty, que não deixa de ser conjurado em cada um dos textos citados dos neurocientistas – Damásio, Rizzolatti e Sinigaglia, Berthoz –, assim como também é invocado por Godard, como em *Olhar Cego: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik*. (2006).

São muitas das proposições de Merleau-Ponty citadas por esses neurocientistas que acabam por cruzar descobertas científicas que corroboram com o que o filósofo elaborara: o sentido cinestésico, a propriedade tátil da visão, a reciprocidade das nossas intenções e dos gestos do outro, as antecipações das ações, entre outras.

No que diz respeito à empatia, todas essas noções se conectam para explicar esse fenômeno. Dissemos, anteriormente, que uma trama nos conecta, e isso parte dos endereçamentos que o autor faz em *O visível e o invisível* (2014), quando nos explica que estamos imbricados e em cruzamento, como se estivéssemos sustentados por um tecido, uma *carne* – o quiasma.

Os entrelaçamentos entre vidente e visível também são explorados por ele a partir da perspectiva de que vidente e visível estão em aderência e

reversibilidade, enrolados e inseridos um no outro. Os sentidos da visão e palpação não só estão interrelacionados, como é proposto que a visão tem a faculdade de tocar. A visão palpa o mundo.

Mas aquele que toca é também tocado, tal como o exemplo clássico merleau-pontyano das duas mãos que se tocam, e não se sabe qual mão toca e qual é tocada. A aderência e reversibilidade entre tocante-tocado, visível-tangível abre espaço para o desenvolvimento do que ele chama de *intercorporeidade*:

Se pude compreender como nasce em mim esta vaga, como o visível que está acolá é simultaneamente minha paisagem, com mais razão posso compreender que alhures ele também se fecha sobre si mesmo, e que haja outras paisagens além da minha. Se se deixou captar por um de seus fragmentos, o princípio da captação está assimilado, e o campo aberto para outros Narcisos, para uma ‘intercorporeidade’. (Merleau-Ponty, 2014, p. 139)

Dos outros Narcisos, podemos pressupor outros (como nós), uma vez que antes de mencioná-los na passagem supracitada, Merleau-Ponty argumenta:

De sorte que o vidente, estando preso no que vê, continua a ver-se a si mesmo: há um narcisismo fundamental de toda a visão; daí porque, também ele sofre, por parte das coisas, a visão por ele exercida sobre elas; daí, como disseram muitos pintores, o sentir-me olhado pelas coisas, daí, minha atividade ser identicamente passividade – o que constitui o sentido segundo e mais profundo do narcisismo: não ver de fora, como os outros veem, o contorno de um corpo habitado, mas sobretudo ser visto por ele, existir nele, emigrar para ele, ser seduzido, captado, alienado pelo fantasma, de sorte que vidente e visível se mutuem reciprocamente, e não mais se saiba quem vê e quem é visto. (Merleau-Ponty, 2014, p. 137)

Tais formulações dialogam intimamente com o que queremos pensar a respeito da empatia: há uma espécie de *captação* e *abertura* que possibilita uma intercorporeidade. Para os pintores, até mesmo as coisas olham para eles. Ou, para o músico, é a sonata que “canta ou grita tão bruscamente que ele precisa ‘precipitar-se sobre seu arco’ para poder segui-la” (Merleau-Ponty, 2014, p. 148). O ator, o profissional da exposição dos afetos também suportou o olhar das coisas sobre ele: das coisas, das músicas, das cores, das pessoas,

dos fantasmas. Daí então aportará aos ensaios e apresentações aquele mesmo corpo habitado dos Narcisos a outros Narcisos, os espectadores.

Um contágio entre corpos

Novamente nos aproximaremos do ator que caminha e daquele que observa, para refletirmos sobre esse encontro a partir de um contágio, que não é o gravitacional, mas que pode ser outro, e que talvez seja exatamente aquele que obsidiará o ator e/ou o espectador que se abriu ao toque, quando ambos, finalmente, após o espetáculo, movem a engrenagem corporal às suas casas, deixando-se vaguear por territórios imagéticos-afetivos.

Deitado em sua cama, ator e/ou espectador, com dificuldade de se desligar do acontecimento teatral – aquele átimo que lhe físgou naquela vaga, naquele recesso – transporta-se. Dali um ou outro, ou um e outro, perscrutam memórias que podem ser de passado, de futuro, imaginações, elucubrações possíveis. Quem sabe, se não estão operando – até mesmo simultaneamente – outro encontro?

A empatia cinestésica, ao que parece, e olhando das perspectivas que trouxemos, tem facticidade, pode ser pensada operacionalmente, tomada como ferramenta para pensar em criação, como o fazem Eugenio Barba e Odin Teatret. Para este diretor e seu grupo, no seu fazer teatral, a atenção é colocada em três tipos de dramaturgia (orgânica, narrativa e evocativa), sendo a dramaturgia orgânica aquela que se ocupa com o sexto sentido do espectador: o ator, a partir dos princípios da pré-expressividade, pode influenciar o sentido cinestésico do espectador, a empatia cinestésica (Barba, 2014).

Ainda que possamos pensar a empatia em diálogo com as neurociências, como que querendo encontrar explicações complementares, também almejamos propor a empatia como dispositivo para pensar em outros tipos de contágio, que não são somente os cinestésicos, ou gravitacionais. Desde a discussão anterior começamos por fazer essas aproximações, por meio de excertos de Merleau-Ponty, em especial a ideia de que um campo aberto pode ser um campo de intercorporeidade.

O que é essa abertura, esse campo aberto? Quais condições favorecem a abertura? O espelhamento, a simulação antecipada que vimos constituiriam

acessos à abertura? Ou, pelo contrário, espelhamento e antecipação dificultam a abertura? A empatia é uma espécie de intercorporeidade? A intercorporeidade é uma espécie de empatia?

Antes, é preciso distinguir corpo e corporeidade:

Apesar ou para além das diferenças de abordagem, filósofos e estetas contemporâneos concordam em subverter radicalmente a categoria tradicional de 'corpo' e em propor uma visão original, ao mesmo tempo plural, dinâmica e aleatória, como jogo quiasmático instável de forças intensivas ou de vetores heterogêneos. Visão que é oportuna de designar, de agora em diante, pelo termo com conotações mais plásticas e espectrais de 'corporeidade': (Bernard, 2001, p. 21)

Dito de outro modo, o conceito de 'corporeidade' implica num entrelaçamento polissensorial ou, se preferirmos, um quiasma intersensorial que convida o artista a uma perpétua viagem, a uma errância infinita: a arte é, por essência, nômade. (Bernard, 2001, p. 22)⁸

Estamos interconectados por uma rede invisível, um quiasma, que parece fechar sua trama quanto mais permitimos aproximações, podendo experimentar uma intercorporeidade. Nosso sentido cinestésico, anteriormente abordado neste artigo, percepção as ações, especialmente se a distância entre corpos se encurta. Eugenio Barba (2014) explicita que a empatia cinestésica é mais eficiente quando ator e espectador estão a até 10 m de distância um do outro.

À curta distância um percebe o outro com certa imediatez, palpando-se. No entanto, a mútua recepção depende da nossa abertura ao outro, desse *deixar-se ser tocado*, de permitir a sua presença. Uma gargalhada, uma vociferação podem encontrar em nós uma ressonância afetiva de ordem empática.

8 Em francês: Ainsi, en dépit ou par-delà les différences d'approche, philosophes et esthéticiens contemporains s'accordent pour subvertir radicalement la catégorie traditionnelle de "corps" et nous en proposer une vision originale, à la fois plurielle, dynamique et aléatoire, comme jeu chiasmatisque instable de forces intensives ou de vecteurs hétérogènes. Vision qu'il est opportun de désigner désormais par le vocable aux connotations plus plastiques et spectrales de "corporéité": (Bernard, 2001, p. 21, tradução nossa). Autrement dit, le concept de "corporéité" implique un entrelacs polysensoriel ou, si l'on préfère, un chiasme intersensoriel qui invite l'artiste à un perpétuel voyage, à une errance infinie: l'art est, par essence, nomade. (Bernard, 2001, p. 22, tradução nossa).

A essa contaminação “mais comum” afetiva, a qual temos nos debruçado, José Gil⁹ (2004) explicita ser um tipo de contágio, enunciando duas categorias de contágios que importam ser mencionadas, para que possamos fazer travessias entre empatia e contágio, ponderando se a empatia (inclusive entre ator-espectador) não seria um acontecimento do tipo “devir-outro”¹⁰.

Antes de adentrar nessa discussão, cabe ressaltar que, ao dialogar com a proposta de Gil, é preciso levar em consideração que a perspectiva adotada difere um pouco daquela que vínhamos trabalhando porque esse filósofo se distancia de algumas concepções da fenomenologia (especialmente de Merleau-Ponty) e da psicanálise de Freud, como os pontos referentes ao corpo, à consciência e ao inconsciente.

De fato, ele as utiliza para propor outras acepções para esses termos. Ele diz, por exemplo, que “consciência do corpo” é uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo, sendo a consciência impregnada *pelo corpo* (Gil, 2004). Quando menciona inconsciente, propõe teorizá-lo de modo diverso, explicitando suas razões de fazê-lo:

Agora, o inconsciente que nós queremos, ou devemos, explorar é outra coisa, já. É outra coisa. Há estudos que se fazem atualmente sobre o “inconsciente inteligente”. O “inconsciente inteligente” pouco tem a ver com o que Freud propunha. Freud afirmava que o inconsciente não era inteligente – nem inteligente, nem estúpido, de resto. Para Freud, ele não produzia nada. Apenas reelaborava o conhecido, mais ou menos recalcado. Ora nós sabemos, hoje, que o inconsciente produz imensa coisa nova. É um outro conceito de inconsciente que é preciso desenvolver, então. Um conceito de inconsciente produtivo, construtivo. E já não o inconsciente definido pela negativa, pela repressão e pela censura, de que falava Freud. (Almeida, 2016, p. 52)

Casos em que o “inconsciente” muda de campo operatório (diferentemente da psicanálise) seriam aqueles dos rituais de transe e cura estudados pela etnologia (Gil, 1996). Interessa-nos pensar em inconsciente de forma ampla, abrigando seu potencial construtivo, em especial a capacidade que temos de realizar uma comunicação/contágio de inconscientes, como é abordado por Gil no artigo *Abrir o corpo* (2004).

9 José Gil (1939-), filósofo português.

10 Exemplos de devir (devir-objeto, devir-peixe) são citados por Gil (2004) no texto *Abrir o corpo*, fazendo referência a Deleuze. Propõe-se aqui que “devir-outro” funcione como uma ampliação do termo, incluindo a captação das características de outras existências.

Somos, ao longo desse texto, levados a fazer reflexões acerca dos afetos, suas forças e suas formas de contágio. Como apontado anteriormente, Gil (2004) distinguirá dois tipos de contágio: o da *contaminação afetiva*, o qual podemos relacionar à empatia, e o *contágio de inconscientes*, operação que inferimos como suscetível de ocorrer no acontecimento empático.

O contágio de inconscientes tem dois aspectos: das pequenas e inconscientes percepções que nos afetam por meio das forças que drenam; e das cartografias de intensidades do corpo, a qual Gil (2004) relaciona à presença de intensidades e suas influências naqueles que a percebem, citando o carisma como contágio como sendo uma comunicação de inconscientes.

Temos discutido as influências entre corpos, entre ator e espectador, entre ator e outros sujeitos, os afetos e as ressonâncias dos encontros. Por encontro, nos referimos àquele além do contato mais trivial, o das situações de interpenetração quando há abertura, no qual acontece uma conexão mais profunda. As ressonâncias podem ser pensadas como presenças que habitaram um corpo, uma corporeidade:

Um só corpo pode ser habitado por presenças sucessivas diferentes, como o demonstra a experiência mais comum. Melhor: um só corpo pode desdobrar-se em dois ou três outros corpos simultaneamente. Suponhamos que, subitamente, opero uma ruptura entre o meu discurso e os meus gestos (ou todo o meu comportamento corporal) – o que acontece em múltiplas situações, por exemplo, numa situação de sedução: o discurso continua a um nível de que se desprende o corpo que começa a “falar” toda uma outra linguagem, que vem ecoar no próprio plano verbal. A linguagem oral torna-se também indicativa dos movimentos corporais cujas estratégias de sedução agem diretamente sobre o corpo a seduzir. Que acontece, então? O corpo do outro é solicitado por uma espécie de presença espectral do corpo do sedutor, presença densa, que acorda o desejo do outro, e que procura intensificá-lo e captá-lo. (Gil, 2004, p. 21)

No fragmento acima, Gil ilustra uma comunicação de inconscientes, entre a presença espectral daquele que seduz percebida pelo seduzido, tal qual o fascínio que uma pessoa carismática exerce sobre outra. O outro corpo que se insurge, que é presença espectral contagiante, é chamado pelo filósofo de *corpo espectral*; esse corpo não tem formas, ou melhor, tem quase-formas, *formas de forças*, e são os corpos espectrais, que fazem a comunicação de inconscientes.

Como com Hitler, que com seu discurso produzia um corpo espectral de intensidades paranoicas, capaz de atrair milhares de alemães (Gil, 2004).

Podemos pensar na performatividade do corpo espectral. Ou, para facilitar, na performatividade da fascinação exercida por uma pessoa, um ator carismático, sedutor, porque, de um certo ângulo, pode parecer interessante empreender esforços para atrair o espectador. Como o ator desenvolveria (ainda mais) o seu carisma? Hitler seguramente tinha artimanhas para seduzir seu público; sua habilidade na oratória era natural e pôde ser lapidada ao longo de anos.

A solicitação do corpo do outro, ao que entendemos, a atração exercida pelo corpo espectral, no entanto, talvez nada tenha a ver com seduzir – pelo menos no sentido do putanismo¹¹ mencionado por Grotowski (Richards, 2012) –, mas pode estar relacionada com uma atitude de escuta porosa, atenta aos sinais, responsiva. Para isso, é necessária uma abertura.

Expressamos, com variadas palavras, que existe uma vaga, um recesso, uma abertura ao outro que nos proporciona sermos tocados, ou seja, permite a chegada, a entrada e, talvez, a permanência do outro. Essa permissão já é uma vaga, que como a própria ambiguidade da palavra *vaga* pode aludir, é espaço e errância, e é aí, na distração, que o espectro entra:

O espectro entra sempre no corpo-inconsciente do outro às más horas, quer dizer quando o outro se distrai suficientemente para abrir o corpo e se deixar investir afetivamente. Ora o afeto vai sugar completamente o espectro e moldar-se segundo as suas forças. É propriamente a este fenômeno que se chama incorporação. (Gil, 2004, p. 23)

Uma obra de arte à procura do artista

Uma obra prima sempre se move, por definição, a maneira de um fantasma. A coisa obsidia, ela conversa, habitam sem residir, sem jamais aí confiar-se, as numerosas versões desta passagem. (Derrida, 1994, p. 35)

¹¹ Grotowski apontou, a respeito do ator e diretor polonês Ryszard Cieslak (1937-1990), que este encontrava a conexão entre o dom e o rigor, dom que era dom de si (ou dom para o trabalho, dom para eles dois, para algo mais elevado) e não “dom ao público”, o que ambos consideravam um “putanismo” (Richards, 2012). Na obra de Georges Banu (2015), *Ryszard Cieslak: ator-símbolo dos anos sessenta*, o termo “putanismo” aparece traduzido por Roberto Mallet como prostituição.

O corpo espectral é aquele que realiza uma comunicação de inconscientes, sendo ela equivalente a uma incorporação do corpo espectral no outro (Gil, 2004). Partimos das situações de sedução e do discurso de Hitler para esclarecer esse contágio que também ocorre quando percebemos uma obra.

A obra, uma pintura, uma música, é resultante do contato das coisas que olharam para o pintor (para retomarmos, ainda que brevemente, o exemplo pontiano), da melodia que demandou ser tocada pelo músico. As coisas, a melodia, tocaram esses artistas que, deixando-se serem tocados, e neles encontrando abertura, agenciaram-se por meio da materialização da obra.

O ator, também visto pelas coisas e pelas existências, sendo seduzido, captado, cria a(s) menor(es) unidade(s), a(s) ação(ões). A ação parte do desejo e investe todo o organismo do ator. A ação é precedida pelo impulso, que é habitado de presenças. As ações, as linhas de ações que constituem o artesanato desses contatos é uma poética das presenças.

Com as presenças podemos pensar novamente em intensidades, em forças. Uma obra como *Os Girassóis* ou *A Noite Estrelada*, de Van Gogh, tem/é uma força que pode nos obsidiar. Atores como Ryszard Cieslak, na peça *O Príncipe Constante*, e Helene Weigel, em *Mãe Coragem e Seus Filhos*, podem nos obsidiar, ainda que tenhamos visto apenas suas fotos, as imagens de momentos ímpares das suas atuações. Michelangelo dizia que tinha visto um anjo no mármore e o esculpiu até libertá-lo. O anjo, nessa situação, mais parece agenciamento de contágio...

Como obsidiam as obras? Como nos incorporam? Como sua força se apresenta na nossa cartografia de intensidades? Como se apresenta cada vez que retorna? Porque o espectro, ou se quisermos, a coisa que obsidia, como coloca o filósofo Jacques Derrida, é um conjurado retornante, do qual não temos controle sobre suas idas e vindas e que retorna ao corpo: “para que haja fantasma é preciso um retorno ao corpo, mas a um corpo mais abstrato que nunca. O processo espectral corresponde, portanto, a uma incorporação paradoxal” (Derrida, 1994, p. 170).

O ator, casa de espectros, caminha sobre o palco vazio... Essa caminhada, que não é movimento, mero deslocamento, mas ação, está investida de intensidades. A cada passo, seu corpo fantasmado, transpõe uma força

singular. Se aberto às energias, às intensidades, poderá ser *outrado*, como nos inspirou Fernando Pessoa¹², contagiado. Ator e espectador, distraídos o suficiente, comunicam-se no fluxo de inconscientes.

Considerações finais

Pensar na empatia – ou pensar com empatia – parece ser um caminho de sondagem das ressonâncias sensoriais dos encontros, naquilo que tem de material e imaterial. A empatia não é um processo intelectual ou emocional desprovido de um corpo. Pelo contrário, é por meio das impregnações no corpo e pelo corpo que podemos compreender o que se passa com o outro.

A empatia é um fenômeno de alteridade, da chegada do outro, por meio dos nossos músculos, da nossa visão, da nossa audição e daquilo que ainda não pode ser expresso em palavras. A chegada de um espectro? É melhor ponderar. Como apontou Grotowski (2001), é melhor escutar as próprias coisas do que nomeá-las.

No entanto, coisa ou associação podem auxiliar o ator a compreender que havia algo imaterial, uma força ou presença que tinha uma corporeidade, que será reelaborada para a cena. É preciso investir na ação – na verdade, seria melhor pensar em descobrir seu investimento – daquilo que realmente o tocou, que o obsidiou. E depois descobrir como deixamos uma margem para a espontaneidade, não ficando enrijecidos ao que pode acontecer em cada ensaio e apresentação.

A empatia e o contágio são dispositivos para pensar na presença cênica, que é uma presença de presenças. Não trabalhamos para encontrar efeitos de presença. Aliás, os efeitos podem demover a escuta porosa, como uma sedução do tipo putanismo demove a mesma escuta.

Mas é preciso pensar em empatia, em contágio, como Damásio experimentou: o corpo assumiu um padrão que estava impregnado de imagens. É preciso pensar também em empatia cinestésica, como Godard propôs, porque a gestão do peso é capaz de mobilizar a cinestesia do espectador,

¹² Fernando Pessoa (1888-1935), poeta, filósofo e escritor português. Utiliza a palavra **Outragem**, na sua obra *Livro do Desassossego* (2011).

oferecendo-lhe sensações gravitacionais variadas. E nas forças intensivas contagiantes, no agenciamento dos afetos.

Conforme atores e atrizes aventuram-se nessas experiências, podem descobrir aquilo que os impede de acessá-las e a entender como se afetam, como o corpo se move, para quais direções, como o peso está distribuído, para onde olha. O sentido cinestésico auxilia o ator a transportar o material para a poética da cena, as suas formas, e pode revelar aquilo/aqueles que haviam animado e que animarão as formas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, E. P. Saber dizer, ousar exprimir: conversa com José Gil a propósito da éfrase. **eLyra**. Porto, n. 8, p. 41-56, 2016.
- BARBA, E. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2014. 299p.
- BANU, G. (org.). **Ryszard Cieslak**: ator-símbolo dos anos sessenta. São Paulo: É Realizações, 2015. 160p.
- BERNARD, M. **De la création chorégraphique**. Pantin: Centre National de la Danse, 2001. 274p.
- BERTHOZ, A. **The Brain's Sense of Movement**. Cambridge: Harvard University Press, 2000. 352p.
- BROOK, P. **O espaço vazio**: um livro sobre o teatro: moribundo, sagrado, rústico, imediato. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015. 224p.
- DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 440p.
- DERRIDA, J. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 236p.
- GIL, J. N. Abrir o corpo. *In*: ENGELMAN, S.; FONSECA, T. M. G. (org.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre, 2004. p.13-28.
- GIL, J. **A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções** – Estética e Metafenomenologia. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996. 336p.
- GODARD, H. Gesto e Percepção. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCIDADE, 2002. p.11-35.
- GODARD, H. Olhar Cego: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. (org.). **Lygia Clark**: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 72-79.
- GROTOWSKI, J. Resposta a Stanislávski. Tradução de Ricardo Gomes. **Revista Folhetim**, Rio de Janeiro, n.9, p. 3-21, 2001.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2016. 695p.

- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 280 p.
- MUNIZ, M. S. Sistema Háptico, autorregulação e movimento. **Repertório**, Salvador, v. 1, n. 31, p. 87-104, 2018. DOI: 10.9771/r.v1i31.28326
- PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 351p.
- ROQUET, C. **Vu du geste**: interpreter le mouvement dansé. Paris: Centre National de la Danse, 2019. 250p.
- RICHARDS, T. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2012. 168p.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. **Las neuronas espejo**: los mecanismos de la empatia emocional. Barcelona: Paidós, 2006. 216p.

Recebido em 22/03/2024

Aprovado em 26/06/2024

Publicado em 30/08/2024





A dança dos Orixás: enlaces da performance do sagrado nas artes da cena

The dance of the Orixás: links in the performance of the sacred in the scene arts

La danza de los Orixás: Vínculos en la actuación de lo sagrado en las artes escénicas

Raquel Biscayno Viecili
Marcílio de Souza Vieira

Raquel Biscayno Viecili

Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Dançarina; Pesquisadora Corporal; Pesquisadora da Cultura e Religião Afro-Brasileira; Pesquisadora em Artes (Dança, Corporeidade, Crenças e Teatro); Membro Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CIRANDAR (UFRN); Membro Pesquisadora do Grupo de Estesia (UFRN).

Marcílio de Souza Vieira

Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq – Nível 2. **Pós-Doutor em Artes** pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professor do Curso de Dança da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa CIRANDAR, Artista da Cena

Resumo

Nas artes da cena alguns artistas brasileiros performam a dança dos Orixás, quer na dança ou no teatro, quer na música ou na performance, sem transcender o caráter religioso do ritual. A pesquisa objetiva explicitar os estudos e as prováveis dualidades da dança dos Orixás em sua forma ritualística, quando realizada em terreiros, e da sua forma artística e performativa, quando realizada com fins artísticos e estéticos. Buscamos combinações de sentidos, percepções, histórias, vivências, memórias da artista brasileira Juliana D Passos, em particular na obra *Macumbaria*, com os saberes da arte a partir da antropologia teatral e dos estudos da performance. Reconhecemos que, no ritual e nas artes da cena, suas bases de convivência singular e coletiva são de grande liberdade de expressão e interpretação, transmitida através de espetáculos das artes da cena, a exemplo de *Macumbaria*.

Palavras-Chaves: Dança, Orixás, Dança afro-brasileira, Cultura e religião afro-brasileiras.

Abstract

In the Performing Arts, some Brazilian artists perform the dance of Orixás, whether in dance, theater, music, or performance without transcending the religious character of the ritual. This research aims to explain the studies and probable dualities of the dance of Orixás in its ritualistic form when performed in *terreiros* and in the artistic and performative form when performed for artistic and aesthetic purposes. We seek combinations of meanings, perceptions, stories, experiences, and memories of the Brazilian artist Juliana D Passos, particularly in the work *Macumbaria*, with art knowledge from Theater Anthropology and Performance Studies. We found that, in ritual and performing arts, the bases for singular and collective coexistence offer great freedom of expression and interpretation transmitted by performing arts shows, such as *Macumbaria*.

Keywords: Dance, Orixás, Afro Brazilian Dance, Afro Brazilian Culture and Religion.

Resumen

En las Artes Escénicas, algunos artistas brasileños interpretan la danza de los Orixás, ya sea en la danza, teatro, o en la música o performance, sin trascender el carácter religioso del ritual. Este estudio tiene como objetivo explicar los estudios y probables dualidades de la danza de los Orixás en su forma ritual cuando se realiza en *terreiros*, y en la forma artística y performativa cuando se realiza con fines artísticos y estéticos. Se abordan combinaciones de significados, percepciones, historias, experiencias, recuerdos de la artista brasileña Juliana D Passos, particularmente en la obra *Macumbaria*, con conocimientos artísticos provenientes de la Antropología Teatral y los estudios de performance. Se destaca que en las artes rituales y escénicas las bases de la convivencia singular y colectiva son una gran libertad de expresión e interpretación transmitida a través de espectáculos de artes escénicas, como *Macumbaria*.

Palabras clave: Danza, Orixás, Danza Afrobrasileña, Cultura y religión afrobrasileña.

Introdução: *Sawubona*¹ – toda a minha atenção está com você

*Vou abrir minha Jurema
Vou abrir meu Juremá
Com a licença de mamãe Oxu
E nosso pai Oxalá.*

Domínio Público, *Ponto*.

Saravá²! Iniciamos este artigo pedindo permissão a todos os Orixás referenciados na cultura religiosa afro-brasileira e saudamos os/as leitores/as que se permitem vivenciar a experiência dessa leitura que trata sobre a performance do sagrado nas artes da cena. Assim como toda nossa atenção está para você no momento que escrevemos este texto, desejamos que sua

1 Entre as sociedades de KwaZulu-Natal, província costeira da África do Sul, a saudação mais significativa é *Sawubona*, que significa: toda a minha atenção está com você, vejo você e me permito descobrir suas necessidades, ver seus medos, aprofundar seus erros e aceitá-los. Eu aceito você pelo que você é e você faz parte de mim. (SAWUBONA, 2018).

2 “Saravá” é uma palavra com origem no sânscrito, utilizada nos cultos afro-brasileiros pelos Guias e Protetores Espirituais, que significa: que o poder (o poder que movimenta toda a Natureza; o poder das Corporações Orixás) do qual somos receptores trabalhe em sua proteção (O SIGNIFICADO, 2017).

atenção esteja voltada para nós a partir dessa escrita. *SAWUBONA* e que o poder que movimenta toda a natureza e traz as vibrações dos Orixás, do qual somos receptores, trabalhe sobre nós.

Dadas nossas reverências, questionamos como as formas artísticas e performativas atualizam/ritualizam as danças dos Orixás em seus trabalhos cênicos. Apresentamos os objetivos desta escrita, que é explicitar os estudos e as prováveis dualidades da dança dos Orixás em sua forma ritualística, quando realizada em terreiros, e da sua forma artística e performativa, quando realizada com fins artísticos e estéticos, bem como identificar quando a dança é apresentada como ritual e como performance a partir de técnicas de dança afro-brasileira articuladas às artes da cena desencadeando uma relação de proximidade, de respeito e de conhecimento com a dança ritualística dos Orixás. Para atingir tais objetivos, buscamos combinações de sentidos, percepções, histórias, vivências, memórias da artista brasileira Juliana D Passos, em particular na obra *Macumbaria*, que entrelaça os saberes dos Orixás com os saberes da arte a partir da antropologia teatral e dos estudos da performance.

A partir dos estudos da performance, é possível compreender o ser humano em suas várias formas de interpretação, como indivíduo e/ou artista, utilizando-se de conceitos operados por esses estudos como drama social, liminaridade, *communitas*, performatividade e virtualidades (Mostaço, 2012). Grosso modo, o estudo da performance é um campo interdisciplinar que abarca uma variedade de conceitos advindos de várias áreas de conhecimento, como a performance, a dança, a antropologia, a arte, os estudos culturais, a sociologia, entre outros. Já a antropologia teatral tem por objetivo estudar as bases técnicas do trabalho do/a ator/atriz a partir de um processo comparativo com os vários estilos de interpretação do teatro oriental e ocidental, considerando o estudo do comportamento pré-expressivo do/a ator/atriz no palco, o que está na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis, bem como das tradições pessoais ou coletivas.

Organizamos esta investigação em etapas, pesquisando os fundamentos do tema do artigo junto a autores como Reginaldo Prandi, Leda Maria Martins e Paulo Melgaço Silva Júnior, mesclando experiências com entrevistas, ensaios, repertório corporal, roteiro e preparação de atores e atrizes

em apresentações. Para fazer o entrelaçamento entre dança ritual e dança artística, tomamos como fundamento o trabalho *Macumbaria*, da artista Juliana D Passos.

Cabe considerar que esta pesquisa tem um tema gigantesco a ser estudado e discutido e, portanto, encontra-se em seus passos iniciais, os quais deverão ser aprofundados em outros artigos e estudos. Para balizar essas observações em campo e estabelecer diálogos entre o trânsito da dança dos Orixás no contexto do sagrado para o ambiente artístico, nos assentamos em referenciais dos estudos da performance (Schechner, 2013).

Dito isso, tecemos considerações sobre esses deuses cultuados pela religião afro-brasileira e por muitas crenças africanas. Os Orixás são divindades humanizadas que possuem um conhecimento grandioso e cujas personalidades conversam com seus domínios na natureza. Segundo Prandi (2001, p. 24), eles se espelham na vida dos seres humanos e dão a ver sentimentos – como alegria, sofrimento, amor e ódio –, vencem e perdem, conquistam e são conquistados.

Helena Theodoro (2013, p. 113), ao falar dos mitos dos Orixás, nos diz que eles “revelam meios e modos de lidar com a diversidade humana, mostrando a possibilidade de equilíbrio entre princípios masculino e feminino, bom e mau, certo e errado evidenciando que entre o sim e o não há muitos talvez”. Barber (1989, p. 166-7) complementa dizendo que cada pessoa replica as características dos Orixás dos quais descendem, uma espécie de relação recíproca entre o *orum* (espaço habitado pelos Orixás) e o *aiê* (mundo terreno), uma vez que, em última instância, a força dos Orixás se constrói a partir dos cultos e ritos promovidos pelos humanos.

Ainda sobre os Orixás, Prandi nos diz que, para os iorubás tradicionais e seus seguidores nas Américas, “[...] os Orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado de Olofin em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo”. O autor complementa sua reflexão informando que cada um/a deles/as é “responsável por um aspecto da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana” (Prandi, 2001, p. 20).

Na religião afro-brasileira, os Orixás realizam uma série de movimentos que podemos considerar coreográficos e que descrevem características ou

passagens míticas³ relacionadas àquela determinada divindade (Lima, 2012, p. 52). Cada um possui características, dinâmicas, indumentárias e gestos próprios; e, ao dançar, eles exalam seu magnetismo, articulam e esculpem seus corpos no sentido de alçar movimentos simbólicos repletos de texturas que caracterizam suas mitologias, entrecruzando-se com nossa vida humana. Nas religiões afro-brasileiras, os Orixás dançam em seus terreiros através de corpos capazes de receber suas vibrações e magnetismo a partir de sua irradiação no corpo médium ou corpo portal⁴ (pessoa geralmente leiga em relação a arte da dança). Tais corpos, irradiados ou em vibração do seu/sua Orixá, estão prontos para cumprir sua missão religiosa.

Ao perguntarmos como as formas artísticas e performativas atualizam/ritualizam as danças dos Orixás em seus trabalhos cênicos, pensamos que a atualização acontece quando o artista se propõe à criação coreográfica ou de performance envolvendo os Orixás. Nesse caso, é preciso que deixe claro para seu público que a apresentação experienciada por meio da fruição tem caráter artístico, e não ritualístico, uma vez que o corpo-artista não entra em transe tal qual o corpo portal que está inebriado pelas vibrações emitidas pelo Orixá regente. O conjunto das circunstâncias de determinada situação vivenciada no terreiro não tem nada a ver com o contexto da arte e dos artistas que realizam suas performances nas artes da cena com fins para a espetacularidade e performatividade.

Alguns artistas brasileiros trazem a dinâmica dos terreiros de forma performativa para as suas produções cênicas. Dessa maneira, a dança dos Orixás é representada por estudantes e profissionais especializados na área e não há transe ritualístico na apresentação, eis que a movimentação apresentada é repleta de dinâmicas que caracterizam os/as diferentes Orixás e que podem ser entendidas pela plateia que os/as assistem, diferente do público dos terreiros.

3 O mito pode ser entendido como histórias primordiais que relatam fatos do passado que se repetem a cada dia na vida dos homens e mulheres (Prandi, 2001, p. 16).

4 O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória. É um corpo que ensina e aprende, que se relaciona com o sagrado, ao passo que não interrompe sua atividade. Corpo portal é uma metáfora interessante, pensando na dimensão de reinvenção; não são corpos padronizados, mas singulares, com limitações pessoais, curvas, formas, histórias, cicatrizes, dores e habilidades nem sempre encontradas no cotidiano (Martins, 2002, p. 89).

Juliana D Passos é uma das artistas brasileiras que, por meio do espetáculo *Macumbaria*, consegue levar o terreiro às artes da cena de uma forma artística e profissional sem perder as características dos Orixás e entidades afro-brasileiras. Essa tradução através da encenação se torna extremamente relevante, sem deixar de ser respeitosa à tradição religiosa.

Uma cultura traduzida através da dança

Eu só poderia crer em um Deus que soubesse dançar.

Nietzsche, Assim falou Zaratustra. (Um livro para todos e para ninguém).

Os cultos aos Orixás são traduzidos e realizados por incontáveis variações de movimentos e coexistem atravessando séculos por meio de seus mitos, cultos, ritos e relações com a sociedade. Digno de poderes de controle sobre forças da natureza – o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas – ou de domínio de habilidades humanas – a caça, o trabalho com metais, a cura com folhas –, cada Orixá se manifesta em seus filhos, que, em transe, possuem a permissão de se misturar entre os homens. Dançando, se integram e se entrelaçam o sagrado e o profano. Pensando no transe enquanto representação artística, o corpo se ressignifica quando a prática religiosa do culto dos Orixás precisa ser entendida pelo/a intérprete-criador/a a partir de alguns conceitos que explicitam os usos desse ritual na prática performativa como processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva do corpo que aprende/apreende o ritual a partir de matrizes intrínsecas a cada Orixá, trazemos para o diálogo o termo *afrografia*, difundido por Leda Maria Martins (1997), que compreende que as práticas corporais afrodescendentes passam por um processo de transmissão de conhecimento que não depende de um registro escrito – e, por isso mesmo, é considerado ágrafo –, mas que tem uma grafia que está impressa nos corpos através dos saberes e fazeres, assim como na oralidade, aparecendo mais uma vez o sentido de totalidade do corpo e do indivíduo.

A aprendizagem das danças dos Orixás no terreiro se dá por um processo de aquisição do conhecimento transmitido pela cultura, que não precisa de alguém para ensinar, mas se revela em uma “vivência dançada” que o/a

aprendiz vai apreendendo pela visualidade e pela oralidade, num processo de troca entre os corpos dançantes. É certo que tal aprendizagem ocorre a partir de um corpo mais experiente com o ritual, enquanto os corpos com menor experiência vão aprendendo à medida que ritualizam as danças no espaço-tempo dos terreiros.

Relacionamos essa aprendizagem ao que Martins (1997) chama de *afrografia*, que ocorre quando gesto e voz reescrevem no corpo as heranças africanas reveladas pela performance e pela linguagem corporal. São *herdanças* traduzidas em corpos dançantes que vão, no ritual, ganhando novos saberes e fazeres a partir da dança ritualística; mas essa aprendizagem, quando transformada em performance pelo/a intérprete-criador/a, pode se dar tanto pela visualidade e pela oralidade como por uma técnica codificada, a exemplo de técnicas de dança afro.

Santos (2023, p. 17) ressalta em suas pesquisas que o aprendizado do/a performer ou intérprete-criador/a pode ocorrer pelo sistema Elinga, em que há uma potencialização plurissensorial, gestual e de formas sinuosas quando na condição de dança afro-brasileira. O autor conceitua tal sistema como um conjunto de princípios sobre presença cênica investigada à luz das cosmopercepções africanas e afro-brasileiras no campo das artes cênicas. Esses princípios estão diretamente relacionados às cosmogonias africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileiras.

Sobre o sistema Elinga, Santos (2023, p. 18) acrescenta ainda que

[...] são corpoemas que por intermédio da expressão corporal produzem vibrações sonorogestuais que revelam saberes ancestrais, experiências singulares arquivadas em princípios dinâmicos para além da matéria. Princípios manifestados fisicamente nas formas corpográficas. [...] nas danças africanas e afrodiaspóricas, o passado se apresenta atravessado por memórias gestuais que se materializam em cada movimento riscado no ar. Em cada pisada no chão se instaura uma ação política, uma dança que na sua contemporaneidade nos remete a uma dinâmica espiral do presente onde o corpo é texto e memória, estabelecendo um diálogo com tambores ancestrais e produzindo Asé.

Quanto às questões religiosas, Taylor (2013), em seus estudos da performance, diz que as técnicas de apreensão de informações/conhecimentos e

vivências são experienciadas a partir da transmissão que ocorre pelo arquivo, a exemplo de registros materiais como filmagens, fotografias, anotações e gravações de áudio e pelo repertório como o conhecimento incorporado nos corpos dos performers. Essa aproximação entre a prática religiosa afro e o teatro, a dança e a performance terá os corpos dos performers como mediadores do espetáculo público. Pelo corpo, aqui denominado de *corpo portal*, o/a intérprete-criador/a se permite ser um transmissor de conhecimentos, sem repressões e com suas potencialidades e o domínio das técnicas às quais está exposto. Como dançarinos – e um de nós médium –, compreendemos que, tendo o corpo preparado para o desempenho da performance, tanto religiosa quanto artística, a comunicação se dará de maneira mais eficaz, no sentido de cumprir satisfatoriamente com minha função de intérprete que, através da dança ou da performance, dá voz a uma entidade ou a uma personagem. Além disso, o artista que performa a ritualística dos Orixás deve estar com seu corpo em estado de presença, resguardando-se de possíveis desgastes físicos, espirituais e emocionais.

Dentro da seara da ritualística dos Orixás enquanto expressão artística, citamos Mercedes Baptista⁵, que ressignifica e traduz o corpo em seus estudos através da dança afro-brasileira (Silva Júnior, 2007). A bailarina e coreógrafa brasileira desenvolveu sua técnica a partir da necessidade de criar espaços para pessoas pretas em cena, fundindo a dança das ruas, seus conhecimentos de balé clássico e de dança moderna, adquiridos em estudos com Katherine Dunham em Nova York (Caminada, 1999), e suas pesquisas sobre religiosidade afro-brasileira. Silva Júnior (2007) informa que ela fundiu essas expressões artísticas de maneira autodidata, com um caráter pedagógico e ao mesmo tempo artístico, ensinando-as no contexto de aulas de dança e posteriormente levando-as para o palco. Mercedes Baptista desenvolveu uma técnica cuja preocupação era com a forma com que a dança dos Orixás era levada para a sala de aula e para o palco. Nelson Lima (1995) complementa dizendo que um dos objetivos de sua técnica é dançar como bailarina/o, e não como Orixá, de modo que o/a dançarino/a devia criar movimentos para melhorar a coreografia sem se preocupar em repetir *ipsis litteris* a movimentação do Orixá conforme é dançado na religião afro-brasileira.

5 Mercedes Baptista (1921-2014) foi a precursora de um pensamento técnico em dança afro-brasileira e a primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro – TMRJ (Silva Júnior, 2007, p. 20).

Sobre a criação da técnica e da estética da dança afro-brasileira de Mercedes Baptista, Silva Júnior transcreve, no livro *Mercedes Baptista, a Criação da Identidade Negra na Dança*, uma fala da bailarina sobre sua técnica, em que ela diz tê-la criado ouvindo o ritmo a partir dos pontos dos Orixás e dos movimentos executados por eles. Mercedes Baptista disse ao *Jornal do Brasil*, em 22 de maio de 1994: “Eu inventei, ouvindo o ritmo dos Orixás e os movimentos do Candomblé, que mal frequentava, mas passei a pesquisar” (Silva Júnior, 2007, p. 39-40).

No contexto da movimentação técnica da dança afro desenvolvida por Baptista, era preciso que o/a performer desempenhasse a dança dos Orixás de forma profissional, tendo a consciência das possibilidades de reorganizar sua energia a todo tempo. Fundamental para essa interpretação de movimentos é entender a energia *animus* como vigorosa e *anima* como suave⁶, sendo certo que ambas dialogam diretamente com contextos advindos da mitologia iorubá e trazem para o corpo questões socioculturais transformadas em dança pelo culto e relidas pela arte (Lima, 2018, p. 6). *Animus* e *anima* enquanto energias podem ser dançadas por um corpo médium quando é irradiado pelo Orixá masculino ou feminino, e não importa se esse corpo portal (médium) é de uma pessoa de um gênero ou de outro. Uma Orixá pode incorporar em um corpo masculino, assim como um Orixá pode se irradiar em um corpo feminino.

Mercedes Baptista em aulas e processos de composição coreográfica seguia a lógica da ritualística da dança dos Orixás, em que o princípio feminino e masculino podiam ser performados independente da identidade de gênero dos/as dançarinos/as. Seus processos criativos nos dão a pensar que essa mulher, lá no início da segunda metade do século XX, já quebrava barreiras e construía novas possibilidades de conceber o corpo dançante a partir das danças dos Orixás, sem considerar a identidade de gênero dos seus/suas dançarinos/os na interpretação do Orixá, funcionando como facilitadora de uma discussão que tinha potencial para ir para além da sala de ensaio e dos palcos.

6 O psicólogo analítico Carl Jung, em sua teoria do inconsciente coletivo, alega que todo ser humano possui uma energia feminina e uma masculina dentro de si. Quando a energia masculina se expressa de forma inconsciente em uma pessoa do gênero feminino, essa é denominada de *animus*; quando ocorre o oposto e uma energia feminina se manifesta dentro de um homem, essa é denominada *anima*.

Do sagrado à cena: o Orixá e sua representação no teatro

Mestre Augusto Omolú⁷ e Eugênio Barba⁸ utilizaram a antropologia teatral como uma nova coloração para o processo de confluência com a Dança dos Orixás, oferecendo-lhe subsídios para metodologia da práxis artística.

Segundo Barba, um dos principais focos de atenção da antropologia teatral “[...] tem sido traçar um caminho entre as diversas especialidades disciplinares relacionadas com a representação”. O autor nos diz que a técnica “[...] é sempre buscada como uma maneira de aprender a aprender, porque a Antropologia teatral – é um estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontra na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis e das tradições pessoais e coletivas” (Barba, 1994, p. 23).

Barba e Savarese (2012, p. 230) nos afirmam que “[...] a codificação é a consequência visível dos processos fisiológicos do ator, para dilatá-los e para reproduzir um equivalente das mecânicas, das dinâmicas e das forças que funcionam na vida.” Nos rituais dos terreiros, os médiuns não são atores/atrizes, mas quando em transe, trazem em suas danças as características singulares e representativas irradiadas por pelos Orixás regentes, equivalentes às ações humanas e performadas como a corporificação dos *itans*, que é um conjunto de cantigas, lendas e histórias dos/as Orixás, contando seus feitos e homenageando-os/as.

Na mixagem de culturas na sua antropologia teatral, Barba (1991) nos diz que a dança encontrada nas culturas populares, na maioria das vezes, não se expressa através da palavra escrita, mas pela presença física dos/as narradores/as, cantadores/as e dançarinos/as, pois uma comunidade assentada na sua cultura se caracteriza pelo modo como os seus membros bailam,

7 Augusto Omolú foi um dos fundadores e professor da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, diretor artístico e coreógrafo do grupo anfitrião do Carnaval de Nice (França), em 1991, com Gilberto Gil. Professor e coreógrafo do Balé Folclórico da Bahia, desde 1993 era membro colaborador, ator/dançarino, do grupo dinamarquês Odin Teatret, dirigido por Eugênio Barba. De 2002 a 2013 realizou espetáculos e seminários na Europa e Estados Unidos, tendo por base a Dança dos Orixás. No dia 2 de junho de 2013, Augusto Omolú foi brutalmente assassinado em sua chácara (Chácara Omolú) no bairro Buraquinho, na cidade de Salvador (Bahia, Brasil).

8 Diretor, dramaturgo, pesquisador e criador do conceito da antropologia teatral.

cantam e contam. Os corpos adquirem vida e se pode ter neles a história e as normas da comunidade, como se o/a dançarino/a fosse um livro vivo.

A antropologia teatral se torna um campo de ensinamento e investigação do corpo em sua totalidade, indagando, criando e recriando exercícios, subpartituras, dramaturgias e improvisações.

Mestre Augusto Omolú e Eugênio Barba empreenderam um estudo/pesquisa para que a dança dos Orixás encontrasse um reconhecimento artístico que lhe conferisse subsídios para justificar seus princípios como técnica de dança. Eles promoveram outros parâmetros para recuperação dos princípios teatrais na dança e dos princípios orgânicos/corporais para o teatro, conforme exposto abaixo.

Este contato com o Barba foi um leque de possibilidades que me veio. Cada movimento do Orixá que eu fazia, ele pedia para eu parar de dançar o Orixá e então, para aquele movimento ele tinha mil explicações para dar. Imagina que cada dança dos Orixás pode ter de vinte a trinta movimentos, porque os Orixás se comunicam com os movimentos, com as codificações. E a cada movimento daquele ele tinha mil explicações. Neste processo, eu sabia dançar os Orixás, mas não sabia do conhecimento. Barba tinha o entendimento da Antropologia Teatral, das ações físicas, dos movimentos, das codificações, então fez o quebra-cabeça dele dentro do que eu tinha de material. (Souza, 2015, p. 242)

Mestre Augusto Omolú, em seus estudos, traz com perfeita definição este trabalho dramaturgico, como citado em entrevista:

Eu começo a perceber a parte do teatro quando inicio as aulas com os movimentos dos Orixás e depois trabalhamos com a improvisação. Então, vamos transformar todos os movimentos de dança em ações. Até que você já não vê mais o Orixá. É como se o Orixá fosse o movimento de partida, e de repente você elimina o Orixá e fica somente com a energia. Nesse momento, é transformar a dança em teatro, o movimento da dança é transformado em ações. Mas, você precisa trabalhar com todo o conhecimento. Trabalhar a redução do movimento, mas manter a intensidade forte da energia. Buscar as possibilidades de caminhada, posições. Buscando sempre outras possibilidades. (Souza, 2015, p. 242)

O movimento cultural que a dança dos Orixás reflete no público externo aos terreiros desencadeia uma relação de proximidade, respeito e

conhecimento de algo distante tanto como religião quanto como arte. Essa visualização dos Orixás traz informações e referências mais palpáveis juntamente com seus instrumentos e símbolos.

Nas representações, atores/atrizes dançam como performers, uma vez que em cena estão em estado de performance. Sobre tal estado, Schechner (2012, p. 244) relata que “[...] o comportamento restaurado é a principal característica da performance [...]. Os *performers* entram em contato com essas sequências de comportamentos ao recuperá-los, recordá-los ou, inclusive, ao inventá-los [...]”. O professor dos estudos da performance diz ainda que o trabalho de restauração “[...] acontece durante os ensaios e/ou durante a transmissão do comportamento, do mestre ao aluno” e que a maneira mais apropriada para o estabelecimento da “[...] conexão entre a performance estética e o ritual é através da compreensão do que acontece durante o treinamento, os ensaios e as oficinas” (Ibid.).

Quando é realizada uma performance, há marcas de identidades, dobras de tempo, um remodelamento, um adorno do corpo contado através de histórias. Pensando em performance como arte, podemos associá-la também a rituais, comportamentos restaurados e experienciados, ações para as quais as pessoas treinam e ensaiam. Podemos assim dizer que ela envolve a arte porque há essa necessidade de treino e ensaio.

Schechner (2012, p. 244) apresenta os elementos presentes na performance pública, elencados em fases de treinamentos, oficinas, ensaios, aquecimentos e preparações imediatamente anteriores à performance. É necessário que o elenco trabalhe com alongamentos, aquecimentos, improvisos e/ou jogos; ensaio da cena, desaquecimento e finalização. Que tenham um foco de criação.

No terreiro, durante os atos ritualísticos (as giras), há fases que podem se assemelhar às fases da performance, porém compostas por elementos diferenciados. Em cada ambiente o público terá funções e visões diferentes. Nos terreiros chamamos o público de “assistência”, pois estão em busca de orientações, conforto e acolhimento, enquanto, no teatro, o público é conhecido como “plateia”, tendo as mais diversas motivações e finalidades.

No Quadro 1 podemos visualizar uma comparação entre os elementos que compõem a gira e os elementos que podem estar presentes na cena de uma performance pública.

Quadro 1 – Comparações entre os elementos da gira e da cena

| | Ponto inicial | Ponto Crescente | Ápice | Fechamento | Finalização |
|-------------|----------------------|--------------------------------|--|---|------------------------|
| Gira | Cânticos de Abertura | Cânticos de chamada dos Orixás | Ações executadas pelas entidades do/a médium em transe | Entoação de pontos cantados de subida e saída do transe | Oração de encerramento |
| Cena | Alongamentos | Aquecimentos | Improvisos, criação de cenas, ensaio de cenas | Desaquecimento | Agradecimentos |

Fonte: elaborado pelos autores.

Tanto na gira de desenvolvimento quanto no laboratório existe uma estrutura em que o trabalho do corpo médium e do performer transcorrem. Nos dois espaços há a necessidade de uma preparação em que a matriz do movimento será a mesma tanto para o médium, quanto para o performer embora apresente variações e ainda que se utilizem do mesmo estímulo e das mesmas orientações, cada um/uma tem seu próprio repertório de ações físicas assentados nos estudos da performance e nas irradiações recebidas nos terreiros. Tanto nas artes da cena quanto no terreiro, nem tudo que é experimentado/vivenciado no âmbito privado será levado a público, mas servirá para instrumentalizar e preparar o/a performer/médium/ator/atriz para sua prática performática, seja ela diante de uma plateia ou de uma assistência.

Corporeidade, saber, conhecimento e representação

As danças sagradas expressam e manifestam vários sentidos numa única dança. Nessas, corpo e espírito, conteúdo e forma ligam-se numa síntese única e transcendental.

Rosamaria Susanna Barbara, *A dança das aiabás: Dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé.*

Não apenas a consciência do corpo e dos movimentos, mas os aspectos inconscientes marcam a experiência de muitos, assim como o aspecto corpóreo que rompe com hábitos e atitudes incorporadas à experiência sagrada mesmo sem terem vivido a possessão. Nesse sentido, dançar permite despertar um

estado de inconsciência em que o sujeito pertence ao seu corpo ao mesmo tempo que a sensação faz parte desse sentimento relacionado à experiência corpórea como algo que se vive independentemente da religiosidade.

Santos (2023) destaca que, no aprofundamento do estudo do movimento representativo da dança dos Orixás, o corpo do dançarino em performance cênica apresenta características de balanços sincopados, movimentos que expressam circularidade e ancestralidade. Em suas palavras, o corpo “[...] do/a dançarino/a em movimento balança sincopadamente seguindo a ondulação da coluna, os pés encontram no chão a ancestralidade, os ombros e as mãos em movimentos circulares acariciam o vento, empurram ondas ou cortam cabeças” (Ibid., p. 18).

Em comparação, Suzana Martins tece algumas observações/descrições sobre a postura corporal na dança dos Orixás, realizada pelo/a médium em solo sagrado:

Evocando os Orixás, os corpos adotam uma postura comum a todos eles ao se locomoverem, embora cada um deles possua a sua própria interpretação e jeito de dançar. Essa atitude que denomino – atitude corporal básica, consiste em o filho-de-santo alinhar verticalmente todo o corpo, acomodando a coluna vertebral em posição ereta, mas curvando o tronco levemente para frente. [...] A articulação dos ombros é acionada de maneira relaxada, com os braços semiflexionados e os cotovelos apontado para fora; os joelhos também se mantêm semiflexionados. [...] Mantendo essa atitude os filhos de santo se locomovem da seguinte maneira: o corpo se desloca para frente, através de um pequeno passo que abre e que fecha para um lado e para outro, alternando os pés, sucessivamente, impulsionando todo o corpo, enquanto os braços semiflexionados balançam num movimento de ir e vir sutilmente acentuados pelos cotovelos. Entre um movimento e outro há transição dos pés com o ritmo do contratempo, para que o corpo possa se deslocar no espaço. Assim, nessa coordenação de passos e movimento dos braços, o corpo desliza na locomoção em círculo. (Martins, 2008, p. 45-46)

Acerca dos gestos e do movimento observados na dança dos Orixás, Edison Carneiro descreve ações como flexão, extensão, níveis (alto e baixo), utilização de tempo lento e rápido, direções (frente, atrás, lado), entre outras que podem ser utilizadas coreograficamente. Sobre tal géstica, o autor nos diz que:

Oxalá, nas suas duas formas, dança quebrando o corpo, com ligeira flexão de joelhos; Xangô, com suas mãos para cima, os braços em ângulo reto; Iansã, como que afastando alguma coisa de si; Omolu, velho com as mãos para o chão, o corpo curvado, cambaleando; Obaluaíê, dando passos rápidos para um lado e para o outro, com o braço em ângulo obtuso apontando para a direita ou para a esquerda, conforme o caso; Ogum, traçando espada, com movimentos de esgrimista; Oxocé, com as mãos imitando uma espingarda, apontando para atirar; Oxum, sacudindo a mão direita como se fosse um leque; Iemanjá curvada para a frente, encolhendo os braços para si, à altura do baixo ventre; Nanã, como se estivesse com um menino nos braços; Loco, de joelhos, coberto de palhas da costa, Oçãe, pulando num pé só, como a caipora; Obá, com a orelha esquerda coberta pela mão... (Carneiro, 2008, p. 91)

No decorrer da performance, os sentidos se constroem e os símbolos estão presentes produzindo, gradualmente, os reflexos nas percepções dos ali presentes. Não somente o corpo dos/as dançarinos/as e atores/atrizes é alvo dessa trama, mas também o corpo imaginado e sentido que assume forma no ritmo e na dança representativa dos/as Orixás. É no corpo que acontece o jogo da memória, o corpo enquanto espaço, enquanto portal, onde está o/a dançarino/a e a interpretação do/a Orixá. Ambos/as dançam juntos/as, sincopados/as, seguindo os ritos coreográficos em um espaço que obedece aos quesitos da cena realizando a junção de corpo, espaço e tempo.

Nas artes da cena, muito já foi dito dessas aproximações entre dança, performance estética e ritual afro-brasileiro, no entanto tomamos como exemplo o espetáculo *Macumbaria*, de Juliana D Passos, criado desde 2014 como significativo para a compreensão dessas aproximações.

***Macumbaria* – o terreiro evocado no teatro**

*Irmão de Ogum, filho de Iemanjá
Senhor do conhecimento
É astuto ao caçar
Traz toda força
E fartura em axé
Meu Pai Oxóssi abençoei filhos de fé!
Domínio Público, Ponto*

O ponto acima é cantado para Oxóssi, que é regente do conhecimento, da caça, das florestas e da fartura. É com esse *itan* que evocamos a música/

dança/performance de Juliana D Passos em *Macumbaria*. Descendente direta de africanos, a compositora e cantora é natural de São Vicente/SP. Sua primeira experiência cantando profissionalmente foi numa banda de *soul music* aos 15 anos, tocando clássicos dos anos 1970 e 1980 em eventos e aulas de canto. Juliana D Passos, apaixonada pelos ritmos negros, já tinha referências da religião na família, tendo sido batizada com um dia de vida na umbanda, sendo prometida a um Boiadeiro. Mas foi na capital catarinense que passou a frequentar os terreiros. A convivência nos terreiros desde a infância fez com que, já na vida adulta, ela conhecesse o Centro Espírita São José (CESJ), uma das mais antigas casas dedicadas aos cultos afro-brasileiros de Florianópolis; mais que isso, é o lugar que a abriga como filha de santo e conduz seu desenvolvimento mediúnico e espiritual.

A vivência religiosa a conduziu ao estudo de ritmos e à sua correspondência com a energia de cada Orixá. A sua paixão pela riqueza da cultura africana e seus ritos faz com que esses elementos sejam fortemente presentes e inspiradores de sua obra, em particular a *Macumbaria*, que é um espetáculo de música e dança sobre as raízes africanas, o folclore e a espiritualidade na cultura brasileira e no cenário catarinense, sem segregação de raças. Trata-se de uma proposta ampla, em que a negritude é exaltada como base da formação das raízes nacionais, porém com a intenção do acolhimento de todas as demais raças, credos e cores.

Figuras 1 e 2 – Macumbaria



Fonte: Fotos de Gustavo Avohai, Luiza Felippo e Matheus Albino (arquivo pessoal de Juliana D Passos)

Juliana D Passos é uma artista conhecida entre o público que estuda ou pratica os rituais e cultos com fundamento na religiosidade afro-brasileira, assim como um nome vivo e presente nos debates de fundamental importância em torno da cultura negra. Inspirada pela trajetória musical de Clara Nunes e sua postura de palco, tinha o sonho de montar um espetáculo que pudesse cantar e desenvolver representações dos Orixás e entidades presentes nos cultos afro-brasileiros.

Sobre a inspiração na cantora e compositora paulista, Juliana D Passos diz:

[...] lembro muito de quando eu era pequena e assistia muitos vídeos de Clara Nunes. Seu canto entoava energizando as pessoas, sua postura, assim como os Orixás, sempre presentes de forma representativa ao seu lado, me encantavam. (Passos, Juliana D. Macumbaria Produções Artísticas. [Entrevista concedida a] Raqueli Biscayno Viecili em 18 de dezembro de 2023)

Ancorada nessa inspiração de infância, somada a sua vontade de ser artista da música e cantar sobre suas raízes afro-brasileira, em 2014 nasceu *Macumbaria* como uma legítima exaltação da musicalidade africana e sua influência na cultura brasileira, tendo como pilar a religiosidade dos cultos de matriz africana, o que também justifica o criativo nome dado ao projeto, após a artista ter sido agraciada por uma cura com o passe de um Caboclo despertando sua espiritualidade. Segundo Passos, o nome do espetáculo, além de aludir à mistura de cores, cheiros, músicas, saudações, invocações e axé, foi escolhido para fazer resistência frente ao preconceito que estigmatiza as religiões afro-brasileiras.

A esse respeito, a cantora paulistana radicada na ilha catarinense diz sobre sua *Macumbaria*:

Sou macumbeira sim! Escolhi o nome para desmistificar o que se entende por macumba. Macumba é uma árvore de origem africana, cuja madeira é usada para fazer o atabaque, instrumento usado nos rituais afro-brasileiros. Macumbaria é uma fábrica de cultura afro-brasileira e musicalidade. Um convite para as pessoas conhecerem melhor o folclore e religiosidade afro. É ao mesmo tempo uma homenagem e exaltação às nossas raízes. O show mistura religião, folclore e empoderamento feminino e negro. (Passos, Juliana D. Macumbaria Produções Artísticas. [Entrevista concedida a] Raqueli Biscayno Viecili em 18 de dezembro de 2023)

A apresentação traz uma representatividade baseada nos cultos dos Orixás das religiões afro-brasileiras, exaltando a diversidade. O processo coreográfico é realizado por equipe composta por profissionais da dança e pessoas pertencentes ao Centro Espírita São José (CESJ), unindo seus conhecimentos sobre a ritualística dos terreiros para posteriormente ensaiar os artistas escolhidos. Cada artista é selecionado conforme as características, arquétipos e estereótipos do/a Orixá e Entidade que será representada no espetáculo, a fim de dar uma maior veracidade ao público/plateia. Os figurinos (Figuras 3 e 4) são confeccionados pela dirigente espiritual que está na produção, auxiliando e abençoando a jornada de cada integrante.

Figuras 3 e 4 – Representações dos Orixás em *Macumbaria*



Fonte: Fotos de Gustavo Avohai, Luiza Felippo e Matheus Albino (arquivo pessoal de Juliana D Passos)

Os ricos figurinos são exaltados nas performances dos/as dançarinos/as que contribuem para o colorido do espetáculo. A respeito do figurino, Pavis (2005) afirma que os adereços são decisivos para a compreensão da representação teatral, de dança ou performance. Para o autor, o figurino é ao mesmo tempo significante e significado, já que, na cena ele apresenta funções de identificação ou disfarce do personagem, de localização do *gestus* global do espetáculo,

de caracterização e de localização dramatúrgica. Por conseguinte, o figurino de um espetáculo carrega vários sentidos que identificam os personagens, tornando-os presentes, visíveis e reconhecíveis pelo público; constitui a materialidade do espetáculo (significante) e é um elemento integrado a um sistema de sentido, logo significado.

No repertório, composições próprias, parcerias e músicas de terreiro que já são de domínio público estão presentes em *Macumbaria*. Além das/os dançarinas/os adultas/os, sete crianças participam como representantes da energia de protetores das crianças, como *Ibêji* ou Cosme e Damião (conforme sincretismo com o catolicismo).

Em *Macumbaria*, Juliana D Passos convoca para o espaço teatral a representação da música, da dança e dos pontos dos terreiros. A artista consegue em seu espetáculo trazer a temática dos Orixás por meio da música, da dança, de personagens que desmistificam pré-conceitos e trazem à cena a excentricidade e a magnitude das danças de matriz afro-brasileira saudando, saravando, pedindo axé e evocando os Orixás não em seus aspectos ritualísticos, mas artísticos e estéticos.

Conclusão: ponto de encerramento

*Eu fecho a nossa Gira
Com Deus e Nossa Senhora
Eu fecho a nossa Gira samborê
Pemba de Angola.*

Domínio Público, *Ponto*.

Reconhecer os princípios semelhantes, segundo as tradições referenciadas nas danças de Orixás, quando são vividas de forma ritualística e artisticamente. Suas bases de convivência singular e coletiva são de grande liberdade de expressão e interpretação, transmitida através de espetáculos das artes da cena, a exemplo de *Macumbaria*.

Martins (1997, p. 26) explica que o poder que guia a dança e o canto emerge das palavras e propõe pensar a cultura negra como sendo uma cultura de encruzilhadas ao esclarecer a importância que têm nas narrações as diversas formas de evocar as experiências da escravidão e do deslocamento,

mas também da reterritorialização e da resistência dentro da cultura. A encruzilhada engendra o espaço de conhecimento curvilíneo, tecido por múltiplas dobras discursivas (Ibid., p. 156). Ela é o lugar da intersecção e nela mora o princípio dinâmico da criação, do movimento e de interpretação do conhecimento.

Os processos de criação e a pesquisa de campo nos trazem indagações e reflexões sobre nossas culturas e seus entrecruzamentos. Processos reflexivos sobre a construção do corpo, suas crenças, rituais e performances levando os terreiros às artes da cena não como uma forma ritualística, mas representativa. Desse modo, o diálogo entre a dança e o contar de histórias em uma relação direta com a mitologia dos Orixás compreende a necessidade de processos educativos e artísticos. Essas informações transcendem questões étnicas, culturais e sociais e se referem a transformações contínuas e dinâmicas de formação e informação.

No caso das danças, utiliza-se da mitologia dos Orixás como mola propulsora para o processo de criação em dança e para abordagens pedagógicas comprometidas com a cultura afro-brasileira, como demonstrado através do espetáculo *Macumbaria* e da artista Juliana D Passos. Determinadas danças são vividas com as mesmas características, porém há limites do código que lhes foi transmitido. Dos conteúdos transmitidos pela cultura religiosa ao trabalho artístico, a imitação e a interpretação corporal permitem possibilidades de amadurecimento à/ao dançarina/o, permitindo a criação de seu próprio estilo, seu jeito de dançar, de se expressar e de jogar com o público mantendo as características de cada Orixá.

As danças dos Orixás são heranças culturais, corporais, marcam a nossa certeza de termos uma matriz que ultrapassa os tempos contemporâneos para além da reconfiguração do Brasil com tantas etnias. Os arquétipos e os mitos formam a dramaturgia e norteiam em todos os momentos a composição da dança dos Orixás. Mestre Augusto Omolú e Eugênio Barba recorrem a esses princípios em sua metodologia. A dramaturgia, a ação física, a preparação e a formação do corpo/mente do ator/atriz ou do bailarino/a. Tudo isso com as características intrínsecas à cultura da oralidade alinhavada na religião afro-brasileira.

Ressalto meu agradecimento a Juliana D Passos pelo tempo disposto, pela sua atenção e pela entrevista. Que as informações deste artigo se

entrecruzem e sirvam de inspiração a muitos outros trabalhos relacionados à cultura *afro-brasileira*.

Cantando para subir, encerrando nossos trabalhos, peço a licença ao Mestre Augusto Omolú para ressaltar suas palavras: “[...] o movimento é também de uma linguagem universal. Ele pertence a uma religião, mas também é uma arte enquanto movimento” (Souza, 2015).

Asé⁹!

Referências

- BARBA, E. **Além das ilhas flutuantes**. Tradução: Luís Otávio Burnier. Campinas: Hucitec, 1991.
- BARBA, E. **A canoa de papel**: Tratado de Antropologia Teatral. Tradução: Patrícia Alves. Campinas: Hucitec, 1994.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. (org). **A arte secreta do ator**: um dicionário de Antropologia Teatral. São Paulo: É Realizações, 2012.
- BARBARA, R. S. **A dança das Aiabás**: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. DOI: 10.11606/T.8.2002.tde-09082004-085333
- BARBER, K. Como o homem cria Deus na África ocidental: atitudes dos yoruba para com o òrìsà. *In*: MOURA, C. E. M. (org.). **Meu sinal está no teu corpo ¾ escritos sobre a religião dos Orixás**. São Paulo: Edusp, 1989.
- CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. 9. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- LIMA, L. F. **Oxum**: a mãe da água doce. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- LIMA, N. **Dando conta do recado**: a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- LIMA, S. K. M. **Preta Sinhá, Preto Sinhô**: processo de criação e aprendizagens sobre identidade e ancestralidade na Dança. 2018; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Dança) - Universidade Federal de Sergipe; Orientador: Aline Serzedello Neves Vilaça;
- MARTINS, L. M. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Perspectiva, 1997.
- MARTINS, L. M. Performance do tempo espiralar. *In*: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002. p. 69-91.

9 A palavra *asé* é um termo da língua iorubá. É considerada como uma das três forças do universo na concepção do povo nagô. Pode ser traduzida como energia vital, a força de materialização das coisas na cosmogonia nagô (Santos, 2023, p. 13).

- MARTINS, S. M. C. **A dança de Yemanjá Ogunté sob a perspectiva estética do corpo**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2008.
- MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2012. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v12i2p143-153.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- O SIGNIFICADO da palavra “sarava”: **FUCESP**, São Paulo, 15 ago. 2017. Disponível em: <https://www.fucesp.com.br/post/o-significado-da-palavra-sarava>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- PASSOS, Juliana D. **Macumbaria Produções**. [Entrevista concedida a] Raquel Biscayno Viecili em 18 de dezembro de 2023.
- PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, L. P. Contradramaturgia e Corp.oralidades Pretas: outro ponto de vista sobre a noção de dramaturgia. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 48, 2023. DOI: 10.5965/1414573103482023e0110.
- SAWUBONA, a bela saudação de uma tribo africana. **Revista Pazes**, [s. /], 16 abr. 2018. Psicologia e Comportamento. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/sawubona>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- SCHECHNER, R. Restauração de comportamento. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. (org.). **A arte secreta do ator**: um dicionário de Antropologia Teatral. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 244-251.
- SCHECHNER, R. “Pontos de contacto” revisitados. In: DAWSEY, J. C.; MÜLLER, R. P.; HIKIJI, R. S. G.; MONTEIRO, M. F. M. (org.). **Antropologia e performance**: ensaios Napedra. São Paulo: Terceiro Nome, 2013. p. 37-65.
- SILVA JÚNIOR, P. M. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- SOUZA, J. R. A dramaturgia da dança dos Orixás: entrevista com Augusto Omolú. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 237-246, 2015. Entrevista. DOI: 10.5965/1414573101242015237.
- TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Tradução Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- THEODORO, H. **Iansã**: rainha dos ventos e das tempestades. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Recebido em 04/02/2024

Aprovado em 14/06/2024

Publicado em 30/08/2024