PARTICIPAÇÃO

Decanato de Extensão-Universidade de Brasília - Ano 14 - nº 25 - Junho/2014 - ISSN 1677-1893

Extensão em Artes

Teatralidades, Cultura e Sociedade

IdA 25 anos

R454 Revista participação / Wanderson Flor do Nascimento, editor científico ; Sonia Ramos Cruz, editora-executiva; Marcus Mota, editor convidado e organizador, dossiê extensão em artes. -
Ano 14, n. 25 (jun. 2014) _ Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de extensão, 1997- .
104 p. : il. ; 30 cm.

Semestral
Descrição baseada em: Ano 14, n. 25 (jun. 2014)
ISSN 1677-1893

1. Extensão universitária. 2. Artes cênicas. 3. Instituições de Educação Superior – Brasil. 4. Teatralidade. 5. Sociedade. 6. Cultura. I. Nascimento, Wanderson Flor do (ed.). II. Cruz, Sonia Ramos (ed.). III. Mota, Marcus (org.).

CDU 378.147.867

APRESENTAÇÃO

O Decanato de Extensão (DEX) apresenta este número especial da revista Particip*A*ção, o qual se constitui de um dossiê intitulado *Extensão em Artes - Teatralidades, Cultura e Sociedade*. O conteúdo desvenda alguns importantes traços das Artes Cênicas , ainda como oportunidade para se celebrar os 25 anos do Instituto de Artes (IdA), completados em 2014.

Está contemplada em seus artigos ampla diversidade de temas, propostas e metodologias, apresentada por meio de estudos de caso concentrados nas *Artes Cênicas*. Denota-se nesses registros que a dimensão multidisciplinar e interartística dos casos estudados ratifica o caráter extensionista *par excellence* da teatralidade.

Em outras palavras, no contato com a comunidade ou com grupos específicos, os projetos de extensão aqui discutidos explicitam o encontro entre procedimentos estéticos, vivências, fruições e pesquisa. Desse modo, a amplitude dos saberes e afetos proporcionados por experiências artísticas são proporcionais aos seus diversos desdobramentos nos diferentes sujeitos que delas participam.

Em todo caso, temos a necessidade de integrar os vários aspectos de processos criativos, ampliando os conceitos e os referentes de arte e de produção. Atividades extensionistas em arte acarretam a redefinição do modo como eventos interativos estéticos são concebidos e gerenciados. O insulamento egóico do artista e do analista sucumbem diante do pluralismo de tais atividades. Ao se defrontar com as demandas de grupos específicos, de sua comunidade imediata e das Instituições com que se relaciona, propositores de eventos interativos estéticos passam a compreender melhor a amplitude de suas práticas, e acabam por se tornar mediadores entre diversos conhecimentos, ações e expectativas socialmente geradas e revisadas.

São 10 artigos nesta edição, por meio dos quais se depreende a busca, cada um a seu modo, de enfrentar o desafio dessa rede de mútuas implicações e demandas que atividades extensionistas em artes efetivam. No primeiro artigo, as professoras Izabela Brochado e Cecília Borges do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), analisam o projeto *IdAS e Vindas*, cujo título faz um jogo com a sigla do Instituto de Artes (IdA) da UnB, que reúne os Departamentos de Artes Cênicas, Música e Desenho Industrial. Um dos pressupostos desse projeto é fazer circular para fora do ambiente universitário a imensa produção de cada departamento. Essa produção, oriunda de grupos de pesquisa, de projetos regulares de extensão, de laboratórios, entre outras modalidades, passa a ser recebida como lugar de encontro entre a comunidade e a universidade. Tal mutação é de mão dupla: o acesso a novos públicos bem diversos do que o de seus pares, insere o artista na complexidade do mundo real, ao mesmo tempo em que a comunidade usufrui de processos de pesquisa de uma universidade que muitas vezes parece tão distante, ausente e inacessível.

Em seguida, temos o artigo *Caravana Cênica – UnB em trânsito: Uma experiência de extensão em teatro no ensino a distância*, de Fabiana Marroni e Giselle Rodrigues de Brito, também professoras do Departamento de Artes Cênicas da Universidade da UnB. As autoras relatam a experiência de programa de extensão que integra o curso de licenciatura em Teatro a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB-UnB) e o cursos presenciais de teatro (Licenciatura e Bacharelado) da UnB. Inicialmente pensado como suporte para os alunos do curso a distância, no sentido de ratificar a vivência de contextos efetivos da prática teatral na formação de educadores em artes cênicas, o projeto ampliou-se para proporcionar opções culturais para as comunidades abraçadas pelo curso em educação a distância em teatro, com a ida de espetáculo produzidos em Brasília para os polos situados no Acre, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás, Tocantins e São Paulo, e a vinda de produções desses polos para Brasília.

Continuando, com a ampliação de fronteiras geográficas, temos o artigo *De espectador a protagonista: prática cênica e Extensão Universitária*, do professor Erlon Cherque Pinto, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Nele apresenta-se o projeto de extensão 'Mascate: Laboratório

de Teatro Contemporâneo Itinerante', no qual professores e estudantes da UFPB se engajam na proposição de oficinas e jogos para a comunidade. A partir dessas ações, são efetivados experimentações, dramaturgias e processos criativos.

Ainda ampliando fronteiras geográficas, temos o texto de Olívia Camboim Romano, professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que analisa e discute projeto de mediação teatral desenvolvido entre 2011 e 2013 com professores no Vale do Itajaí e de Blumenau.

O texto, a seguir, da professora do CEN Sônia Paiva e de Leno Veras, pesquisador e tutor na Universidade Aberta do Brasil (UAB), apresenta uma proposta de diálogos multidisciplinares baseada em projetos transversais que buscam suprir a carência de fundamento para a formação de intérpretes criadores e docentes que compreendam e realizam a complexidade criativa e multitarefa das Artes Cênicas. A relação entre pensar e fazer é o mote dessa proposta.

Em seguida, o artigo de Jonas Sales, também professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB, mostra-nos os resultados de pesquisa a partir de oficinas teatrais com adolescentes remanescentes das comunidades Kalungas, na cidade de Cavalcante, Goiás. O entrechoque entre cultura tradicional e a cena contemporânea é mediada pela percepção do corpo em suas diversas manifestações.

No artigo de Martha Lemos, elaborado a partir de sua pesquisa-mestrado no PPG-Arte da UnB, temos a análise da formação da experiência estética do espectador a partir de experiência de mediação cultural. Seu *locus* de estudo é o Programa Educativo "Sesc Arte-Educação: transformando plateias", do qual é proponente e gestora. Martha Lemos debate pressupostos e estratégias de acesso a bens culturais por parte de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas.

Em seguida, a atriz e dramaturga Felícia Johanssen, professora do Departamento de Artes Cênicas, apresenta e discute detidamente o Projeto de Extensão e Ação Contínua Teatro de Mentira por ela coordenado. O projeto é definido pela autora do artigo como "um espaço de experimentação e composição dramática para atores- autores de textos performativos."

Na sequência, como organizador deste número especial da Revista Participação, também assino o artigo *Teatro musicado para Todos:* Experiências do Laboratório de Dramaturgia- UnB**.** Nele é apresentado um balanço dos primeiros 15 anos do Laboratório de Dramat urgia da UnB, no qual, como coordenador, revelo a trajetória e dificuldades desse projeto. A intenção é colaborar no debate sobre as difíceis relações entre Arte e Academia, as quais se tornam bem palpáveis nas especificidades de projetos extensionistas em Artes Cênicas.

Finalizando este dossiê, o artigo *Arte e cultura digital na Escola*, de Sheila Campello e Suzete Venturelli, respectivamente, pesquisadora e professora de Artes Cênicas da UnB, apresenta e discute a interessante questão da mediação tecnológica na proposição de cultura digital na Escola.

É desejo do Decanato de Extensão (DEX) fielmente compartilhado pelo organizador deste número da revista, que o elenco das experiências extensionistas aqui apresentadas contribua para a consolidação e abertura de novos empreendimentos no tema *Extensão em Artes - Teatralidades, Cultura e Sociedade*, de modo a fortalecerem, ainda mais, as relações entre Arte e Universidade.

Boa leitura!

Thérèse Hofmann Gatti
Presidente do Conselho
Editorial
Decana de Extensão

Marcus Mota
Organizador

PARTICIP*A*ÇÃO
Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília
Ano 14 - nº 25 (Edição Especial-Jun/2014)- ISSN 1677-1893
ISSN On-Line- 2238 -6963)

Periodicidade: Semestral
Tiragem: 2.000

Reitor
Ivan Marques de Toledo Camargo
Vice-Reitora
Sônia Nair Báo
Decana de Extensão
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa
Decano de Ensino de Graduação
Mauro Luiz Rabelo
Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Jaime Martins de Santana
Decano de Administração
Luís Afonso Bermúdez
Decana de Assuntos Comunitários
Denise Bomtempo Birche de Carvalho
Decano de Planejamento e Orçamento
César Augusto Tibúrcio Silva
Decana de Gestão de Pessoas
Gardênia da Silva Abbad

Diretor Técnico de Extensão - DTE/DEX
Valdir Adilson Steinke
Diretora de Desenvolvimento e Integração Regional - DDIR/DEX
Maria Inez Montagner
Diretor da Casa da Cultura da América Latina - CAL/DEX
Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva
Diretora de Capacitação e Formação Continuada - Interfoco/DEX
Janaina de Aquino Ferraz

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (Presidente)
Prof. Dr. Aidecivaldo Fernandes de Jesus (UNIVAS)
Prof. Dr. Clayton Quirino Mendes (FAV/UnB)
Profa Dra.Dóris Santos de Faria (UFOPA)
Prof. Dr. Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva (MUS/UnB)
Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira (VIS/UnB)
Prof. Dr. Gabriele Cornelli (FIL/UnB)

Prof. Dr. Heleno Rodrigues Corrêa Filho (UNICAMP)
Profa. Dra. Janaina de Aquino Ferraz (IL/UnB)
Profa. Dra. Jane Dullius (FEF/UnB)
Profa. Dra. Leila Chalub Martins (FE/UnB)
Prof. Dr. Marcelo Mari (VIS/UnB)
Prof. Dr. Marcus Mota (CEN/UnB)
Profa. Dra. Maria Inez Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Miguel Ângelo Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Nielsen de Paula Pires (IPOL/UnB-Unila/PR)
Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (IL/UnB)
Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (FE/UnB)
Profa. Dra. Reni Aparecida Barsaglini (UFMT)
Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)
Profa. Dra. Sandra de Fátima Batista de Deus (UFRGS)
Prof. Dr. Sylvio Quezado (UFRN)
Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke (GEA/UnB)
Prof. Dr. Volnei Garrafa (DSC/UnB)

Internacionais

Prof. Dr. Éric Brian (ENS, Paris)
Profª. Dra. Marie Jaisson (Université Paris XIII)

EDITOR CIENTÍFICO
Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento (FIL/UnB)

EDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO (Dossiê Extensão em Artes - Teatralidades, Cultura e Sociedade)
Prof. Dr. Marcus Mota (CEN/UnB)

Editora-Executiva: Sonia Ramos Cruz
Capa e Diagramação: Venícius Mendes e Damara Santos
Secretária: Paula Teixeira
Gerentes do SEER: Lucca Ramalho e David Antonio Soto Araya
Revisão: Sonia Ramos Cruz

DECANATO DE EXTENSÃO - DEX
Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910.900 - Brasília-DF Brasil - Fax: (55 61)
Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX
Telefones: (55) (61) 3107-0326/30/14
redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/
SEER : http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/index
www.revistaparticipacaodex.unb.br
E-mail: participacao@unb.br

Sumário

Apresentação ____ 3

IdAs e Vindas: diálogos artísticos ____ 9
Izabela Brochado e Cecília Borges

Caravana cênica – UnB em trânsito: uma experiência de extensão em teatro no ensino a distância ____ 19
Fabiana Marroni e Giselle Rodrigues de Brito

De espectador a protagonista: prática cênica e extensão universitária ____ 29
Erlon Cherque Pinto

O teatro na escola: resultados de um projeto de extensão em Blumenau-SC ____ 36
Olívia Camboim Romano

Olhares sobre a educação do desenho de cena ____ 45
Sônia Paiva e Leno Veras

Kalungas em Cena – Um percurso do corpo entre a tradição e a contemporaneidade ____ 54
Jonas Sales

Formação de espectadores de teatro: possibilidades mediadoras em espaços culturais ____ 61
Martha Lemos

Teatro de mentira: estratégias brincantes para atores-autores de textos performativos ____ 70
Felícia Johanssen

Teatro musical para todos: experiências do laboratório de dramaturgia ____ 80
Marcus Mota

Arte e cultura digital na escola ____ 97
Sheila Campello e Suzete Venturelli

IDAS E VINDAS: DIÁLOGOS ARTÍSTICOS

Izabela Brochado[1]
Cecília Borges[2]

RESUMO

IdAs E VINDAS: Diálogos Artísticos é um programa que integra quatro projetos do Instituto de Artes – IdA - da Universidade de Brasília. Numa perspectiva multiculturalista, o programa prevê a circulação de trabalhos artísticos produzidos pela comunidade do IdA nos *campi* de Ceilândia, Gama, Planaltina e Darcy Ribeiro, propondo um sistema de circulação e reflexão destes fazeres artísticos com a produção em arte dessas comunidades.

Palavras-chave: Arte, Multiculturalismo e Integração Universitária

ABSTRACT

IdAs E VINDAS: Diálogos Artísticos (Comings and Goings: Artistic Dialogues) is a program that integrates four projects of the Art Institute, University of Brasilia. Within a multiculturalists perspective, the program provides for the circulation of artwork produced by students and professors of the Art Institute on campuses of Ceilândia, Gama, Planaltina and Darcy Ribeiro, proposing a system of circulation and reflection of these artistic actions.

Keywords: Arts, Multiculturalism and University Integration

[1]Izabela Brochado é professora do Departamento de Artes Cênicas-UnB nas áreas de Pedagogia do Teatro e Teatro de Formas Animadas. Coordena os projetos de extensão "Laboratório de Teatro de Formas Animadas" e "Idas e Vindas", izabelabrochado@gmail.com .
[2]Cecilia A. Borges é professora do Departamento de Artes Cênicas desde 2008. Coordena os Projetos de Extensão de Ação Contínua Cometa Cenas - Mostra Semestral de Artes Cênicas - e Cometa em Órbita, Mostra de espetáculos do Cometa Cenas e oficinas, que integra o projeto de extensão Idas e Vindas, ceciliaalborges@gmail.com

1 Introdução

IdAS E VINDAS: Diálogos Artísticos[3] é um programa que integra quatro projetos do Instituto de Artes – IdA, da Universidade de Brasília e que visa estabelecer diálogos entre as linguagens artísticas e entre públicos diferenciados em suas perspectivas de fazer, refletir e difundir. Resultados de trabalhos artísticos nas áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Desenho Industrial são compartilhados com o público a partir da *metodologia triangular* difundida no Brasil pela arte educadora Ana Mae Barbosa, e que propõe a articulação da produção em arte à sua contextualização e reflexão.

Numa perspectiva multiculturalista, o programa prevê a circulação de trabalhos artísticos e oficinas do corpo docente e discente do IdA nos *campi* de Ceilândia, Gama, Planaltina, e ao final de cada edição, a apresentação de trabalhos artísticos dessas comunidades no *Campus* Darcy Ribeiro, gerando um sistema de intercâmbio e reflexão de ambos os fazeres artísticos: do IdA e daquelas comunidades. Como sugere o título, referência à sigla do Instituto de Artes – IdA – o programa visa ir (IdA) e vir (Vindas), e propõe, ainda, a integração entre a universidade e as comunidades com as quais interage.

O Programa foi aprovado em 2011 no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e, desde então, vem sendo mantido por meio de editais do PROEXT, os quais propiciam, dessa maneira, a continuidade e aprofundamento da iniciativa. Desde o início do programa, docentes e estudantes do IdA têm ofertado atividades teórico-práticas para professores e alunos da rede pública de ensino no DF, nosso público preferencial nos espaços dos quatro *campi*, como estratégia de acesso aos processos artístico-pedagógicos que geraram os trabalhos apresentados. Na primeira edição do programa foi adquirido um ônibus com 45 lugares, que tem viabilizado tanto o transporte dos docentes e estudantes do IdA participantes do programa quanto o dos docentes e alunos das escolas públicas aos *campi* da UnB.

2 Projetos que integram o Programa IdAs e VINDAS

Artes Cênicas - COMETA CENAS EM ÓRBITA

O Cometa Cenas em Órbita é um projeto de extensão de ação contínua – PEAC - que consiste na organização de uma mostra semestral de trabalhos artísticos resultantes de processos acadêmicos desenvolvidos em disciplinas e laboratórios de pesquisas dos cursos do Departamento de Artes Cênicas (CEN). A mostra é realizada no próprio departamento e é aberta à comunidade. Esse evento surgiu em 1984 com o propósito de dar oportunidade aos estudantes de apresentarem publicamente os resultados de suas experiências teatrais. A iniciativa tem caráter pedagógico e cultural e contribui para efetivar a relação entre a produção universitária e as comunidades às quais pertence.

O projeto insere-se no programa IdAS e Vindas e viabiliza a extensão do Cometas Cenas aos novos *campi* da UnB, com apresentação de espetáculos acompanhados de diálogos críticos sobre os processos criativos e a realização de oficinas vivenciais que visam compartilhar os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a experimentação e criação das obras apresentadas. Dessa maneira, a partir do "IdAS", o Cometa Cenas passou a "orbitar" pelos novos *campi*, proporcionando a descentralização da produção e integrando nossas ações de extensão. Como parte das "vindas", sempre que possível, busca-se a inserção de trabalhos cênicos produzidos em cada uma dessas regiões administrativas do DF na programação da mostra Cometas Cenas.

A fundamentação dessa ação extensionista encontra suporte nos Estudos e Teorias da Performance e suas abordagens sobre o valor do teatro em sociedade, evidenciando nesta, o lugar da teatralidade. O fato de que todo comportamento social pode ser considerado como performance e de

[3] Este artigo está baseado no projeto original apresentado ao REUNI em 2011. Além das duas autoras deste artigo, o projeto foi elaborado pelas seguintes professoras do Instituto de Artes: Graça Veloso (Artes Cênicas); Fátima Aparecida dos Santos e Nayara Moreno de Siqueira (Desenho Industrial); Nivalda Assunção (Artes Visuais) e Maria Cristina Cascelli (Música).

que diferentes relações sociais exigem diferentes papéis (CARLSON, 1996), permite-nos redimensionar os conceitos sobre a própria Arte e do Teatro, definidos geralmente em interação ou em oposição a uma ideia absoluta de realidade e de identidade dos sujeitos.

Relativizando a noção de realidade e ressaltando o caráter ficcional das relações humanas e, portanto, das instituições sociais, contribui-se para ampliar a visão dos que trabalham com a linguagem teatral em relação às suas potencialidades e à extensão da sua prática.

Da perspectiva histórica, observa-se, também, que essa compreensão da teatralidade das relações humanas não representa uma novidade, propriamente dita, e em certa proporção, pode sustentar a dupla função social exercida pelo teatro, ora como formador ou como transformador. Assim, passa a ser uma constante nas reuniões de trabalho da equipe, a discussão sobre o lugar que a ação de extensão do Cometa Cenas ocupa em sociedade, apontando para uma abordagem o mais dialógica possível da difusão e sociabilização da programação, por meio do Cometa Cenas em Órbita.

Ademais, no contexto da discussão pós-moderna, na qual as fronteiras entre as linguagens artísticas têm sido dissolvidas, e a linguagem teatral tem assumido múltiplas vertentes, reconhece-se que esse projeto contribui ao mesmo tempo para a manutenção e perpetuação de saberes e para a configuração de novos saberes na direção do futuro, assimilando-o como uma ação interdisciplinar no âmbito da ação cultural.

Departamento de Desenho Industrial (DIN) – Design: Mapeamento Afetivo dos Objetos que Compõem o Cotidiano dos Jovens Secundaristas

O Curso de Desenho Industrial – DIN, por meio do projeto Design: Mapeamento Afetivo dos Objetos que Compõem o Cotidiano dos Jovens Secundaristas propôs inicialmente o mapeamento efetivo dos objetos (roupas, artefatos, mobiliários, cartazes, embalagens e outros) que fazem parte do cotidiano dos estudantes secundarista participantes do IdAs e VINDAS, em sua primeira edição (2011). Nas edições seguintes foram realizadas exposições de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do DIN.

O DIN existe há vinte e um anos e vem ao longo desse período interagindo com a comunidade por meio de projetos de sustentabilidade desenvolvidos com o Laboratório de Design Socioambiental-LADES em parceria com o Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDT/UnB), bem como por projetos ligados ao Design de moda, desenvolvido também em parceria com o CDT, em que é oferecida consultoria e Design de coleção às oficinas e cooperativas de costura da região; pesquisas e projetos realizados no Laboratório de Móveis, Gemas e Joias; Interface e Tipografia.

Inicialmente, é necessário entender a concepção de Design abordada nesse projeto. O Design é uma área de conhecimento que organiza e modela as diversas manifestações do pensamento. Atividade multidisciplinar, vincula-se aos fazeres humanos garantindo a eles a capacidade de informar, modelar e conectar-se com a região do Entorno. Neste sentido, Design é um fazer composto de múltiplas estruturas porque opera e organiza materiais, linguagens e conhecimentos, conformando-os em uma representação própria. Por fim, Design é o modo como a cultura moderna e pós-moderna ganha visualidade e forma (SANTOS, p. 92, 2009).

Como produtor de sintaxes culturais, entende-se que o trabalho do Designer se realiza por meio do entendimento dos hábitos e costumes de determinado grupo ou individuo. Assim, dentro dos projetos desenvolvidos no Curso de Desenho Industrial, a pesquisa com seus usuários e a capacidade de condensar em traços, formas e organizações esses modos de vida são essenciais para a realização do trabalho.

Uma vez conhecida a função desse profissional de fundar as atuais sintaxes da cultura, devemos observar que o Distrito Federal foi formado recentemente, somamos cinquenta anos de existência do plano piloto, sendo as Regiões Administrativas (antigamente denominadas de cidades satélites) mais

novas ainda, portanto, estamos em pleno processo de consolidação de traços culturais, que mais tarde poderão contar a história desta região. Sabemos que a população é composta de migrantes de todo o país e isso faz de cada região, bairro e até mesmo residência uma fronteira (LOTMAN, p.26, 1996), na qual os códigos culturais estão em constante conformação e tradução. Portanto, observar, refletir e documentar os hábitos dessa população pode auxiliar na criação de um Design com uma identidade própria que sintetize exatamente esse encontro cultural. Dessa forma, propusemos construir um mapa afetivo dos estudantes secundaristas.

O projeto insere-se no Programa IdAs e VINDAS do Instituto de Artes da UnB, revelando-se como: um encontro reflexivo dos modos de vida da população participante; a possibilidade de discussão sobre o tema Design que faz parte dos conteúdos de Artes e que devem ser ministrados para o segundo grau; a oportunidade para estudantes e professores da UnB verificarem *in loco* a conformação cultural do Distrito Federal; e por fim, a possibilidade de receber em nossos *campi* a população bem como divulgar a Universidade e o Curso de Desenho Industrial.

Departamento de Artes Visuais (VIS) - Galeria Espaço Piloto: circulação de exposições

A Galeria Espaço Piloto é um espaço de exposição de obras de artes visuais que absorve as atividades culturais sistemáticas do Instituto de Artes e possui importância e grande capacidade de influência na vida cultural do DF e região. Com características de laboratório, uma vez que ela se configura como espaço para estágios profissionais dos cursos de bacharelado e licenciatura, extensão, intercâmbios em vários níveis, ampliação das vocações do Bacharelado em Artes Visuais, entre outros, a Galeria Espaço Piloto tem como objetivo investir, incentivar, divulgar e reconhecer a produção emergente dos artistas visuais que buscam também uma formação acadêmica. Trata-se, portanto, de um espaço aberto a toda a comunidade de Brasília e das Cidades Satélites do DF.

Entre as ações propostas pela Galeria Espaço Piloto está a realização do Salão Universitário que visa contribuir financeiramente e simbolicamente com a continuidade e o amadurecimento dessa produção emergente, funcionando como um apoio financeiro à pesquisa. A necessidade de realização de um evento desse porte em uma cidade jovem como Brasília é fomentar e incentivar a renovação e manutenção da produção cultural local na área de Artes Visuais. Tratando-se de uma cidade que desde sua origem está conectada com uma tradição cultural vinculada ao modernismo brasileiro, um Salão desse porte, apresenta ao público de Brasília uma nova geração também engajada com o pensamento das Artes Visuais. Além disso, deve-se frisar, que não há uma iniciativa desse mesmo porte em Brasília capaz de abrir portas para o conhecimento público dessa produção emergente.

A Galeria Espaço Piloto insere-se no programa IdAs e Vindas do Instituto de Artes da UnB propondo a circulação de algumas de suas exposições nas Regiões Administrativas do DF que abrigam os Campi da UnB, assim como recebe os estudantes em algumas das exposições programadas. Essas ações são acompanhadas de visitas guiadas que visam estabelecer diálogos críticos com a comunidade das escolas de Ensino Médio sobre os processos criativos e compartilhar com elas os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a experimentação e criação das obras apresentadas.

Departamento de Música - CIRCULAÇÃO CONCERTOS E RECITAIS DE MÚSICA

Fazem parte das ações do Departamento de Música, a criação de bandas, corais, grupos e conjunto musicais que se configuram como espaço de experimentação e prática do corpo docente e discente. Assim, nas ações propostas pelo programa IdAs e Vindas são propostas a circulação destes concertos e recitais nas comunidades dos novos *campi* da UnB. Além das apresentações, propõe, ainda, atividades de trocas com estas comunidades por meio de aulas

abertas e diálogos com grupos locais, nos quais são abordados aspectos sobre compositores, estilos musicais, formas de interpretação, entre outros.

3 Por que O IdAs e VINDAS?

A Universidade de Brasília foi descentralizada e expandida para além do campus Darcy Ribeiro (Asa Norte). Atualmente existem os *campi* da UnB localizados nas Regiões Administrativas do Gama, Ceilândia e Planaltina. Tal movimento orienta-se na tentativa de atingir maior parcela da população com os saberes produzidos e promovidos pela universidade. É com esse espírito de democratização do conhecimento que os docentes do Instituto de Artes envolvidos no Programa propuseram o IdAS e Vindas, cuja principal missão é a inserção cada vez maior da universidade nos contextos das realidades sociais.

As várias possibilidades de abordagem dos temas que abrangem as artes podem, como se verifica nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ampliar o universo de linguagens disponíveis a esses estudantes, garantindo-lhes maiores possibilidades de expressão. Sabe-se que em função do caráter generalizante do ensino público esses conteúdos são ministrados por meio de uma abordagem calcada em um já gasto modelo educacional, no qual o professor fala ou lê um texto e o aluno simplesmente observa. Tal condição se agrava em função da centralização das diversas linguagens e formas de manifestação e aplicação das artes por um único professor formado em apenas uma das linguagens.

Um exemplo da negligência ao ensino das linguagens artísticas pode ser observado na própria constituição do projeto concebido para o ensino do Plano Piloto de Brasília. Inicialmente, ele seria dividido em Escola Classe, responsável pelos conhecimentos cristalizados e científicos, e em Escolas Parques, onde as práticas esportivas e das linguagens artísticas seriam contempladas; o tempo de permanência em cada uma dessas escolas era equivalente. Hoje, observa-se a distribuição do tempo de ensino em uma proporção que garante aos conhecimentos científicos 80% do tempo de estudo em contrapartida aos 20% dedicados às Artes e à Educação Física. Tempo insuficiente para abarcar a diversidade de linguagens e expressões das artes.

Também é notória a centralização de produções artísticas e suas variadas formas de conformação nas regiões mais elitizadas do Distrito Federal. A ação proposta no programa promove a tão desejada descentralização e atinge as comunidades que possuem poucas condições financeiras, entre outras, de contato com suas linguagens artísticas.

O programa IdAs e Vindas justifica-se à medida que corrobora com a perspectiva de inserção da UnB nas comunidades do entorno dos *campi*, promovendo em primeira instância, o reconhecimento dessa população, acolhendo-a juntamente com a produção de saberes não oficializados e dialogando com essas informações.

O conjunto de projetos levados pelo IdAs e Vindas à comunidade procura atender especialmente os alunos do Ensino Médio da rede pública distrital, ampliando as possibilidades do ensino de artes, amenizando as deficiências citadas acima e convidando esse público para um contato mais permanente e incisivo com a Universidade.

Já para a própria comunidade acadêmica o programa justifica-se pelo fato de o estudante universitário, como produtor e emissor de informações verificar as reais condições da população apreendendo seus hábitos e costumes. Essa observação *in loco* é alimento para a produção de conhecimento e também é contemplada por um programa como este. Assim, não apenas os estudantes de segundo grau são atingidos como também os universitários e professores se alimentarão deste contato.

4 Fundamentação Teórica do IdAs e VINDAS

Ana Mae Barbosa (1985) discorre sobre a carência de pessoal capaz de uma ação estimuladora da curiosidade pela arte, da compreensão e do

fazer artístico. No cotidiano escolar o professor de artes deve considerar as particularidades de seus alunos, exercitar e estimular o processo criativo visando a desenvolver valores relativos ao universo do pensamento simbólico, observar e perceber as habilidades naturais destes, estimulando-os na exploração consciente de suas potencialidades, bem como enriquecer e ampliar o repertório criativo estimulando a imaginação.

O IdAs e Vindas, justamente, ao propor que as ações surgidas em cada uma das linguagens artísticas sejam possibilidades de diálogos com as comunidades nas quais se inserem os novos *campi* da Universidade de Brasília, abre também caminhos de reflexão que levam em consideração as realidades de cada um desses contextos. Assim, partindo do princípio de que o IdAs e Vindas é um programa também de formação, nesses diálogos, propõe-se como suporte teórico para a sua realização, a abordagem triangular, nos termos estudados por Ana Mae Barbosa (1985; 1991; 1999) notadamente em sua perspectiva multiculturalista.

A abordagem triangular, nesses termos, encaminha-se para a compreensão da arte em seus processos de formação como um exercício permanente de fazeres relacionados à um sistema de aprendizagem, em que aquele que aprende não só recebe a informação de um outro que ensina. Mais do que isso, ao propor a abordagem triangular complementarmente aos princípios multiculturalistas, o que se busca é um diálogo permanente nos processos de coaprendizagem.

Assim, os saberes artísticos adquirem significados outros que não os das hierarquias de institucionalização canônica, baseada no princípio da genialidade do artista e nos conceitos de autoria pela erudição. O artista, por esta perspectiva, passa a estar subordinado fundamentalmente ao seu contexto e às suas condições de produção.

Se pensarmos os caminhos da pedagogia das artes por essas noções, poderemos encaminhar as trocas experienciais para o exercício da abordagem triangular sem cair em armadilhas elitizantes em que o privilégio de aprender está relacionado sempre a uma arte produzida nos guetos da erudição escolar. Então o fazer ou produzir, o apreciar e o refletir, cada passo do exercício artístico, voltam-se para a produção daquilo que realmente interessa em qualquer processo educativo, que é a construção de uma autonomia de aprendizagem para todos os aprendizes.

Michel Foucault (2005) prega que a arte não pode se submeter ao culto à genialidade e personalidade do artista como princípios de formulação do discurso estético. Para ele, todos nós somos resultados de nossa trajetória de vida e de nosso contexto. Para construir uma aprendizagem autônoma no campo das artes, então, os três ângulos da abordagem triangular, que não são considerados por uma perspectiva de que qualquer um dos três é mais importante ou que deva vir antes dos outros, não devem se desconectar nunca da compreensão do contexto. Isto porque toda e qualquer produção se submete às condições gerais disponíveis, tais como o conjunto de recursos materiais, as construções discursivas do sujeito e seus diálogos com seu grupo social, associados à sua trajetória. Deixa de ser o lugar de poder da genialidade e passa a ser o lugar do discurso de uma construção histórica. O apreciar, visto também como construção de um discurso, não fica submetido aos efeitos de uma pregação canônica da institucionalização artística, mas, antes, busca compreender a obra pela perspectiva não mais de uma reflexão baseada na crítica imposta pelo sistema canônico, mas sim por um efeito de trocas simbólicas em que o conceito é formulado por esse trajeto já citado anteriormente.

A submissão, então, passa a ser uma submissão aos princípios da troca de saberes entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem pela perspectiva da trajetória de cada um e do contexto em que o fato está se dando. O que vale não é mais a canonização pela História da Arte, pela Crítica e pela Estética, fundantes na institucionalização artística. O que vale passa a ser a trajetória e o contexto dos sujeitos que trocam suas experiências nos processos de coaprendizagem.

5 Etapas do Programa

O Programa é dividido em três etapas: pré-produção, desenvolvimento e pós-produção. A ordem de escolha dos *campi* nos quais o projeto se efetiva variou ao longo desses três anos e esteve relacionada à disponibilidade dos locais necessários para a sua realização.

A proposta inicial foi que pudéssemos realizar o programa completo a cada ano nos quatro *campi*. No entanto, por fatores relativos à liberação de verba e ao calendário acadêmico, entre outros, isso não foi possível. Assim, em 2011 foram realizadas edições em Ceilândia, Planaltina e Darcy Ribeiro. Em 2012 no Gama, Planaltina e Darcy Ribeiro e em 2013 em Ceilândia, Planaltina e Darcy Ribeiro. Para 2014, iniciaremos pelo campus de Planaltina, com previsão para o final de maio.

Pré-produção: Esta etapa consiste na organização logística para que as propostas envolvidas na respectiva edição se efetivem, sendo compostas pelas seguintes ações:

- Pesquisa para levantamento de dados sobre escolas, grupos, pontos de cultura, ONGs e associações que desenvolvem ações relativas às artes nas comunidades;
- Seleções das atividades artísticas e grupos que irão compor essa edição;
- Seleções dos espaços nos *campi* aonde serão desenvolvidas as seguintes atividades: apresentação de espetáculo teatral/musical; exposição de artes visuais/design; oficinas e debates;
- Montagem do programa; do cronograma e da lista das escolas participantes em cada ação do projeto;
- Elaboração de material gráfico para divulgação;
- Divulgação das atividades que integram o programa e inscrição nas atividades que demandem tal ação.

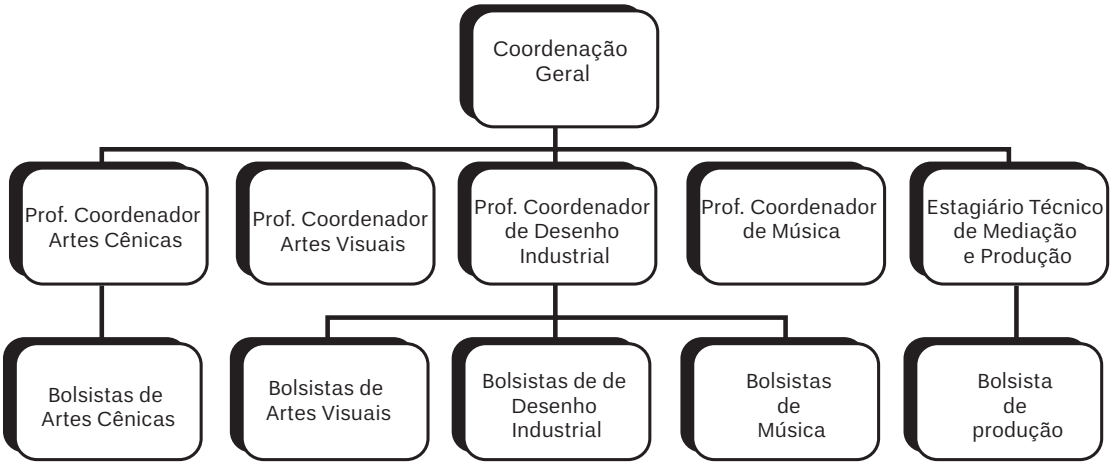
Desenvolvimento da programação: A primeira parte desta segunda etapa – a IdA - pressupõe o desenvolvimento da programação proposta em cada um dos *campi*. Embora apresente variações, em geral está organizada da seguinte maneira: abertura do Programa no Campus com apresentação de espetáculo cênico e/ou musical, seguido de debates e diálogos críticos sobre as obras apresentadas e sobre o programa IdAs e Vindas. Após a abertura, seguem-se as demais atividades que compõem a edição: visita guiada à Exposição de Artes Visuais; Oficina de Design ou a visita guiada à exposição de Design; oficina teatral – compartilhamento criativo a partir do espetáculo apresentado; aulas abertas ou oficinas vivenciais sobre os concertos e recitais apresentados; e finalmente, o encerramento do Programa.

Na segunda parte, referente à VINDA, são realizadas mostras de trabalhos produzidos nas comunidades de Ceilândia, Gama e Planaltina, no Campus Darcy Ribeiro. Esta etapa tem sido realizada durante a Semana Universitária em espaços variados (Departamentos do IdA; BCE, ICC, RU, etc.).

Pós-produção: Nesta etapa são finalizados os produtos resultantes, que são a organização dos registros fotográficos e a edição do DVD com registros dos processos e resultados do programa. Finalmente, são realizadas as avaliações, elaborados os relatórios e as devidas prestações de conta.

As avaliações realizadas são de duas naturezas: a realizada pelo público e a realizada pela equipe envolvida. A primeira tem sido efetivada por meio de questionários distribuídos aos estudantes secundaristas e professores participantes, considerando itens como apreciação, acessibilidade, divulgação e qualidade dos trabalhos assistidos. A avaliação dos procedimentos de execução, realizada pela equipe, é feita a cada etapa do programa, e está baseada na observação do cumprimento dos objetivos das atividades propostas e nas estratégias aplicadas para otimização do trabalho.

6 Equipe



7 Resultados Esperados

- Reduzir as taxas de evasão uma vez que se prevê o incentivo à prática de docência e participação das licenciaturas e bacharelados do IdA nas comunidades do entorno dos *campi* UnB, fortalecendo a divulgação dos cursos oferecidos pelo IdA ao ensino médio e por fim fornecendo bolsas de extensão e de monitoria ao estudantes participantes do programa IdAs e Vindas ;
- Ocupar as vagas ociosas do Instituto de Artes uma vez que o programa propõe ações com os estudantes secundaristas sensibilizando-os para os cursos ofertados pela UnB, mapeando habilidades no Ensino Médio e gerando junto a esse público maior número de informações a respeito desse universo.
- Elevar a qualidade e reestruturação acadêmica diversificando as práticas de docência permitindo ao aluno alternativas de aprendizado ao efetivar que seus conhecimentos sejam construídos a partir da práxis em espaços diversificados (diferentes contextos e demandas sociais das comunidades atendidas), ao mesmo tempo, integrado às pesquisas e aos projetos de extensão desenvolvidos nos Departamentos (PPEACs, laboratórios, núcleos de pesquisa e cursos de pós-graduação).
- Integrar os diversos estudantes do IdA em uma ação com a comunidade permitindo um auto-reconhecimento e articulação da Educação Superior com a Educação Básica, profissional e tecnológica.

8 Considerações Finais

Ao propor um programa como o IdAs e Vindas busca-se atingir a população do entorno dos *Campi* UnB. Desenvolve-se com esta um diálogo crítico e uma efetiva troca de saberes. Esse envolvimento com a comunidade alimenta nossos processos de ensino e aprendizagem e reordena a função da universidade, aproximando-se mais da realidade social na qual a Universidade está inserida.

A análise dos processos avaliativos aplicados aos estudantes e professores do Ensino Médio que têm participado do Programa, viabilizado por meio de questionários aplicados a esses atores, indica que o IdAs e Vindas vem ampliando fronteiras por meio da arte, em suas potencialidades de pesquisa, produção, apreciação e estímulo à reflexão. Com esses dados foi possível observar e estimar que em torno de 70% desses estudantes nunca tinham ido ao teatro e que pelo menos 50% consideraram a experiência de participar do programa muito interessante e proveitosa.

Outro aspecto identificado é que alunos que demonstravam desconfiança em relação às suas possibilidades de acesso à UnB, uma vez que consideravam a universidade como um espaço inacessível a eles, puderam reavaliar as sua concepções, passando a compreender o acesso como uma possibilidade e um direito.

Temas como a violência contra a mulher, as muitas identidades do Brasil, o humor como meio de reflexão, entre tantos outros foram debatidos por intermédio da linguagem teatral. Por meio das exposições de Artes Visuais e do Desenho Industrial e das visitas guiadas, foi possível ampliar os olhares deles sobre as linguagens da fotografia, do vídeo, do design, além de desenvolver uma escuta diferenciada tanto para ouvir a Suíte Brasília do músico e professor do Departamento de Música, Renato Vasconcellos, quanto à capoeira do Mestre Pau Pereira, de Planaltina.

Assim, é possível afirmar que temos obtido como resultado das ações propostas, a ampliação da sensibilidade do público do Ensino Médio e das comunidades do entorno e dos *campi* UnB de diferentes campos de atuação como as Artes (do campus Darcy Ribeiro), as Ciências Médicas (campus de Ceilândia), as Ciências da Terra (campus de Planaltina) e as Engenharias (campus do Gama) em diálogos com a diversidade de contextos culturais que forma o Distrito Federal em suas asas, eixos e regiões administrativas (RAs).

É o que se tem percebido ao longo destes três anos de realização, em onze "IdAs" aos *campi* Ceilândia, Planaltina e Gama e em três "Vindas" ao campus Darcy Ribeiro. Que o movimento proporcionou o contato com aproximadamente 3.000 alunos do Ensino Médio, além dos estudantes universitários dos próprios campi da UnB. Porém, não apenas os dados numéricos devem ser considerados, mas também o que foi gerado pela experiência e pelo diálogo; pela troca e aproximação de espaços; como na última edição do Vindas, em 2013, na qual estudantes de Ceilândia vieram apresentar suas músicas aos alunos do *campus* Darcy Ribeiro, o que resultou num grande encontro de reconhecimento do outro, às vezes tão próximos, outras, tão distantes. Nesse encontro tivemos a satisfação de ouvir uma aluna da rede pública do DF dizer: "É para cá [UnB] que eu quero voltar"

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

_____ , **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____ , (org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDI, Lina Bo. **Tempos de grossura**: o design no impasse. São Paulo: Instituto Lina bo Bardi e P. M. Bardi, 1994.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIGAL, Solange. **O design e o desenho industrial**. São Paulo: Annablume, 2001.

BONSIEPE, Gui. **Design do material ao digital**. Florianópolis: FIES/IEL, 1997.

CARLSON, M.: **Performance**: a critical introduction, Routledge, London, 1996.

DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução a história do design**. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

FERRARA, Lucrécia D' Aléssio. **A estratégia dos signos**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Princípios)

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Org. Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**, "O que são as luzes?". Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOLLIS, Richard. **Design gráfico - uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. Tradução de Carla Cipolla. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MANZINI, Ezio e VEZZOLI, Carlo. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis - os requisitos ambientais dos produtos industriais**. Tradução de Astrid de Carvalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Orientações curriculares para o ensino médio. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06/05/2010.

Parâmetros nacionais curriculares para o ensino médio. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 06/05/2010.

PLANO Piloto 50 anos: cartilha de preservação de Brasília. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2007.

SANTOS, Fátima Ap. dos. **Design in Dicionário de comunicação**. Org de Ciro Marcondes Filho. Editora Paulus, São Paulo, 2009. p. 92.

SANTOS, Milton. **Técnica. Espaço. Tempo. Globalização e meio técnico - científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world**. New York: Van Nostrand Reinhold, 2000.

VILLAR, F & CARVALHO, E. (Org): **Histórias do teatro brasiliense**, UnB, IdA, Brasília, 2004.

CARAVANA CÊNICA – UNB EM TRÂNSITO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO EM TEATRO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Fabiana Marroni[1]
Giselle Rodrigues de Brito[2]

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de dois anos de realização do programa de extensão *Caravana Cênica – UnB em trânsito*, bem como uma reflexão do impacto deste no interior do curso de Interpretação Teatral, da Licenciatura em Teatro a Distância, do Departamento de Artes Cênicas (CEN) e nas comunidades envolvidas.

Palavras–chave: Extensão universitária. Pedagogia do Teatro. Educação a Distância. Mediação.

ABSTRACT

This article presents a report of two years of the programm *Caravana Cênica – UnB em trânsito*, as well as a reflection of the impact of this within the course of Theatrical Interpretation of the Distance Learning Degree in Theatre of the Performing Arts Department (CEN/UnB) and the communities involved.

Keywords: Continuing Education. Theatre Pedagogy. Distance Education. Mediation.

[1]Fabiana Marroni é professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB, onde atua nas áreas de Pedagogia e Movimento e Linguagem. Integra os seguintes projetos de extensão: Cena Alfa, Caravana Cênica-UnB em Trânsito e Cursos Livres de Artes Cênicas CLAC/UnB, Pés e MOVER, famarroni@gmail.com.
[2]Giselle Rodrigues é coreógrafa e professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Participa dos seguintes projetos de Extensão: Caravana Cênica, Caravanas Mediadas, Idas e VIndas, e CLAC (Cursos Livres de Artes Cênicas). Dirige a premiada companhia de Dança Basirah, gisellerodrigues@hotmail.com.

1 Introdução

O Curso de Licenciatura em Teatro a Distância da Universidade de Brasília (CLTD) teve sua primeira oferta em 2007, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Ao longo de quatro anos de realização do CLTD, nos quais atendeu a mais de 14 municípios distribuídos nos estados do Acre, Matogrosso, Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Tocantins, percebeu-se uma relevância significativa e impactante do projeto no desenvolvimento sociocultural e educativo desses municípios, no que diz respeito à difusão e valorização não somente da linguagem teatral, mas da cultura local de maneira geral. Fatores, dentre outros, como a realização de festivais de teatro e eventos culturais antes inexistentes nos municípios, a inserção efetiva e obrigatória da disciplina de Artes na grade curricular de escolas da rede pública, e o reconhecimento da alta qualidade do trabalho desenvolvido pelos estudantes graduandos e por ex-alunos formados pelo CLTD, foram alguns dos aspectos positivos observados, os quais reafirmaram o impacto efetivo da existência de um curso de licenciatura em teatro a distância, contrariando muitas opiniões negativas a respeito, quanto à importância dessa abordagem de educação, seja ela em qualquer área do saber. Objetivando potencializar ainda mais esse impacto, em julho de 2011 o CLTD cria seu primeiro programa de extensão intitulado *Caravana Cênica – UnB em trânsito*.

Com dois anos de existência, o programa tem como objetivos promover ações de extensão que propiciem uma troca de saberes mais aprofundada, atingindo com mais ênfase as comunidades dos municípios atendidos pelo CLTD e, principalmente, os alunos da Educação a Distância (EaD), futuros professores de teatro. Além disso, pretende-se a integração dos estudantes da EaD às ações da Universidade de Brasília, bem como o intercâmbio entre as modalidades de ensino presencial e a distância, o estímulo à formação de plateia para espetáculos, formação de multiplicadores e, especialmente, a difusão de uma abordagem pedagógica para o ensino de teatro, que esteja calcada num diálogo prático experiencial dos conteúdos, visando não só a apreensão do conhecimento teórico sobre práticas, mas também a produção de conhecimento a partir das vivências do fazer teatral.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelo Curso de Licenciatura em Teatro dentro da abordagem de educação a distância, deu-se, principalmente, pela falta de referências e vivenciais práticas dos estudantes para a compreensão dos conteúdos apresentados no curso. O CLTD estabelece em seu fluxograma uma quantidade considerável de carga horária para atividades práticas que são realizadas por meio de encontros presenciais com tutores e professores das disciplinas, e também por meio de vídeo-aulas que orientam o aluno a desenvolverem suas práticas de forma autônoma. Entretanto, apesar da grade curricular prever essas atividades, percebemos a necessidade de um reforço na formação do licenciando no sentido de contemplar as exigências solicitadas pelas especificidades da linguagem teatral e da pedagogia do teatro.

Ao longo desses quatro anos de realização do CLTD, detectamos que a maioria de estudantes originários de regiões interioranas, principalmente, do Acre e Matogrosso, possui poucas oportunidades de acesso a atividades culturais relacionadas às Artes Cênicas, acarretando uma lacuna no que diz respeito à vivência deles e na apreciação prática da linguagem teatral, interferindo, sobremaneira, na compreensão e interpretação de determinados conteúdos do curso, muitas vezes facilitada a estudantes dos grandes centros urbanos. Certamente este fator está associado a pouca ou às vezes nenhuma ocorrência de promoção de eventos culturais relacionados às Artes Cênicas nos municípios onde o CLTD da UnB esteve presente. Sabe-se que a apreensão e a apropriação do fazer teatral passam pela experiência vivencial e presencial e pelo exercício constante de seus fundamentos.

Com a proposta de fortalecer o CLTD e oportunizar a apropriação mais consistente do fazer teatral, bem como de estabelecer a relação do curso com a comunidade, atendendo ao tripé ensino,

pesquisa e extensão, o programa *Caravana Cênica-UnB em trânsito* constituiu-se de três projetos que dialogam entre si e busca alinhá-los aos princípios metodológicos propostos no Projeto Político Pedagógico-PPP do CLTD "(...) uma perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação sejam atitudes que possibilitem ultrapassar o conhecimento de senso comum". O PPP norteia-se pelos conceitos de *historicidade, construção e diversidade* do qual espera-se do aluno;

> (...) perceber o desenvolvimento e a construção do conhecimento num determinado contexto histórico/social/cultural e, por isso mesmo, sujeito às suas determinações.(...)reforce sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos e determinados, eles são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem/homem, homem/natureza e homem/cultura. (...) compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na sua ação profissional (PPP, 2013, p.11-12).

Sob essa perspectiva delineou-se o desenvolvimento do programa como podemos observar na sua metodologia abaixo explicitada.

2 Metodologia

Os três projetos são realizados separadamente ao longo do ano na Universidade de Brasília e nos municípios que abrigam polos de apoio presencial ao CLTD da UnB. *São eles; Caravanas Mediadas, Caravana de Espetáculos e Caravana de Oficinas*. A realização de cada um deles se dá com a contribuição efetiva dos estudantes do EaD e de alunos do curso presencial do departamento de Artes Cênicas. Orientados pela equipe do programa, formada pelas coordenações geral e pedagógica, e secretaria do CLTD, os estudantes atuam em diversas funções, entre outras, como produção, administração, mediação de espetáculos e divulgação do programa. Além disso, o *Caravana Cênica* conta com apoios diversos em Brasília por meio de parcerias dentro da Universidade e com outros projetos e programas de extensão como o *IdAs e Vindas, Cometa Cenas e Cometa em Órbita*, com festivais de teatro local. As parcerias com os municípios dão-se por meio dos polos de apoio presencial, envolvendo coordenadores de polo e tutores presenciais, além de apoios por parte de Secretarias de Cultura e da Educação das localidades, escolas públicas e privadas, instituições que promovem eventos culturais como SESC, SESI, Usiminas e outros.

Todas as ações do programa são norteadas pelas propostas e conceitos levantados pela Pedagogia do Teatro, abarcando desde proposições como a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, passando pela Pedagogia do Espectador, de Flavio Desgranges, e chegando até as propostas de pesquisadores como Ingrid Koudela, Maria Lúcia Puppo, Sérgio Farias e Biange Cabral, que ressaltam a necessidade da vivência da linguagem teatral como elemento fundamental para a formação do educador em teatro.

Para Ana Mae Barbosa, a sustentação da educação em arte, dá-se sobre três eixos: apreciar, contextualizar e fazer, não necessariamente nesta ordem. A abordagem da autora foi desenvolvida pensando principalmente no ensino-aprendizagem das artes visuais, mas se aplica, perfeitamente, ao das artes cênicas. Pode-se dizer que o fazer teatral não se completa sem que se veja teatro, ou seja, sem a fruição do teatro, e que essas duas ações são permeadas por sua contextualização, que é a reflexão crítica, teórica e histórica a respeito do que se vê e do que se faz.

Desgranges reforça a ideia da importância de desenvolver capacidade de apreciação estética a fim de lidar com o teatro. É nesse sentido que surge sua reflexão sobre a Pedagogia do Espectador, investigando de que maneira o espectador constitui sua noção estética crítica e autônoma e considerando fundamental essa capacitação quando pensamos em alunos e nos professores desses alunos. Segundo Desgranges (2006), dois fatores principais sustentam essa necessidade:

> 1) a relevância da educação dos indivíduos tendo em vista uma sociedade espetacularizada, que solicita um olhar atento e aguçado para enfrentar a enxurrada de signos aos quais

> estamos expostos diariamente; e 2) a necessária participação do público no desenvolvimento da arte teatral, já que não se pode conceber que esta arte avance e trave um diálogo produtivo com a sociedade sem a participação dos espectadores, integrantes fundamentais do evento teatral. (p.154)

Pupo (2009) chama ainda atenção "à difícil relação entre os professores e a arte contemporânea, avaliando com clareza as resistências que eles apresentam ao se confrontar com criações em ruptura com convenções consagradas". Assim, a Pedagogia do Teatro, na contemporaneidade, aponta claramente para a importância da vivência da linguagem como saber essencial ao educador na área. Para que seja consistente, essa vivência deve incluir a apreciação (possibilidade de espectar espetáculos e performances cênicas), a experiência do exercício da linguagem (oficinas, laboratórios, montagens etc) e a reflexão sobre tudo isso. O projeto *Caravana Cênica* fortalece os dois primeiros elementos mencionados e influencia o terceiro. Para melhor visualização do programa segue abaixo a descrição de cada um deles.

2.1 Caravanas Mediadas

O projeto *Caravanas Mediadas* foi criado com o objetivo de propiciar aos estudantes da EaD o contato intenso e direto com a produção contemporânea de espetáculos teatrais. Para isso, todo ano promove a vinda de 15 estudantes do CLTD à Brasília pelo período de sete dias para participar de um programa de mediação de espetáculos. Normalmente, a definição deste período está associada à realização de alguma mostra ou festival de teatro que esteja ocorrendo em Brasília (Fig.1)

Figura 1 - Participação dos estudantes EaD nas oficinas práticas de teatro do Festival Internacional de Teatro Cena Contemporânea-jul/2012. Foto: Joaquim Oliveira

Ao longo desses dois anos de realização do projeto, contamos com a parceria do Festival Internacional de Teatro Cena Contemporânea, que oferece ingressos gratuitos aos estudantes, bem como entrada nas oficinas práticas de teatro com artistas internacionais (Fig.1). O Festival apresenta um panorama amplo da produção contemporânea teatral mundial trazendo espetáculos variados. O estudante tem a oportunidade de assistir a até dois espetáculos por dia. Cada espetáculo assistido é discutido em aulas diárias, coordenadas por professores do departamento de Artes Cênicas, abordando estudos sobre a mediação e os aspectos relacionados à leitura dos signos dos espetáculos, interpretação da linguagem, além do levantamento de temas diversos sobre arte e sua relação com a sociedade. Atividades práticas são desenvolvidas a partir dessas discussões, e com essa vivência, o aluno deve elaborar um plano de atividades de mediação de espetáculos teatrais, o qual executará em seu município de origem. A realização dessa ação nos municípios é uma condição para que o estudante possa participar em futuras edições do *Caravanas Mediadas*.

O *Caravanas Mediadas* propicia ao aprendiz EaD o exercício da apreciação estética e da fruição de espetáculos, e a transformação da discussão sobre estes aspectos em ferramenta didática e pedagógica para o ensino da linguagem teatral. Como citado anteriormente, é importante que futuros professores

de teatro desenvolvam sua habilidade de interpretação de obras cênicas fortalecendo a compreensão e apropriação de conceitos referentes à linguagem teatral, de modo a auxiliar no desenvolvimento de metodologias e ferramentas didáticas no momento de sua atuação como professor.

A aplicação do plano de atividades elaborado pelo estudante no município de sua origem reforça seu aprendizado e apreensão de conteúdos discutidos no projeto, tornando mais consistente e consciente o processo da multiplicação dos saberes cênicos, capacitando o processo dialógico linguístico entre o fazer e ensinar teatro.

Nossos alunos – que serão futuros professores de teatro – precisam, durante a formação deles, conhecer os modos de produção da cena contemporânea, as propostas estéticas, os artistas e as práticas, além de desenvolver senso crítico e habilidades para a apreciação qualificada de espetáculos cênicos (Fig.2). Nesta etapa do programa - *Caravana Cênica* - há uma grande mobilização e intercâmbio entre os estudantes da modalidade presencial e a distância, que podem compartilhar suas experiências, de modo que os debates e trocas de saberes aconteçam sob várias perspectivas, uma vez que os olhares passam por diferentes abordagens que revelam a diversidade cultural tão peculiar em nosso curso EaD, já que atua nas regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste do país. Assim, cada estudante traz consigo particularidades sobre como se relaciona com a leitura e a produção de signos estéticos.

Figura 2 - Encontro de formação no Departamento e Artes Cênicas da UnB – agosto/2013. Foto documentação: Fabiana Marroni

2.2. Caravana de Espetáculos

Este projeto consiste em promover a circulação de espetáculos cênicos concebidos e montados por estudantes - presenciais e a distância - bem como por professores/artistas do curso de Artes Cênicas da UnB. A equipe do *Caravana Cênica* seleciona os espetáculos que se apresentam na mostra Cometa Cenas[3] do departamento de Artes Cênicas/ UnB. Os espetáculos selecionados se apresentam nos municípios vinculados ao CLTD, bem como espetáculos dos estudantes da EaD são trazidos à Brasília para se apresentar no Cometa Cenas. O projeto se configura também como uma expansão das ações do Cometa Cenas em Órbita[4] ao âmbito do CLTD.

O formato de realização desse projeto em cada município se dá na execução de uma pequena mostra de teatro, composta de apresentações gratuitas de dois espetáculos de Brasília e um espetáculo local. A mostra normalmente acontece de quinta-feira a sábado para que possa atender prioritariamente estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, instituições não governamentais que desenvolvam ações socioeducativas, como também a comunidade em geral e escolas particulares. Os espetáculos de

[3] Mostra semestral de trabalhos cênicos em processo das disciplinas do Curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. A mostra acontece no departamento de Artes Cênicas da UnB com duração de 10 dias sendo realizadas gratuitamente para toda comunidade no final de cada semestre.

[4] Projeto do Depto de Artes Cênicas de mostra de apresentações artísticas realizadas nos campi da UnB e Entorno do DF.

Brasília realizam duas sessões por dia e o grupo local encerra a mostra numa sessão matinê no sábado. A cada sessão de espetáculo, faz-se a mediação com o público antes e depois da apresentação. A elaboração da mediação e sua execução propriamente dita fica a cargo dos estudantes da EaD, principalmente, daqueles participantes do Caravanas Mediadas, que são orientados pela coordenação pedagógica do projeto, de forma online, via plataforma Moodle, e auxiliados por estudantes do curso presencial de Artes Cênicas da UnB.

As atividades de mediação são desenvolvidas norteadas pelo pensamento de uma pedagogia do espectador, que objetiva o fomento a futuros apreciadores e fazedores de teatro, e tem como prioridade a formação de público, de modo que essas atividades podem envolver diferentes abordagens na construção do conhecimento estético. No projeto, as ações de mediação acontecem em três etapas, uma delas ocorre antes da ida ao teatro, uma durante (o contato em si com a obra) e uma depois do espetáculo.

A primeira etapa (o antes) consiste na visita dos estudantes EaD às escolas, ou grupos comunitários que participarão da mostra assistindo aos espetáculos. Nessa primeira visita, os estudantes apresentam e explicam as propostas e o caráter do projeto aos professores e/ou coordenadores de ações comunitárias, convidando-os a desenvolver, conjuntamente, um programa de atividades pedagógicas norteadas pelos temas das peças que serão apresentadas. A elaboração desse programa pode abordar tanto aspectos-forma da linguagem cênica como aspectos temáticos que são desenvolvidos com os alunos da rede de ensino.

Embora, idealmente, essa etapa deva ocorrer antes da realização da mostra, ela poderá dar-se após as apresentações, como desdobramento do que está sendo assistido, uma vez que cada espetáculo requer uma estratégia metodológica de acessibilidade linguística diferente da outra. As decisões referentes ao como fomentar os códigos linguísticos envolvidos para públicos novatos requer um estudo que envolve pesquisa sobre o perfil do público alvo, aprofundamento das questões temáticas da peça, entendimento estético da obra e de como se estabeleceu seu processo de criação, como também a escolha das sequencias didáticas que desencadearão o processo da mediação.

Durante a elaboração da mediação, o estudante da EaD é incentivado a levantar tópicos associados ao espetáculo que será apresentado e, a partir desses tópicos selecionados, desenvolver maneiras de sensibilizar a percepção dos espectadores para a observação de alguns aspectos da obra relacionados à linguagem teatral, à discussão do tema proposto pelo espetáculo, à realidade cultural local em relação a esse tema específico, dentre outras curiosidades, que possam surgir ao longo da atividade. Ele (o aluno) deve construir um roteiro didático das atividades a serem desenvolvidas no momento do contato com os espectadores,visando a sensibilização e aproximação deles com a obra. Isso poderá dar-se de diversas maneiras, e dentre outras estratégias de sensibilização: com a utilização da projeção de um pequeno trecho de um filme que possa remeter ao assunto do espetáculo, mas que não esteja diretamente ligado a esse assunto; apresentação de imagens das Artes Visuais como provocação para a leitura e interpretação delas e por meio de perguntas sobre o ambiente pessoal do espectador que permita a este identificar possibilidades de conexão com a obra.

A segunda etapa (o durante) é o momento do contato com a obra em si, na qual se abrem possibilidades de fruição, e a comunicação pode acontecer por meio de diferentes caminhos: pela sensação, pela cognição, pelo entendimento de códigos, e pela combinação da multiplicidade desses aspectos que apenas aquela experiência pode proporcionar. Nesse momento, dentro do projeto, acredita-se que a mediação pode contribuir positivamente para otimizar a experiência, de modo que ela possa acontecer com qualidade e reverberando e prolongando o efeito da obra.

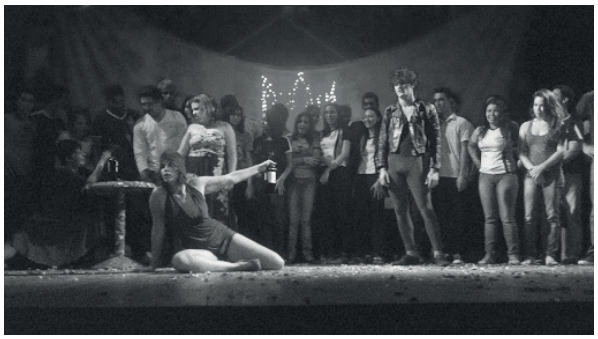


Figura 3- Apresentação do espetáculo Ensaio Geral com direção de Hugo Rodas, Palmas/TO – Set 2013
Foto: Fabiana Marroni

A terceira (o depois) etapa pode acontecer de duas formas: após o espetáculo e na escola depois da experiência. A mediação logo após o espetáculo acontece em formato de bate-papo com a plateia, o diretor, o elenco e o mediador, quando se realiza um diálogo entre os participantes da experiência, de modo que as curiosidades possam ser expressas. Essa ação contempla tanto o projeto com as escolas como também as sessões abertas à comunidade local.

Figura 4- Apresentação do espetáculo O Acordo com direção de Felipe Fernandes- Palmas TO (set/ 2013)
Foto:Fabiana Marroni

Nesse momento, uma série de conexões pode acontecer relacionada às atividades anteriores (antes e durante) possibilitando uma troca entre os envolvidos. Além disso, é nessa fase que o estudante tem a oportunidade de colocar em prática o que vivenciou no projeto Caravanas Mediadas, utilizando-se, também, do conhecimento aprendido no curso, já que precisa estudar e fazer uma análise dos temas propostos nos espetáculos e suas possibilidades pedagógicas para, então, realizar a mediação.

A mediação que ocorre na escola após a apresentação da mostra proporciona ao aluno do CLTD o espaço para a complementação de suas atividades educacionais, onde este pode aplicar e desenvolver os conteúdos que são apreendidos ao longo do curso, propiciando desdobramentos a partir de conhecimentos abordados nas disciplinas de Pedagogia Teatral e dos Laboratórios de Teatro. Isso implica no reforço, prolongamento e enriquecimento de sua vivência teatral. Assim, o aluno-futuro-educador EaD pode experimentar, segundo essa perspectiva, as três etapas da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, quais sejam; contextualizar, fruir e fazer.

Figura 5 - Ação de Mediação do espetáculo O Acordo-SESC/Palmas/TO - setembro de 2013
Foto Fabiana Marroni

Toda a logística de produção do evento que envolve tanto o contato com as escolas, reserva de espaço para apresentação dos espetáculos (auditórios, escolas, teatros, espaços culturais etc), divulgação, deslocamento dos estudantes para o local das apresentações, dentre outras ações, é articulada pelos estudantes EaD auxiliados e acompanhados pelo coordenador do programa Caravana Cênica, e apoiados pelos coordenadores do polo e tutores presenciais. A decisão por esse formato deu-se em função da necessidade de minimizar gastos e maximizar a ação no município, para que esta, de fato, pudesse ter uma visibilidade e atraísse o público de forma mais eficaz e qualificada.

Além da apresentação dos espetáculos o projeto oferece uma oficina de interpretação teatral de duas horas de duração no sábado. A oficina geralmente é ministrada pelo diretor ou elenco de uma das peças apresentadas de Brasília e destina-se à comunidade aberta e aos estudantes do CLTD.

Nessa oficina, os participantes têm a oportunidade de estabelecer um contato mais direto com o processo criativo do espetáculo apresentado, visto que esta objetiva aplicar alguns procedimentos artísticos utilizados no processo de montagem da obra.

2.3. Caravana de Oficinas

O projeto Caravana de Oficinas compreende a oferta de oficinas práticas presenciais de teatro, nos polos EaD, nas áreas de corpo, voz, interpretação, dramaturgia, encenação, performance, maquiagem, tecnologias dentre outras. As oficinas têm caráter intensivo com duração mínima de 15 horas presenciais e 15 horas com atividade desenvolvida na plataforma Moodle e são ministradas por coordenadores, professores e/ou alunos integrantes de projetos de pesquisa e extensão realizados no departamento de Artes Cênicas.

O projeto visa atender aos estudantes do CLTD, ampliando a prática vivencial dos elementos da linguagem teatral, enriquecendo e contribuindo para a consolidação da formação do futuro professor de teatro. Atende também às comunidades dos municípios envolvidos, direcionado mais especificamente a potenciais multiplicadores como professores de artes e/ou áreas afins de escolas públicas, integrantes de grupos teatrais, integrantes de ONGs que desenvolvam atividades culturais e outros.

As oficinas ministradas são desenvolvidas no sentido de aprimorar habilidades da linguagem teatral, bem como de introduzir novos conteúdos relacionados ao teatro. O participante desta oficina deve ter experiência prévia com elementos constitutivos da linguagem teatral, para que ele possa atuar mais eficazmente como multiplicador daquele conhecimento, visto que os objetivos desse projeto são incentivar e fortalecer o diálogo entre projetos de pesquisa e extensão do Departamento de Artes Cênicas e do Curso de Licenciatura em Teatro a Distância e estimular a formação de multiplicadores.

A realização desse projeto conta com o apoio direto dos tutores presenciais e coordenadores dos Polos de Apoio Presencial, pois estes auxiliam na divulgação das oficinas junto com as secretarias de educação e cultura da cidade.

3 Considerações Finais

Com a criação do programa de extensão Caravana Cênica – UnB em trânsito, observa-se um forte potencial transformador na visão dos estudantes dentro do curso em relação ao fazer e ensinar teatro, enriquecendo, sobremaneira, a formação deles no processo de graduação.

Em grande parte dos municípios, a entrada do CLTD significou a formação qualificada dos primeiros professores de teatro, os quais foram imediatamente absorvidos por escolas, secretarias de cultura, centros comunitários e grupos de teatro amadores, dando-se início à transformação do panorama artístico árido das cidades.

Entendemos que essas ações favorecem o amadurecimento de jovens estudantes e constituem incentivo à iniciação e continuidade de pesquisas e ações na área teatral que signifiquem a conquista de um campo profissional concreto que possa integrar, trocar e interagir com as esferas sociais envolvidas. Segundo Felipe Fernandes, diretor do espetáculo O Acordo "o projeto Caravana Cênica fez vivenciar a dinâmica de um trabalho profissional. Apresentar em pequenos intervalos de tempo bem como estar em viagem carregando cenário, objetos e lidando com equipe foi uma prova para todos nós."

Vários foram os desafios para desenvolver esse programa de extensão com foco no fazer teatral dentro da modalidade a distância. Articular atividades em consonância com as necessidades apresentadas pelo curso, que pudessem enriquecer a experiência dos estudantes e ao mesmo tempo ampliar o alcance das ações para as diversas comunidades que abrigavam os polos de apoio presencial ao curso; buscar parcerias locais; conseguir suporte financeiro para viagens de estudantes, tutores e professores e para a execução da mostra teatral; contar com a colaboração e disponibilidade dos estudantes para

auxilio na produção de cada evento. Esses foram alguns dos principais desafios desbravados ao longo da execução do programa.

O impacto observado na formação dos estudantes participantes do programa foi a ampliação do conhecimento sobre teatro, bem como a formulação de uma nova visão do que significa ensinar, apreciar e fazer teatro. Grande parte dos estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro a Distância tem pouco acesso ou nenhum a espetáculos de teatro. Esse aspecto reduz enormemente a capacidade de desdobramentos didáticos para o ensino e apreciação do teatro. Em função dessa lacuna, a capacidade da abordagem pedagógica utilizada para ensinar restringe-se aos jogos teatrais, sobre os quais os alunos podem consultar em livros e em vídeos curtos na internet. Com a realização do programa é possível ampliar e multiplicar esses desdobramentos pedagógicos e didáticos.

Outro aspecto positivo observado foi o da aproximação entre a comunidade do curso presencial e a do curso a distância. Os ganhos são bilaterais, e nesse sentido, percebemos o trânsito e o intercâmbio de formação de saberes teatral. Para os alunos-atores-diretores do curso presencial abre-se uma oportunidade de aprimorar a experiência artística para novas plateias, saindo do âmbito do Distrito Federal e podendo de fato construir outros parâmetros sobre o alcance estético de seu trabalho, como também ganhar um espaço laboratorial que permita ver a continuidade de um processo de criação que ultrapassa as exigências de uma disciplina do curso. Os alunos da modalidade presencial que vivenciam o projeto como extensionistas, ampliam as relações educacionais para além das fronteiras e questões locais, possibilitando-lhes a construção de um olhar crítico e político sobre o ensino das artes cênicas nas regiões contempladas pelo projeto. Além disso, contribui no amadurecimento de trabalhos realizados no âmbito universitário, avançando para uma abordagem mais aprofundada que interfere na continuidade e no tempo de vida desses trabalhos, como constatado no depoimento dos grupos participantes do projeto.

> O Caravana Cênica aconteceu em um momento chave para todos os integrantes do espetáculo. Após duas participações na Mostra Semestral de Artes Cênicas "Cometa Cenas", na Universidade de Brasília, nos encontrávamos desmotivados, sem perspectivas de continuidade do trabalho. O convite para participar do projeto despertou um novo frescor de criação, gerou novos ânimos e nos instigou a prosseguir com o Dodecaedro e nos firmar enquanto grupo, que a partir desse momento passou a se chamar Grupo Deságua. As experiências que compartilhamos com o público, formado por alunos da rede pública e pessoas portadoras de necessidades especiais, foram extremamente enriquecedoras, pois com as mediações ao final de cada apresentação pudemos ouvir como o espetáculo havia atingido essas pessoas e os comentários eram surpreendentes. (Paco Leal – diretor artístico do espetáculo Dodecaedro e aluno do 6º semestre do curso de Interpretação Teatral)

A participação em um programa da Universidade de Brasília contribui para o reconhecimento e valorização do potencial profissional do aprendiz no mercado de trabalho. Um programa de extensão promovido pela Universidade de Brasília muitas vezes legitima o valor da qualidade e da força de trabalho do aluno. As ações realizadas por estudantes participantes do programa em seus municípios de origem são vistas com bons olhos pelas comunidades, em função da qualidade e consistência das propostas, que são frutos de desdobramentos de atividades iniciadas pelos projetos.

Referências

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

_____. **Arte-educação: conflitos/ acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. (org.) A**rte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

PUPO, Maria Lúcia. Para alimentar o desejo de teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, nº. 9, p. 269-278, 2009.

DE ESPECTADOR A PROTAGONISTA: PRÁTICA CÊNICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Erlon Cherque Pinto[1]

RESUMO

'Mascate: Laboratório de Teatro Contemporâneo Itinerante (work in progress)' consiste em Projeto de Extensão, o empenho em contribuir para a descentralização e democratização da produção teatral por meio de espetáculos itinerantes em diferentes pontos de João Pessoa, Paraíba. Essa proposta fundamenta-se nos estudos e experimentações da pesquisa intitulada *A encenação na poética cênico-dramatúrgico conjugada contemporânea (Laboratório de Investigações Prático-Teóricas)*, em curso no âmbito do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre de 2010 e obteve apoio econômico-financeiro do CNPQ. Divulgar a produção acadêmica para a comunidade enquanto assimila e estimula aspectos da identidade artística e cultural local, estes são os pilares desta proposta. Aqui, pesquisa e extensão funcionam como substância um para o outro, reafirmando as relações de complementaridade entre as duas ações. Para isso, observaram-se três etapas principais: 1. Preparação de uma estrutura cênico-dramatúrgica propositalmente incompleta ou flexível; 2. Entrevistas, oficinas na (e com a) comunidade e/ou participação do espectador na ação crítica, estética e cênica. 3. Avaliação: Filmagem da encenação e exame dos pesquisadores em torno dos contrastes entre planejamento, expectativas, imprevistos, soluções e resultados.

Palavras-chave: Teatro Contemporâneo. Itinerância. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

'Mascate (Peddler): Itinerant Laboratory of Contemporary Theatre (work in progress)' is the name given to the extension project in course at the University of Paraiba. Its goal is to stimulate decentralization and democratization of theatrical production through scenic presentations at different points of João Pessoa, Paraiba. This proposal is based on studies and experiments of the research entitled *Stage setting and playwriting conjugated aesthetics (Laboratory of Practical and theoretical investigations)*. By its turn, the mentioned research dates from the first half of 2010 and it is currently underway at the Department of Performing arts of Federal University of Paraiba. Also, the investigation has received financial aid of CNPQ. The association between academic research in arts and extension is a possible approach to the community. At one time, it may create the conditions to assimilate and stimulate aspects of local artistic and cultural identity. Here, research and extension work as substances to each other, assuring the complementarity relations between these two actions. To accomplish the proposal, the project is organized in three main steps: 1. Create a dramatic and scenic structure able to change itself through the encounter with the spectator. 2. Interviews, workshops in (and with) community and/or participation of the spectator during the performance. 3. Evaluation by the researchers' considerations about planning, expectations, problems and solutions.

Key words: Contemporary Theatre. Itinerant. Transdisciplinary studies.

[1]Erlon Cherque Pinto é professor de Teatro na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sua pesquisa se dá em processos criativos híbridos e dramaturgia da cena. Coordena o Mascate- Laboratório de Teatro Contemporâneo Itinerante, erlonufpb@hotmail.com

1 Introdução

Mascate: Laboratório de Teatro Contemporâneo Itinerante (work in progress)' constitui-se em ação de extensão integrada a outros dois eixos: pesquisa e docência. As referidas propostas convergem quanto ao objeto de estudo: o Teatro Contemporâneo construtor de estéticas, temporalidades e espacialidades em interação no cenário artístico-cultural atual. De acordo com a fundamentação da pesquisa "A encenação na poética cênico-dramatúrgico conjugada contemporânea (Laboratório de Investigações Prático-Teórica)" desenvolvida no âmbito do DECEN/UFPB, o enfoque adotado privilegia a abordagem prático-teórica e multidisciplinar de questões como: poética, dramaturgia, narrativa, encenação, sentido, noções de sujeito, objeto e representação.

O projeto de extensão inclui a realização de oficinas ministradas pelos colaboradores aos membros das comunidades. O arsenal de jogos e exercícios teatrais será previamente debatido, experimentado e selecionado junto ao orientador da proposta. Essa atividade coordena- se com o objetivo de promover um "campo relaxado de tensão" em que os indivíduos possam exercer ações artísticas, a um só tempo, resultado/determinante do aprofundamento dos níveis de especificação de seu pensamento crítico.

Para além dos domínios da linguagem, o corpo passa a ser considerado como formador de signos. Portanto, esse "saber-corpo" é tomado em sua qualidade de atuante na ampliação dos esquemas cognitivos e das relações intersubjetivas. O presente projeto de extensão visa o Teatro como área de conhecimento, redimensionando a função exclusiva de entretenimento ou de veículo para transmissão de outras disciplinas do currículo como História, Língua Portuguesa e outras.

Assim, talvez seja possível iniciar um processo amplo de reformulação da noção construída na (e mesclada à) origem do Brasil, em que a arte nativa foi considerada menor por ser atividade de escravos e pobres, em prol da cópia de modelos europeus e/ou investimento no desenho geométrico atrelado à visão industrial emergente. Ainda que se possa considerar superado esse ponto da História, constata-se, ainda, a condição de subalternidade pela qual as vocações regionais sofrem desvalorização frente aos grandes centros urbanos.

No presente, a ação nasce da preocupação de elaborar alternativas para a dominância da indústria cultural na produção e veiculação de bens simbólicos e artísticos homogêneos e elitizados. Nesse contexto, os espetáculos teatrais, em processo, podem contribuir tanto para a dinâmica artística como para o desenvolvimento crítico do espectador. Por isso, o objetivo de formação de plateia constitui-se ênfase na participação do espectador em lugar da atitude meramente contemplativa. Sublinha-se a produção de saberes na própria dinâmica da encenação por meio do debate entre artistas, graduandos, pesquisadores, arte-educadores, teóricos da área teatral e o público.

Entre outros fatores, o desenfreado desenvolvimento técnico e a ênfase nos objetivos de mercado da indústria cultural contribuem para a proliferação de espetáculos teatrais de grande porte e influenciados pela lógica da cultura de massas. Nesse caso, a tendência à banalização do objeto artístico ocorre pela redução de seu potencial crítico e pela ênfase na experiência estética orientada conforme uma tradição de leitura na qual se privilegia o significado pré-estabelecido.

De maneira semelhante à estratégia dos *mass mídia*, os espetáculos teatrais de grande porte parecem lidar com perfis de consumo para atingir o público alvo de maneira direta e minimizar os prejuízos. A preocupação em difundir a obra ou produto para o maior número de indivíduos possível considera a audiência enquanto grupo homogêneo. Dentre outras consequências, incluem-se: eliminação das contradições, ambiguidades, paradoxos e especificidades.

Este espetáculo teatral de grande porte enfatiza seu aspecto de produto da indústria cultural, na medida em que lida com a simplificação de formas e conteúdos, conforme a lógica de consumo imediato. A progressiva diminuição da função

poética do objeto artístico, tende a gerar o aumento da função referencial do produto cultural, fenômeno articulado, com o objetivo de reduzir possíveis resistências ao consumo em grande escala.

O projeto busca estimular a autoestima de artistas e do público da região, o que compreende desenvolver a autonomia na construção de seu lugar de sujeitos do próprio processo artístico-cultural. Destaca-se a relevância das perspectivas teatrais de pequeno porte no contexto da cultura local em inter-relação com as demais regiões do país e do mundo. Sublinha-se o caráter crítico-pedagógico dessa atividade artística na constituição de saberes baseados, simultaneamente, na ação e na reflexão. Dentre outros obstáculos, inclui-se o ideal de identidade, baseado na condição de subalternidade pela qual se apagam ou desvalorizam as qualidades nativas em prol da perseguição de modelos externos. A cena contemporânea itinerante, em seu caráter de pesquisa, negociação e movimento, pretende trilhar caminhos para manter o diálogo com tendências estéticas teatrais de outras regiões. Ao mesmo tempo, recusa-se à exclusão exercida pelos padrões hegemônicos dos grandes centros (a exemplo do eixo Rio-São Paulo).

2 Contexto Institucional (Relação Ensino, Pesquisa e Extensão)

Logo na introdução, o Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Paraíba destaca novos desafios à educação, à função social do ensino superior e ao processo de socialização dos conhecimentos. A articulação entre pesquisa, extensão e docência, sugerida na presente proposta, corresponde ao aprofundamento das questões levantadas em sala de aula, experimentadas no Laboratório de Pesquisa, e ao diálogo com a sociedade por meio de encenações apresentadas no palco ambulante.

No mesmo documento, dentre os objetivos da UFPB, consta o de promover o desenvolvimento socioeconômico da Paraíba, do Nordeste e do Brasil. Para tanto, propõe-se na sua área de competência empreender ações visando: 1. Formar profissionais nos níveis de ensino médio, superior e de pós-graduação; 2. Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão; 3. Pautar as suas atividades acadêmicas na busca do progresso das ciências, letras e artes

Tendo já mencionado o reforço das inter-relações entre ensino, pesquisa e extensão, passemos aos outros dois tópicos: formar profissionais e o progresso das ciências humanas, letras e artes. Os atores-pesquisadores terão a oportunidade de formular conhecimento-processo ao estudar as teorias das Artes Cênicas, obras de dramaturgia, aprender técnicas de criação do espetáculo e adaptá-las às peculiaridades da itinerância e do diálogo com públicos com pouco acesso ao teatro. Deste modo, criação e interação com o espectador-participante interagem com a pedagogia crítica e sociointeracional.

2.1 A Extensão no Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) da UFPB

Na página eletrônica do CCTA, no item Extensão Universitária, destaca-se que a extensão é 'uma forma de viver a práxis'. Conforme o 'Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, p.44), quando se refere às atividades de extensão como 'processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade'.'

O documento indica, ainda, que "as atividades de extensão, desde a década de 90, são reconhecidas por essa instituição de ensino superior ora como disciplina complementar optativa ora como conteúdo complementar flexível, conforme Resoluções CONSEPE N. 09/93 e 39/99". Salienta-se, ainda, as Resoluções N. 34/2004 e N. 07/2010, que dispõem, entre outras questões, sobre a legitimação e/ou inclusão da Extensão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos como conteúdos complementares flexíveis.

Em torno da construção do Plano de Extensão do CCTA busca-se:

embasar suas ações considerando os eixos: 1.impacto e transformação, 2. interação dialógica, 3. interdisciplinaridade e 4. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme recomenda o FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, as quais podem ser manifestadas através das categorias: programas, projetos, eventos, cursos e outras prestações de serviços.

Tendo em vista tais parâmetros de extensão, a proposta intitulada Mascate, Laboratório de Teatro Contemporâneo Itinerante (work in progress) visa contribuir para a interação e troca de experiências entre docentes, discentes e a comunidade na formulação de um conhecimento coordenado com a instabilidade do sentido na encenação contemporânea. A criação teatral compartilhada com a comunidade é uma maneira de promover a experimentação e o pensamento estético-crítico. Ao abranger a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão aproxima-se das metas institucionais e de centro de ensino para a extensão acadêmica. Ao identificar obstáculos para a criação e produção artística, alunos e orientador tendem a estabelecer colaboração com artistas fora do campo do acadêmico para o enfrentamento de tais questões.

3 Poética Cênico-Dramatúrgica Contemporânea (Fundamentação Teórica)

A poética cênico-dramatúrgica conjugada, refere-se à pesquisa em teatro, caracterizada pela interseção entre aspectos espetaculares (ator, iluminação, som, figurino, cenário e outros); presença, ausência ou deformação da estrutura do drama tradicional (diálogos, ação, personagens, enredo, intriga) e a absorção de elementos extra-teatrais pela encenação teatral contemporânea. Em diversas das perspectivas cênicas contemporâneas mencionadas anteriormente, o tempo e o espaço parecem transcender a função de situar a ação. Prova disso, é a recorrente fragmentação dos corpos, repetição sistemática de movimentos, imagens e/ou sons e outros procedimentos.

A origem da mudança de foco no relacionamento entre texto dramático e cena remonta aos anos 50, na oposição da vanguarda teatral à "representação" (entendida como esclarecimento ou retratação da realidade), evidenciando sujeito, objeto e representação como formulações temporárias e indiscerníveis. Tal ruptura ou quebra agrupa autores diferentes como Beckett, Ionesco e Pirandello em torno do projeto de um teatro experimental.

Exemplo do aspecto deliberadamente contraditório dessas produções artísticas pode ser observado nas encenações 'The Flash and Crash Days', de Gerald Thomas, ou em 'Cacilda!' de José Celso Martinez Correa. Nessas obras, nota-se intensa fragmentação do sujeito e, contraditoriamente, a necessidade de o falante refundar a própria fala como tentativa de dar conta do aspecto precário e provisório dos conteúdos por ele firmado.

Nesse contexto, o ator carece de modelos nos quais possa se basear, já que as personagens deixaram de ter função clara, demarcadas, no tempo e no espaço da narrativa. Devido à tendência à desdramatização, delimitar procedimentos metodológicos de apoio à criação teatral contemporânea torna-se um desafio.

Por isso, estabeleceu-se a abordagem do método matricial como ponto de partida para a pesquisa teatral em torno da poética cênico-dramatúrgica contemporânea, na medida em que esta poética contemporânea articula aspectos cênicos, dramáticos e, ainda, a exploração de fronteiras do fenômeno teatral pelo diálogo com outros campos artísticos. O Método Matriarcal torna-se objeto de revisão e reestruturação em virtude da instabilidade própria da encenação contemporânea. A seguir, indicam-se alguns dos principais aspectos relativos ao método, possíveis reorientações em suas premissas e procedimentos experimentados por meio de Laboratório de Investigação Prático-Teórico.

4 Objetivos

O objetivo geral desta ação de extensão é averiguar possíveis articulações entre recepção e estética teatral nas relações entre universidade, comunidade e na autoformação do sujeito crítico perante o processo de significação.
Os objetivos específicos incluem:

1. Testar procedimentos e compreensões da cena, de acordo com seu potencial de aprofundamento crítico e ampliação de esquemas cognitivos, nas diferentes comunidades em que será realizada a encenação-pesquisa.

2. Identificar o 'jogo com regras' (definição de foco e objetivos comuns ao grupo) enquanto metáfora social e relação intersubjetiva, proporcionando a superação de comportamentos competitivos em benefício da cooperação entre os indivíduos.

3. Observar a expressão corporal e executar "exercícios-obstáculo", cujas soluções formuladas pelos próprios indivíduos indiquem possibilidades de (re)construir esse corpo conforme a elevação da autoestima mediante reconhecimento de valor da identidade sociocultural local.

4. Demonstrar a indissociabilidade entre teoria e prática teatral, levando o ator-pesquisador a uma experiência educacional marcada pelos pilares: leitura, criação e contextualização tanto na criação da estrutura-base da encenação como na assimilação dos materiais elaborados junto às comunidades.

5. Organizar acervo digital do processo de trabalho: entrevistas e respectivos protocolos, registro de elementos socioculturais locais e da encenação-pesquisa, identificação de problemas/soluções e etc.

5 Metodologia

O Método Matricial[2] consiste em proposta metodológica de pesquisa em dramaturgia, aplicável a outras áreas das Artes Cênicas. Dada à ausência de limites exatos entre dramaturgia e encenação no panorama atual, tal referencial analítico pode colaborar para a criação e/ou exame da citada poética contemporânea. Brito e Guinsburg ressaltam que o exame busca evidenciar os padrões de criação no interior do próprio objeto estético. Para eles, o desafio aqui é lidar com a ausência de instrumental preestabelecido devido ao fato de esses referenciais estarem escondidos na própria dinâmica textual. Nesse processo de conhecimento, o investigador forma o objeto estético e, ao mesmo tempo, configura o próprio olhar, ao ser convocado a desenvolver estratégias de leitura específicas para cada elemento/procedimento.

Quanto à delimitação das fontes primárias, em vez do texto dramático, elege-se a encenação como matriz da criação do encenador, dos atores e da constituição da respectiva constituição da paisagem sonora e visual. Por meio da aplicação de jogos e exercícios teatrais, identificam-se perguntas e forma-se um arsenal de respostas cênicas. As perguntas e respostas serão experimentadas na própria cena.

Busca-se experimentar maneiras de se apropriar e transformar os pressupostos iniciais. A cena-laboratório promove uma situação de aprendizado baseada na Pedagogia da Autonomia[3].

O Laboratório de Experimentação Prático-Teórica fundamenta-se na perspectiva triangular (contextualização, leitura e expressão artística). Desse modo, estimula-se o pensamento crítico, autônomo e o questionamento. Assim, o processo de conhecimento torna-se sinônimo de construção de leituras e procedimentos ainda pouco usuais no panorama teatral atual.

[2]Refiro-me especificamente á reflexão sobre o Método Matriarcal apresentada no artigo de Rubens Brito e J. Guinsburg (CARREIRA, p. 18, 2006), conceito elaborado a partir da investigação do processo criativo do autor Luis Alberto de Abreu.
[3]Dialogo com a reflexão do educador Paulo Freire na obra "Pedagogia da Autonomia". Dentre outros temas, o pedagogo desmistifica o professor como detentor do conhecimento. O educador é um facilitador que orienta e organiza situações pedagógicas que estimulam a curiosidade do aluno. O professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao apreender.

6 Conclusão

Dentre as contribuições do projeto de extensão Mascate: Laboratório de Teatro Contemporâneo Itinerante (work in progress) consta a alternativa à dominância da indústria cultural. Diferentemente do atendimento ou prestação de serviços ao público, a articulação entre recepção e estética teatral busca a transformação do espectador em protagonista da própria poética e ação cênicas.

Assim, o Método Matricial associado aos jogos e exercícios teatrais, visa a constituição de metodologias de pesquisa e, também, de criação articuladas com as demandas da poética cênico-dramatúrgica contemporânea.

Na vigência do PROBEX 2012, analisamos os elementos de pesquisa teórica e prática que deram origem à encenação intitulada Arquitetura e império de lugar algum. Para realizar o intuito, os colaboradores da equipe auxiliaram na formulação de processos laboratoriais. As apresentações ao público eram seguidas de debate que permitiram a autoavaliação da proposta.

Com intuito de estabelecer uma breve sinopse, Arquitetura e império de lugar algum constitui-se prática cênica curta em torno de assuntos relacionados a poder, rivalidade, dominação, política e sociedade. Além de transformar o espectador em protagonista, a trama permite que a história possa ser contada e vivenciada de diferentes maneiras. Trata-se de buscar e compartilhar as múltiplas faces do nosso sistema cultural. Desse modo, a pesquisa torna-se experiência partilhada e partilhar a experiência estética e teatral pela ação no teatro e pelo exercício de sua crítica é a tônica desta ação de extensão.

Em 2013, as indicações da comunidade (comentários e reações) foram retomadas. Na sala de ensaios, houve revisão de parâmetros de construção cênico-dramatúrgica. Concluída essa etapa de reformulação, houve apresentação na Semana Cênica do Departamento de Artes Cênicas da UFPB, com público de professores e de alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Teatro e do curso de Dança.

De acordo com o interesse de estabelecer cooperação interinstitucional próprio da extensão, houve apresentações na Semana de Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Semana de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Festival Atos Universitário da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no teatro do Sesc e no evento Aldeia Sesc João Pessoa (PB).

Em seguida, a equipe apresentou-se no evento científico da UFPB intitulado Jornada de Pesquisa do Departamento de Artes Cênicas com convidados de outras instituições de ensino superior.

Referências

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como eixo**: de Stanisláviski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARREIRA, André (org.) **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Memória ABRACE, IX, Rio de Janeiro:7 Letras, 2006.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COSTA, José da. **Teatro brasileiro contemporâneo**: um estudo da escritura cênico-dramatúrgica teatral atual. Tese de doutorado. Rio de janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) / Instituto de Letras, 2003.

_____ Narração e representação do sujeito no teatro contemporâneo. In: **O Percevejo, Revista de Teatro**. Rio de Janeiro: UNIRIO, DTT/PPGT, Ano 8, N. 9, 2000, pp. 3-24.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Perspectiva: São Paulo, 2004.

FERNANDES, Silvia. **Memória e invenção**: Gerald Thomas em cena. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUIMBUSBURG, J., BARBOSA, **Ana Mae. O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 2001.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis**: desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PAVIS, Patrice. **El juego entre la vanguardia y la semiologia** (1985) in: El teatro y su recepcione, semiologia, cruce de culturas y postmodernismo. La Habana: UNEAC, Cás de las Américas, 1994.

_____ **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROUBINE, Jean Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

_____ **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

O TEATRO NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM BLUMENAU/SC

Olívia Camboim Romano[1]

RESUMO

Neste artigo, reúno e consolido reflexões esboçadas anteriormente nas comunicações *O ensino do teatro nas escolas da rede pública de Blumenau e região*: estudo com professores cursistas do PARFOR na FURB, *O teatro no cotidiano escolar no Vale do Itajaí*: diagnóstico de um projeto de mediação teatral, e *O professor em jogo*: reflexões sobre um processo de 'mediação teatral' – apresentadas, respectivamente, na *VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (ABRACE) em 2013, VII Congresso da ABRACE em 2012, e VI Reunião Científica da ABRACE em 2011. A pesquisa é decorrente do trabalho de mediação teatral efetivado com professores no Vale do Itajaí, entre 2011 e 2013, com professoras da rede pública de Educação Básica, muitas da Educação Infantil, de Blumenau e região, no âmbito do projeto de extensão universitária O jogo teatral na escola, vinculado ao Programa Institucional Arte na Escola (PIAE). O projeto ofereceu oficinas de jogos teatrais amparadas no trabalho de Spolin, Ryngaert e Boal para formação continuada de professores. Foram aplicados questionários sobre o teatro no cotidiano escolar com os participantes e os dados revelaram, dentre outras coisas, o seguinte: 92% são docentes na Educação Infantil; 57,33% nunca tinham participado de formação em teatro; 24% nunca foram ao Teatro; 69,33% realizam frequentemente trabalhos teatrais na escola em atividades como apresentações em datas comemorativas. Os dados levantados revelam a carência de professores licenciados em Teatro, a inconsistência das atividades teatrais presentes nos planejamentos dos professores, a insuficiência de formação continuada em teatro na região e a baixa frequência dos professores em eventos teatrais. Dentre os resultados alcançados destacam-se: diferentes setores da Universidade Regional de Blumenau (FURB) têm-se empenhado na oferta de cursos de formação em teatro e apresentações teatrais voltadas aos professores da Educação Básica; a tentativa de oferta no âmbito do PARFOR; e a reativação da licenciatura em Teatro da FURB.

Palavras-chave: Ensino do teatro. Educação Básica. Licenciatura. Mediação Teatral. PARFOR. Recepção Teatral.

ABSTRACT

In this article, I meet and consolidate reflections outlined previously in communications O ensino do teatro nas escolas da rede pública de Blumenau e região: estudo com professores cursistas do PARFOR na FURB, O teatro no cotidiano escolar no Vale do Itajaí: diagnóstico de um projeto de mediação teatral, and O professor em jogo: reflexões sobre um processo de 'mediação teatral' – shown, respectively, in the VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) in 2013, VII Congresso da ABRACE in 2012, e VI Reunião Científica da ABRACE in 2011. The research results from the work of theatrical mediation effected with teachers in the Vale do Itajaí, between 2011 and 2013, with teachers from public primary and secondary education, many from kindergarten, Blumenau and region under the university extension O jogo teatral na escola, linked to Programa Institucional Arte na Escola (PIAE). The project aims to offer workshops of theatre games based on the work of the Spolin, Ryngaert and Boal to continued formation of teachers. Questionnaires were applied about theater in school life with the participants and the data showed, among other issues, the following: 92% are teachers in kindergarten; 57,33% had never participated in theater training, 24% had never been to the Theater; 69,33% often perform theatrical works at the school in activities such as presentations on specific dates. Among the results stand out: different sectors of FURB has been engaged in the provision of training courses in theatre and presentation of plays to teachers of basic education; the approval of the offer of degree in Theatre within the PARFOR; and reactivation of degree in Theatre FURB.

Keywords: Teaching Theatre. Basic Education. Graduation. Theatrical mediation. PARFOR. Theatrical reception.

[1]Olívia Camboim Romano é professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB) desde 2006. Autora do livro Uma arena no museu (Blumenau: Edifurb, 2010). Integra o Projeto de Extensão O Jogo Teatral na Escola- Mediação Teatral por meio de oficinas, camboim.olivia@gmail.com.

Este artigo é a reunião e consolidação de reflexões esboçadas anteriormente nas comunicações *O ensino do teatro nas escolas da rede pública de Blumenau e região*: estudo com professores cursistas do PARFOR na FURB; *O teatro no cotidiano escolar no Vale do Itajaí*: diagnóstico de um projeto de mediação teatral; e *O professor em jogo*: reflexões sobre um processo de 'mediação teatral' – apresentadas, respectivamente, na *VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (ABRACE) em 2013, VII Congresso da ABRACE em 2012, e VI Reunião Científica da ABRACE em 2011.

O trabalho discute as ações de mediação teatral efetivadas com professoras da rede pública de Educação Básica, muitas da Educação Infantil, de Blumenau e região, no âmbito do projeto de extensão universitária *O jogo teatral na escola*, vinculado ao *Programa Institucional Arte na Escola* (PIAE).

> É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação [...]; difusão e promoção [...]; produção [...]; atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras (DESGRANGES, 2010, pp. 65-66).

O PIAE iniciou suas atividades na Universidade Regional de Blumenau - FURB em 1993 e atualmente conta com três projetos: *O jogo teatral na escola, Formação Continuada*[2] *e Midiateca*[3]. Sua finalidade é a de fomentar a qualificação de processos educacionais em arte, com o propósito de ser agente de transformação e fonte de referência no ensino da arte, auxiliando professores, estudantes e demais interessados na área (SCHRAMM; CABRAL, 2010, p. 19).

No contexto do PIAE, o projeto *O jogo teatral na escola* representou uma importante proposta de trabalho que, articulada às outras ações realizadas como o projeto *Formação Continuada*, possibilitou uma leitura mais ampla da realidade na qual se atua, ao mesmo tempo em que do ponto de vista acadêmico, constituiu-se espaço importante de formação de novos saberes e troca de experiências, tanto para as professoras da FURB envolvidas[4] quanto para os(as) estudantes que integraram o projeto.

A iniciativa deste projeto de mediação teatral resultou da identificação dos seguintes desafios no Vale do Itajaí: carência de professores habilitados para atuarem na disciplina de Artes e, especialmente, com graduação em Teatro; escassa formação continuada na área; desconhecimento da comunidade escolar e universitária dos principais elementos da linguagem teatral; baixa participação de professores e escolares em eventos artísticos e culturais de Blumenau e região. Além disso, essa é uma das poucas intervenções com Teatro efetivas na FURB junto a esse segmento da comunidade escolar (professores e estudantes).

Entre 2011 e 2014, o projeto ofereceu oficinas de jogos teatrais e improvisação de curta e longa duração aos professores e estudantes adolescentes da Educação Básica de Blumenau e região. Os seguintes públicos foram alcançados diretamente com o projeto: professores de Blumenau, Gaspar, Indaial e Schroeder; integrantes do *Programa de Educação Permanente* da FURB, programa destinado aos idosos; professores, técnico-administrativos e estudantes da FURB, especialmente, dos cursos de Artes Visuais, Música, Pedagogia e Teatro, participantes do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* e do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)* presencial.

[2]"O objetivo do projeto [Formação Continuada] é qualificar professores de arte na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, com ações sistemáticas que proporcionem aprendizagem efetiva em arte e seu ensino, e subsidia a reflexão de práticas e processos educacionais" (SCHRAMM; CABRAL, 2010, p. 30).

[3]"O projeto Midiateca, atualmente conta com aproximadamente 7.500 materiais educativos no acervo. Destaca a importância do uso desses materiais no processo ensino-aprendizagem de Artes Visuais, Música e Teatro. Focaliza a utilização de materiais de arte, como produto artístico, cultural, social e histórico" (SCHRAMM; CABRAL, 2010, p. 32).

[4]Lindamir Aparecida Rosa Junge, Marilene de Lima Körting Schramm, Melita Bona, Olívia Camboim Romano, Rozenei Maria Wilvert Cabral, e, recentemente Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (todas Profas.Ma).

Em 2011 foram atingidas diretamente 202 pessoas, dentre elas 74 professoras da Educação Básica, e indiretamente cerca de 3.784 pessoas. Em 2012 foram atingidas diretamente cerca de 488 pessoas, dentre elas 250, vinculadas à Educação Básica do setor público (municipal estadual ou federal), e indiretamente aproximadamente 12.102 pessoas. Em 2013 foram atingidas diretamente 218 pessoas, dentre as quais 135 são professores da rede pública de ensino, e indiretamente cerca de 9.997 pessoas. Para a quantificação foi considerado público direto os participantes das oficinas e/ou espectadores presentes nas apresentações públicas (fruto das oficinas de longa duração). O público indireto foi considerado os atingidos pelos desdobramentos do projeto, os alunos dos professores participantes das oficinas e a quantidade de pessoas que curtirem as ações no *facebook* e responderem aos convites do projeto.

Essas oficinas ampararam-se nas principais vertentes metodológicas do ensino do teatro trabalhadas atualmente no Brasil: "jogos teatrais" - pautados no trabalho da diretora norte-americana Viola Spolin (1906-1994); "jogos dramáticos" ou "modalidades de improvisação teatral de caráter lúdico" – fundamentados nas proposições do professor e diretor teatral francês Jean-Pierre Ryngaert (1945-); e "jogos para atores e não-atores" – apoiados nas propostas de Augusto Boal (1931-2009).

Para Koudela (1988, p.64) "a técnica de Jogos Teatrais propõe uma aprendizagem não verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria."

O jogo teatral destaca-se atualmente no Brasil como uma das principais correntes metodológicas do ensino do teatro para crianças, jovens e adultos. Essa metodologia pode ser utilizada no contexto educacional e na preparação dos atores. Assim, os jogos teatrais e a improvisação teatral podem ser aplicados e praticados tanto com atores como com não atores, com estudantes, profissionais ou amadores, ou seja, por todos que desejam se expressar por meio do teatro.

Tarde de Brincadeira
Estava eu aqui
Imaginando que tarde seria
O teatro estava em pauta
E traz toda a fantasia...

De meninas em meninas
Corremos para salvar
A pele da garota europeia
Viemos decifrar...
Hoje equilíbrio faz parte
Da cabeça ao brincar
Mãos na cabeça, pé e rosto
Ou também pode abaixar...

Divertida tarde de brincadeira
Dona Olivia vai apresentar
Pra todas, alegres e tímidas
Poderem desfrutar! (Jogadora 07: Grupo I de Gaspar. Blumenau, 06 de abril de 2011).

No contexto educacional, os jogos "são úteis ao ensinar tópicos de outras áreas do currículo" (SPOLIN, 2008, p. 312), tais como: artes visuais, ciências, cinema, esportes, estudos do ambiente, estudos sociais, história, literatura, música, produção de texto, rádio, teatro, TV, entre outros. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em relação ao Teatro, apontam o seguinte:

> O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (BRASIL,1997a, p. 58).

Ryngaert (2009a, p. 90-91) expõe que a improvisação interessa como local de encontro entre

um objeto externo (por exemplo: uma circunstância, um lugar, um texto) e a imaginação do jogador, pois "ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada." De acordo com Ryngaert, o método pedagógico do jogo teatral estimula a novidade, pois as soluções para os problemas são desconhecidas e não há um modelo de respostas. Nesse sentido, as principais regras do jogo são: a constante experimentação e a disponibilidade de todos os jogadores (atores/jogadores e diretor/instrutor do jogo) para jogar.

> Nas oficinas de jogo, nós enfatizamos a importância do risco e do engajamento pessoais, que são elementos anteriores à criação. Esse engajamento do indivíduo é indispensável para que ele encontre energia para romper com aquilo que já sabe fazer e se aventure em caminhos que ainda não conhece (RYNGAERT, 2009b, p. 239).

A ênfase das oficinas previstas neste projeto, assim como a maior parte das oficinas de teatro para comunidades, está no processo e não no produto. "Trata-se de um trabalho que é importante para quem o realiza independente de se chegar ou não a uma apresentação. Não se pode, portanto, avaliar um trabalho desse tipo a partir de seus resultados finais" (NOGUEIRA, 2008, p. 49). No entanto, não é excluída a possibilidade de formação de recursos humanos na área da cultura, embora esse não seja o enfoque principal dos trabalhos que visaram, nesse primeiro momento, propiciar a formação continuada de professores em exercício.

A ideia de formação continuada é compreendida no âmbito do PIAE da FURB em consonância com a seguinte definição de Nascimento "[...] compreendo toda e qualquer atividade de formação de professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (apud SCHRAMM; CABRAL, 2010, p. 29-30).

Os jogos teatrais de improvisação nas situações de formação são uma ferramenta de trabalho indispensável, pois conferem ao jogador um lugar fundamental no processo criativo, já que este atua como autor e executor da partitura. Ela é um instrumento que estimula o alargamento da flexibilidade da imaginação do participante da oficina, pois permite que o jogador se aceite como a própria fonte da inventividade, que possibilita ampliar as relações entre o universo exterior e o interior e induz o jogador a confrontar-se com um objeto diversificando os ângulos de abordagem, de respostas em situações próximas.

Conforme mencionado anteriormente, as oficinas foram divididas em jornadas de curta e de longa duração. As oficinas de curta duração foram destinadas, preferencialmente, para os professores, em decorrência da baixa disponibilidade de horário da maioria deles para atividades de formação, constatada anteriormente pelo PIAE. Essa oferta foi decorrente da identificação de que em Blumenau e região há uma enorme carência de professores habilitados para atuarem na disciplina de Artes e, especialmente, com formação em Teatro. Além disso, ao longo desses anos, essa foi uma das poucas intervenções com Teatro efetivas na Universidade junto a esse segmento da comunidade escolar (professores e estudantes).

O protocolo é um dos principais instrumentos de avaliação utilizados nas oficinas de jogos teatrais. O protocolo é um dos procedimentos metodológicos utilizados pelo dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956), no momento em que ele formulava sua proposição estético-pedagógica. De acordo com Leite, a partir dos protocolos,

> [...] Todos os jogadores avaliam cada sessão de trabalho. Relatando ou ficcionando. Em prosa ou verso. [...] Se inicialmente os jogadores não querem escrever, eles desenham ou produzem imagens gráficas. O intuito nessa fase é deixar cada membro o mais 'livre' possível para uma criação pessoal. A diferença é acolhida e bem-

vinda. (2009a, p. 300).

Em conformidade com esse procedimento e visando prezar o papel ativo de cada um dos participantes das oficinas de jogos teatrais, no final de todos esses encontros, as professoras integrantes de cada oficina confeccionaram um protocolo, um relatório lúdico socializado oralmente no encerramento da jornada de trabalho, revelando seus pontos de vista e viabilizando a discussão e avaliação em grupo sobre o que foi trabalhado.

> [...] Escrever e dizer protocolos passa também a fazer parte do jogo, embora num momento distinto e não simultâneo com o jogo teatral. Para cada um dos jogadores é um dos aspectos de cada sessão que chama a atenção. Cria-se uma expectativa quando alguém vai dizer o seu protocolo porque há um diálogo entre eles. Esse olhar do 'outro' alimenta o 'eu' de cada jogador [...] (LEITE, 2009b, p. 300-301).

A ênfase às oficinas, sobretudo com professores da Educação Infantil, está no processo e não no produto, esse é um trabalho importante para os participantes, e não se almeja chegar a uma apresentação pública. De acordo com a *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*, dentre os conteúdos básicos do teatro que devem ser trabalhados com as crianças destaca-se o jogo.

> Estruturação de jogos a partir do desempenho de tarefas que propiciem o contato com a linguagem teatral. Esses jogos não devem buscar a estruturação de cenas teatrais, mas sim permitir que as crianças desenvolvam práticas criativas grupais, com o fim de contar histórias e investigar temas de seu interesse (SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998a, p. 205).

Nos protocolos das oficinas de jogos teatrais de curta duração das professoras das SEMEDs das cidades de Gaspar e Indaial predominaram desenhos e palavras soltas e algumas frases curtas. Em tais relatos as seguintes palavras, de A a Z, são recorrentes em relação à oficina: alegria, atenção, conhecimento, companheirismo, descontração, desinibição, diversão, interação, liberdade, movimento e trabalho em grupo.

> Nesta tarde, por meio de várias brincadeiras, nos distraímos, corremos, imitamos, nos movimentamos de diversas formas e nos cansamos... Mas, foi uma canseira que nos deu prazer, pois foi divertido! E por meio desses jogos aprendemos a realizar trabalhos em equipe, a ficar atento, a se concentrar para realizar os movimentos, a agir com rapidez e equilíbrio, além de muitos outros objetivos que podemos alcançar brincando. Foi muito bom!! (Jogadora 06: Grupo I de Gaspar. Blumenau, 06 de abril de 2011).

O presente trabalho discute, ainda, sobre o ensino do teatro nas escolas da rede pública no Vale do Itajaí, visto que na rede estadual catarinense prevalece o ensino polivalente das linguagens artísticas, conforme instituído pela antiga Lei 5.692/71 (LDBEN/71), em que um mesmo professor é responsável pelo ensino de conteúdos de música, artes plásticas e artes cênicas. Além disso, a região de Blumenau é carente de professores habilitados para atuarem na disciplina de Arte, especialmente, com licenciatura em Teatro, uma vez que a única Universidade da região, a FURB, que oferta cursos superiores em Teatro desde 1995, passou quase 10 (dez) anos sem abrir uma turma de licenciatura (de 2004 a 2013). Dentre as diferentes razões da não abertura da licenciatura em Teatro em Blumenau nesses anos, podemos mencionar: a resistência, durante anos, de parte do corpo docente em ofertar licenciatura em decorrência da "preferência" dos discentes pelo bacharelado; pelo alto custo das mensalidades, uma vez que a instituição é pública (Autarquia Municipal), mas não é gratuita[5], entre outros fatores.

A carência de licenciados em Teatro não é exclusiva de Blumenau, dados coletados por Santana, (2010, p. 124), entre 1997 e1998 "[...] confirmam a existência de um eixo Rio-São Paulo também no panorama do ensino teatral, em sintonia com o mercado de artes em geral e a situação da produção teatral em particular, uma vez que ali concentram-se cerca de 39% dos cursos [licenciatura em Teatro]

existentes em todo o Brasil".

Esse projeto, dentre outras questões, tomou o teatro como linguagem artística capaz de assegurar o direito dos participantes das oficinas (professores e estudantes) de se inserirem em um espaço ludo-pedagógico e de se manifestarem por meio da arte; propiciou a complementação escolar, a preparação para inserção no sistema formal de educação e/ou a formação continuada de professores das Redes Municipais de Educação de Blumenau e região.

Por meio da aplicação de questionários e de entrevistas obtivemos dados quantitativos e qualitativos sobre os seguintes aspectos: a inserção de atividades teatrais no planejamento dos professores, a formação inicial e continuada em teatro e a frequência em eventos teatrais promovidos na cidade.

Entre novembro de 2011 e março de 2012 foram aplicados às professoras participantes do projeto, 75 questionários sobre o teatro no cotidiano escolar, e os dados revelaram, dentre outros aspectos, o seguinte quadro: 92% são docentes do sexo feminino na Educação Infantil e 6,66% atuam no Ensino Fundamental, sendo que 14,66% atuam com Artes nas escolas (63,63% são professoras de Artes, 27,27% atuam nas Horas/Atividades com Artes e 9,09% são auxiliares de Artes). Dentre esse grupo de professoras que atuam com Artes nas escolas, apenas 18,18% possuem graduação na área (Artes Visuais) e 9,09 possuem Especialização em Arte-Educação, as demais são da Pedagogia. Antes do projeto de extensão *O jogo teatral na escola*, 57.33% nunca participaram de formações em teatro, e entre as professoras que atuam com Artes nas escolas esses números sobem para 81,81%. Segundo o relato de uma das professoras de Indaial "o curso Arte na Escola [cursos de formação continuada, promovidos pelo PIAE] me proporcionou a ter contato com esse mundo maravilhoso da arte, foi isso que me abriu um leque de coisas as quais eu não conhecia e que aprendi a admirar e respeitar" (Blumenau, 22/11/2011).

De acordo com a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, para que o futuro professor na Educação Infantil possa realmente realizar um bom trabalho em ensino da arte, é fundamental que dentre outras questões, "vivencie atividades artísticas experimentando variados materiais e suportes" (SANTA CATARINA, 1998, p. 146). Entretanto, verificamos que a maior parte das docentes desconhecia os principais elementos da linguagem teatral, como podemos perceber nos seguintes relatos das professoras de Gaspar e Indaial, respectivamente: "TEATRO: meu primeiro encontro. *O que será que vou aprender?* Encontrei pessoas. Brinquei. Adorei o que aprendi! Jogo Teatral" (Blumenau, 18/05/2011) e "No início estava com 'medo' e depois tudo se tornou mais simples, mais acessível" (Blumenau, 10/05/2011).

A pesquisa revelou que 24% dessas professoras nunca foram ao Teatro, mas 48% afirmaram que a escola/centro educacional em que atuam promovem idas ao teatro com alunos e professores ou recebe grupos de teatro para apresentações pelo menos uma vez por ano.

De acordo com o relato de uma das professoras de Gaspar, residente em Blumenau "Não frequento [o teatro] por falta de abito [sic.] e um pouco eu acho que não teria paciência de ficar ali muito tempo parada – sou muito agitada" (Blumenau, 16/11/2011).

Esses dados motivaram a promoção pelo Departamento de Artes da FURB de apresentações de ensaios abertos e espetáculos tanto para professores da rede pública da região) como para estudantes das licenciaturas, especialmente aqueles vinculados ao PARFOR. Na fig. 1 mostra-se o ensaio aberto do espetáculo *Pode ser que seja só o leiteiro lá fora* encenado para professores(as) participantes do projeto *O jogo teatral na escola*. Blumenau, 19/11/2012.

[2]"Em 2013/2 e 2014/2, a FURB fez tentativas frustradas para abertura de Teatro no PARFOR, mas o número de matrículas efetivadas foi insuficiente. Dentre as razões desses números constam: a exigência de comprovação de estar no exercício da docência na disciplina para a qual está pleiteando matrícula e algumas pré-inscrições não terem sido avaliadas pelas Secretarias de Educação. Há expectativa de abertura de uma turma em 2015/1 com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação (FUMDES).

Fig.1: Espetáculo desenvolvido pelo curso de Teatro – bacharelado dirigido pelo Prof. Roberto Murphy com a preparação dos atores Olívia Camboim e Ivana Fuhrmann

> Quem não recebeu da família ou da Escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado: com efeito, o espectador desarmado não pode ver outra coisa senão as significações primárias que não caracterizam em nada o estilo da obra de arte, além de estar condenado a recorrer, na melhor das hipóteses, a "conceitos demonstrativos" que [...] limitam-se a aprender e a designar as propriedades sensíveis da obra [...] ou a experiência emocional [...] suscitada por essas propriedades (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 79).

De acordo com Flávio Desgranges (2010, p. 33) "o prazer de assistir a espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem, que amplia o interesse pelo teatro à proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações. [...] Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo."

Entre os 76% de docentes que já foram ao teatro, 44% não vão quase nunca (entre as professoras que atuam com Artes nas escolas esses números sobem para 63,63%.) e 35,08 costumam ir apenas 1 vez por ano ao teatro; sendo que apenas 21,33% conhecem o Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB) , promovido pela FURB; 29,33% conhecem o Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau (FENATIB), realizado pela Prefeitura de Blumenau, e apenas 6,6% conhecem a Temporada Blumenauense de Teatro (TBT), promovida pela Associação Blumenauense de Teatro. Entre as professoras que atuam com Artes nas escolas, o percentual de conhecimento do FITUB, do FENATIB e da TBT cai para 9,09%.

> [...] em nosso país, se os teatros fossem fechados, não apenas uma porcentagem do público não tomaria conhecimento disso durante algumas semanas [...], mas que também grande parcela da população brasileira, provavelmente, nunca se daria conta do ocorrido (ROSENFELD apud DESGRANGES, 2010, p. 20).

O comentário supracitado de Anatol Rosenfeld, em relação à carência de público nas casas de espetáculo brasileiras na década de 1970 e os dados relativos à frequência em eventos teatrais das professoras do Vale do Itajaí, apontam que, lamentavelmente, a crise persiste e faz-se necessário buscar alternativas de reversão.

> Os PCN, sobre a organização do espaço, salientam que "[...] o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, [...] enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (BRASIL, 1997b, p. 67).

A pesquisa *A inserção do teatro no cotidiano escolar e sua importância na aprendizagem* (SCHMIT, 2012), sob a orientação de Olívia Camboim Romano, revelou a dificuldade dos docentes trabalharem com teatro, especialmente, pela infraestrutura inadequada na maior parte das escolas e, no caso dos professores de Arte, carga horária da disciplina (1 hora/aula por semana) insuficiente para a realização das atividades. Conforme Santana

> Na grande maioria dos Estados brasileiros são raras as redes de ensino dotadas de professores devidamente preparados [...]. Dentre os fatores que sobrevivem como fantasmas atormentando o ensino de Arte, sobressaem-se: turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas; [...] inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; [...] e baixa remuneração dos trabalhadores da educação (2009, p. 33).

Mesmo diante das dificuldades e da falta de formação, verificamos tanto no levantamento com as diferentes turmas do PARFOR (SCHMIT, 2012) como entre os professores participantes do projeto de extensão O jogo teatral na escola, com preocupação - pela qualidade duvidosa do trabalho, que é recorrente a realização de trabalhos teatrais nas escolas como recurso pedagógico. Quando efetuados trabalhos teatrais na escola, as atividades mais mencionadas são: apresentações em datas comemorativas, "dramatização de histórias", jogos teatrais e brincadeiras, contação de histórias, "fantoches" e "baile à fantasia" etc.

> É muito comum encontrarmos na escola professores que trabalham o teatro, em sala de aula, como recurso pedagógico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, [...], inúmeras instituições de ensino fazem uso indiscriminado dessa expressão cênica (CARTAXO, 2001, p. 37).

A vivência de jogos teatrais do projeto está proporcionando uma experiência de formação prazerosa, despertando o interesse e gosto pelo teatro e estimulando a frequência desses professores em eventos teatrais e contribuindo com a formação de plateia da região, como confirma o relato a seguir de uma das professoras de Indaial "Pensei como eu tenho frequentado muito pouco lugares artísticos e como ampliador de cultura, o professor necessita investir mais nesses momentos" (Blumenau, 05/03/2012).
Para a realização desse projeto de extensão, das pesquisas vinculadas e da divulgação de seus dados, diferentes setores da FURB, como o Departamento de Artes, as coordenações do PARFOR, do PIAE e do FITUB têm se empenhado na oferta de cursos[6] de formação em teatro e em apresentações teatrais voltadas aos professores da Educação Básica. Além disso, a licenciatura em Teatro da FURB foi reativada, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de Santa Cataria aprovou duas tentativas (em 2013 e 2014) de oferta do curso de Teatro no âmbito do PARFOR, e abriu uma turma regular na IES, em 2014.

Dentre os resultados alcançados até o momento, destacam-se: ampliação do repertório artístico e cultural dos participantes, aumento do conhecimento da linguagem teatral e seus desdobramentos na práxis cotidiana da Educação Básica, assim como troca de experiências, conhecimento e vivências de novas metodologias para o ensino do teatro e de diferentes realidades pedagógicas entre escolas e Unidades da mesma SEMED; reconhecimento das SEMEDs mediante solicitação de novos grupos de estudo e incentivo com horas/atividades para participar da formação; acompanhamento e participação ativa das professoras mediadoras e coordenadoras pedagógicas, durante o processo de formação; incentivo para ampliação da frequência de professores e alunos em eventos de Teatro; contribuição com a formação de plateia em Blumenau e região. Além disso, tendo em vista que muitas crianças tomam o primeiro contato com o teatro por meio da escola, o projeto tem instrumentalizado e capacitado os professores participantes para mediarem o contato dos estudantes com a arte teatral e estimulado a elaboração de projetos educativos em teatro e a criação e utilização de protocolos no processo de avaliação.

[6]Dentre as oficinas destacam-se: "Jogos Teatrais na formação de professores(as)" com Olívia Camboim no II Encontro do PARFOR na FURB (2012); "Vira virou – teatro para educadores" – ministrado por Fátima Ortiz (Curitiba/PR) no 25º FITUB (2012); "Jogos Teatrais – uma metodologia para a sala de aula" com Glaucia Bernardi (Belo Horizonte/MG) no 26º FITUB (2013).

Referências

BOURDIEU, Pierre; Alain, DARBEL. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CARTAXO, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. – 4. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. Jogo teatral e a criação literária. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009ª/b.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua**: nos caminhos do grupo Ventoforte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. P**roposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias Contemporâneas do Ensino do Teatro: em foco, a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 29-35.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luis/MA: EDUFMA, 2010.

SCHMIT, Nara Priscilla. **A inserção do teatro no cotidiano escolar e sua importância na aprendizagem**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert. Arte na Escola: um olhar sobre a história, limites e desafios da formação continuada e midiateca. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (orgs.). **Extensão universitária**: movimentos de aproximação entre sociedade e universidade. Blumenau: Edifurb, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO DESENHO DA CENA

Sônia Paiva[1]
Leno Veras[2]

RESUMO

O presente artigo delineia aspectos da pesquisa de doutorado em curso da professora e multiartista Sônia Paiva, pesquisa cujo locus observacional se dá no Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, como projeto de extensão de ação contínua. A hipótese da tese é de que as relações de ensino e aprendizagem da cena, esta percebida como um campo múltiplo, devam ocorrer por meio de projetos definidos de modo transdisciplinar e colaborativo, e não em contextos de isolamento individuais. Em razão disso, torna-se necessário uma mudança na construção de currículos, para que se articule a confluência resultante da diversidade de conhecimentos, expandindo a noção de ação cultural em várias direções, com a aproximação à realidade coletiva por meio de mobilizações sociais.

Palavras-chave: Cenografia. Transdisciplinaridade. Colaboração.

ABSTRACT

This article outreachs the incomming PhD. research of the multiartist and profesor Sônia Paiva - thesis that supervenes the Arts, Education and Humanities - which observational locus is her Transdisciplinary Scenography Laboratory, an extension programm of continuous action. The hypotesis is that the scene preceptoring, perceived as a multiple field, should be done through projects and out of the disciplines isolation, in a transdisciplinary and collaborative way. Thats why a curricular turn becomes necessary, in order to articulate the conflux of knowledge diversity, expanding the notion of cultural action in many directions, and getting closer to public reality by social mobilizations.

Keywords: Scenography. Transdisciplinary. Collaboration

[1] Sônia Paiva é multiartista, professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (CEN/IdA) e dirige o Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC/IdA), soniamcpaiva@gmail.com.
[2] Leno Veras é pesquisador, tutor na Universidade Aberta do Brasil-UAB/UnB com mestrado pelo PPG-Comunicação da Universidade de Brasília.

Enquadramento

Este artigo delineia uma reação natural ao sistema de ensino das artes praticado nos cursos de artes cênicas das universidades brasileiras – normalmente voltados à licenciatura em teatro e à formação de intérpretes criadores – cujas dificuldades de aprendizado com as disciplinas da cenografia (entendida aqui como desenho da cena[3]), pela ausência nos currículos acadêmicos dos conhecimentos específicos dos fundamentos artísticos, técnicos e tecnológicos, empobrecem a potência do fazer teatral.

Em resposta a essa questão, apresentamos uma rede de conhecimentos que conecta várias áreas do saber por meio de ações múltiplas e diversificadas, lançando mão dos diversos recursos disponíveis na universidade, muitas vezes subaproveitados devido ao pensamento disciplinar compartimentado.

Nosso objetivo é difundir a hipótese de que o ensino do desenho da cena deve ser calcado em projetos que transversalizem o conhecimento e ser realizado por uma equipe multidisciplinar pela ação transdisciplinar, convergindo as múltiplas inteligências para a realização de projetos culturais com potência de promover mobilizações sociais.

É na relação entre o pensar e o fazer que se encontra esta proposta. As duas forças juntas e conectadas por meio de ações multidirecionadas, formando um corpo comum variável, convergindo com as seguintes ideias de BONDÍA (2002, p.20) "O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido."

Campo

Quando Sônia Paiva entrou no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, em 1998, havia uma lacuna no ensino do desenho da cena, já que o quadro de professores não contava com uma pessoa com formação específica para ministrar as disciplinas de Cenografia, Figurino e Iluminação.

Para compreender as linguagens múltiplas que compõem o desenho da cena e abranger no ensino as experiências de fundamentos artísticos, técnicos e tecnológicos, Paiva propôs a regência das disciplinas como laboratórios de criação e produção com o intuito de apoiar os trabalhos de diplomação de curso, visando colaborar com os projetos na realização da visualidade da cena.

As disciplinas criadas a partir dessa metodologia, tornaram-se núcleos de desenvolvimento de processos, onde Paiva detectava as múltiplas inteligências em sala de aula e coordenava grupos com capacidades diversas para pesquisar, criar e gerar produtos culturais, aproveitando ao máximo as habilidades individuais.

Sob essa dinâmica foram realizados vários trabalhos exitosos que, certamente, proporcionaram uma visão ampliada do fazer artístico e ofereceram um entendimento da experiência/sentido ao aproximar a realidade profissional com a academia[4], formando assim uma metodologia de interdisciplinaridade entre alunos, disciplinas e professores.

Contudo, o sistema apresentado acima chegou ao seu limite devido ao aumento da demanda, dado que a experiência do desenvolvimento de projetos compartilhados com as disciplinas envolvidas no desenho da cena no departamento esclareceu a necessidade da ampliação do campo no ensino das artes cênicas.

Dessa forma, coordenar os grupos que multiplicavam a demanda, sem apoio de outros indivíduos capacitados, tornou-se inviável, já que de maneira geral, era Paiva que produzia, planejava e desenhava para os projetos.

Com o passar dos anos, alunos e professores de outros departamentos e faculdades da Universidade de Brasília se integraram aos grupos laboratoriais,

[3]Conceito que abarca as linguagens: Cenografia, Figurino, Iluminação, Sonorização bem como o uso de recursos multimidiáticos, na cena.
[4]PAIVA, Sonia. Encenação: percurso pela criação, planejamento e produção teatral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

permitindo a entrada de aprendizes e profissionais, que vieram espontaneamente ajudar Paiva a suprir um pouco as lacunas mencionadas.

O Laboratório Transdisciplinar de Cenografia é o locus observacional do doutorado de Sônia Paiva, onde diversos projetos artísticos, educacionais e humanos se realizam, por meio de práticas transdisciplinares e colaborativas do grupo formado por alunos e ex-alunos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Desenho Industrial, Arquitetura, Comunicação e Artes Computacionais e Engenharias. Uma questão importante de nossa dinâmica de trabalho é que todos os componentes fazem todas as funções: atuam, planejam, executam, produzem, teorizam e ensinam, em uma perspectiva multifacetada de desenvolvimento das inteligências múltiplas dos indivíduos e do grupo - uma "inteligência coletiva", multidisciplinar, fundada na pluralidade de métodos que aproxima as artes das ciências e das tecnologias (DOMINGUES, 2005, p.31).

Extracampo

Ubiratan D'Ambrósio, em sua obra intitulada Etnomatemática, elucida que o conhecimento disciplinar é um arranjo organizado segundo critérios internos à própria disciplina, de um aglomerado de modos de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir, de prever, e dos conceitos e normas associados à esses modos. "Admitindo que a fonte primeira é a realidade na qual estamos imersos, o conhecimento se manifesta de maneira total, holisticamente e não seguindo qualquer diferenciação" (D'AMBROSIO 1990, p.8)

Sabemos que o mundo real não se manifesta por intermédio das disciplinas, mas ele se mostra tridimensionalmente em sua totalidade. Dessa forma, considerando que a construção da disciplina determina um enquadramento do conhecimento, vemos todo o campo não enquadrado como um extracampo, ou seja, o campo indisciplinar.

Gilles Deleuze (1983, p.29), ao debruçar-se sobre a linguagem cinematográfica, chama de enquadramento a determinação de um sistema fechado que compreende tudo o que está presente na imagem - cenários, personagens e acessórios, constituindo, portanto, um conjunto que tem um grande número de partes, isto é, de elementos que entram, por sua vez, em subconjuntos.

Quando reunimos um grupo multidisciplinar em torno de um projeto, aproximamos os vários enquadramentos, formando um conjunto de extracampos que se completa na realidade indisciplinada e é entre estes saberes que nos colocamos.

O todo real poderia muito bem ser uma continuidade indivisível, ou seja, uma visão panorâmica da realidade que extravasa o individuo e as disciplinas, mediando o interior e o exterior dos campos de conhecimentos.

Vemos aqui o desenho da cena além de uma simples representação do objeto. Buscamos, primordialmente, uma relação entre sujeitos, privilegiando a construção de um campo comum por meio de conexões entre os indivíduos em devires imagéticos, conforme elucidação (GONÇALVES, 2009, p.18):

> Não se trata mais de representar um 'objeto', mas apresentar uma relação entre sujeitos – implicando, assim, uma tomada de consciência sobre o campo de intersubjetividade em que o conhecimento antropológico se produz e que se estende igualmente ao leitor ou espectador.

Desse modo, surge uma etnografia presentificada na interlocução resultante do encontro entre sujeitos, por meio de inter-relações em que as falas compartilham uma nova forma de produzir conhecimento que se pretende simétrico do ponto de vista ético, político, estético e conceitual (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; LATOUR, 1991).

Geometria

A Etnomatemática é um programa de pesquisa que busca compreender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.

Sua definição, conforme o próprio D'Ambrósio (apud ESQUINCALHA, p.05), parte do pressuposto que a aventura da espécie humana é identificada com a aquisição de estilos de comportamentos e de conhecimentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes que ela ocupa, isto é, na aquisição de modos, estilos, arte e técnicas (tica) de entender, aprender, conhecer e lidar com (matema) o ambiente natural, social, cultural e imaginário (etno):

> A Etnomatemática lança mão dos diversos meios de que as culturas se utilizam para encontrar explicações para a sua realidade e vencer as dificuldades que surgem no seu dia a dia (a Etnomatemática não se limita a Matemática!). A Etnomatemática propõe um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla. Parte da realidade e chega, de maneira natural através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica. O Programa Etnomatemática reconhece que não é possível chegar a uma teoria final das maneiras de saber/fazer matemático de uma cultura, daí o caráter dinâmico deste programa de pesquisas.

Essa práxis relaciona-se com a proposição do trabalho de desenvolvimento de mecanismos de articulação de conhecimentos, experiências e sentidos como veículo para a compreensão do si mesmo com relação à complexidade, representada pela multiplicidade de inteligências trandisciplinarmente colaboradoras.

Dessa feita, concebemos o projeto de uma arquitetura mnemotécnica[5] como mecanismo de articulação de memórias das inter-relações, como um projeto alinhado aos postulados desse modelo que é descrito, por D'Ambrósio (GERDES, 2008, p.09) como uma ética focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano.

Logo, a vivência da ambiência criada em uma rede de encontros, por meio dos fluxos de inter-relações que resultam em um trabalho conjunto, cujo o registro da memória originou esta reflexão, emerge como uma possível aplicação da etnomatemática como programa de pesquisa e projeto pedagógico na educação do desenho da cena.

O encontro dos olhares de diferentes áreas, ao colidirem-se, modificam-se mutuamente, pelo que este artigo toma a forma de um diálogo que sempre se inicia em uma pergunta e tem como resposta a proposta de uma outra questão.

Propusemos-nos a experimentar o cerzido das memórias de nossas experiências em uma tessitura de olhares acerca da vivencia pedagógica do laboratório.

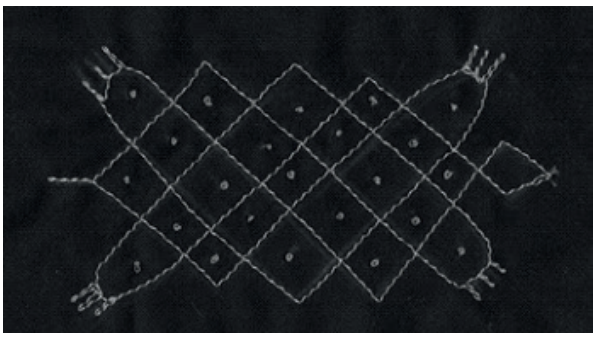


Fig 1 Tshihatu , a pele de um lagarto terrestre. Lusona monolinear, Fontinha, p.199,1983

Labirinto

A Tramoia, também conhecida como renda de sete pares, é uma prática oriunda da Bélgica, incorporada à cultura brasileira a partir da influência açoriana no século XVIII - desenvolvida, sobretudo, no estado de Santa Catarina – assumida como uma representação de labirinto.

Esse tecido, constituído por interligações de nós, serve-nos como imagem para o entendimento das ações interconectadas que fazemos e que nos refletem como um desenho coletivo.

O começo deste experimento, deu-se a partir da constatação de um dos componentes do Laboratório Transdisciplinar de Cenografia-LTC, Flávio Café, de que o ensino praticado no laboratório

[5]VERAS, Leno. Cápsulas do tempo: memória e amnésia. Iconologia imagética em espaço mnemotécnico. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

é tecido como uma renda de bilro.

Desse modo, apresentaremos, a seguir, um diálogo que propõe o devir imagético como mecanismo para o desencadeamento do discurso, usando como dispositivo uma interrogação que sempre é respondida por outro questionamento. O devir imagético seria, portanto, a possibilidade de emergência de um personagem, do individuo que fala se apresenta e se representa a partir de uma relação.

Essa relação realiza-se nesta tensão entre a apresentação e a representação, ao dissolver a alteridade bipolar eu/outro, e aprofunda-se uma nova dimensão da alteridade que assume uma forma topológica em que o "eu é outro" (GONÇALVES, 2009, p.31).

Dessa forma, as pesquisas de Sônia Paiva e Leno Veras, que colaboram neste ensaio em busca de uma interface de diálogo se intersectam na convergência entre educação e comunicação ao compartilharem e colidirem seus extracampos.

Sendo assim, trouxemos para este debate alguns olhares registrados em cadernos, ao longo do processo desenvolvido desde 2012 pelo Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, em busca de alcançar as diversas visões da rede que formamos entre ações, reações e reverberações do fazer e do significar como um primeiro percurso de comunicação labiríntica.

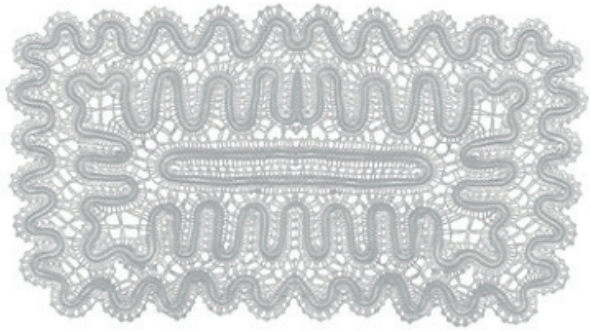


Fig. 2 Tramoia: renda de bilro produzida em Florianópolis, Santa Catarina

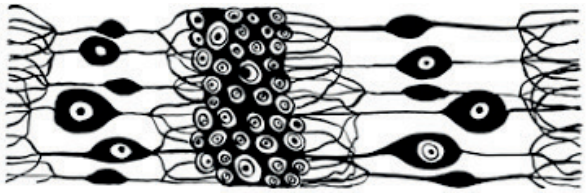
Mapa

Este artigo, construído a partir dos encontros regulares do laboratório, engendra uma reunião imaginária tendo como base vários depoimentos colhidos ao longo dos anos, Arte da Memória praticada no formato de cadernos que funcionam como nós mnemônicos que criamos nesta rede de interações.

A forma linear já não existe, não trabalhamos para um resultado específico e, sim, para a construção da própria rede, na qual tudo é modulado, relaciona-se indisciplinarmente e em que os participantes navegam e determina seu caminho de ligação entre as ações.

Os registros constantes dessa cartografia experiencial funcionam como um fio de Ariadne, demarcando os percursos realizados pelos indivíduos para que eles compreendam a dimensão do caminhar em conjunto, constituindo material de base para a comunicação do grupo.

Estamos numa época em que a hierarquia e o comando sobre o outro não se justificam, portanto, precisamos de objetivos mais abrangentes e diversos que ajudem o coletivo a se tornar mais espiritualizado. Hans-George Gadamer, em seu livro Verdade e Método, diz que a ciência espiritual se cria segundo o que se faz e segundo as necessidades de um coletivo durante a sua trajetória: o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer (GADAMER, 1997, p.14).



Neurônios, desenho de Sônia Paiva, 2013

A Tramoia

Vozes em diálogo - Conclusão
Brasília
31 de março de 2014

SÔNIA PAIVA - multiartista, pesquisadora e professora
PATRÍCIA MESCHICK - Designer e atriz
FLÁVIO CAFÉ - Ator, palhaço e pesquisador
RAQUEL ROSILDETE- Arquiteta e iluminadora
LENO VERAS - Comunicólogo, pesquisador e professor

LENO VERAS: Como se dá no Laboratório Transdisciplinar de Cenografia a dinâmica de inter-relação entre arte como pesquisa e pesquisa como arte, Sônia?

SÔNIA PAIVA: Como coordenadora do grupo, entrego-me ao fluxo da convivência com os participantes do Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, propondo jogos e exercícios que são liderados pelos experimentos diversos, em várias linguagens, de forma simultânea, alimento-os com minhas pesquisas e com minha arte, e eles me alimentam com a deles.
Trocamos visões e experiências; às vezes, espero que eles se manifestem; outras vezes, provoco suas manifestações, assim cada um se identifica com uma parte deste cristal heterônomo que é o meu trabalho.
O que podemos apreender dessa experiência é a existência de um vasto campo extra onde nos posicionamos para interagir com a realidade, sendo todos os exemplos citados nessa conversa como possibilidades de interações externas e internas nas quais o eu é sempre um outro improvável que é capaz de reencontrar o outro como um eu" (PIAULT, 2001).
SÔNIA PAIVA: E para você, Raquel, como está sendo a experiência de trabalhar com múltiplas inteligências?

RAQUEL ROSILDETE: É uma experiência acadêmica, profissional, mas principalmente espiritual. É descobrir que existem outros seres que pensam como eu, que são diferentes e que sabem coisas diferentes, e que trabalham de forma diferente, mas que, como eu, encontraram um lugar para fazer o que se deseja.
Por meio do Laboratório Transdisciplinar de Cenografia discuti sobre os mais variados temas com artistas plásticos, atores, músicos, engenheiros das mais variadas áreas e discuti arquitetura. Ah! Eu sou arquiteta. E descobri cedo que a arte move o melhor de nós. Isso aprendi em casa. Mas no Laboratório descobri que eu podia ser a produtora dessa arte. Autora. Do que eu quisesse. Era só trabalhar muito e fazer bem feito, com o máximo de amor possível.
RAQUEL ROSILDETE: E você, Patrícia, como vê o processo transdisciplinar desenvolvido no laboratório?
PATRÍCIA MESCHICK: Sempre me interessei pelas padronagens, pela incrível maneira como uma unidade se transforma ao ser composta em um enorme painel no qual se repete. É uma célula que forma um tecido, uma estrela que compõe uma constelação, uma semente que faz um labirinto gigantesco. São inúmeros os exemplos incontáveis as possibilidades.
No Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, descobri o patchwork. Uma técnica tradicional e interessantíssima que reúne retalhos de tecidos em uma malha geométrica de formatos variados. Montamos uma peça com retalhos de nosso painel cenográfico, parte do cenário feito para a montagem de Rio-rio-rio Ri .
O resultado foi lindo e me estimulou a continuar a investigação por estas formas geométricas compostas. Toda essa teoria harmônica, complementar e dinérgica, que se encaixa muito bem com nosso trabalho colaborativo.
PATRÍCIA MESCHICK: E, quanto à colaboração como forma de produção, o que você pensa, Flávio?

FLÁVIO CAFÉ: Eu venho de uma formação teatral na qual o ator é a figura central, o ator é a figura que tem que sustentar (no palco) o teatro, no sentido de fazer ele funcionar. Todas as outras coisas, por mais importantes que sejam, estão de certa forma em segundo plano nesta formação que eu tive.

Agora, olhando o resultado final, foi que me deu um estalo de clareza deste processo que a gente está fazendo. Porque eu percebi nesta apresentação que a visualidade pode levar o espetáculo sem que ator seja a figura responsável por isto.

A visualidade, a cena, a brincadeira com aquilo que está vendo e ouvindo, pode fazer a cena funcionar. Então foi muito louco, porque ensaiar, ensaiar assim, e fazer a cena, ver a execução da parte do ator, da cena, a gente fez isso muito pouco.

Mas, no final, deu tudo certo. Pelo contrário, ficou muito melhor do que esperava, por causa da minha ignorância desse aspecto do teatro que eu não conhecia. Para mim é aquela coisa do teatro pobre, de achar que o ator é o mais importante. Não é! Não é! Isto é muito importante porque isso transforma essa noção de teatro mesmo, quer dizer, o teatro não é mais uma relação entre o ator e o público.

O teatro é toda uma questão de visualidade, é toda uma questão de quanto tempo você leva para transformar um toco de madeira, uma coisa inanimada, em um personagem.

Daí para fazer um teatro até sem ator, se fosse o caso, porque você pode tirar o ator e manipular por meio de coisas mecânicas, de forma que você conseguiria identificar os protagonistas daquela história, mesmo sem esta figura que é a figura responsável de levar o espetáculo adiante, de comunicar ao público, isto foi uma coisa impressionante. Impressionante e está transformando a minha visão do que teatro.

Quanto à essa questão da visão sobre a própria área de origem, como foi para você, Leno?

LENO VERAS: “Eu me lembro” deveria ser a primeira coisa a dizer sobre a minha experiência no Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, pois lá o que eu tenho feito mesmo é lembrar.

É certo que a questão da memória foi o que nos uniu, pois eu estava em busca de entender mais sobre ela em minha pesquisa no mestrado, mas o que vem acontecendo desde o começo do meu trabalho no laboratório é que eu tenho imaginado formas para as recordações.

A minha vida e o ciclo produtivo do grupo se tornaram colaboradores na produção de registros que vinculam o meu fazer individual, dentro e fora do laboratório, ao pensar em grupo e é isto que eu vislumbrava como pesquisador em Comunicação Social.

Os cadernos resultantes do relato conjunto são instrumentos mnemotécnicos que servem de alicerce para a comunicação do grupo com relação a ele mesmo, com relação aos outros, com relação ao conjunto de outros, com relação ao meio e, por fim, com relação ao todo.

A mnemônica erigida pelo progresso desse trabalho se constitui ao longo do tempo como um mapeamento da interação entre as relações que, associadas ao pensamento da Comunicação como disciplina, se aproxima dos meios e dos entres como objetos de reflexão.

Isso não era vivenciado a partir do modo de pesquisar que está sendo normatizado pelas diretrizes curriculares, estritas e estreitas, nas quais eu me vejo inserido, como pesquisador em Comunicação e também como professor das Artes, pelo que parecia sempre que eu estava falando de outra coisa que não era o que eu estava fazendo.

Esta experienciação de comunicar-me com o outro e através dele com o todo, sempre recordando a mim mesmo a partir da minha memória compartilhada com o outro, expande meu olhar múltiplos sentidos em direção ao todo.

Em tempos de esquecimento arquivístico, eu gosto de lembrar isso tudo como uma vivência

comunicacional da memória.
E você, Sônia, como vê a relação entre a sua memória individual e a memória coletiva a partir do laboratório?

SÔNIA PAIVA: Desde minha formação como Artista Plástica, principalmente depois de estudar os cadernos de Pablo Picasso, aprendi a registrar tudo em cadernos. Com o passar do tempo, meus cadernos se tornaram mais sofisticados, uns viraram a obra em si. Agora eles passaram a ser bem mais que simplesmente um local para anotar, ou melhor esquecer, as coisas. Eles são nossas memórias em construção diária, nosso canal de organização e comunicação e, principalmente, ferramentas de mapeamento das ações feitas pelo LTC, para encontrarmos explicações para a nossa realidade e vencermos as dificuldades que surgem no nosso dia a dia, coletivamente.

Referências

ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In: **Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André**, Ano I, Número 0, março de 2003, pp. 33 a 41.

BARONE, Tom; EISNER Elliot W. **Arts based research**. USA: SAGE Publication, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura, arte e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acessado: 28/03/2014.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar ou conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento:** cinema 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 1983.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOCZI, György. **O poder dos limites**: harmonias e proporções na natureza, arte e arquitetura. São

Paulo: Novo Tempo, 2012.

DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e Transdisciplinaridade II**: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ESQUINCALHA, Aguinaldo da Conceição. **Etnomatemática**: um estudo da evolução das ideias. Disponível em: http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/etnomatematica.pdf. Acessado: 31/03/2014.

GONÇALVES, Marco Antonio. HEAD, Scott. Org. **Devires imagéticos**: etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GUERDES, Paulus. **Geometria Sona de Angola**: matemática duma tradição africana. Maputo: Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência (CEMEC), 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. São Paulo: 34, 1996.

MANOVICH, Lev. **The language of New Media**. Disponível em: http://www.manovich.net/books.php. Acessado em: 31/03/2014.

ROZNOWSKI, Rob; DOMER, Kirk. **Collaboration in Theatre**: a Practical Guide for Designers and Directors. New York: Palgrave Macmillian, 2009.

SMITH, H. & DEAN, R. (Orgs.) **Practice-Led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. janeiro: Garamond, 2001.

PAIVA, Sônia. **Encenação:** percurso pela criação, planejamento e produção teatral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PIAULT, Marc Henri. **Imagem e memória:** ensaios em antropologia visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

VASCONCELLOS, Jorge. **A filosofia e seus intercessores**: Deleuze e a não-filosofia. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27276.pdf. Acessado: 31/03/2014.

VERAS, Leno. **Cápsulas do tempo – memória e amnésia**. Iconologia imagética em espaço mnemotécnico. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

YATES, F. A. **A Arte da memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

KALUNGAS EM CENA – UM PERCURSO DO CORPO ENTRE A TRADIÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE

Jonas Sales[1]

RESUMO

Ter a percepção do corpo em diversos âmbitos sociais faz com que o entendimento de si mesmo e sobre os outros estabeleça caminhos para a formação de conceitos e procedimentos cotidianos. O trabalho desenvolvido com adolescentes remanescentes das comunidades Kalungas, na cidade de Cavalcante/GO é o foco desta exposição. Resultados estético-artísticos refletidos nos corpos, em estado de cena, permitem que a história da tradição se expresse de maneira dinâmica, abrindo possibilidades para reflexões dos fazeres e dos saberes do corpo. Projeto que faz parte do Centro UnB Cerrado (localizado na Chapada dos Veadeiros-GO) – Teatro e Expressões Artísticas na Chapada dos Veadeiros – busca proporcionar àqueles jovens, oficinas de teatro com investigação na experiência da tradição em interseção com a cena contemporânea. Como uma das decorrências da primeira fase do projeto, os jovens partícipes propuseram leituras estéticas com resultado em um Cortejo Cênico que exprimia suas danças, músicas, contos, histórias contadas e vividas por um grupo que manifesta, por meio dessas linguagens, seus percursos de vida. Dessa forma, é possível vislumbrar e discutir sobre a performatividade dos corpos que trazem histórias da tradição e projetam-se em processos estéticos na atualidade.

Palavras-chaves: Tradição. Contemporaneidade. Teatro. Corpo.

ABSTRACT

Having the body perception in several social contexts makes that an understanding of oneself and about the other ones establish the ways concepts formation and everyday procedures. The developed work with remaining teens of Kalungas communities, in the town of Cavalcante / GO, is the focus of this exhibition. A esthetic-artistic results, reflected by the body in status of the scene, allow that the history of the tradition expresses itself in a dynamic manner, opening up possibilities for reflections about the body doings and knowledge. Project that is part of the Cerrado UnB Centre (located at Chapada dos Veadeiros -GO) - Theatre and Artistic Expressions in Chapada dos Veadeiros - seeks to provide to those youth theater workshops with research on the experience of the tradition in intersection with the contemporary scene. As one of the consequences of the first project phase, the young participants proposed aesthetic readings resulting in a scenic procession which expressed their dances, songs, tales, stories told and experienced by a group that manifests, through those languages, their life trajectories. Thus, it is possible to glimpse and discuss about the performativity of the bodies that bring stories of tradition and project themselves into aesthetic procedures nowadays.

Keywords: Tradition. Contemporary. Theatre. Body.

[1] Jonas Sales é professor da Universidade de Brasília, com foco em Arte-Educação, Teatralidades Brasileiras e Pedagogias da Cena. Coordena o projeto de extensão Teatro e Expressões artísticas, na Chapada dos Veadeiros-GO e participa do projeto de extensão Teatro Alfa, jn_sales@ig.com.br

1 Para Início de conversa

O corpo tem uma história. Considerando essa afirmação, dou início aos comentários que seguem neste texto, refletindo acerca do contexto de que passamos por situações diversas ao longo de nossas experiências com o outro e conosco, e dessa forma, proponho considerar que estamos aptos a contar histórias a partir da memória sensível que se estabelece em nosso corpo. Portanto, adentraremos o universo desse sensível na intenção de estabelecermos diálogos com a constituição de saberes no corpo. Entender-se-á como sensível o processo de recepção do corpo em relação aos fatores externos e circundantes presentes nos meios sociocultural e ambiental. Assim sendo, a nossa matéria física recebe e transforma em saberes os elementos sentidos durante a constante troca sinestésica com o meio em que vivemos. Cito Nóbrega cujo comentário corrobora com essa reflexão ao apontar o corpo que ora tenciono retratar:

> É a nossa relação corporal com o mundo que cabe destacar. Essa contingência marca tudo o que tem lugar fora do corpo, inclusive nas investigações científicas ou filosóficas sobre o corpo humano, bem como nas intervenções educativas. O corpo, abstraído em análises que recortam-no, fragmenta-se no corpo naturalizado de uma determinada visão da biologia, no corpo socializado das ciências sociais, no corpo instrumentalizado por diversas pedagogias. Recortado o corpo, de que corpo falamos? Como é possível considerar o corpo como campo de saberes, um corpo de pesquisa que ultrapasse esse reducionismo e que considere a nossa condição corpórea? Falar do corpo é sempre reduzi-lo a tema do discurso, mas é preciso admitir que a fala também é gesto. Assim como corpo é sempre condição e limite da própria história humana, uma história encarnada. (NÓBREGA, 2006, p.64)

Considerando essas indagações a busca da nossa matéria física como campo do saber, faz-se pertinente conjeturar a construção de nossa história registrada em nossos corpos, mediante a configuração e a inter-relação de signos e simbologias que refletem as múltiplas vivências que constituem as nossas sociedades em diversos pontos do planeta. Tenhamos, pois, o corpo como a história encarnada de fato. Um corpo memória. Reflitamos à luz da perspectiva de que um corpo é sujeito de propostas estéticas e de ressignificação da realidade que o permeia.

Atentando para a produção das culturas elaboradas pelos tantos e diferentes grupos sociais existentes no Brasil, é fundamental que se tenham as expressões artísticas que essas comunidades produzem como fatores preponderantes de um corpo que é produtor de formas estéticas. Neste contexto de produtores de formas de arte, as agregações étnicas contribuem para uma parcela considerável nas propostas artísticas que surgem a cada dia pelos cantos e recantos do país.

Assim, tomemos como parâmetro, adicionalmente, outro aspecto que merece nossa atenção nesta conversa: a concepção que se tem, em geral, sobre os grupos étnicos advindos da África e escravizados em *Terra Brasilis*. Embora não seja de interesse para esta discussão, aprofundar-se na problemática da escravatura dos povos negros em nosso país, seguramente haveremos de resgatar alguns pontos relativos a essa questão, visto que os sujeitos aqui envolvidos trazem tais marcas em suas histórias. Abordaremos esse assunto à luz das novas concepções da história e de tantos outros campos epistemiológicos, bem como sob a perspectiva de estudiosos que o discutem, como KI – ZERBO (2010) que, ao comentar sobre os danos causados na história dos negros a partir de sua extradição do continente africano, aponta para os estereótipos criados ao longo do processo de escravização e que sobrevivem até os nossos dias. Ele diz que:

> Outro fenômeno que grandes danos causou ao estudo objetivo do passado africano foi o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregadas as noções de "brancos" e "negros", para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica

> e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada. (KI – ZERBO, 2010, p. XXII)

Desse modo, quero reforçar a lembrança de que o homem negro escravizado em nosso país, em sua lamentável exploração, deixou-nos marcas, registros e construiu elementos fundamentais na nossa história para a elaboração de nossa cultura, principalmente, no campo da Arte. É inegável o papel preponderante das diversas etnias negras chegadas da África em nosso processo de construção de saberes na sociedade brasileira. Tenhamos como referência a verdadeira história que esses povos vivenciaram, com seus conflitos culturais, suas mágoas, suas lutas e suas convicções herdadas em seus berços de origem e que se refletem indubitavelmente na atualidade.

É importante, também, termos uma ideia do que se configura como Tradição para conduzir nossa conversa. A palavra **tradição** deriva do latim, do verbo tradere *(traditio, traditionis)* que significa trazer, entregar, transmitir, ensinar. Logo, **tradição** remete à ideia de transmissão de saberes culturais de um povo, seja de natureza espiritual ou material, saberes esses que atravessam gerações. É a memória cultural de um povo. São ideias, memórias, recordações, símbolos conservados pelos tempos, pelas gerações, e que se ressignificam com a dinâmica que o tempo oferece.

Estabelecidas as bases de pensamento, caminhemos para o foco dessa comunicação: os jovens Kalungas do Cerrado Brasileiro em cena.

2 Por onde foram os nossos caminhos

O Centro de Estudos do Cerrado Chapada dos Veadeiros (UnB Cerrado) desenvolve, desde o ano de 2009, seu processo de implantação na região do cerrado brasileiro, com sede precisamente na cidade de Alto Paraíso/GO, mas que abrange como espaço de atividades de pesquisa e extensão as cidades de Cavalcante, São João da Aliança, Teresina de Goiás e Colinas do Sul, todas no estado de Goiás. Diversos pesquisadores, vinculados a centros da Universidade de Brasília, colaboram com os estudos nas áreas de Meio Ambiente, Química, História, Antropologia, Geografia, Turismo, Pedagogia e Artes. Tais estudos visam contribuir para a identificação e caracterização dos principais desafios e oportunidades ao desenvolvimento regional sustentável da Chapada dos Veadeiros. Assim, criam-se interlocuções com as comunidades da localização em seus diversos aspectos socioculturais.

Nesse processo, insere-se o projeto *Teatro e Expressões Artísticas na Chapada dos Veadeiros*, com caráter de pesquisa e extensão, o qual tem como objetivo a realização de mapeamento das expressões culturais tradicionais da região em suas práticas, formas de expressões e fazedores. Conjuntamente às pesquisas sobre as manifestações artísticas, desenvolvem-se oficinas de teatro para a comunidade local, durante as quais busca-se instrumentalizar os participantes na linguagem do teatro, de forma que o conhecimento adquirido possa ser colocado em prática e socializado com essa comunidade, vislumbrando os participantes como agentes culturais na área de Artes Cênicas.

Figura 1- Atividade com a participação de jovens das comunidades Kalungas, na cidade de Cavalcante/GO
Foto: Jonas Sales

No ano de 2010, o grupo de adolescentes comprometidos com o projeto esteve em um processo de reelaboração artística a partir de seus referenciais de cultura. O trabalho de experimentação com o teatro buscou confluir para as atividades desenvolvidas com os jovens Kalungas[2] o diálogo entre a tradição que perpassa a história do grupo e as possibilidades da elaboração de Arte Contemporânea. Para levantar possibilidades de leituras e reelaborações estéticas, tendo referências das expressões de arte da comunidade, o viés de convergência para essa organização de saberes e reorganização estética foi o corpo.

Entender o corpo implica a ideia de compreender-se, e nesse entendimento, é possível construir uma relação com o coletivo, o que significa expor, culturalmente, as atitudes que o corpo traduz e insere ao cotidiano. Nossas atitudes no dia a dia acontecem de forma natural, espontânea ou são provocadas por outrem, é certo; porém muitas vezes não atentamos para a leitura que nosso próprio corpo estabelece, buscando o entendimento dos significados representados pelo movimento corpóreo em outras fontes. Ficamos ligados a conceitos estabelecidos por mitos que são relatados em nossos grupos sociais e esquecemo-nos de nos olhar, e com isso, deixamos de descobrir outros potenciais de conhecimento sobre nós mesmos que possam dialogar com o outro a partir desse saber. Portanto, faço uso das ideias de Oliveira ao dizer que

> A compreensão do corpo simbólico perpassa pelo mito, vez que as imagens míticas são a exteriorização do corpo humano. [...] Tendo ou não conhecimento dos mitos conhecidos ou desconhecidos sempre vivemos as histórias herdadas. [...] É certamente por isso ficamos presos, mesmo que inconscientemente nas imagens mitológicas que herdamos. Fixados em tais imagens deixamos de viver nossa própria experiência e "adquirir" ou "construir" nossa imagem. (Oliveira, 2010)

Viver e reviver as histórias herdadas por nossos ancestrais faz-se pertinente para que haja diálogos que estruturem os elos entre a tradição e o cotidiano vigente. Nesse sentido, vejo o corpo como uma casa onde habitam diversas histórias, experiências, simbologias, e por isso mesmo, é momento de perdermos os receios de descobrirmos esse tão valioso elemento de criação e significados.

Figura 2 - O corpo em cena. Foto: Jonas Sales

Na Fig.2 vislumbra-se o corpo como elemento de assimilação de saberes. Nosso corpo é o canal que permeia todas as formas do sentir; é por meio dele que os sentidos se manifestam, proporcionando a percepção e o encorporamento dos códigos do fenômeno estético e transformando-os assim em saberes, em conhecimento. Para Hühne (1994), o fenômeno estético gera saberes a partir da experiência estética vivenciada pelo indivíduo. Nesse sentido, em nossa vivência diária, apreendemos códigos que servem como elementos para a construção de nossa cultura. Em nosso corpo molda-se, então, a cultura, provocando técnicas e estéticas que sugerem leituras, tal como reforçado no pensamento a seguir:

> O corpo representa o fundamento, a origem e o princípio da cultura, enquanto que esta significa o prolongamento e a potencialização de nossa somaticidade. Inclusive as criações técnicas mais complexas mantêm a marca de sua adaptação à corporalidade. Não é necessário ver esse prolongamento do corpo na cultura como compensação de uma deficiência [...] por outro lado, a organização geral da cultura dirige-se à satisfação das necessidades humanas, mesmo que essas, na própria cultura, sejam complicadas e recriadas. (PARIS, 2002. p.66)

Por meio do corpo sensível recebemos saberes, de modo que se aponta para a construção de uma educação pelo corpo. Educação que se elabora

[2]Os povos Kalungas são comunidades de herdeiros de grupos escravizados na região do cerrado central brasileiro.

em seus processos, nesse caso: a Arte.

O foco, pois, desse trabalho foram os jovens da cidade Cavalcante/GO, com idade entre 13 e 23 anos, sendo em grande maioria negros que moram ou tem famílias nas comunidades Kalungas da região como Vão de Almas, Vão de Moleque e Engenho I. Foram realizadas oficinas de teatro em encontros quinzenais com o intuito de oferecer caminhos que propiciassem a sensibilização de seus corpos, favorecendo a esses sujeitos envolvidos o encontro com propostas estéticas que transmitissem, em seus contextos, as histórias herdadas por eles em diálogo com sua realidade atual, considerando as suas práticas na contemporaneidade. Em meio a esses encontros foi percebida, a partir de jogos corporais, rítmicos e teatrais, uma rigidez corpórea do grupo, sendo isso, a princípio, um fator problemático para os objetivos estabelecidos.

Diante de tal situação, surgiram estes questionamentos: como fazer com que aqueles jovens vivenciassem a plenitude das potencialidades de seus corpos? Quais os caminhos possíveis para um estabelecimento de comunicação entre o universo acadêmico e o empirismo dos saberes dos adolescentes envolvidos? Que histórias guardam esses corpos e como chegarmos a uma leitura eficiente sem que se comprometa a naturalidade que emana dos saberes por eles já construídos?

Nesse sentido, buscou-se, dentre as expressões vivenciadas pelo grupo, uma experiência que todos já tivessem participado de algum modo, seja como brincante ou espectador, para edificarmos descobertas no intuito de que as respostas levantadas anteriormente fossem respondidas. Assim, o grupo chegou ao ritual a que chamam de *Império* - ritual que, numa rápida descrição, marca a coroação do imperador das folias do Divino, que traz em seu cortejo rei e rainha negros, os quais vêm cercados por varas de bambus enfeitadas e que são seguidos com seu séquito contendo tocadores, dançarinos, porta-estandarte. Todos seguem até uma igreja católica e entoam cantos e orações.

É no momento da confluência de ideias que é possível entender as peculiaridades que unem um grupo de pessoas em uma só identidade e se caracterizam como cidadãos de uma mesma cultura. Como aponta Gellner,

> ...a cultura é agora o meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar e sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, falar e produzir; ela tem que ser, assim, a *mesma* cultura. (Gellner, 1983, p. 37)

A manifestação espetacular O cortejo do Império foi o 'mote'[3] para entendermos os reflexos da história daquele grupo de jovens descendentes de negros escravizados que veio se esconder e reerguer uma nova vida naquela região, longe das barbáries impostas aos povos negros no Brasil colonial. O Império é uma expressão da tradição desse grupo étnico que mostra aspectos de sua religiosidade e de uma resistência a uma hierarquia monárquica que tornou difícil a esses negros a manutenção de seus líderes em terras brasileiras. Nesse evento espetacular é possível identificar uma trajetória cênica com representações sociais definidas pelo grupo, de maneira que os sujeitos envolvidos criam uma atmosfera de festa e oração, numa performance desse grupo social que imprime em seu hibridismo uma estética de valorosa consideração.

Os corpos que desfilam com "representações" de figuras como o rei, a rainha, o porta-estandarte e os anjos, assumem posturas que derivam de movimentos conforme o que vivem naquele momento, desde uma rigidez a uma soltura, refletindo símbolos e signos que são rememorados a cada vez que esse ato é mostrado à comunidade. Então, percebe-se que esses corpos têm seus registros históricos que falam e ecoam uma ancestralidade que caminha até hoje por meio de uma tradição que se perpetua por meio de uma dinâmica que transcende o tempo.

Ao longo das oficinas de teatro realizadas no ano de 2011 (Fig.3 e 4), os adolescentes tiveram a oportunidade de pesquisar e compartilhar suas tradições expressivas em busca de entender os códigos e símbolos que representam a comunidade

[3]Termo popular utilizado para designar o motivo, o tema a ser abordado.

da qual fazem parte. Brincar com o *Cortejo do Império* e a *Sussa*[4] foi o percurso escolhido para que os adolescentes Kalungas pudessem se sentir à vontade e donos de sua expressividade, sem que tivessem regras impostas por técnicas acadêmicas proporcionadas pelos estudos teatrais. O encontro, com referências de uma expressividade da qual dominam, modificou a relação desses jovens com os próprios corpos, promovendo uma liberação corpórea coletiva e, assim, foi possível perceber as individualidades corporais e uma grande capacidade de *poiésis* desses jovens em movimento.

Figura - 3. Foto: Jonas Sales

Percebendo o potencial que esses corpos jovens, negros, belos apresentaram, a partir da liberdade dos movimentos que a identificação com suas tradições lhes permitiu, deu-se continuidade ao trabalho corpóreo ao construir composições de imagens, cenas, movimentos que pudessem resultar em propostas estéticas em comunicação com a atualidade que vivenciamos, sem que fosse algo do passado, mas sim fruto de uma tradição inegavelmente presente em nossos dias e que vislumbra sua existência para o futuro. Logo, foi reelaborado um cortejo com os jovens Kalungas. No cortejo em praça pública eles tiveram a oportunidade, pois, de ler a história de seu povo e mostrar, por meio de releituras estéticas cênicas, por meio de seus corpos em movimento, uma forma representacional da tradição que anda em constantes passos rumo ao futuro.

Figura - 4. Foto: Jonas Sales

3 O que podemos refletir com essa prática?

Intitulado de *Cortejo Cênico*, os jovens Kalungas entraram em cena para expor potencialmente o diálogo construído entre os saberes técnicos da cena apreendidos nas aulas de teatro e seus saberes tradicionais. Os jovens Kalungas se permitiram, portanto, criar metáforas, transformando ideias e sistematizando seus saberes. Refletindo que,

> O modo que como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo é matéria metafórica. [...] A sistematicidade que nos permite entender um aspecto de um conceito em termos de outro cai necessariamente indicar outros aspectos do mesmo conceito. Por isso, ideias são objetos, expressões linguísticas são como recipientes de conceitos e a comunicação é a ação de enviar, de transportar. Ou seja, a comunicação, pela sua própria natureza de operar como uma espécie de 'transportadora', já cria novas metáforas organizando o trânsito entre ação e palavra, entre dentro e fora do corpo e assim por diante. (Greiner, 2005, p. 44-45)

Desse modo, entre danças, poesias e canções pelas ruas da cidade, o grupo de adolescentes desfilou com figurinos coloridos, maquiagem acentuada, adereços e movimentações corpóreas, cortejando um público que apreciava, aprendia e também se identificava com as letras e ritmos que os jovens demonstravam em seu espetáculo cênico. Assim, os corpos em cena confirmavam para a comunidade que os assistia, a história que seu povo vive em

[4]Dança de movimentos livres que os grupos kalungas normalmente fazem em seus festejos

sua tradição. Revelou-se, naquele momento, a real capacidade que o corpo tem de construir linguagens que codificam o mundo, significando e perpetuando os saberes das diversas sociedades, conduzindo-os dinamicamente para as gerações futuras.

Referências

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwel, 1983.

HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). **Fazer Filosofia**. Rio de janeiro: UAPE, 1994.

KI – ZERBO, Joseph. **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

NÓBREGA, Teresinha Petrúcia da. **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

OLIVEIRA, Eliene Rodrigues. Novo olhar para o corpo. **Revista OUVIROUVER**: Uberlandia. V. 6; Nº 2, ano 2010.

PARÍS, Carlos. **O Animal cultural:** biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002

FORMAÇÃO DE ESPECTADORES DE TEATRO: POSSIBILIDADES MEDIADORAS EM ESPAÇOS CULTURAIS

Martha Lemos de Moraes[1]

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a possibilidade de formação de espectadores por meio da mediação cultural e artístico/ teatral em espaços culturais, em prol da experiência estética do espectador escolar. Apresenta os rumos que direcionam a gestão do Programa Educativo "SESC Arte-educação: transformando plateias", realizado no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga-DF, à luz de autores como Jacques Rancière, Larrosa Bondia, Teixeira Coelho, Taís Ferreira, Flávio Desgranges e Maria Lúcia Pupo, que discutem acerca dos fenômenos complexos da estética e da recepção teatral. Apresenta noções sobre público, plateia, espectador e reflete sobre o acesso físico e linguístico de estudantes e professores ao Teatro, a fim de minimizar as lacunas entre a produção e a recepção teatral, bem como incentivar a frequentação e a fruição de espectadores escolares aos espetáculos teatrais oferecidos pelo Teatro SESC Paulo Autran.

Palavras-chave: espectador. Mediação. recepção teatral. experiência estética.

ABSTRACT

This paper presents some considerations on the possibilities to educate spectators through cultural and artistic/ theatrical mediation in cultural spaces, enhancing spectator aesthetic experience in educational age. It shows how the Educational Program "SESC Arte-educação: transformando plateias", performed in Paulo Autran Theater - Taguatinga City (Brazil), in the scope of authors such as: Jacques Rancière, Larrosa Bondia, Teixeira Coelho, Taís Ferreira, Flávio Desgranges e Maria Lúcia Pupo. These authors discuss on aesthetic and theatrical reception complex phenomena. It also shows some notions about public, audience, and spectator. Moreover, it takes in consideration physical, and linguistic access of students and teachers to Theater in general. It tries to minimize blank spaces between production, and theatrical reception offered by SESC Paulo Autran Theater.

Key-words: spectator. Intermediation. theatrical reception. aesthetic experience

[1] Martha Lemos de Moraes é pesquisadora e gestora cultural, coordenadora de Desenvolvimento Artístico-Cultural no Sesc-DF e professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Coordena o projeto extensionista Sesc, Arte e educação: transformando Plateias, marthalemo@gmail.com

A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a "intersensibilidade" (palavra que acabo de inventar, irmã da "interdisciplinariedade"). O torresmo, para ser bom, tem de fazer o barulhinho típico: prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem de ter o pinicado das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem de ser bonito para os olhos: há pratos que são servidos com flores. E tem de ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumando na boca. Mas, para isso, os sentidos têm de ser educados. Eles precisam aprender a "prestar atenção".
(Rubem Alves)

Apresento neste artigo a mediação cultural e artístico/teatral como possibilidade potente de ação cultural em espaços de educação não formal, em prol da experiência estética do espectador. Entendendo a noção de "espectador" como sujeito passível de experiências estéticas pessoais e intransferíveis, mas que fazem parte de uma coletividade (o público) e "plateia" como o coletivo propriamente dito, a formação de plateias estaria relacionada aos aspectos quantitativos de público, ou seja, ao acesso físico, enquanto que a formação de espectadores estaria relacionada aos aspectos qualitativos da recepção, ou seja, ao acesso linguístico:

> Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequentação ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e a obra de arte (DESGRANDES, 2011, p.157).

O autor também afirma que "é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística" (DESGRANGES, 2010, p.29). Por essa perspectiva poderia-se intuir a priori que não é possível "formar espectadores", pois para isso seria necessário um contato com a linguagem teatral muito mais profundo do que o tangível dentre as possibilidades de um espaço cultural. Ou seja, por mais que ações culturais facilitem o acesso de públicos não habituados à frequentação de espetáculos, a natureza das relações estabelecidas pelo e no espaço dificultariam a realização de trabalhos a longo prazo, de maior proximidade com o espectador estudante, cabendo este papel, portanto, somente ao professor de artes cênicas nas escolas.

Há ainda autores que abominam o próprio termo "formar", compreendendo-o como unilateral: como se alguém – detentor do conhecimento – transmitisse um determinado saber ao outro, menos "inteligente" ou menos "culto", como afirma Rancière (2002) em seu livro traduzido como "o mestre ignorante". Para o autor, seria um tanto pretensioso uma pessoa ou mesmo uma instituição "formar" alunos ou "formar" espectadores. Ele defende a emancipação do sujeito em detrimento da transmissão de conhecimento, e em "O espectador emancipado" (2010), parte da perspectiva de que todo espectador é ativo na relação com o espetáculo e plenamente capaz de traduzir signos e fazer associações simbólicas. Ou seja, não há espectador "burro", mas muitas vezes há espectadores que não confiam em si mesmos, ou não legitimam sua própria emancipação. Para o autor, talvez este seja o papel do professor/mediador: contribuir para que o sujeito/estudante/espectador se torne consciente da sua própria emancipação.

Portanto, considerando a pertinência nas discussões de Desgranges e Rancière, proponho um diálogo complementar (não antagônico) entre ambos, na perspectiva da gestão do Programa educativo SESC Arte-educação: transformando plateias, que realizo no Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga-DF, em prol da formação de espectadores escolares frequentadores e fruidores. Esse programa educativo surgiu pela necessidade iminente de solucionar problemas pontuais, primeiramente, em relação à escassez de público nas programações do teatro (em que se viu a necessidade de formar plateias) e, posteriormente, na busca pela qualidade desta formação, uma vez que se observava um grande desinteresse e desconcentração dos

estudantes no teatro, levando a supor que somente o contato físico/presencial de espectadores escolares não garantia a "experiência estética" e que o "acesso" deveria ser repensado.

Ora, dependendo do enfoque dado na leitura de Rancière, eu poderia convencer-me a manter o projeto somente em nível quantitativo, não havendo a necessidade de ações mediadoras. Ou mesmo poderia extinguir a ideia de um programa educativo em teatro, na compreensão de que, para o autor, ao contrário da proposta de Larrosa Bondia (2001), a experiência (ele chama de "troca") sempre acontece. Ou ainda, daria para interpretar que o problema estaria somente na escolha da programação oferecida pelo teatro, que é supostamente elitista e deveria ir ao encontro do gosto das crianças e jovens. São críticas pertinentes e que têm sido repensadas na perspectiva da diversidade estética de programação. Mas a realidade cotidiana no Teatro Paulo Autran em Taguatinga-DF tem demonstrado que as relações entre cena e sala são bem mais complexas – tal como o próprio Rancière sugere sobre a relação mestre-estudante, mediador-espectador. A grande questão, que acredito ser um ponto de convergência entre os autores, está em como mediar. Em primeiro lugar, Rancière não extingue o papel do mestre em "O mestre Ignorante", mas questiona seus métodos. Portanto, se num sentido estrito não é possível "formar" espectadores, pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar leituras, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação e não o da proposição.

É notável que, infelizmente, as escolas públicas estão cada vez mais sucateadas e mal conseguem dar conta dos assuntos cotidianos da escola, quanto mais, aos extracotidianos. Como afirma Pupo (2009), apesar de o ensino de teatro ser obrigatório nas escolas

> É na esfera da chamada educação não formal que podemos constatar significativos avanços em termos dos processos de aprendizagem propiciados pelo teatro. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] consagra essa modalidade de ação quando declara que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais'. [...] Iniciativas tomadas fora dos muros da escola, envolvendo programas de formação [...] tem encontrado no fazer teatral um vetor privilegiado de suas ações junto a todas as idades (p.4).

A autora ainda lembra que "gradualmente o Estado vem delegando a essas organizações [empresas privadas, do terceiro setor, paraestatais, etc.] um papel de agente da educação e da cultura que ele nem sempre exerce mediante políticas culturais efetivas" (p.5), ou seja, com um Estado neoliberal regulador, as políticas de cultura e de educação cada vez mais são delegadas às outras instituições, que deveriam atuar de forma complementar às políticas públicas. Essas instituições muitas vezes acabam sujeitando-se somente aos aspectos de mercado, marketing ou aos aspectos quantitativos de atendimento à população, deixando os setores de educação e cultura à mercê da "boa intenção" no compromisso qualitativo nesses serviços.

Outro agravante, seria deixar toda a responsabilidade do acesso qualitativo ao teatro somente às companhias e trupes, que muitas vezes não têm interesse, disponibilidade ou compreensão do papel que poderiam exercer enquanto mediadores teatrais:

> A disponibilidade de estabelecer diálogos com os espectadores jovens, que possam ir além do simples marketing, envolvendo modalidades de leituras da cena por exemplo, varia muitíssimo em função do tipo de companhia. Essas ações são habitualmente assumidas pelos atores; consta que os diretores se interessam por elas apenas em início de carreira, já que mais tarde passam a considerá-las como fonte de dispersão de seu trabalho (PUPO, 2010, p.272).

Ademais, Medeiros (2005) adverte que na contemporaneidade, não há mais espaço para os velhos museus contemplativos. Estendendo essa noção aos espaços culturais de uma forma geral e às salas de espetáculos, podemos compreender que o espectador contemporâneo também solicita outra dinâmica, outros espaços. A autora sinaliza que alguns espaços

culturais se modernizaram e se tornaram "espaços moles", capazes de movimento e adaptabilidade, enquanto outros permanecem "cemitérios" (p.98):

> Houve um tempo onde a arte esteve enclausurada em museus, espaços cujos modelos eram templos, apenas para iniciados. Hoje, a arte exige espaços abertos, a participação do público e/ou se coloca fora do museu. É certo que apenas a arte contemporânea não será capaz de sensibilizar seres humanos para a ausência do prazer estético diário. Estar atento à estética, como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de in-formação de massa e a possibilidade de sobrevivência das singularidades (p.97).

Medeiros (2005) relata que hoje, no Brasil, apenas espectadores iniciados se sentem convidados a entrar em museus e galerias, e os artistas, em consequência disso, se sentem muitas vezes frustrados por não atingir níveis de ressonância social. É evidente que essa relação, somada às deficiências das políticas culturais, acaba contribuindo para um esvaziamento dos espaços culturais, pois afeta e é afetada como num círculo vicioso pelo qual se justifica a diminuição da oferta de eventos artísticos. Com menos oferta de programação, há a diminuição de públicos – que provoca e justifica a diminuição de programação – e assim, sucessivamente. Ou seja, ao inverso da lógica da "lei da oferta e da procura", a formação de público espontâneo é fomentada pelo movimento, pela vivacidade do espaço, pela frequência de programação. Diante dessa realidade, as estratégias de ação que incentivam o "mergulho" de espectadores não iniciados nesses espaços são essenciais, pois possuem per si um caráter de "desmistificação" e "deselitização" da arte:

> Ao realizar um trabalho junto a um público não iniciado, fomenta-se mútuo processo de formação: por um lado o que denominamos sensibilização para a aisthesis. Levando a pesquisa em artes para o seio do grande público, instiga-se um questionamento estético, funda-se a capacidade crítica e, consequentemente, desenvolve-se a percepção da comunidade. Por outro lado, o artista revê seu trabalho através das reações e análises efetuadas pelo público, o que permite retorno, tanto teórico como prático (p.108).

Portanto, defendo que promover esse encontro mais aprofundado entre espectador e espetáculo seja um papel educacional, cultural, político e social, em que todos os envolvidos possuam uma parcela de responsabilidade (não somente o professor de teatro na escola). Trata-se da acessibilidade à diversidade artístico-cultural e em contrapartida à ampliação de repertórios estéticos dos estudantes, cabendo as políticas de educação e cultura aos professores, às instituições de fomento e apoio (públicas e privadas), aos gestores e produtores culturais e aos atores/diretores/cias. de teatro. Esta rede complexa pode tornar-se um ciclo virtuoso, retroalimentador, estabelecendo relações colaborativas em prol do ato do espectador.

Nessa perspectiva, o teatro SESC Paulo Autran vislumbra tornar-se pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transfomando Plateias um "espaço mole" (MEDEIROS, 2005), que ultrapasse as barreiras duras de seu palco italiano e a frieza de um não-lugar (AUGÉ, 1994), propondo dentre outras ações culturais, a mediação pré e pós-espetáculo com os públicos escolares, por meio de encontros, palestras, bate-papos e oficinas tanto no teatro, quanto no próprio ambiente escolar.

Conforme Rosseto (2008),

> Dentre as mais variadas estéticas de encenação que o teatro contemporâneo utiliza, o momento atual se caracteriza por uma imensidão de códigos, referenciais, modos, modalidades, de diferentes culturas e épocas que se entrecruzam com uma velocidade espantosa, nunca vista antes. Ao adentrar no mundo teatral, o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas (p.71).

Para Taís Ferreira (2006), o espetáculo somado a outros fatores e instâncias mediadoras, também a linguagem e seus objetivos (por vezes estéticos) serão determinantes da relação construída entre os espectadores e o espetáculo. Assim, entre os espetáculos contemporâneos e o papel do

espectador sob a ótica da formação de espectadores (DESGRANGES, 2010) é imprescindível preparar o aluno para ler e dialogar com tais espetáculos. Porém, esta preparação nada tem a ver com a transmissão de conhecimentos intelectuais sobre o teatro e, tampouco, a leitura pretende "compreender o que o artista quis dizer". Ora, se é o espectador quem na realidade cria o espetáculo, como defende a estética da recepção, ele precisa estar aberto e disponível para tal.

A "formação de espectadores" pode ser entendida não somente no sentido estrito de "formar" apresentado por Rancière, mas no de provocar a sensibilidade, a disponibilidade à experiência estética - ultrapassando o momento da recepção propriamente dito. "Formar espectadores" significa estimular o despertar dos múltiplos sentidos. Os sentidos despertos possibilitam "uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo (DESGRANGES, 2010).

Maria Lúcia Pupo (2009), afirma que na cena contemporânea "O epicentro do fenômeno teatral deixa de ser exclusivamente a encenação; a reflexão sobre o processo criativo, a realização de oficinas, viagens, encontros, ensaios abertos complementam e ampliam a envergadura daquilo que a cena dá a conhecer" (p.6). Para Flávio Desgranges (2011) o acesso qualitativo ao teatro está relacionado ao acesso que ele chama de "linguístico", que significa "o estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral" (p.159) e complementa:

> Para o acesso linguístico, é relevante que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar do prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo. E para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência (p.59).

Assim, o que Desgranges chama de "acesso linguístico" está intrinsecamente ligado ao que considero ser o papel do mediador em um programa educativo. Porém, para compreender o papel do mediador teatral num espaço cultural, é necessário primeiramente, compreender o que se entende por mediação. A noção de Mediação Cultural é mais ampla que a mediação artística ou teatral, e nem sempre é entendida como realizada por um sujeito mediador na perspectiva do acesso linguístico. Ferreira (2006) relata que "é difícil conceituar com precisão o que são as mediações, já que os autores que propõem o termo não o colocam como fechado e imutável, mas sim como um conceito que se encontra aberto à polissemia e também à discussão teórica e metodológica (p.09). Pupo (2011) apresenta a noção de mediação cultural em processo, às vezes confusa, sendo utilizada tanto em relação aos aspectos quantitativos (de acesso físico), quanto qualitativos (acesso linguístico):

> Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. Ou seja, estamos no âmago de estratégias de marketing, muitas vezes sofisticadas. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados (p.114).

Utilizo o termo "Mediação Cultural" numa envergadura que abrange ações relacionadas à produção cultural, visando à facilitação de acesso físico e linguístico do espectador ao teatro; e "Mediação Artística" ou, mais especificamente, "Mediação Teatral", para referir-me às ações artístico-pedagógicas, que dizem respeito ao acesso linguístico dos espectadores escolares. Proponho como ponto de partida que o mediador teatral reflita sobre as seguintes perguntas: "Que espetáculo é este que está sendo oferecido a estes estudantes?"; "Quem são os estudantes que assistirão a esse espetáculo?" Os mediadores partem dos seguintes desafios

propostos pelo projeto: instigar nos espectadores-estudantes a busca por algum sentido em sair da sala de aula para ir assistir a um espetáculo; possibilitar que os espectadores saibam, minimamente, o que irão assistir; estimular o interesse/disponibilidade/abertura dos sujeitos espectadores à experiência estética; incitar a discussão e o desdobramento de sentidos a partir de um determinado espetáculo. Por essa perspectiva, considero importante que o mediador seja capacitado tanto em relação às artes e estéticas da cena quanto pedagogicamente.

É importante ressaltar que se pretende a ampliação de repertórios simbólicos e a experiência estética – sem estabelecer hierarquia entre os diferentes estilos/gêneros apresentados. Compreendendo que historicamente a arte é legitimada pelas relações de poder, é preciso estar alerta para não acabar reforçando as hegemonias esteticamente dominantes e/ou para não impor ou induzir o julgamento estético dos estudantes. Considero esta uma questão primordial na atuação do mediador, pois, dependendo de como ele atue, os resultados podem ser desastrosos – até mesmo piores do que se ele não interferisse no processo de recepção. Por isso, o Programa Educativo SESC Arte-educação tem contratado mediadores licenciados em Artes Cênicas que já possuem competência teórico-prática sobre o assunto, seja na atuação como mediadores teatrais advinda da participação em outros projetos de formação de espectadores, seja no interesse pela pesquisa sobre o tema. É estabelecida uma relação de parceria em que o diálogo entre coordenação do projeto e equipe de mediadores ocorra, cotidianamente, de forma continuada. Há algumas décadas a mediação já é uma área explorada dentro das graduações artísticas, porém, em Artes Cênicas, trata-se de um campo ainda novo de atuação, investigação e pesquisa no Brasil, por isso, considero fundamental que a discussão seja fomentada.

Por outro lado, nada impede que qualquer educador realize uma mediação. Tratando-se ainda mais de públicos escolares, professores de diferentes áreas – desde que desejem – podem mediar um espetáculo. O importante é que atuem de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e/ou seus contextos – sem restringir as possibilidades de leitura. A formação continuada para professores oferecida pelo programa educativo atua neste sentido – de capacitá-los e emancipá-los (por que não?) como mediadores. Acredito que o mediador – seja quem for - jamais pode impor uma leitura, pois não existe interpretação certa ou errada. Considero o papel dele deva ser o de "conduzir a si mesmo", tal como Larrosa (2010) propõe: "Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria" (p.51).

Além disso, de acordo com Pupo (2011), dentre as ações culturais formativas possíveis, é de fundamental relevância "propor uma articulação harmoniosa entre duas dimensões – fruir e fazer teatro – que não cabe mais tratar de modo paralelo se tem em vista a formação sensível de um indivíduo crítico" (apud DESGRANGES, p.14). Nesse sentido, Pupo questiona se ainda é possível a "apropriação da obra pelo público", proposta por Teixeira Coelho (2001), já que o teatro não é mais considerado como obra acabada na contemporaneidade. Em referência às reflexões de Etienne Leclercq, a autora provoca a seguinte reflexão: se nas artes da cena não há espetáculo sem espectador, logo, não há obra de arte antes do evento efêmero em si. Isso significa que não há dicotomia entre fazer e fruir, uma vez que o olhar não é mais entendido como meramente contemplador e/ou passivo. Por esse ângulo, o papel do mediador não pode mais ser o de "minimizar o divórcio entre o público e a obra" (PUPO, 2011, p.115). Para a autora,

> O conceito de mediação, sem dúvida, sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem, como vimos, o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra. Integram-se agora dentro do termo as formulações e experimentações das crianças e jovens e a reflexão sobre a arte e sua inserção cultural (p.121).

Diante desse questionamento, compreendo que a mediação teatral vá rumo à busca pelo acontecimento da experiência estética no outro. Mais do que estabelecer a aproximação entre espectador e obra, a mediação teatral pode ir além, à medida que desafie as dicotomias teoria-prática, razão-emoção. Para Taís Ferreira (2006), "[...] as mediações são concebidas como conexões, como amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro" (p.19). Tal como na recepção a atividade está associada na experimentação prática, há também reflexão. Nesse sentido, Pupo (2011) discute sobre as estratégias desenvolvidas pela MGI –Maison du Geste et de l'Image, na França:

> Os processos de trabalho coordenados pela MGI promovem mediação entre instâncias normalmente dicotomizadas, tecendo assim as tramas da superação de pontos de vista normalmente tidos como divorciados. Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação. (p.121)

Assim, o programa educativo realizado no espaço cultural Paulo Autran promove ações teórico-práticas que compreendem a experimentação-reflexão sem dicotomia, antes e/ou depois da recepção teatral. Estas intervenções levam em consideração a realidade local, portanto, o projeto não busca a reprodução de nenhum modelo de programa educativo pré-existente. Investiga por meio da pesquisa-ação o desenvolvimento de procedimentos apropriados ao seu próprio contexto espaço-temporal.

Como afirma Desgranges (2011),

> Um projeto de formação de espectadores, assim, pode valer-se das mais variadas estratégias e procedimentos pedagógicos, com o objetivo de instaurar uma prática continuada, que, em consonância com a ida aos espetáculos, vise à apreensão da linguagem teatral em questão; visitas guiadas a salas teatrais com vistas a apresentar o maquinário e os bastidores de um espetáculo; estímulo para que os participantes criem textos, cenas, objetos de cena, etc. a partir do espetáculo visto, entre outros procedimentos extra espetaculares de preparação ou de prolongamento que visem dinamizar a recepção da obra teatral (p.158).

Portanto, a mediação teatral que pretendo não exige pré-requisitos dos estudantes, nem "catequiza" o gosto das pessoas. Tampouco "didatiza" a recepção ou reforça a hegemonização das culturas historicamente dominantes – papel este que as macro-indústrias culturais e de comunicação em massa exercem muito bem (BENJAMIM, 1994). Também não pretende dicotomizar razão/emoção, teoria/prática. Pretendo a mediação que busca o cultivar do "olho curioso, em vez do bom olho" (ROGOF, 1998; apud HERNANDEZ, 2007, p.89). Objetiva estimular a cocriação do público junto às diferentes manifestações cênicas, em diferentes linguagens, gêneros, estilos e/ou hibridismos, em prol da ampliação de repertórios estéticos do receptor/espectador. Estimula o prazer pela recepção artística em suas diferentes manifestações étnico-culturais; propõe o olhar crítico diante da arte e, consequentemente, do mundo e de si mesmo, por meio de ações que provoquem a experiência estética e o compartilhamento de sentidos.

Pretendo, em artes cênicas, algo análogo ao que Hernandez (2007, p.25) propõe ao sugerir outro rumo para a educação em artes visuais:

> Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças, jovens e também os educadores a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes, como aponta Nancy Pauly (2003), terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos

(grifo nosso).

Para Bertold Brecht, a leitura crítica e a capacidade de compreensão de uma obra de arte podem e precisam ser trabalhadas. A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural. "Subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p.110). Portanto, não se trata de um processo de racionalização da arte, nem, em contraponto, de uma retomada ao romantismo que pressuponha o dom. Trata-se de contextualizar e compreender que, se por um lado o gosto não se ensina nem deve ser imposto, por outro, estética se discute, se estimula, se compartilha, se amplia, se apreende.

É nesta perspectiva – de recepção criadora – que proponho a mediação como envergadura de um programa educativo ligado à programação cultural: A Mediação Cultural considerada em nível macro (físico e linguístico), realizada por meio de ações culturais em um nível de produção (promover oficinas, encontros, simpósios, seminários, parcerias, formação continuada para professores, programação cultural facilitada, transporte escolar, etc.) e a Mediação Artística/Teatral imbricada pelo fazer-fruir, atuando na relação direta com a programação cultural e o espectador-estudante.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a Uma Antropologia da Supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Pedagogia Profana**: Danças, Piruetas e Mascaradas. 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COELHO, Teixeira. **O que é Ação Cultural?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do Teatro**: Provocação e Dialogismo. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FERREIRA, Taís. Estudos Culturais, Recepção e Teatro: Uma Articulação Possível? FENIX: História e Estudos Culturais, Porto Alegre, Vol. 3, p. 73-94, 2006.

_____. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006 (Coleção Educação e Arte; v.6).

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: Proposta Para Uma Nova Narrativa Educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

KOUDELA, Ingrid. Brecht: **Um Jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: Educação e Comunidades. Chapecó, RS: Argos, 2005.
RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **El Espectador Emancipado**. Ellago Ensayo: Vila boa, 2010.

ROSSETO, Robson. O Espectador e a Relação do Ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo. In: R**evista Científica/FAP**, Curitiba, v.3, jan/dez, 2008. p. 69-64.

PUPO, Maria Lúcia. Mediação Artística, Uma Tessitura em Processo. **Revista Urdimento**, nº 17, setembro de 2011. Pp.113-122.

_____. Em Cena: Mutações e Desafios. Rio de Janeiro: **Revista Percevejo** – INIRIO, Jul-dez 2009. Vol 1 fasc 2 p. 1 a 7.

_____. Para Alimentar o Desejo do Teatro. São

TEATRO DE MENTIRA: ESTRATÉGIAS BRINCANTES PARA ATORES-AUTORES DE TEXTOS PERFORMATIVOS

Felícia Johanssen[1]

RESUMO

Este artigo discorre sobre o Projeto de Extensão e Ação Contínua Teatro de Mentira, que desenvolve pesquisa experimental em dramaturgia contemporânea. Primeiramente, examino a influência da pedagogia de Jacques Lecoq na preparação dos intérpretes, mais especificamente, na composição de tipos/personagens. Depois, examino as experiências do grupo com duas formas de narrativa que envolvem tecnologias digitais, como câmeras de vídeo e computadores: as fotonovelas e as apresentações em Power Point. Por último, explico como essas experiências culminaram na composição e encenação da peça "Cabeça Sem Mente", inspirada em Sonho de Uma Noite de Verão, de W. Shakespeare.

Palavras-chave: Jacques Lecoq. Dramaturgia. Textos Performativos. Farsa. Narrativas Visuais.

ABSTRACT

This article aims to examine the work developed by Teatro de Mentira, a practice based research project on contemporary dramaturgy, developed by a group of actors/authors. Firstly, I focus on how Jacques Lecoq's pedagogy influenced our way of acting and composing characters. Secondly, I focus on two experiences that involve composing narratives with different kinds of media, such as cameras and personal computers: Photographic Narratives and Power Point Presentations. Finally, I explain how these different experiences were fundamental to staging our last play "Cabeça Sem Mente" (Mindless Head), inspired on Shakespeare's Midsummer's Night Dream.

Key-words: Jacques Lecoq. Dramaturgy. Performative Texts. Farsa. Narrativas Visuais.

[1]Felícia Johanssen é dramaturga, diretora e professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB, nos cursos de Interpretação Teatral e Licenciatura em Artes Cênicas. Coordena o Projeto de Extensão Teatro de Mentira: composição dramática em farsa contemporânea.

Paulo: **Revista Sala Preta**, 2010. Nº 09, p. 269-278.

1 Introdução

O Projeto de Extensão e Ação Contínua *Teatro de Mentira* é um espaço de experimentação e composição dramática para atores- autores de textos performativos. O projeto tem por objetivo desenvolver, de modo experimental, pesquisa em dramaturgia contemporânea, estabelecendo um diálogo criativo entre modos de composição cênica relacionados ao gênero farsesco (improvisação, máscara, mímica, *clowns*, bufões, *commedia dell'arte*) e artefatos de nossa presente cultura visual (histórias em quadrinhos, novelas gráficas, vídeos para internet, narrativas desenvolvidas com o uso de tecnologias digitais). Para tanto, focalizamos o legado de mestres em dramaturgia e teatro como Dario Fo, Jacques Lecoq e A. Boal, que celebram o diálogo entre tradição e contemporaneidade, enfatizando o jogo, a brincadeira e o lúdico, como modos privilegiados de fazer teatral. Pensadores como S. Eisenstein, R.McKee e W. Eisner, que examinam a relação entre cinema, teatro e outras artes sequenciais, igualmente amparam essa pesquisa.

Este artigo discorre sobre as principais estratégias desenvolvidas pelo projeto entre 2011 e 2014: o processo de treinamento de atores, centrado na pedagogia de Jacques Lecoq; a utilização de fotonovelas como recurso pedagógico em projetos educacionais; as apresentações em Power Point desenvolvidas pelo grupo como performances; os princípios de composição e encenação da peça *Cabeça Sem Mente*, montagem teatral inspirada na obra Sonho de Uma Noite de Verão, de W. Shakespeare.

2 Teatro de Mentira: objetivos e justificativa

O modelo textocêntrico do teatro ocidental, que elege o texto dramático como elemento preponderante da cena, sempre foi objeto privilegiado de estudo nas universidades. Somente nas últimas décadas, com o advento dos estudos da performance, o campo de pesquisa em artes cênicas passou a abarcar formas não textuais de teatro. Atualmente, conceitos como o "pós-dramático" de (Lehmann) e o "teatro performativo" (Féral), compreendem a multiplicidade e complexidade da linguagem do teatro contemporâneo. Paradoxalmente, esse novo modo de apreender a cena revalorizou formas tradicionais e populares de interpretação e atuação não somente relacionadas a um texto autoral pré-existente, mas igualmente centradas em modelos de improvisação, jogo e linguagem gestual, como formas fundamentais de composição cênica. Neste cenário, atores podem ser também autores e criadores de textos performativos, que englobam, para além das palavras, todos os elementos que compõem a cena.

Entretanto, ainda há pouca bibliografia e estudos formais sobre procedimentos de composição e interpretação em teatro performativo, e várias técnicas e estilos carecem de sistematização para que possam ser utilizadas em sala de aula, escolas e/ou grupos de teatro. Portanto, o projeto Teatro de Mentira tem por objetivo desenvolver ações de formação de atores, pesquisa de linguagem e criação de materiais /estratégias didáticas em linguagem teatral, em seus inúmeros desdobramentos no contexto contemporâneo.

O gênero teatral privilegiado por nossa pesquisa é a farsa, embora em um contexto de atualização e recriação. Esse estilo caracteriza-se por sua ênfase na teatralidade, na arte da cena e na técnica corporal do ator, além de se relacionar intrinsecamente ao riso e à mentira. Conforme Pavis, "A farsa, gênero ao mesmo tempo desprezado e admitido, mas 'popular', em todos os sentidos do termo, valoriza a dimensão corporal da personagem e do ator" (2011, p.164).

No campo teórico, a ênfase no conceito de jogo enquanto arte, central na filosofia de H. G. Gadamer, pode fundamentar processos criativos amparados por jogos, improvisações e máscaras, nos quais o ator se mascara para melhor se (re) velar. Igualmente, a filosofia de G.Bachelard é de fundamental importância por embasar aspectos fundamentais da pedagogia de J. Lecoq, como práticas de

identificação e mimese de materiais e elementos da natureza, essenciais para o nosso treinamento.

A exploração de novas formas de narrativas visuais como as histórias em quadrinhos, as fotonovelas e a linguagem do vídeo, possibilitam que este projeto também dialogue com novos campos de pesquisa relacionadas à Cultura Visual e aos Estudos do Cotidiano.

3 O processo de treinamento de atores/autores/brincantes

O projeto teve seu início em 2010 e, desde então, desenvolvemos uma forma constante de treinamento para atores fundamentado no trabalho de Jacques Lecoq (1921-1999), cuja pedagogia teatral notabilizou-se pelo diálogo entre tradição e contemporaneidade. Daí a importância, em sua escola, da redescoberta de grandes tradições teatrais como o Kabuki, o Nô, a Tragédia Grega e a *Commedia dell'Arte* em uma perspectiva atual, dedicada à reinvenção Igualmente, para Lecoq, o corpo tem um passado que deve ser resgatado e transposto dramaticamente, com uma linguagem gestual aprimorada e refinada pelo uso de máscaras. O prazer do jogo e a improvisação teatral são processos centrais nessa pedagogia que também confere especial importância às ancestrais figuras dos *clowns* e dos bufões.

Para Lecoq, o trabalho com *clowns* se difere do trabalho com outras formas como a *Commedia dell'Arte*, em que o ator deve interpretar um personagem-tipo já existente. Nesse sentido, o *clown* também não faz referências a palhaços de circo ou a outros estilos e dimensões cômicas. Ao contrário, para interpretar um *clown*, o ator deve buscar em si mesmo suas fraquezas, seus fracassos e também sua inocência. Mas, na escola de Lecoq, os estudantes vivenciam a linguagem do *clown* apenas durante a última etapa de sua formação. Isso porque, afirma o teatrólogo, o *clown* é um contraponto à sua pedagogia que é focalizada primeiramente nas dinâmicas do mundo. Daí a importância de se desenvolver formas de mímica não estilizadas, ou seja, linguagens gestuais embasadas em processos de identificação e transposição que mimetizam dinâmicas da natureza e da vida em sociedade (2010, p.151-162).

O jogo, ou mais especificamente, o espírito do jogo, é um elemento fundamental na abordagem teatral e pedagógica de Jacques Lecoq. Nesse contexto, clowns e bufões são considerados como as formas que melhor traduzem a essência ou o espírito do jogo. Conforme Frost and Yarrow, Lecoq também utiliza a expressão *l'ésprit du jeu* (espírito do jogo) para expressar a noção de estilo (1990, p. 35). Nesse contexto, a capacidade para jogar implica compreender que a atuação teatral não deriva da subjetividade do ator, mas, ao contrário, pertence à própria dinâmica do jogo. Conforme Lecoq, "Num processo de criação, o objeto criado não mais pertence a seu criador" (2010, p. 45). Assim, o foco de sua escola é o desenvolvimento de um teatro de criação, permanentemente suscitado por meio da improvisação e que valorize a interpretação física dos intérpretes.

Mas Lecoq sublinha que a noção de improvisação não deve ser confundida com autoexpressão; diferentemente de uma experiência privada, a improvisação *incorpora* o espectador. Por isso, sua escola dá prioridade ao mundo exterior, em vez de à experiência subjetiva do ator. Mas Lecoq confere especial importância ao "prazer do jogo", sendo este uma das principais indicações de que a improvisação ou o trabalho do ator estão caminhando apropriadamente, apesar do rigor com o qual o trabalho do intérprete é abordado. A experiência da improvisação teatral pode trazer sentimentos de surpresa, descoberta, reconhecimento e revelação a *l'improviste* (sem preparação) em uma lógica inusitada, alógica, mesmo que dentro de regras e estruturas pré-estabelecidas, como em muitas brincadeiras. O mundo no qual se desenvolve o jogo é um mundo autônomo que se autorrepresenta, fazendo emergir seu próprio sentido, ou como afirma Gadamer: "O jogo, em última instância, é a auto-representação do movimento do jogo" (1985, p. 35). Dai porque noções de improvisação são comumente relacionadas

a rituais em que participantes se submetem a uma dinâmica coletiva e recriativa de si mesmos. Eis aqui o papel fundamental da máscara, do disfarce, da desindividualização e, também, da carnavalização.

Para Lecoq, a máscara é, sobretudo, um instrumento pedagógico que refina e aprimora a linguagem do ator (Fig.1). Quando o rosto é coberto, a personalidade do ator fica em segundo plano. Além disso, seu corpo é obrigado a expressar todos os sentidos geralmente comunicados pelo rosto e pelo olhar: expressar emoções de encantamento, indecisão, respeito, medo, pelo corpo, sem o auxílio da face, requer apuro, controle, precisão e, paradoxalmente, verdade. Conforme Dario Fo, a máscara obriga os intérpretes a controlar e refletir sobre os próprios gestos, tendo o público como espelho (FO, 1998, p.63).

Fig. 1 Ator do grupo, vestindo máscara expressiva e peruca, em exercício de improvisação. Foto acervo do projeto

A atuação com máscaras só se dá verdadeiramente pela comunicação e pela participação do público por meio de estratégias de triangulação. Dois personagens com máscaras inteiras não podem se comunicar um com o outro, pois não podem falar ou sequer ficar de perfil diante do público. Assim, intérpretes com máscaras, necessariamente, triangulam com a plateia, ou seja, comunicam suas ações para o espectador que reflete e devolve o sentido do que foi comunicado para o outro intérprete de máscara, desenvolvendo o sentimento de cumplicidade, um princípio básico da pedagogia de Lecoq, para todos os tipos de atuação.

Atuar com máscaras de todos os tipos é também aprimorar e desenvolver a noção de ritmo do intérprete teatral. Somente a partir de alterações da dinâmica e do ritmo da gestualidade a fixidez da máscara se transforma. Por isso, o trabalho de Lecoq é sempre amparado pelo uso de máscaras: neutras, expressivas inspiradas nos tipos fixos da *commedia dell'arte* ou nas máscaras da Tragédia Grega - estruturas de jogo de extremo rigor formal. Mesmo no caso dos clowns, em que o ator interpreta a partir de sua própria personalidade, em contraponto aos estágios anteriores, ele o faz "com uma espécie de máscara, em parte protegido pelo nariz vermelho" (LECOQ, 2010, p. 220).

Lecoq costumava dizer que preparava seus alunos para um teatro que não existia; eles mesmos deveriam criá-lo. Sua pedagogia celebra um constante diálogo com o passado em busca de mundos impensados e teatros ainda por existir. Assim, entre inúmeros exercícios com/sem máscaras e múltiplas improvisações centradas em princípios básicos de sua pedagogia teatral, fomos encontrando nossos próprios clowns e/ou personagens brincantes a serem posteriormente incorporados na montagem da peça *Cabeça Sem Mente*.

Esse processo de treinamento deu continuidade à minha pesquisa de doutoramento (2009), na qual participei de oficinas com grupos que atuavam inspirados direta ou indiretamente pela escola de Lecoq (Trestle Company, Gavin Robertson Company, Pants on Fire), na Inglaterra. Além disso, o processo originou a tese de mestrado de Alisson Araújo (2013), sob minha orientação, que de 2011 a 2013, realizou a preparação corporal dos atores do grupo, trazendo para a nossa prática inúmeros exercícios com máscaras, linguagem gestual e comédia física, desenvolvidos em oficinas e cursos na França (Luiz Torreão, Christophe Patty, Lucia Bensasson), em 2009. Durante este processo de treinamento, também trabalhamos com oito máscaras expressivas da Trestle Company, que foram fundamentais, tanto para o treinamento dos atores do grupo como para as disciplinas e oficinas de interpretação ministradas por mim e por integrantes do projeto, dentro e fora da UnB.

Nosso processo de treinamento foi fundamental para aprimorar a linguagem gestual dos intér-

pretes do Teatro de Mentira, mais especificamente, a relação tronco/cabeça/articulações, fundamental no jogo com máscaras. Os intérpretes, também, desenvolveram maior clareza, precisão e capacidade de síntese nas improvisações, bem como noções de ritmo, dinâmica e plasticidade de movimento.

4 Fotonovela: cenas estáticas para composição de narrativas visuais

A fotonovela foi muito utilizada pelo PEAC Teatro de Mentira como exercício de atuação e composição em linguagem teatral, revelando-se um excelente recurso pedagógico, tanto em oficinas teatrais ministradas pelos integrantes do grupo[2], como em outros projetos educacionais. O tema, inclusive, inspirou a monografia de conclusão de curso do ator/professor Tiago Medeiros[3], um dos integrantes do PEAC. Além disso, o recurso foi explorado no projeto Arte/Fatos: narrativas da cultura visual na escola (2011), sob coordenação geral do Prof. Dr. Belidson Dias (IdA-VIS). Esse projeto objetivava debater questões referentes à construção da identidade por intermédio da Educação da Cultura Visual, que promove a integração de conhecimentos das diversas práticas artísticas – teatro, música, vídeo, cinema, entre outros. Os artefatos visuais produzidos no projeto eram elaborados por meio de recursos disponibilizados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, tornando celulares, câmaras digitais e computadores, recursos didáticos para as aulas de artes.

O projeto integrou os vários departamentos do IdA-UnB (CEN, VIS, MUS) e se desenvolveu em escolas públicas do DF. Como coordenadora deste projeto do CEN, resolvi adaptar práticas de teatro, como jogos e princípios propostos pelo teatro do Oprimido e pela pedagogia de Lecoq, ao contexto das TICs. A fotonovela foi um dos resultados desse encontro.

Na linguagem da fotonovela, cenas elaboradas por atores são fotografadas e dispostas sequencialmente para contar uma história. Originada do storyboard, essa forma de linguagem é também conhecida como "pseudocine" e nas décadas de 50-70 foi muito utilizada comercialmente para ilustrar histórias sentimentais e folhetinescas, principalmente na América Latina.

Fig.2 Exercício de composição em fotonovela no Teatro de Mentira

Na concepção do Projeto Teatro de Mentira, a fotonovela pode ser um exercício de linguagem e composição teatral, uma vez que os intérpretes têm que utilizar ao máximo seu repertório expressivo e gestual para comunicar o sentido da história por meio de cenas estáticas, sem a utilização de falas e movimentos. A composição por cenas estáticas é também um processo tradicional de dramaturgia que nos remete aos *tableaux vivants,* quadros de teatro que descreviam os principais episódios da bíblia na Idade

[2]Oficina Fotonovela: cenas estáticas para composição de narrativas visuais.Orientação: Felícia Johansson e Alisson Araújo. Extensionistas: Karinne Ribeiro, Tiago Medeiros, Kael Studart, Ana Paula Monteiro, Francisco Bruno. Realizada como parte do evento Tubo de Ensaios/2011. DEA/UnB.

[3]A Fotonovela como Recurso Educacional. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em artes cênicas, orientação Profa. Felícia Johansson. CEN, UnB, 2011.

Média. Cenas estáticas são igualmente um recurso central no Teatro do Oprimido, uma vez que podem espelhar a realidade social, mas também apontar para transformações por intermédio da ação crítica de seus espect(atores). Na escola onde o projeto Arte/Fatos se desenvolveu, uma fotonovela criada pela turma, refletiu criticamente e ludicamente sobre a questão do bullying em sala de aula (2011, p.165)

Para os integrantes do Teatro de Mentira, esse foi um período de incursão no mundo nas narrativas visuais e do cinema, com leituras especialmente focadas nas obras de Will Eisner (2013) e Robert McKee (2006). Isso porque a composição de fotonovelas desenvolve princípios fundamentais de outras formas de narrativa, como o cinema e a história em quadrinhos: clareza, coerência, síntese, além da utilização de estereótipos, sem conotações pejorativas. A interface com tecnologias digitais também preparou o grupo para as incursões em vídeo e apresentações de Power Point, desenvolvidas posteriormente em performances e na peça Cabeça sem Mente.

As fotonovelas, enfim, ampliaram as possibilidades de diálogo entre a linguagem cênica e o novo espaço de aprendizagem que a cultura visual oferece. No intervalo entre arte/não arte, e para além das divisões em gêneros e estilos dentro do próprio teatro (popular, físico, pós-dramático, performativo, entre outros) é possível ser um brincante em qualquer forma de linguagem que se proponha a compor narrativas.

5 PêPêPê's: Power Point Presentations para Assuntos Inqualificáveis

Ultimamente, o PPP (Power Point Presentation), transformou-se em uma ferramenta indispensável em qualquer apresentação que se queira objetiva, clara e bem estruturada. É quase impossível desenvolver qualquer pesquisa, projeto ou proposta no âmbito da escola, universidade ou empresa, sem se utilizar desse recurso que se popularizou com o uso dos computadores pessoais. No campo das artes, o PPP também é muito utilizado como recurso didático, em aulas, apresentações de teses e outros procedimentos didáticos. Entretanto, quase sempre a subjetividade dos artistas permanece fora desse artefato, inspirado em um modelo cientificista de conhecimento que prioriza tabelas, gráficos, tópicos e outras formas objetivas de apresentação. Igualmente, quase sempre os conteúdos apresentados por um PPP podem ser mensurados, quantificados ou objetivados.

Foi justamente na fronteira entre subjetividade e objetividade, arte e tecnologia, que a performance "PêPêPês: Power Point Presentations para Assuntos Inqualificáveis" quis construir sua investigação. Até que ponto podemos expressar, transmitir ou explicar o que é inconfessável, incognoscível e incomensurável por meio deste formato? Quanto de (im)pessoalidade pode ser transferida e comunicada por esse recurso técnico, tão centrado na objetividade da experiência de seus apresentadores? Nossa performance partiu dessas investigações.

Em nossas apresentações[4], seis performers do grupo apresentavam seus próprios PPPs, criados individualmente. As apresentações eram abertas ao público que podia entrar e sair a qualquer momento. Depois que todos os PPPs eram expostos pelos seus respectivos autores, apresentávamos os PPPs uns dos outros, sem qualquer ensaio ou elaboração. Assim, cada apresentação era recriada por outro performer que podia reinventar, subverter ou apenas recontar o sentido de cada quadro/slide. Cada imagem abria possibilidades para inúmeras interpretações e, após várias rodadas, ninguém mais sabia, qual ou de quem era a versão original. Para tornar a experiência ainda mais desafiadora, o público também foi convidado a participar e, por vezes, interpretava os PPPs sem ter visto nenhuma versão anterior, dando explicações absolutamente inéditas aos quadros apresentados.

[4]As apresentações fizeram parte do Projeto Tubo de Ensaios(DEA/UnB) e da Mostra Cometa Cenas (CEN/UnB), 2011. Participantes: Ana Paula Monteiro, Xico Bruno, Tiago Medeiros, Kael Studart, Karinne Ribeiro e Felicia Johansson.

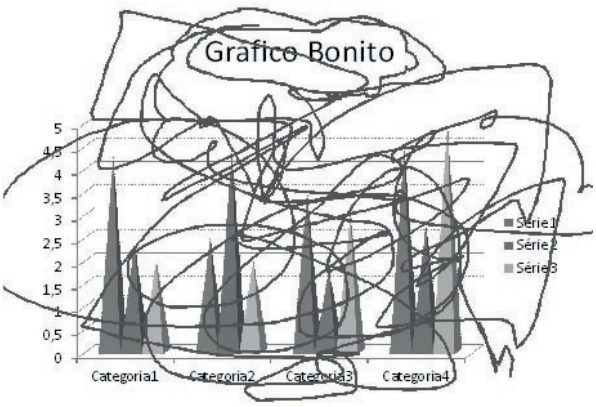


Fig. 3 Slide de um dos Power Points apresentados na performance PêPêPês

Os temas abordados versavam sobre assuntos absolutamente pessoais, quase sempre inconfessáveis: traumas de infância, frustrações amorosas e/ou eróticas, sonhos juvenis, trajetórias familiares ou pessoais inconfessáveis. Como em qualquer PPP, havia quadros com tabelas, gráficos, fotografias, músicas e até trechos de vídeo. Esta performance foi mais uma imersão no que passamos a denominar como "pseudocine", um cinema de mentira, porque ainda distante da linguagem cinematográfica em si, mas próximo de seus princípios elementares como transições, efeitos visuais, combinação de texto e imagem, e, acima de tudo, narrativa construída quadro a quadro. Mais uma vez, essas experimentações culminaram em uma série de efeitos de Power Point, utilizados posteriormente na peça Cabeça Sem Mente.

6 Cabeça sem Mente: uma peça dentro de uma peça

Após dois anos de experimentações e processos de treinamento, resolvemos voltar à cena teatral, incorporando nossas vivências em sala de aula a uma nova montagem. Nosso tema surgiu em um exercício para clowns, onde uma figura autoritária (policial, diretor de escola, sargento, etc) cerceia a liberdade do resto do grupo. Esse conflito entre opressor e oprimidos rende invariavelmente excelentes situações dramáticas, tanto trágicas, quanto cômicas. Não por acaso, essa é a estrutura da tradicional dupla de palhaços Branco e Augusto, onde o primeiro é autoritário, conservador e obediente às leis sociais, enquanto o segundo personifica a desordem e o descaminho. Muitas comédias desenvolvem-se a partir destes princípios, sendo escolas, quartéis e outras instituições formais, excelentes alvos para a galhofa. Assim, o lócus escolhido para nossas improvisações e brincadeiras foi a escola – a escola de nossa infância, mas também, as escolas aonde trabalham ou se preparam para trabalhar os atores do PEAC Teatro de Mentira, uma vez que quase todos eles se formaram, ou estão em processo de formação, para dar aulas em escolas públicas ou particulares de Ensino Médio e/ou Fundamental.

Juntamente a essa escolha, resolvi criar, a partir da leitura de Sonho de Uma Noite de Verão, de W. Shakespeare, um território para o desenvolvimento da trama e dos diálogos de nossa peça, uma vez que o número de jovens casais apaixonados da peça original servia perfeitamente ao nosso grupo de intérpretes. Portanto, a proposta não foi desconstruir ou parodiar o texto original, mas se apropriar de algumas de suas estruturas dramáticas, leitmotivs e personagens, contextualizando-os em uma perspectiva histórica e estética contemporâneas. Assim, o reino sobrenatural, fantástico e mágico de Sonho de Uma Noite de Verão, por exemplo, transformou-se em nossa peça no mundo da mídia, da imagem e da realidade virtual.

Embora a ideia central (escola) e os tipos/personagens de cada ator tenham surgido por meio de improvisações, a composição do texto e da dramaturgia foi realizada por mim, considerando as qualidades e particularidades de cada intérprete e muitas situações surgidas em estado de improvisação e brincadeira. Ao longo do processo, várias falas, ideias e

[5]No caso, o ator Kael Studart tinha inteira liberdade de fazer performances e/ou improvisar seu texto sempre que apresentava um dos solos da sua personagem (Puck).

[6]Espetáculo apresentado no Teatro Lábios da Lua (Gama) e Teatro Goldoni (D.F), em 2013 e no Teatro Brasil 21, em 2014. Texto, direção e dramaturgia de Felícia Johansson. Atores: Ana Paula Monteiro, Clarisse Johansson, Felicia Johansson, Kael Studart, Karinne Ribeiro, Rogério Luiz, Tiago Medeiros e Xico Bruno. Projeções de PPP e iluminação: Fernanda Portela e Fernanda Alpino.

textos foram modificados pela prática e pelas sugestões do atores, até encontrarmos um formato final que passou, então, a ser transformado de acordo com a resposta do público. A peça terminou por incorporar nossas experiências anteriores, com projeções de Power Point e filmagens ao vivo dos atores, em estilo melodramático, como nas fotonovelas. No texto escrito, mesmo na versão final, também há espaços abertos à performance e à improvisação, embora

Fig. 4 Programa da peça Cabeça sem Mente. Fotos e programação visual de Pedro Ivo Verçosa

limitados à cenas específicas e/ou personagens[5].

O espetáculo "Cabeça Sem Mente"[6] encena as desventuras de um grupo de atores que ensaia a peça "Sonhos de Uma Noite de Verão", de Shakespeare, enquanto é consumido pelos dramas que quer representar. Assim, as duas peças se entrecruzam para descrever o percurso de jovens amantes que, no calor de uma noite de verão, atravessam um rito de passagem, incluindo um mergulho no mundo sobrenatural de fadas e seres da natureza, os descaminhos do amor romântico, e a montagem de uma peça teatral. A expressão "Cabeça Sem Mente" denota a atmosfera de sonho e delírio que a peça de Shakespeare evoca, onde fantasia e realidade constantemente se misturam. É também uma celebração do humor nonsense e do estilo farsesco de "Sonhos de Uma Noite de Verão", considerada uma típica "mascarada", ou farsa musical, com inúmeras coreografias e quadros dançantes, além de personagens que se (des)mascaram continuamente. Não por acaso, o programa da peça é um baralho de cartas, onde todos os personagens têm duas versões, sem que saibamos qual é a original (Fig.4).

Em termos de linguagem, a peça manteve vários trechos do texto original de Shakespeare, como algumas declarações de amor. Mas também, outros trechos foram parodicamente reelaborados, de maneira a espelhar a magia do consumo e da mídia que fascinam os jovens nos dias atuais, bem como a importância das redes sociais (facebook, twitter, blogs, whatsapp) nos relacionamentos afetivos. Como diz Raylene/Helena à Shirlane/Hérmia:

Fig. 5 O Rei e a Rainha das Fadas observam Shirlane e Raylene em Cabeça sem Mente. Foto de Lis Marina

> Quisera eu ter a sua pele sem poros, sua altivez esguia, sua face, sua magreza, sua linha. Quisera eu ter o seu hálito *mint plus,* seus lábios ultra *gloss*, seu cílios *extra volume*, seus olhos. Eu quero gravar a sua voz para deixar na minha mensagem. Eu quero me identificar nas suas chamadas. Eu quero ter a sua foto de frente no meu perfil.

Cabeça Sem Mente é também uma sátira à educação retrógrada e conservadora que insiste em desconsiderar a arte e a criatividade, ou seja, a própria juventude. Nesse sentido, a personagem Profa. Polyssem, que comanda a turma de alunos, é uma mistura polissêmica e policial de todos os nobres conservadores da peça de Shakespeare, que in-

sistem em laços matrimoniais baseados no dinheiro e no poder, e não no amor. Não por acaso, ela analisa sintaticamente as frases de Shakespeare, utilizando a classificação de sujeitos para estratificar socialmente a turma de alunos, discriminando-os, conforme sua posição social, raça, gênero etc. Por outro lado, os alunos que ensaiam a peça de Shakespeare, traduzem o núcleo de trabalhadores da peça original, com suas risíveis limitações estéticas e culturais, mas também, com enorme ousadia, criatividade e amor à arte. Assim, Cabeça Sem Mente brinca com dois temas recorrentes na obra de Shakespeare : a fragilidade do amor juvenil, relida no contexto das redes sociais, e o próprio fazer teatral, situado no contexto do teatro contemporâneo.

A montagem de uma peça dentro da peça expõe os próprios mecanismos e impasses do teatro atual, uma vez que a professora Polyssem tem uma visão absolutamente conservadora do teatro e da sociedade, enquanto seus alunos querem desconstruir Shakespeare, compor cenas por meio de processos colaborativos e/ou performances, pois não se sentem representados por este autor, embora o estejam encenando, sem saber . Esse conflito de percepções e gerações termina por espelhar o próprio Brasil atual, ao mesmo tempo moderno e arcaico, entre progressos galopantes e posturas ultraconservadoras, entre ordem e caos. Há referências às recentes manifestações reprimidas vorazmente pela polícia, ao moralismo, sexismo e racismo de discursos de líderes religiosos e políticos, à corrupção generalizada, e principalmente, à polêmica Copa do Mundo de 2014. Sim, todos na escola estão se preparando para um grande evento, um grande teatro, uma grande encenação. Inclusive, a troca de figurinhas do álbum da Copa serve como metáfora das trocas de amantes e amores entre os jovens da peça.

No final, tristemente e comicamente, tudo acaba em farra, oportunismo político e roubo, sendo que a própria cena é roubada pelo Rei e Rainha das Fadas que, durante um assalto, se apoderam de todos os aparelhos digitais utilizados em cena (projetor, celulares, câmeras de vídeo). Mas esse é apenas um final dentro de um final, neste modelo de narrativa espelhada, onde ensaio e cena se (com)fundem. A última cena mostra os atores se desvencilhando de seus figurinos e o Power Point sobre Shakespeare sendo desativado. A diretora entra em cena sem o figurino de sua personagem, dando ordens aos atores e, portanto, denunciando toda a peça enquanto farsa, encenação. O cenário passa a ser desmontado, enquanto um único ator pede para ensaiar o monólogo final de Puck; uma cena sem luzes, sem truques, sem teatro. Nela, Puck dirige-se aos espectadores negando ser mentiroso, embora lance dúvidas sobre a realidade de tudo o que foi visto, ao mesmo tempo em que pede perdão pelas falhas da peça apresentada.

Se nós sombras, vos ofendemos
Pensai nos seguintes termos
O que vos sucedeu foi adormecer
E essas visões que parecíeis ver
Compuseram nosso tema tolo e à toa
Não censureis esse nosso tema
Perdoai-nos e haverá emenda
No caso de sorte imerecida
Escapando nós de vaias viperinas
Como sou um Puck honesto, das retificações eu me encarrego
Não sou Puck mentiroso e dou boa noite a todos
Palmas, se quiseres bater, em troca, vamos a peça refazer

Depois da peça Cabeça sem Mente, o Projeto Teatro de Mentira quer se dedicar ao fabuloso mundo do cromaqui (chroma key), criando artefatos entre linguagem cênica, histórias em quadrinhos e vídeos para internet.

Referências

ARAÚJO, Alisson. **Máscara**: Estratégia de Composição Física em Texto de Representação. Dissertação de Mestrado, CEN-UnB, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo, Martins Fontes, 2003

DIAS, B.; CASTRO, R.; JOHANSSON, F. ; NARITA, F. Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores In: **Trajetórias das Licenciaturas na UnB**: A Experiência do Prodocência em Foco. 2ª edição. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2011, v.1, p. 155-192.

EISNER, Will. **Narrativas Gráficas**: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo, Devir, 2008.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade**: o teatro performativo. Trad. Lígia Borges.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. Org. Franca Rame. São Paulo, SENAC, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1985.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético**: Uma pedagogia da criação teatral. São Paulo, Senac, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

McKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Curitiba, Arte & Letra, 2006.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 2011.

SHAKESPEARE, W. **Sonho de Uma Noite de Verão**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. São Paulo, Coleção L&PM Pocket, 2002

WILSHER, Toby. **The Mask Handbook**: A Practical Guide. London: Routledge, 2007.

Links do projeto: teatrodementirabr.wordpress.com; cabecasemmente.wordpress.com

TEATRO MUSICADO PARA TODOS: EXPERIÊNCIAS DO LABORATÓRIO DE DRAMATURGIA- UNB

Marcus Mota[1]

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória do Laboratório de Dramaturgia da Universidade de Brasília. A partir da análise preliminar de montagens de obras que integram teatro e música, há a discussão sobre as dificuldades de se produzir e dar continuidade a propostas extensionistas em artes cênicas.

Palavras-chave: Extensão. Processos criativos. Artes integradas. Universidade. Ópera. Musical.

ABSTRACT

This paper deals with historical analysis of DramaLab at University of Brasilia. Interartistic creative process are described in order to discuss solutions to obstacles in Public outreach-oriented stage productions.

Key-words: Public outreach. Creative Processes. Integrated Arts. University. Opera. Musicals.

[1]Marcus Mota é dramaturgo, cancionista, compositor, professor de Teoria e História do Departamento de Artes Cênicas (CEN) da UnB e diretor do Laboratório de Dramaturgia e Imaginação Dramática-LADI, marcusmotaunb@gmail.com

1 Introdução

Em março de 1998 o projeto do Laboratório de Dramaturgia e Imaginação Dramática (LADI) foi apresentado e aprovado no Colegiado do Departamento de Artes Cênicas da UnB.

No texto de apresentação do projeto, lemos que

> O LADI objetiva assessorar tecnicamente empreendimentos e pesquisas relacionados com a orientação da palavra rumo à cena. A ideia surgiu da necessidade de se concretizar linha de pesquisa já desenvolvida no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, sob os auspícios do PIBIC. As pesquisas *Pirlimpsique* (1996-1997) e *Matrizes dramáticas na formação da tradição barroca da literatura brasileira* (1997-1998) investigaram, respectivamente, a constituição histórica da experiência dramática da palavra como ato imaginativo específico e a orientação dramática da palavra em um imaginário historicamente individualizado[2]. Além disso, no acompanhamento de atividades do Departamento, como aulas, peças, discussões, revisão de currículo, cursos de extensão surgiu a premente tarefa de formalizar e expandir os estudos realizados. Ainda mais que a palavra em sua realização dramática não se restringe à esfera teatral. A utilização desta dimensão cênica da palavra se verifica no intercâmbio com outras linguagens artísticas e formas de expressão contemporâneas (MOTA 1998:137).

De fato, o surgimento do LADI compreende-se no intercurso de diversas atividades acadêmicas relacionadas à diversificação de meu perfil profissional: na medida em que me metamorfoseava de professor de Teoria e História do Teatro em Dramaturgo, houve o trânsito e sobreposição entre experiências de docência e pesquisa a contextos de produção artística (MOTA 2003, ARAÚJO 212). O LADI inicialmente transformou pesquisas em análise de textos dramáticos na elaboração mesmas de textos para a cena, a partir de demandas de alunos para projetos de fim de curso. Tanto que o primeiro texto escrito e encenado foi "O filho da Costureira, para o projeto de Diplomação de William Ferreira[3], dentro do projeto de extensão contínua 'Cometa Cenas[4].

2 A primeira década

No entanto, o projeto do LADI já apontava para futuras aberturas, para uma maior diversificação de suas proposições, a partir do que demandas relacionadas às "dinâmicas de parcerias obtidas (MOTA 1998:138)".

A partir de 2004 tal diversificação se efetivou com a parceria com o Ópera Estúdio do Departamento de Música da Universidade de Brasília, na produção e realização de espetáculos dramático-musicais gratuitos para a comunidade do Distrito Federal[5].

Novamente, o ponto de partida era a integração entre o trabalho de pesquisa de alunos e professores da Universidade de Brasília e artistas e público do Distrito Federal . Entre 2004 e 2007, tempo em que a parceria se desenvolveu, tivemos os seguintes espetáculos[6]:

---

[2]A respeito destas pesquisas de Iniciação Científica, v. MOTA 1997 e MOTA 1998.

[3]V. entrevista, leitura dramática e texto no link http://ofilhodacostureira.blogspot.com.br/, material produzido por para o Acervo Vis pela professora Ana Beatriz Barroso.

[4]Além de "O filho da costureira", apresentado na Sala Saltimbancos em 1997, tivemos: "A última noite sobre a terra", mesma sala e mesmo ano; "Aluga-se", comédia apresentada no Anf. 9, no antigo Centro de Convenções de Brasília, na Sala Villa Lobos do Teatro Nacional, em 1998; em 2001 início a parceira com Hugo Rodas, com a apresentação de "Idades.Lola", projeto de Diplomação apresentado na Sala Saltimbancos; em 2002, estreamos o Teatro do Complexo das Artes com o musical "As partes todas de um benefício", também para projeto de Diplomação; em 2003 dois musicais para projetos de diplomação: "Salada para três", com direção de Hugo Rodas, e "Um dia de festa", direção de Jesus Vivas, ambos espetáculos apresentados no Teatro do Complexo das Artes.

[5]Coordenado pela profa. Irene Bentley.

[6]Todos os guias/programas dos espetáculos com fichas técnicas completas e textos de apresentação estão disponíveis em https://brasilia.academia.edu/MarcusMota/Musical-Guides.

Nome da obra	Lugar de apresentação	Data	Atividades do Ladi
Bodas de Fígaro, de W.Mozart	Teatro Ulysses Guimarães	Dias 13 e 16 de Novembro de 2004	Direção, cenário, elaboração do programa, discussão dos cortes e escolha de cenas (adaptação)
Carmen, de G.Bizet	Teatro Sesc/ Taguatinga e Sala Martins Pena- Teatro Nacional	Dias 4 e 5 de Julho de 2005	Produção, Direção, cenário, figurinos, pesquisa e elaboração do programa, discussão da adaptação (cortes e transformação de papéis cantados para atores)
Cavalleria Rusticana, de P. Mascagni	Teatro CCBB-Brasília e Sala Martins Pena- Teatro Nacional	Dias 7,22 e 23 de Fevereiro de 2006	Direção, Produção, Pesquisa, tradução das fontes do libreto (conto e texto teatral de Giovani Verga),cenário, figurinos, elaboração do programa.
O Empresário, de W. Mozart	Sala Martins Pena-Teatro Nacional	Dia 22 de abril de 2006	Direção, cenário, elaboração do programa, tradução do libreto original e nova versão do libreto.
O telefone, de Gian Carlo Menotti	Sala Martins Pena, Teatro Nacional	Dia 10 de outubro de 2006	Direção, cenário.
Saul. Drama Musical	Sala Martins Pena, Teatro Nacional	Dias 25,26 e 27 de Julho de 2006	Direção, produção, cenários, figurinos, composição, libreto, elaboração do programa
Caliban. Tragicomédia Musical	Teatro do Complexo das Artes	Dias 4 e 5 de Julho de 2007	Direção, produção, cenários, figurinos, composição, libreto, elaboração do programa

Inicialmente, as atividades do LADI pareciam restringir-se ao que tradicionalmente se chama "direção de cena": dispor os cantores em cena e materializar visualmente as referências do imaginário da peça presentes no libreto[7]. Porém, o desafio de uma parceria interdepartamental em um projeto artístico e educativo possibilitou a ampliação de experiências do LADI. A partir da complexidade de se montar uma obra multidimensional, que envolve conhecimentos e habilidades diversas, o LADI acabou por se redefinir e entrar em contato com as demandas variadas de todo o processo criativo de eventos dramático-musicais[8].

Em um primeiro momento, houve o desafio de preparar em pouco tempo estudantes-cantores para suas performances na montagem de *As Bodas de Fígaro*. Mas a análise do libreto e da música e o intenso convívio durante os ensaios proporcionaram não só um diagnóstico da situação, como também estratégias de intervenção nas questões implicadas no

[7]Na tradição anglófona, temos o "stage director", com escopo mais limitado que o termo alemão Regietheater. Sobre a tradição italiana, v. HANSELL 2002. Estudei in loco o processo do professor Mathew Lata no Florida State Opera em Tallahasse durante minha licença sabática em 2006, em MOTA 2014. Sobre o contexto brasileiro, v. ensaios em SAMPAIO 2009.

[8]Para os conceitos aqui utilizados, v. MOTA 2003,MOTA 2008, MOTA 2009

ato de levar para o público obras multidimensionais. *Bodas de Fígaro* trata do *Poder*, de tornar visíveis e audíveis as interações assimétricas entre o soberano e seus vassalos e como essa ordem reversa é desconstruída. Em uma cidade como Brasília, tais questões estão na ordem do dia. Minha pergunta era: como transformar uma encenação de algo aparentemente isolado em seu esteticismo em um acontecimento transformador para os estudantes-cantores e para o público. Em outras palavras: como ultrapassar a tendência de se tornar a manifestação pública de habilidades em algo descartável, útil apenas para formar currículo dos realizadores e dos intérpretes.

Os procedimentos de análise textual previamente desenvolvidos e as demandas da amplitude da cena dramático-musical proporcionaram essa reengenharia do LADI. Assim, cada realização dali em diante passaria pelo questionamento de sua efetivação: por que dedicar tempo e vida para montar tal e tal espetáculo? O que tal e tal espetáculo apresenta como interrogação para pessoas do dia de hoje? Como tornar perceptíveis na intepretação e na montagem as questões que queremos tratar com a obra?
A ruptura com o esteticismo dominante entre os que se dedicavam ao "bel canto" em Brasília passava por uma série de ações metodológicas claras:

1- a função da direção de cena não é ilustrar o libreto nem dar dicas instantâneas de interpretação. Necessário é aproximar o intérprete-cantor da formação de intérprete básica em Artes Cênicas. Não se trata mais de ver um DVD de ópera e copiar os maneirismos ali presentes como se houvesse uma gramática de gestos e posturas geral. Cada papel advém de um processo criativo. E cada processo criativo é único, tem uma proposta, um conceito, uma definição daquilo que pretende ser mostrado para o público.

2- a obra escolhida para o processo criativo é analisada em sua dramaturgia: os estudantes-cantores passam a compreender a totalidade da obra e não somente os momentos em que se apresentam. Nesse ponto, o diretor de cena busca materiais específicos para a análise dramatúrgica: artigos, livros, teses, dissertações. A partir da análise dramatúrgica e da história recepcional da obra pode então propor um conceito, uma definição do que vai trabalhar.

3-dentro dessa organização racional da experiência de atuação, ou dessa explicitação dos pressupostos de direção e atuação, os estudantes-cantores passam a ter papel mais ativo como intérpretes, no sentido de não reduzir sua participação a seguir as marcas da direção: ao contrário, a cena é comentada e o detalhamento das ações é realizado a partir de aproximações, de repetições. No lugar de marcar o estudante-cantor, o diretor de cena solicita que as movimentações seja realizadas várias vezes dentro do parâmetros compreendidos durante o esclarecimento do contexto da cena. Assim, a direção e os intérpretes trabalham em parceria, dentro da proposta do processo criativo. Os intérpretes oferecem possibilidades, explorações que vão aos poucos se tornando em padrões testados e utilizados como nexos entre a cena e a audiência. O que estiver claro e compreensível para os atores, assim o será para a o público.

4- Todo o processo criativo pode ser acompanhado pelos diários de bordo dos estudantes-cantores e pelo diário da direção. Este é publicado online. E o material ali veiculado será utilizado como base para a elaboração do programa.

5- O programa ou guia do espetáculo é mais que um portfólio dos integrantes do processo criativo: temos a apresentação deste processo, suas decisões e escolhas, e comentário sobre a obra encenada e sua disposição em cenas. No lugar da vaidade, temos pesquisa e esclarecimento. O programa, dentro de um processo artístico-educacional, é ferramenta de suma importância. É o que o público leva para casa, junto com os sons e imagens que fruiu. Em casa irá confrontar o que viu e ouviu com o texto do programa.

6- Sendo espetáculos gerados por instituições públicas superiores de ensino, as apresentações são gratuitas, com legendas no caso de obras cantadas em outras línguas que a vernácula. Não há privilégios: quem quiser assistir que entre na fila.

Durante a montagem de *Carmen* tivemos a oportunidade de testar e aplicar esses princípios. O elenco teve que enfrentar sua ideia de *Carmen* du-

rante os ensaios. No lugar de uma Carmen sensual, optamos por nos valer da ópera como um caso de violência contra a mulher. A Delegacia da Mulher entrou em parceria com o projeto, subsidiando com materiais sobre a violência de companheiros, maridos, namorados. No *hall* de entrada no teatro, imagens reais de mulheres agredidas e assassinadas eram mostradas em *looping*. A dramaturgia de *Carmen* era a análise de um caso policial que começa com assédio, parte para pequenas violências, obsessão, e finda em morte. As belas canções entremeavam-se a antecipações fatais. Tudo culminou no sangue, nas rosas caindo do céu, na iluminação estourando nos matizes vermelhos.

A resistência à direção ou a proposta durante os ensaios foi fundamental para que a mesma fosse clarificada e compreendida. O elenco funcionou assim como uma primeira plateia. Para formar espectadores, temos que formar intérpretes. As respostas do elenco, sua divisão entre o conforto do esteticismo e a dimensão social da releitura, acabaram por converter os ensaios em uma arena em que se mostram e debatem tensões bem evidenciadas. Por esteticismo contra qual o projeto enfrentava, era o pretenso elitismo consciente ou não que estava presente em planejamento corporativista de carreiras reproduzido pelos estudantes-cantores[9]. Ou seja, alunos de uma universidade pública, vocacionados para uma atividade de excelência que exigia o máximo de suas habilidades, acabavam por assumir comportamentos questionáveis, dominantes no âmbito profissional da cidade. Tal comportamento confunde excelência com exclusivismo. Indo em outra direção, assumindo o papel formador de artistas e cidadãos, o LADI propôs estratégias integrativas e inclusivas, para que a montagem de obras multidimensionais fosse o encontro de habilidades múltiplas e tensões sociais.

O que se viu com *Carmen*, com a nossa Carmen, com uma Carmen candanga, judiada e morta, morta em cena mas ressuscitada nos corações e mentes, foi a Carmen de todos, o teatro e música para todos: filas quilométricas, com diaristas e embaixadores lado a lado. Acima de tudo, todos puderam ver e ouvir que se pode fazer diferente, que a complexidade do real é assumida e reinterpretada em projetos que integram ensino, pesquisa e extensão[10].

Com *Cavalleria Rusticana* tivemos um divisor de águas: como *Carmen* gerou dissensões entre o corporativismo operístico dominante na cidade, para enfrentar os descontentes, no lugar de reencenar *Cavalleria Rusticana*, a proposta foi partir do textos originais do libreto (conto e texto teatral) e nos valer de algumas canções da peça. Essa nova dramaturgia oferecia uma nova *Cavalleria Rusticana*, em que se encontravam justapostos o teatro e o canto. A alternância entre as cenas dialogadas e as árias marcava bem isso: o público sabia que uma coisa era uma coisa e não outra. Assim, a resposta a uma tensão na montagem do elenco, baseada no antagonismo entre os usos do repertório operístico, viu-se ela mesma registrada na dramaturgia da obra. Ou seja, as tradições, os gêneros performativos guardavam suas fronteiras. Mas estavam frente a frente, como em uma guerra, uma luta presente liminarmente em *Cavalleria Rusticana* e que se converteu no conceito da montagem: uma cidade oprimida por um conquistador revolta-se e o mata.

No libreto da ópera homônima, a questão fora reduzida a uma trama de traição, um triângulo amoroso, que acaba com a morte do sedutor pelas mãos do marido enganado. Porém, nos materiais originais de Giovani Verga, seguindo os cânones do verismo, o foco está na organização social de uma pequena aldeia siciliana de fins do século XIX, Vizzini. A relação entre os habitantes é desestabilizada pelo retorno de Turiddu Macca, que depois do serviço militar, volta para sua cidade natal, atraindo a atenção dos homens e mulheres. Há o triângulo amoroso, há a morte, mas há também toda uma descrição e análise dos rituais cotidianos do micro-

[9]A respeito do tema, v. textos em HOLLANDA 2011.

[10]Esta montagem de *Carmen,* que contou com o Coro do Senado, foi registrada em vídeo e veiculada pela TV Senado. Vídeos de alguns espetáculos aqui comentados estão disponíveis no canal no youtube:www.youtube.com/user/marcusmotaunb/videos. Além disso, apresentei as implicações dessa contemporaneização de Carmen em MOTA 2005.

cosmo rural siciliano.

A partir do estudo e da leitura das fontes textuais da ópera, o conceito da nova montagem foi estabelecido. Além de, pela pesquisa da fontes, ter sido atualizada a dimensão fenomenológica da obra, houve a correlação entre a organização dessa cidadezinha e a trama política brasileira da época, com a emergência do populismo petista. Na época, o presidente Lula se encaminhava para o fim de seu primeiro mandato (2003-2006), agindo em campanha permanente, com gastos enormes de publicidade oficial. Diante disso, o processo criativo do híbrido *Cavalleria Rusticana* fundamentou-se nas homologias ou paralelos assim distribuídos:

1. Trajetória do anti-herói Turiddu Macca // Trajetória do lulismo
2. Cidade do interior da Silícia // Brasil e/ou/ Brasília
3. A cidade e o sedutor // o país /a capital
4. A cidade julga e aplica a pena // conscientização da platéia.

Para materializar estas homologias, em nenhum momento a montagem se valeu de explícitas identificações dos termos comparados. Ao contrário: houve uma paradoxal e hiperbólica utilização de símbolos: todas as mulheres, novas e experientes, todas estavam grávidas, todas carregavam no ventre o anti-herói. A gravidez como metáfora entre doença, pregnância e enfado apontava para uma cidade que não suportava mais a presença esterilizante do amante desleal. Em nossa versão de *Cavalleria Rusticana* todos espancam, matam o violador da cidade, homens e mulheres participam dessa catarse. No teatro, isso foi possível.

Essa catarse também foi do LADI. Dentro de condições difíceis, poucos recursos financeiros e dificuldades para se manter uma equipe ou mesmo ter um elenco, a criatividade amarga que nasce dos obstáculos levou para o palco um redimensionamento das estratégias. Se era possível fazer obras multidimensionais a partir da reelaboração de obras do repertório, por que não propor uma obra nova, fora do repertório? Dessa maneira, os protocolos e os compromissos com o corporativismo operístico local não seriam mais problema. E em todo caso, a fase com a montagem de obras do repertório operístico teria sido uma intensa sequência de aprendizagem para outros projetos e outros vínculos com a cidade.

Para tanto, quase fechando a parceria com o Ópera Estúdio, foi encenado o espetáculo *Saul*, primeiro de uma trilogia ainda em aberto. Como nos outros processos criativos que integram pesquisa, ensino e extensão, a preparação da montagem foi precedida de leitura de materiais bibliográficos para se subsidiar a proposição do conceito do espetáculo, de sua orientação expressiva. A partir da crítica do populismo iniciada em *Cavalleria Rusticana*, optou-se por levar ao palco uma tragédia musical a partir da discussão da problemática figura do primeiro rei de Israel, o qual é, de acordo com o relato bíblico totalmente pro-David, rejeitado por Deus e pelos homens. Os delírios de Saul, a poesia de sua loucura, sua atípica trajetória existencial é apresentada em canções originais orquestradas por Guilherme Girotto. Aplicou-se à narrativa bíblica o esquema de alternância entre cenas faladas, corais e solos vocais presentes na tragédia grega de Eurípides. Essa fusão de estilos, técnicas, gêneros performativos acabou por produzir tensões entre comunidades diversas, como pessoas que frequentam cultos religiosos protestantes e artistas cênicos. Houve uma dificuldade mesmo de divulgar a realização baseada em pesquisa acadêmica, pois no veículo jornalístico de maior apelo houve a resposta de que "não divulgaria resquício de Semana Santa"[11].

Nem Teologia, nem Iconoclastia - em uma cidade em que a religiosidade virou moeda de troca, avançar em feudos, em pretensas propriedades privadas é sempre algo estimulante. Antes de tudo, a narrativa bíblica de Saul, em seu esforço de reduzir e desfigurar o seu primeiro soberano é em si mesma um grande ponto de impulso criativo. Se o LADI, como outros projetos culturais, luta para sobreviver, para encontrar mínimas condições de produção e continuidade, então o enfrentamento a imposturas e autoritarismos das mais diversas fontes torna-se um

[11]A respeito da elaboração e produção de novas obras operísticas e de teatro musical dentro de contextos de ensino e aprendizagem, v. VVAA 1983.

impulso, uma conquista. Pois já estamos aí, na arena. Uma luta a mais, é mais uma[12].

Nesse sentido, o tortuoso processo de montagem de *Caliban* foi uma outra catarse: ensaiar meses sem saber onde apresentar, contínuas trocas de elenco, nenhum orçamento, participações especiais (Orquestra e coro) por meio de vínculos afetivos... O hercúleo esforço do LADI para manter-se esbarrava na complexidade crescente de suas produções. Entre as atividades de composição, realização, recepção e produção, esta última necessitava ser revista. Tanto que a parceria com o Ópera Estúdio e mesmo o LADI quase implodiram depois da montagem de *Caliban*. Em cena tivemos atores, cantores, músicos, cenários digitais projetados, teatro de animação, em textos e canções originais, estas eximiamente arranjadas e orquestradas por Ricardo Nakamura. Mas nunca, como em nenhuma outra montagem do LADI, o processo para levar à cena toda essa maquinaria foi tão turbulento. O *know-how* em como formar um grupo para realizar um espetáculo dramático-musical estava bem organizado. Devido à regularidade das apresentações, a parceria LADI/Ópera Estúdio possuía um público sempre disponível. As práticas de pesquisa textual ou preparação do espetáculo eram um dos aspectos fortes do LADI. As incursões na criação sempre se renovam com a maturidade dos envolvidos. Porém, o LADI não se geria em termos de custos, de fontes financeiras. O modelo vigente de colaboração, de troca do capital financeiro por recursos humanos estava se esgotando, em virtude da maior profissionalização da produção cultural, da economia criativa. Novas dinâmicas precisavam ser experimentadas, em razão também da série crise financeira das universidades e dos diversos entraves burocráticos para se trabalhar com a compra de materiais para produção de obras artísticas nos órgãos públicos.

Nesse sentido, o LADI passa por uma nova fase de sua trajetória, ao entrar em diálogo com a política de editais públicos para a cultura. Ao completar sua primeira década, o LADI teve de se reinventar para que tornasse possível a realização de novos empreendimentos culturais, agora efetiváveis a partir de seu amadurecimento acadêmico e técnico.

3 A segunda década

A partir dessa nova fase temos o seguinte quadro com as obras mais significativas:

Nome da obra	Lugar de apresentação	Data	Atividades do Ladi	Edital/Parceria
NO MURO. Ópera Hip-Hop	Teatro Plínio Marcos, Funarte-Brasília	Dias 27 de Novembro a 06 de Dezembro de 2009.	Produção, Direção (Hugo Rodas), cenários, figurino, pesquisa, dramaturgia, oficinas com atores e dançarinos, canções, arranjos, elaboração do programa.	Elebrobras
Danaides	Teatro Sesc Gama, Teatro Newton Rossi Sesc Ceilândia, Teatro Plínio Marcos, Funarte-Brasíia	Dias 21 e 22 de maio, 26 e 27 de maio, e 2 a 12 de Julho de 2011.	Pesquisa, canção, e textos.	Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna e Fundo de Arte e Cultura do Distrito Federal (FAC)

[12]Detalho as implicações de se montar um drama musical a partir de texto bíblico em Brasília em MOTA 2008.

Mobamba	Espaço Cultural Varjão	Entre os dias 14/06/2012 e 01/07/2012	Pesquisa, direção musical.	Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna e Fundo de Arte e Cultura do Distrito Federal (FAC)
David. Drama Musical	Anf. 09, Universidade de Brasília	Entre 28/11/2012 e 02/12/2012.	Produção, Direção(Hugo Rodas), dramaturgia, canções, cenografia, figurinos, elaboração dos programas.	Fundo de Arte e Cultura do Distrito Federal (FAC)
Sete Contra Tebas	Anf. 09, Universidade de Brasília	Entre 09/07/2013 e 11/07/2013.	Produção, Direção (Hugo Rodas), dramaturgia, canções, arranjos, orquestração, cenografia, figurinos, elaboração dos programas.	Decanato de Extensão-UnB e SBEC(Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos)

Nessa segunda década, o LADI tem conseguido atingir em parte seus objetivos de levar para o público espetáculos interartísticos de qualidade, a partir de pesquisas acadêmicas por meio de editais públicos de financiamento da cultura.

Um dos melhores exemplos disso foi o espetáculo *No Muro*. *Ópera Hip-Hop*. O espetáculo foi gerado inicialmente a partir de conversas, em 2008, entre mim e o então aluno de Bacharelado em Artes Cênicas Plínio Perrú. Feito e aprovado o projeto com patrocínio cultural da Eletrobras, organizou-se a equipe, sob a direção de Hugo Rodas. Nos ensaios, tínhamos o encontro e entrechoque de três tipos de tradições performativas: duas cantoras de óperas, Aída Keller e Valdenora Pereira, atores e integrantes do movimento hip-hop de Brasília, como o Dj Jamaika, e *bboys* como Muxibinha, Papel, Willocking, Klebinlocking, entre outros. Não havia texto e sim um roteiro com a ordem dos acontecimentos inspirados nos filmes *O selvagem da Motocicleta*,de F.F.Copola e *West Side Story*, dirigido por Robert Wise e Jerome Robbins, tragédias gregas como *Agamenon e Coéforas de Ésquilo*, e histórias da periferia de Brasília. Com os recursos do edital, foi possível remunerar os participantes externos à Universidade, dando condições para um trabalho profissional que mesclava artistas com as mais diversas experiências. Em conjunto a isso, a produção conseguiu estabelecer parcerias com instituições locais e nacionais, trazendo para o teatro jovens estudantes secundaristas e jovens em situação de risco social.

No muro, enfim, serviu para quebrar muros, barreiras sociais, estéticas, institucionais. Nesse momento, ficou clara a necessidade de o LADI se reciclar, vendo que há toda uma dramaturgia e performatividade das ruas, das pessoas, que dificilmente é incorporada à academia. Os currículos, ainda, ficam presos na reprodução de uma historiografia que consagra autores, obras e valores que são importantes para tradições de seus lugares de proveniência.

Assim, o descompasso entre academia e sociedade é reiterado, pois aquilo que se estuda muitas vezes encontra-se desvinculado das práticas e estéticas performativas correntes. Foi preciso um diálogo mais direto com os estudantes, com suas intuições e observações para que os horizontes se abrissem.

Além disso, esse senso de atualidade reoxigenou as formas de entendimento do uso das sonoridades em cena. Os sons das ruas tipicamente advêm de mediações tecnológicas que editam materiais pré-existentes. No LADI, em virtude de minha formação e pesquisa, os procedimentos dramatúrgicos eram tomados como horizonte para modelação das cenas faladas e cantadas. Mas as formas são índices, possibilidades (MOTA 2008). Tais formas e modelos poderiam ser atualizados por meio dos sons contemporâneos e seus modos de produção. Assim, para a audiência teríamos uma fusão entre práticas composicionais historicamente distantes mas aproximadas pelos efeitos, pelo processo criativo. Com isso, haveria tanto um mútuo esclarecimento entre eventos separados no tempo, quanto o *link* entre tradições culturalmente diversas. Dessa maneira, um espetáculo assim definido por fusões e diálogo histórico proporcionaria para a plateia de hoje um acesso não só ao que hoje se realiza, mas a referências culturais na maioria das vezes associadas a uma classe ou hipervalorizadas como patrimônio de um certo grupo.

No caso de *No muro* tais questões de poética e sociedade integravam o cotidiano dos ensaios, confirmando que em processos artísticos extensionistas os primeiros atingidos pelo projeto são os seus articuladores cênicos. Ou seja, não é apenas o público *de lá* que é beneficiado com a correlação entre pesquisa, arte e comunidade: os próprios intérpretes, a equipe do projeto já se depara com o entrechoque entre suas vivências e as dos outros durante o processo criativo.

Em *No Muro*, jovens de diversas cidades do Distrito Federal e Entorno vinham para os ensaios no Núcleo de Dança da UnB junto com profissionais de canto lírico e professores do Departamento de Artes Cênica da UnB. As canções e músicas, especialmente compostas para o espetáculo, eram reproduzidas, gerando o entrechoque entre tradições de canto acompanhado por instrumentos *in praesentia* e as práticas de reprocessamentos digitais de som. As audiocenas de *No Muro* apresentavam referências compositivas e recepcionais muitas vezes em conflito quanto a sua presumida hierarquia social e estética. Nos ensaios mesmo, muitos dos *bboys* mais jovens meneavam a cabeça, riam baixinho quando as cantoras líricas mostravam suas habilidades, enquanto que o estampido altissonante das seções agressivas das danças e canções dos integrantes do Hip-Hip eram acompanhadas por um misto de pasmo e admiração pelas cantoras líricas[13].

Ou seja, em *No Muro*, desde os ensaios, formulou-se a hipótese de todos estarem juntos com suas habilidades, com suas histórias, com seus sons e ideias. Se o tema da peça era o de muros erguidos como metáfora da exclusão, o espetáculo era maior que isso, mais forte que a vida, pois mostrava outra maneira de se relacionar com o Outro.

Ainda para o LADI ficou patente que o uso da mediação tecnológica e a diversidade de fontes e materiais sonoros era uma conquista e uma direção a ser seguida. Até aquele momento, a parte musical dos espetáculo do LADI ou era previamente composta, como no caso das experiências com o repertório operístico, ou era elaborada e depois arranjada para grupos musicais e vocais. Meu papel era mais de um cancionista. Com os editais e a possibilidade de explorar melhores opções sonoras, o teatro musicado do LADI não seria apenas um teatro falado entremeado com canções. Desde já, não apenas ter algo audível com letra interessava: era preciso trazer para a cena o que as pessoas escutavam, o que elas experimentavam auralmente.

Como se vê a participação nos editais acarretou um maior necessidade de se elaborar projetos e processos criativos que de fato estabeleciam vínculos com expectativas e referências da comunidade. Como, desde os anos Lula, a política de editais é baseada na relevância e contrapartida sociais, mesmo que artistas muitas vezes vejam nessas diretrizes restrições ideológicas para a liberdade criativa, há de modo inequívoco a proposição de um contexto como ponto de partida para as explorações estéticas. Em um primeiro momento, a participação em editais para o LADI efetivou uma maior organização dos projetos e uma definição maior da interação desses projetos com expectativas e referências da co-

[13]Sobre o conceito de audiocena, v. MOTA 2008 e MOTA 2013b.

munidade. Porém, nada é perfeito, como veremos no conclusão deste artigo.

As parcerias com as Companhias de Dança Basirah e Márcia Duarte foram consultorias de pesquisa de conteúdo e de sonoridade[14]. O trabalho com Grupos Artísticos consolidados e premiados em projetos alicerçados em pesquisa estética e contrapartida social proporcionou ao LADI não só uma diversificação de suas atividades, como também o acesso a processos criativos profissionais bem estruturados, com rotinas de produção e criação bem distintas e identificáveis. Embora variasse o grau de participação do LADI nesses espetáculos, a experiência com as Companhias deu-se como uma residência artística - um período de observação e aprendizagem, de reciclagem. Essa clara definição de objetivos, métodos e organização advinha de anos de experiência em produção e modelagem de projetos. Não é ocasional que isso resulte em produtos de alta qualidade, os quais tinham uma sobrevida, uma temporada para amadurecer.

Na verdade, o processo criativo orientado pelo movimento era o que estabelecia esses diferenciais estéticos e gerenciais. Havia um íntima relação entre a dramaturgia na dança e o planejamento e organização das etapas do processo criativo e sua produção. Mesmo com a presença de partes faladas, como no caso de *As Danaides* ou de canções como em *Momanba*, esse descentramento da palavra, do discurso está presente nas práticas que alicerçam as companhias Basirah e Márcia Duarte.

Tal descentramento da palavra pode provocar um afastamento, do modo estatisticamente mais conhecido, de como as pessoas concebem ou identificam o que é teatro. A não sincronia imediata entre som, movimento e palavra, e mesmo a ausência da palavra pronunciada pelos intérpretes em cena, gera essa desfamiliarização. No entanto, leva-se para o público outras formas de se trabalhar com a presença, com o corpo em estado de atuação. Tais pesquisas expressivas precisam ser incorporadas em espetáculos dramático-musicais para que se evite a estaticidade dos intérpretes que corresponde à reprodução de ordens sociais e estéticas hegemônicas. Com os intérpretes em movimento, o mundo se move. E assim o biscoito fino do pesquisa corporal funciona com um desautomatizador de percepções da audiência.

Tudo isso convergiu para *David* (2012)[15]. Sete anos depois de *Saul*, a segunda parte da trilogia estreava. Bem diversos os tempos, as estéticas e o país. O reizinho embriagado em seus delírios de poder agora torna-se um calculista atrapalhado, dono de uma quadrilha que assalta, mata e rouba indiscriminadamente. Há muito de Saul em David... Novamente a narrativa bíblica foi reciclada.

Contudo, durante o processo criativo algo de extraordinário aconteceu: o julgamento do mensalão pelo STF. Com ampla cobertura midiática, era impossível não haver qualquer inferência no espetáculo ao contexto político. Veja-se, a seguir, a sobreposição entre a linha temporal do julgamento do mensalão e os ensaios de David:

Novamente, como em *Saul*, não foi preciso fazer referências tópicas ao ex-presidente. *David* trazia para o palco a trajetória de um homem pobre que organiza sua quadrilha e passa a cometer crimes cada vez mais terríveis, até ser julgado e morto. Ao passo que a intensificação do julgamento do mensalão se realizava, o processo criativo de *David* encaminhava-se para seu fim. A pesquisa que gerou o espetáculo *David*, iniciada em 2005, era baseada em recente bibliografia que, a partir de dados textuais e arqueológicas, apontava para a construção do mito do rei-herói dentro de comunidades pobres a partir da figura de bandidos sociais (MOTA 2013). O bandido social, presente em diversas épocas e culturas,

[16]Sobre este processo criativo, v. MOTA 2013a.

[17]Sobre o evento e programação, v. http://sbec2013.org/.

estabelece-se dentro de um grupo, o qual comanda com uma ética bem particular que justifica os atos mais extremos de violência (HOBSBAWM 2010). Como em *Carmen*, *David* foi um espetáculo cuja dramaturgia propunha apresentar para o público as etapas, uma fenomenologia de um determinado tipo social.

Essa estratégia transforma a situação de acompanhar um caso particular, que é decomposto em suas ações constitutivas básicas, na compreensão de acontecimentos assemelhados. Assim, ver a formação de um bandido social é entender como grupos com comportamento desviante são gerados. Dessa forma, a dramaturgia - a construção das personagens e distribuição das cenas em sequência - não se reduz à ilustrar uma história. Antes, à dramaturgia da obra corresponde à pedagogia do espectador, a uma outra dramaturgia, que retoma e edita o material apresentado em cena. Por isso a não tipicalidade do espetáculo: de nada adianta apenas identificar a figura opressora ou a moral reprovável. No lugar desta figura, identificar os padrões dos atos, a exemplaridade.

A partir de *David*, vimos que não havia nada de mal um processo criativo estar inserido em seu tempo, em sua cidade. Todo o investimento de tempo e dinheiro integrava a complexidade de propor para a cena um espetáculo multidimensional e a complexidade de uma sociedade que se revê em cada crise social, política e econômica.

Tanto que a personagem principal de *David* foi o coro, o coletivo em suas danças e cantos, a coreografia que dinamizava a cena e o público. Antes, como agora, o nexo entre a cena e a cidade fez-se na construção de um grupo que acumulava os papéis de quadrilha e juiz. A convergência de diversas habilidades (canto, dança, palavra, atuação) é homóloga à ampliação do repertório de saberes e atos da audiência.

David foi apresentado no histórico espaço do Anfiteatro 9, como parte das atividades de celebração dos 50 anos da Universidade de Brasília. Ou seja, trouxe para o espaço acadêmico pessoas das mais diferentes formações e vivências, que compartilharam feitos de pesquisa estética e bibliográfica que promoviam a integração de saberes e habilidades, dentro de um contexto festivo e crítico.

Uma variação desse aspecto de arte de eventos deu-se com o processo criativo de *Sete contra Tebas*[16]. A versão produzida pelo LADI para esta obra de Ésquilo foi, especialmente, elaborada para o XIX encontro da Sociedade Brasileira de Estudos Clássico (SBEC), dentro do I Festival Internacional de Teatro Antigo[17]. O processo criativo deu-se dentro de disciplina de Pós-Graduação em Arte: estudantes de graduação e pós-graduação encenavam a versão de texto de Ésquilo, sob a direção de Hugo Rodas, tudo observado pelos pesquisadores da disciplina Criação e Produção Artística, além do apoio para montagem e divulgação do Decanato de Extensão-DEX/UnB e da SBEC. Ou seja, com orçamento e escopo bem reduzidos em relação à *David*, o processo criativo e a encenação de *Sete contra Tebas* foi conduzido como atividade de um evento bem particular - no caso vinda para Brasília, de especialistas em cultura clássica do mundo inteiro.

Esse público diferenciado acarretou um desafio intertextual acentuado, ao se trabalhar com uma clientela que dominava as fontes de muitos dos materiais utilizados durante o processo criativo. No entanto, o evento dentro do evento, o festival teatral dentro do encontro acadêmico, orientava-se no sentido de transformar os momentos e espaços de apresentação de obras artísticas como tempos-espaços para se rediscutir a identidade e pertença do estudos clássicos dentro da realidade dos trópicos: por que ainda e aqui nos remeter a obras do passado?

Dessa maneira, a parceria do LADI com tal evento institucional acarretou uma experiência de nova modalidade de extensão, relacionada à presença de produções estéticas em encontros acadêmicos. Muitas vezes tais presenças ou participações são desejadas mas concebidas de modo lateral, como ilustrações, preparações ou pausas para relaxamento em relação a alguma centralidade temática. Contra este lugar subsidiário e periférico, o LADI se propôs a pensar, organizar e produzir o festival para o encontro acadêmico, além de preparar e realizar uma obra

[14]Links: www.basirah-danca.blogspot.com.br e www.ciamarciaduarte.blogspot.com.br.
[15]V. http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7372.

estética como processo de pesquisa, como material para estudos.

Nesse sentido, o acoplamento entre arte e pesquisa em eventos acadêmicos encontra um viés mais fundamentado, estimulante e provocador, o que nos leva a problematizar as difíceis e nem sempre bem distinguíveis relações entre Arte e Universidade e, daí, entre Pesquisa, Ensino, Extensão.

Com cursos de graduação e pós-graduação, com um Instituto de Artes, a presença inolvidável e irreversível de práticas e reflexões estéticas dentro da Academia obriga a todos os integrantes dos mais diversos níveis da Universidade a perceber e reconhecer que tanto Arte é conhecimento quanto ela mesma se manifesta de diversas formas, todas elas legítimas em seus contextos de produção e em sua validação institucional. Dessa forma está na hora de artistas e pesquisadores não mais mutuamente se excluírem, o que é um contrassenso diante das especificidades mesmas dos processos criativos que partem da compreensão e transformação de materiais pré-existentes. Em arte, tudo é observável: o sujeito que se expressa, o material que é redefinido, a poética que é explicitada pelas escolhas, a recepção inscrita na obra, na participação na obra, em como a obra se relaciona com as instituições sociais.

Dessa forma, o caminhos do artista e do pesquisador são homólogos - ambos são agentes transformadores, todos se transformam durante o processo de viabilização de suas realizações e tudo que produzem é veiculado de alguma forma para alguém. Não há mais lugar para o ensimesmamento e para a hierarquia dos conhecimentos.

Diante disso, projetos extensionistas em arte não precisam mais pedir permissão para existir, fundamentarem-se apenas em uma "natural" disposição da arte em ser humana ou atingir o Outro. Finalizando este texto a partir da reconsideração da trajetória e das dificuldades do LADI, proponho algumas estratégias básicas para que tal naturalismo ou idealismo sejam ultrapassados.

Questões e problemas finais

A partir das descrições preliminares, procuro, para concluir, elencar o nexo entre questões e dificuldades de continuidade das atividades do LADI, com o intuito de subsidiar futuros empreendimentos assemelhados.

1- Fundação. O início das atividades do LADI seguiu os protocolos vigentes na época vigentes na época: a elaboração de um projeto e sua aprovação nas instâncias competentes. Tudo isso determina uma compreensão das especificidades do projeto (definição, atividades, estrutura organizacional e condições para a realização de suas atividades). No Projeto do LADI, (V. Apêndice I), como uma carta de intenções), tais requisitos estão sumariamente expostos. Tal versão sintética do projeto acarretou as primeiras dificuldades para a continuidade do projeto. Não há uma definição e discussão dos termos empregados, dificultado o diálogo com possíveis parceiros, participantes e propostas de pesquisa que seriam dali depreendidas. Embora o LADI tenha tomado como ponto de partida muitas das atividades realizadas por mim durante os primeiros anos como professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB, entre elas cursos de extensão e atividades de ensino, não há o detalhamento dessas informações, as distinções entre aquilo que de fato singulariza o que viria a ser o LADI. No lugar do aprofundamento conceptual e do detalhamento de informações, temos um rol de possíveis atividades, como projeções ou impulsos para realizações e experiências que ainda seriam efetivadas. O caráter projetivo/utópico desse projeto acaba por indefinir o escopo do Laboratório, corroborando o intervalo entre sua definição conceptual e seu programa de atividades. Porém, das atividades elencadas, o LADI envolveu-se depois de anos em todas, menos nas que demandavam um diálogo mais intenso com mídias contemporâneas (cinema, tv, animação, por exemplo). Claro que é impossível projetar o que será realizado em duas décadas. Todos os projetos e laboratórios passam pela revisão periódica de suas proposições. Contudo, a forma como o pro-

jeto do LADI se elaborou e sua história estão diretamente relacionados. E, disto, suas questões e limites autoimpostos: é o que se vê na lista constante do Apêndice do projeto, em que se enumera o que é preciso para a estrutura física do LADI sem uma justificativa, o entrelaçamento entre a conceptualização do LADI e tal demanda por estrutura física. Este é o próximo ponto.

2 - Estrutura física. Em seu momento de fundação, o LADI vivia a realidade precária do Departamento de Artes Cênicas, que possuía apenas três espaços para realizar suas ações de ensino e administração: uma sala de aula expositiva, uma sala de aula para atividades de movimento, uma secretaria. Assim, o LADI foi fundado e passou a existir dentro dessa cultura de sobrevivência, sem espaço próprio, valendo-se de outros espaços, de espaços provisórios e de espaços informais/pessoais. Isso limitava o grau de atuação do LADI a parte de suas propostas, sem a possibilidade de formar uma equipe mais estável. Até a parceria com o Departamento de Música, foi apenas possível dedicar-se ou a atividade de produção de conhecimento transmitida textualmente (artigos, livros, textos teatrais, traduções), ou a encenações dentro do espaço de ensino (montagens de fim de cursos). Assim, tantos as condições estruturais institucionais quanto o próprio projeto do LADI demonstravam-se como agentes impeditivos de possibilidades de um laboratório que integrava produção e reflexão artísticas na integração entre ensino, pesquisa e extensão. E durante toda a continuidade do LADI, esta foi sua maior deficiência: a falta de um espaço específico para suas atividades, de um endereço para registro, memória e contato, de um lugar para guardar os materiais das montagens (figurinos, cenários, etc). Além disso, algo que não foi pensado no projeto: a multidisciplinaridade do LADI demanda espaços diversos conjugados. No projeto original o espaço ali descrito é um misto de espaço de reuniões e sala de aula equipada. Não há referência a um espaço para os ensaios. Nem muito menos um espaço para experimentação e ensaios de eventos que demandam tratamento acústico. Assim, no projeto original o LADI é imaginado e definido como um escritório no qual se discutem ideias que serão realizadas em outro lugar. Essa separação entre atividades intelectuais e atividades performativas é justificável, pois muitas vezes demandam-se espaços diferentes para suas realizações. Mas o caso aqui não é o da separação, pois não há previsão para um espaço para as performances. Como foi visto do apanhado dos processos retrocitados, o LADI deslocou-se fortemente para a interpenetração entre pesquisa e processo criativo. O LADI é um laboratório de dramaturgia e de produções dramatúrgicas. Com isso, a demanda por espaços próprios e específicos é correlativa de suas atividades. Não é mais possível pressupor uma atividade sem suas condições de viabilização.

3 - Equipes. Com o parceria na produção de ópera, o LADI pode satisfazer grande parte das condições para realizar suas atividades. Com uma sequência intensa de trabalhos em três anos, houve a necessidade de se constituir um grupo comum de colaboradores[18]. Entre colegas professores, alunos, técnicos e comunidade, tivemos o mútuo amadurecimento durante a produção e realização de obras que integravam teatro, música e dança. Cada nova montagem demandou o aprendizado de etapas e rotinas de produção. O trabalho diário com os intérpretes-cantores viu-se conjugado a demandas de realização das obras. Como as montagens das óperas se efetivando dentro de relações de ensino e aprendizagem, no que podemos chamar de um 'teatro universitário de ópera', houve o entrechoque entre as convenções de produção operística e as condições realização de um teatro universitário. Ou seja, nosso capital maior era de pessoas envolvidas nos saberes múltiplos de se propor e levar à cena uma obra dramático-musical. No entanto, muitas vezes, e na capital do Brasil à época, ópera era associada a um ilusionismo visual exuberante por meio de cenários caros e pesados. Como nosso trabalho era na formação de intérpretes cantores e na democratização da ópera, conseguimos produzir a baixo custo obras de boa qualidade. Baixo custo financeiro, alto custo de

[18]Além do meu colega Jesus Vivas e de Vania Marise, cito Roustang Carrillo, José de Campos, Bruno Mendonça.

tempo dos envolvidos no projeto: a contrapartida era de carga horária cumprida, formação e experiência no tema e satisfação pessoal. Nessa época não havia ainda sido regulamentada a questão dos "projetos especiais" ou atividades complementares. Então, dentro da pressão das cargas horárias dos currículos de cada curso, que haviam acabado de ou estavam em processo de revisão e exclusão de disciplinas comuns aos cursos de artes, as montagens de ópera eram uma das poucas oportunidades para diálogos interdepartamentais. Dessa forma a montagem de equipe em realizações dentro de relações de ensino e aprendizagem esbarra(va)m nas negociações entre grades curriculares e planejamento de carreiras. Na segunda etapa do LADI, com deslocamento para projetos autofinanciáveis, as equipes foram formadas a partir da produção executiva do projeto[19]. Com isso, a equipe deixou de ser muitas vezes o corpo de pessoas que pensavam o projeto para ser o grupo de pessoas que viabilizavam as demandas da direção. Além disso, nessa mudança, com o foco em uma maior organização audiovisual das performances, as equipes passaram a ser mais flutuantes, trocando a cada projeto, e com integrantes que acompanhavam apenas parte do processo.

4 - Recursos financeiros. Com a entrada no LADI na política de editais públicos para a cultura, houve o ganho de se tornar mais explícitas conceptualmente as atividades de cada projeto e de suas condições de produção. Por conseguinte, todas as outras instâncias adquiriram um maior grau de explicitação. Para se solicitar recursos, ou melhor, para competir com outros projetos por um prêmio de incentivo cultural, é preciso fazer o que não foi feito no projeto de fundação do LADI: conceptuar, especificar. A elaboração de projetos para editais acabou por organizar o próprio LADI. A produção dos eventos multidimensionais não é apenas uma lista de compras: a complexa materialidade de sua realização demanda atos correspondentes de correção de abstrações e intuições apressadas. O *know-how* inicialmente constituídos no 'teatro universitário de ópera ' foi diversificado em produções de maior amplitude e exigências artísticas em seu acabamento. Nesse sentido, é preciso ter em mente que a elaboração de orçamentos e a existência de recursos não se esgotam na remuneração dos participantes. Tudo que vai para cena é extensão de um investimento. Sonhos não se realizam com sonhos. A formação de intérpretes e a formação de plateias passa pela questão fundamental da aplicação de recursos para a viabilização de projetos. Sem recursos, sem orçamento, os projetos são reféns da boa vontade e do humor de seus realizadores. Com recursos e orçamentos as relações entre os participantes ficam melhores definidas. A entrada do LADI na política de editais proporcionou o acesso a públicos outros que os da própria universidade. Assim, com orçamentos e recursos, com uma visão empreendedora, a amplitude de elaboração de obras multidimensionais dialogou com a amplitude das demandas de um processo completo de produção e divulgação dessas obras. Por meio dos editais, alunos e integrantes da comunidade puderam interagir com profissionais mais destacados em posições-chave dentro do processo criativo. Essa troca de experiências entre pessoas com os mais variados níveis de informação e oriundos de diversos contextos sociais e culturais fez com que os recursos fossem um meio e não o fim do processo produtivo. Por outro lado, a política dos editais, um edital para cada projeto, acarretou uma instabilidade do LADI. Primeiro, não se é contemplado ou premiado em todos os editais. Com isso, há intervalos de tempo que são tomados cada vez mais pela elaboração de projetos que pela manutenção do grupo. Em decorrência, os *links* entre os realizadores dos projetos são mais flutuantes, precários: as pessoas se reúnem para realizar um trabalho. Daí, para a recepção, fica um caráter eventual e descontínuo das produções, que são diversas e pontuais. Mas o maior obstáculo ou problema da imprevisibilidade dos editais está na quase eliminação de processos criativos que vão além de suas apresentações para cumprir as exigências do edital. As pessoas se reúnem e têm garantidos três ou quatro meses de convívio. Empregam suas habilidades para apresentar ao público obras de alta qualidade. Porém, após as apresentações os laços são

[19]Entre os pesquisadores e estudantes que exerceram essa função, cito Constantino Filho, Martha Lemos, Rafael Tursi, Júlia Alves, Angélica Sousa e Silva.

dissolvidos. E tudo volta ao ponto zero, tudo até o próximo edital. Não há temporadas: no máximo os resultados de processos criativos de meses de discussão e acabamento técnico são apresentados entre três e dez vezes. Não há tempo para se converter as ocasiões de performances em objetos de observação e produção de conhecimento. O sucesso da premiação em editais pode maquiar um projeto em franca extinção, no limite de sua continuidade. Pois, no lugar de se ter de começar tudo do zero toda vez a cada projeto, poderia haver a possibilidade de projetos que englobassem outros projetos, estes com diferentes formas de captação de recursos.

Concluindo, gostaria de expressar meus agradecimentos a todos que desde os anos 90 do século passado vêm contribuído para que processos criativos interartísticos que envolvam diversos agentes das mais variadas proveniências institucionais tenham chegado gratuitamente ao público do Distrito Federal. Que a explicitação aproximativa da trajetória do LADI e das questões e obstáculos para seu funcionamento possa ser útil para outros empreendimentos do LADI e de projetos assemelhados.

APÊNDICE

Projeto para o LADI
Projeto do Laboratório de dramaturgia e imaginação dramática(LADI)
Marcus Mota

1 - Apresentação

O LADI objetiva assessorar tecnicamente empreendimentos e pesquisas relacionados com a orientação da palavra rumo à cena.

A ideia surgiu da necessidade de se concretizar linha de pesquisa já desenvolvida na Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, sob os auspícios do PIBIC. As pesquisas **Pirlimpsique** (1996-1997) e **Matrizes dramáticas na formação da tradição barroca da literatura brasileira** (1997-1998) investigaram, respectivamente, a constituição histórica da experiência dramática da palavra como ato imaginativo específico e a orientação dramática da palavra em um imaginário historicamente individualizado.

Além disso, no acompanhamento de atividades do Departamento, como aulas, peças, discussões, revisão de currículo, cursos de extensão surgiu a premente tarefa de formalizar e expandir os estudos realizados.

Ainda mais que a palavra em sua realização dramática não se restringe à esfera teatral. A utilização desta dimensão cênica da palavra se verifica no intercâmbio com outras linguagens artísticas e formas de expressão contemporâneas.

2 - Atividades

Para tanto, propomos como estrutura do LADI o seguinte rol de atividades que se relacionem com sua área de conhecimento:

- orientação para aulas, projetos artísticos e de pesquisa e encenações do Departamento;
- cursos de extensão em prática de roteiro de representação;
- roteiros para peças, telenovelas, radionovelas, animação, revistas em quadrinhos, vídeos, CD Room,, óperas, CD, músicas, shows, programas educativos.
- livros que apresentem pesquisas sobre temas e questões relacionados com o escopo do LADI;
- organização de seminários e outros eventos;
- consultorias ;
- traduções e revisões de traduções;
- produções intersemióticas;
- material para ensino e apreciação estética;
- possibilidades via Internet;
- intercâmbio de informações e projetos entre instituições nacionais e internacionais de pesquisa em áreas afins;

- publicações que apresentem as pesquisas e as realizações do LADI;
- banco de dados sobre atividades nacionais e internacionais.
-

3 - Estruturação do LADI

Funcionando integrado ao CEN/IDA, será constituído por seu diretor/orientador e parcerias. As atividades do LADI estão diretamente relacionadas à dinâmica de parcerias obtidas. A dinâmica das parcerias determina o funcionamento do LADI. Cada parceria desenvolverá suas relações de reciprocidade. Havendo implicações pecuniárias, as parcerias devem se ajustar às normas internas da Universidade de Brasília quanto ao assunto. Em anexo segue estrutura física necessária para o funcionamento do LADI.

Brasília, 08 de março de 1998

_____

Marcus Santos Mota
Diretor do LADI

Anexo

A estrutura física do LADI implementa-se em função de suas atividades. Por isso é preciso que em seu espaço físico possua:

- Uma mesa central de reunião para oito pessoas e oito cadeiras
- Quatro bancadas laterais para computador e 4 cadeiras
- Quatro computadores Pentium para os textos e ligação com Internet
- Três linhas telefônicas, sendo um ramal e duas para Internet e fax
- Fax
- Duas impressoras
- Três aparelhos telefônicos
- Quatro armários para materiais de consulta
- Ar condicionado
- Tv e vídeocassete para estudo e discussão de imagens fílmicas
- Ligações elétricas adequadas para os aparelhos
- Materiais de expediente

Referências[20]

GUCCINI, G. Directing Opera. In: **Opera on Stage**. Eds. L. Bianconi & G. Pestelli. The University of Chicago Press, 2002, 125-176.

HOBSBAWN, E. **Bandidos**. Paz e Terra, 2010.

HOLLANDA, C. B. (Org.) **Teoria das Elites**. Rio de Janeiro:Zahar, 2011.

MOTA, Marcus. Latitudes e longitudes da práxis dramática. In: Celso Araújo. (Org.). **Artes Cênicas. A cidade Teatralizada**. 1ed.Brasília: Instituto Terceiro Setor, 2012, v. , p. 175-178.

_____. Pirlimpsiquice. Teorias teatrais. In: **3º Congresso de Iniciação Científica da UnB**, 1997, Brasília. Anais do 3o. Congresso de Iniciação Científica da UnB, 1997. v. 1. p. 466-466.

_____. Matrizes Dramáticas na Formação da Literatura Brasileira. In: 4o. Congresso de Iniciação Científica da UnB, 1998, Brasília. **Anais do 4º Congresso de Iniciação Científica da UnB**. Brasília: UnB, 1998. v. 1. p. 366-366.

_____. **Imaginação Dramática**. Brasília: Texto&Imagem,1998.(1998a)

_____. Dramaturgia, Colaboração e aprendizagem: um encontro com Hugo Rodas. In: **Fernando Pinheiro Villar e Eliezer Faleiros de Carvalho.** (Orgs.). Histórias do Teatro Brasiliense. Brasília:

[20]Meus textos estão disponíveis em https://brasilia.academia.edu/MarcusMota.

IdA/UnB, 2003, v. 1, p. 198-217.

_____. Dramaturgia musical: problemas e perspectivas de um campo interartístico. In: **Anais do III Encontro de Pesquisa em Música da UFG**. Goiânia, 2003.

_____. Dramaturgia musical e cultura popular: apropriação e transformação de materiais sonoros para a cena. In: **Anais do IV Seminário Nacional Transe**: Patrimônio imaterial, performance cultural e retradicionalização. Brasília, 2003(2003a).

_____ Opera in Performance: Staging Interartistic Works and its Theoretical and Methodological Implications. In: P**erformance Matters!International Conference on Practical, Psychological, Philosophical and Educational Issues in Musical Performance**, 2005, Porto.

_____. A Brazilian Othello: Metatheatricality and violence in Iago. In: **Anais VIII World Shakespeare Congress**, Brisbane, 2006.

_____. Compondo, realizando e produzindo obras dramático-musicais no Brasil: projeto Ópera Estúdio ou Deus é brasileiro: as complexas relações entre laicidade e religiosidade a partir da montagem de uma ópera com figuras bíblicas. In: P**roceedings of Nineth International Congress of the Brazilian Studies Association**. New, 2008.

_____. **A dramaturgia musical de Ésquilo**. Brasília: Editora UnB, 2008.

_____. A realização de Óperas como campo interartístico: Dramaturgia, performance e interpretação de obras audiovisuais. **Música em contexto** (UnB), v. 1, p. 53-60, 2009.

_____. Do ópera studio de Stanislávski aos musicais de B.Brecht: Por uma nova historiografia do teatro. In:. **Anais VI Congresso da ABRACE**, 2010.

_____. Teatro, Música e Estranhamento: a dramaturgia e recepção de David.. In: **Anais do Simpósio da International Brecht Society**. Porto Alegre: PPCAC-UFRGS, 2013. v. 1.

_____. Teatro e erudição: Implicações de um Experimento Recepcional. **Anais VII Reunião Científica da ABRACE**, 2013. (2013a)

_____. Audiocenas: Estratégias para a elaboração de performances sonoramente orientadas através de mediação digital. In: **Anais online #12.ART(2013) Encontro Internacional de Arte e Tecnologia**. Brasília, 2013. Link: http://medialab.ufg.br/art. (2013 b).

_____. Direção Cênica de Obras Dramático Musicais: O trabalho de Mattew Lata no Florida State Opera. In: (Org. Robson C. Camargo e Claudia Zanini) **Música na Contemporaneidade**. Editora Verona, 2014.

SAMPAIO, J. (Org.) **Ópera à brasileira**. São Paulo:Algol, 2009.

VVAA Perspectives: Creating and Producing Contemporary Opera and Musical Theater. Opera America/Exxon Corporation,1983.

ARTE E CULTURA DIGITAL NA ESCOLA

Sheila Campello[1]
Suzete Venturelli[2]

RESUMO

Este texto tem por meta apresentar a proposta do curso "Arte e cultura digital na escola", que ocorreu durante o ano de 2013, com apoio do Ministério de Educação e do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Cultura Digital. Tecnologia. Arte.

ABSTRACT

This papels deals with the course "Art and Digital Culture in the School". Their proposals and objective are presented here.

Keywords: Digital Culture. Technology. Art.

[1]Sheila Campello é coordenadora pedagógica da especialização Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, sheilacampello@arteduca.unb.br

[2]Suzete Venturelli é artista-pesquisadora e professora no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e do PPG-Arte na mesma instituição, com enfoque em Arte Computacional, Arte e Tecnologia, Realidade Virtual, Mundos Virtuais, Animação, Arte digital, Ambientes Virtuais e Imagem Interativa, , suzeteventurelli@gmail.com

Introdução

A junção das tecnologias computacional e de telecomunicação criou a indústria global de tecnologia da informação. Graças às técnicas de digitalização de textos, sons e imagens, hoje, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo e a qualquer hora pode armazenar, manipular e transmitir informações de forma instantânea. Esse fato para alguns pensadores contemporâneos provocou uma verdadeira revolução na sociedade. Sociedade que podemos chamar de informacional, numa era digital.

Uma característica a ser destacada, por exemplo, é que na era digital o tempo e o espaço perdem suas características galileanas e cartesianas. Os sistemas computacionais e digitais estão gerando uma mudança profunda que não é apenas tecnológica, mas que abrange todas as esferas e atividades da vida social, uma vez que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as consequentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças, também, nas relações sociais.

É uma revolução que afeta e amplia as capacidades intelectuais do ser humano e isso, naturalmente, termina propiciando o surgimento de novos tipos de sociedades. Estamos, gradativamente, substituindo a "sociedade pós-industrial" pela "sociedade da informação", pela "biocibersociedade", pela "sociedade simbiótica". Entretanto, como em toda mudança com repercussões em todas as atividades do ser humano, será necessário certo tempo antes que a extensão dessa revolução seja entendida em toda sua plenitude, será necessário que discutamos em profundidade sobre a forma funcional e física que essa revolução assumirá. Nesse contexto, como a arte hoje no século 21 contribui para a reflexão, pela experiência estética, quando inserida no contexto educacional?

Considerando, ainda, a biocibernética que estuda as comunicações entre sistemas artificiais e biológicos, assim como os sistemas de controle nos organismos vivos e nas máquinas, o livro resultante do programa Cultura Digital na Escola - composto pelo curso Arte e cultura digital na escola e pelo Ciclo de oficinas digitais aplicadas - articula questões direcionadas à fronteira entre o homem e a máquina. Essa articulação remete, diretamente, à cibereducação e às experiências educativas e estéticas, que estão afetando o método de ensino-aprendizagem.

Cada individuo tem sua maneira própria de aprender e apresenta uma forma própria de se expressar, correspondente à forma peculiar como cada um compõe sua poética, inclusive de sua poética pedagógica. A construção dessa poética deve estar relacionada com teorias educativas que refletem, por sua vez, os anseios da sociedade para a educação. Em contrapartida, os pressupostos dessas poéticas pedagógicas devem ser influenciados por interferências socioculturais. O conhecimento de tais teorias instrumentaliza o educador para a construção das bases de sua filosofia de educação e de sua poética pedagógica. Tal constatação torna imprescindível a proposição de formações voltada para professores, que valorizem a realização de estudos teóricos, de forma articulada com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Ao propor estudos considerando a prática pedagógica e as experiências prévias dos participantes do curso, articulando-as com conhecimentos teóricos, buscados no curso Arte e cultura digital na escola, e conhecimentos técnicos, viabilizados nas oficinas digitais, esperamos colocar em conexão teoria e prática, com a intenção de contribuir para modificar a atual situação de diferenças que marcam nossas escolas, propondo uma nova práxis educacional em nosso país.

Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais se apresentam como um importante instrumento de construção e de articulação de conhecimento e informações, demonstrando, dessa forma, seu grande potencial pedagógico.

Uma avaliação das experiências implementadas nos contextos escolares, demonstra, porém, que a mera disponibilização de equipamentos não garante a utilização de todo o potencial pedagógico que tais recursos representam. Torna-se imprescindível a proposição de formações que visem suprir as necessi-

dades de aperfeiçoamento teórico e metodológico dos educadores, que prevejam, também, o uso pedagógico das tecnologias computacionais e comunicacionais. Esta é a nossa principal pretensão, ao propor o Programa Cultura Digital na Escola.

O programa Cultura digital na escola visou contribuir para a concretização das aspirações de educadores compromissados com essa reconfiguração do cenário educacional, no qual a arte poderá desempenhar um papel primordial na articulação de projetos transdisciplinares, fundamentados em propostas curriculares atuais. Pretendeu, a partir da implementação da metodologia transdisciplinar de pesquisa proposta pelo Midialab laboratório de pesquisa em arte computacional da UnB, avaliar a importância do conhecimento artístico na educação a distância, assim como, a necessidade de se instaurar a obrigatoriedade de disciplinas de arte digital no Ensino Fundamental e Médio.

O curso Arte e Cultura Digital na Escola

A arte digital considera os fundamentos das características estéticas encontradas na produção multimídia para a produção artística com ferramentas digitais. Na educação a distância e também na presencial, verifica-se a importância do domínio de ferramentas como programas de manipulação de imagem estática ou animada, assim como de música e apresentações nas salas de aula. O domínio tecnológico dos softwares em conjunto com conhecimento dos fundamentos das linguagens artísticas, aliado à educação estética e artística, pode fazer com que o nível de qualidade do ensino no Brasil tenha um grande avanço nos próximos anos.

Para que esse trabalho de apoio ou criação seja apreciado, é necessário que se tenha uma visão geral dos elementos que compõem as artes. Essas noções serão importantes na preparação de uma informação digital que contenha, simultaneamente, imagens e texto.

Nesse sentido, o curso Arte e cultura digital na escola, também, pode ser considerado como um espaço de estudo e avaliação de teorias oriundas da educação estética, inserida numa proposta pontual, que pode se tornar um marco na Universidade de Brasília, a partir dos resultados esperados, que serão validados pelos próprios participantes dos dois cursos - Arte e cultura digital na escola e o Ciclo de oficinas digitais na escola -, que são professores da rede pública de Brasília.

O Ciclo de oficinas digitais aplicadas: a arte digital na educação estética

Iniciamos a proposta das oficinas digitais aplicadas, pelo viés teórico, que descreve a importância do desenvolvimento das técnicas e das ferramentas artísticas, desde a pré-história até o advento da tecnologia digital. Após a leitura teórica, apresentada no curso Arte e cultura digital na escola, e desenvolvido o portal arteduca.unb.br, no qual foram também desenvolvidas atividades práticas, realizaram-se oficinas relacionadas com alguns programas de computador, que poderão instrumentalizá-los para o planejamento de atividades por meio do uso do computador e enriquecendo suas práticas pedagógicas. Com esse objetivo, foram realizadas oficinas de edição de imagens, edição de vídeo, rádioweb, programação básica e cartografias colaborativas.

As informações foram transmitidas, de modo que se compreendesse, passo a passo, a importância de cada uma delas na sua formação como técnico de multimeios ou multimídia. Embora multimeios ou multimídia, como definido no curso, significasse o conjunto de todos os meios de comunicação que já foram inventados pelo ser humano, destacaremos as ferramentas que auxiliam a criação artística: a prensa, a fotografia, o vídeo, o cinema e o computador. Nesse contexto, a informática faz parte do desenvolvimento da ciência e da tecnologia do século XX. Esse conhecimento é interessante para as artes, pois contribui para ampliar a potencialidade das técnicas tradicionais de criação quanto

à produção do trabalho, à conservação deste e, consequentemente, quanto a sua distribuição para a comunidade.

O computador, principalmente, tornou-se muito apreciado, pois é considerado uma poderosa ferramenta de criação. O interesse dos artistas pelos meios digitais ocorreu em função da informatização da sociedade e dos novos recursos do computador, que ampliam as potencialidades das técnicas tradicionais. Nesse sentido, procuramos, nas oficinas, apresentar como aconteceu essa aproximação entre a informática e a arte, da seguinte maneira:

Dá-se ao estudante ampla visão sobre as diferentes técnicas ao longo da história da arte, explicando que foram importantes para o desenvolvimento dos meios de produção e comunicação artística, tais como a pintura rupestre; também chamamos atenção quanto a ele já ter tido a oportunidade de apreciar em seus cadernos; destacamos as técnicas de gravura, que iniciaram uma revolução, e quanto aos meios de reprodução de imagens e textos, que além do vídeo, trouxeram mais recursos para a reprodução e distribuição das imagens.

Em seguida, abordamos o tema, pela história, da relação entre a informática e as diferentes linguagens artísticas, como a fotografia, o cinema, o vídeo, a música, dentre outras, que impulsionaram o advento das imagens e dos sons digitais. No transcorrer das oficinas, buscamos enfatizar e exemplificar a história das técnicas artísticas com a descrição de trabalhos de artistas visuais brasileiros, músicos ou cenógrafos, sempre enfatizando as técnicas usadas por eles, para que os estudante pudessem aplicar o aprendizado nas suas atividades como professor de artes. Ainda nas oficinas descrevemos, passo a passo, programas de informática que auxiliam a preparação de atividades artística, e outras, das escolas.

Abordamos em resumo: 1. a informática para a criação artística. O computador como ferramenta para trabalhos artísticos. 2. A educação Estética como meio de apreciar e criticar as expressões artísticas variadas, principalmente no contexto digital. 3. As ferramentas básicas para apresentação, desenho e pintura digital, criação e edição de imagens e animações e posterior postagem na Web e 4. e com a realização de atividade prática.

No rumo da educação estética

Como conclusão, destacamos a importância da educação estética neste contexto, que ocorre em função da própria importância da estética como teorizada pela neurociência.

Especificamente, trabalhamos com os seguintes aspectos: cada elemento tradicional ou concebido num espírito de inovação relaciona o espaço, a forma, a matéria, a cor para transmitir significados, numa determinada cultura. Nesse sentido, a educação estética, que perpassou todas as oficinas, permitiu que um olhar sensível, analítico, crítico e objetivo sobre o campo das artes desde a sua pré-história até hoje. Ou seja, a educação estética permitiu que os estudantes além de apresentar trabalhos interessantes para o seu público na escola, pudessem:

- Observar, para tomar consciência de várias categorias artísticas tradicionais e mais contemporâneas, assim como descrevê-las e analisar seus componentes estéticos como o espaço, a forma, a cor, o material e a técnica;
- Apreciar e criticar as diferentes linguagens artísticas tradicionais e inovadoras;
- Interagir com obras computacionais;
- Explorar uma ferramenta digital para criação artística.
- Refletir sobre a educação estética e planejar atividades relacionadas com as artes na escola.

A educação estética, no projeto, teve também por meta fazer com que se pudesse expressar claramente, traduzindo, por exemplo, visualmente um pensamento ou uma ideia. Ou seja, para dar forma e desenvolver um argumento, a abordagem apresentada no projeto inicial do programa proposto ao estudante, visou distinguir uma produção artística e seu contexto sócio cultural, assim como o ajudou a desenvolver a curiosidade pela arte como atividade necessária da humanidade. As oficinas partiram dos pressupostos aqui apresentados, e os resultados delas,

a partir das atividades e avaliações, deram subsídios para que possamos continuar a implementar o pensamento da necessidade da arte e de estudos estéticos na formação do intelectual dos estudantes participantes de futuros projetos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Informática e formação de professores**. In: ProInfo-Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAZIN, Germain. **História da arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1980.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CADOZ, Claude. **Realidade virtual**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CAMPELLO, Sheila M. C. Rocha. **A educação em arte em uma perspectiva pós-moderna**. Módulo virtual do curso Arteduca. Brasília: Grupo Arteduca, 2005.

_____. **Arteduca**: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede. Tese de doutorado. Orientadora: Suzete Venturelli. Brasília: Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2013.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2003.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

LAUREL, Brenda (Org.). **The art of human interface Design**. New York: Addison-Wesley Publishing, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**. São Paulo: Edusp, 1993.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2011

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NORMAN, Donald A. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 1998.

_____. **Emotional Design**. New York: Basic Books, 2004.

OTT, Robert W. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA, A.M.T.B Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

POPPER, Frank. **Art of the Eletronic Age**. London: Thames and Hudson,1993.

PESSIS Anne-Marie. Apresentação gráfica e apresentação social na tradição Nordeste de

Pintura rupestre do Brasil. **Revista Clio**, n. 5, série arqueológica, Recife, UFPE, 1989.

PLAZA, Julio. Videografia em videotexto. São Paulo: Editora Hucitex, 1986.

PRADO,Gilberto.O ciberespaço social.Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2014&cd_ma-teria=105 . Acesso em: junho/2014

PRADO, Gilbertto; DONATI, Luiza Paraguai. Experimentações Artísticas com webcam. **Cadernos da Pós-Graduação**, São Paulo, Unicamp, Instituto de Artes, ano 2, v. 2, n. 2, p. 35-43, 1998.

SCHLICHTING, Julia. **Métodos e técnicas em Antropologia Cultural**. Módulo do curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas. Brasília: UnB, 2012.

SCHNEIDERMAN, Ben. **Designing the User Interface**: Strategies for Effective Human-Computer Interaction. 3. ed. Boston, MA: Addison-Wesley Publishing, 1997.

VENTURELLI, Suzete. **Arte**: espaço_tempo_imagem. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2 edição, 2012.

VENTURELLI, Suzete e MACIEL, Mario. **Imagem Interativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VENTURELLI, Suzete e TELES, Lúcio. **Informática aplicada às artes**. Rede e-Tec Brasil / UFMT. 2 edição, 2013.

Revista ParticipAção

A revista ParticipAção publica trabalhos de caráter teórico-prático oriundos das atividades de docentes, discentes e técnicos-administrativos desenvolvidas em projetos, programas e ações extensionistas no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil; reflexões em assuntos contemporâneos tendo a extensão universitária como eixo, bem como assuntos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

A revista está no Sistema de Editoração de Revistas Eletrônicas- SEER/IBCT (Open Jornal System-OJS), bem como integra o portal de periódicos da CapesQualis. Sua qualificação no QualisCapes em 2014, por áreas: Interdisciplinar (B3); Letras / Linguística B3; Administração, Ciências Contábeis e Turismo (B4); Antropologia / Arqueologia, (B5); e Medicina II (B5)

A revista mantém duas edições anuais referentes a junho e dezembro e publica nas versões on-line e impressa (esta última a depender de recursos). O recebimento dos trabalhos tem fluxo contínuo, contudo, podem ser lançadas Chamadas para publicação, com definição de prazos.

1. Por ter fluxo contínuo as submissões de textos, por meio do cadastro no SEER no endereço http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/about/index podem ocorrer a qualquer tempo. Esgotado espaço de uma edição, o texto avaliado e aceito integrará edições subsequentes.

2. Os trabalhos devem obedecer às normas da revista constante do Sistema. Serão aceitos para publicação, segundo a avaliação por pares, textos para as seções: Artigo, Editorial, Opinião, Comunicação e Resenhas, conforme modalidades definidas na Norma.

3. A próxima edição da revista, a de número 26, está prevista para publicação até dezembro de 2014.

Envie o seu trabalho!

Decanato de Extensão - DEX
Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910.900 - Brasília-DF Brasil - Fax: (55 61)
Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX
Telefones: (55) (61) 3107 0326 e 3107 0330
redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/
www.revistaparticipacaodex.unb.br
E-mail: participacao@unb.br,
http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/about/index

Universidade de Brasília
Decanato de Extensão