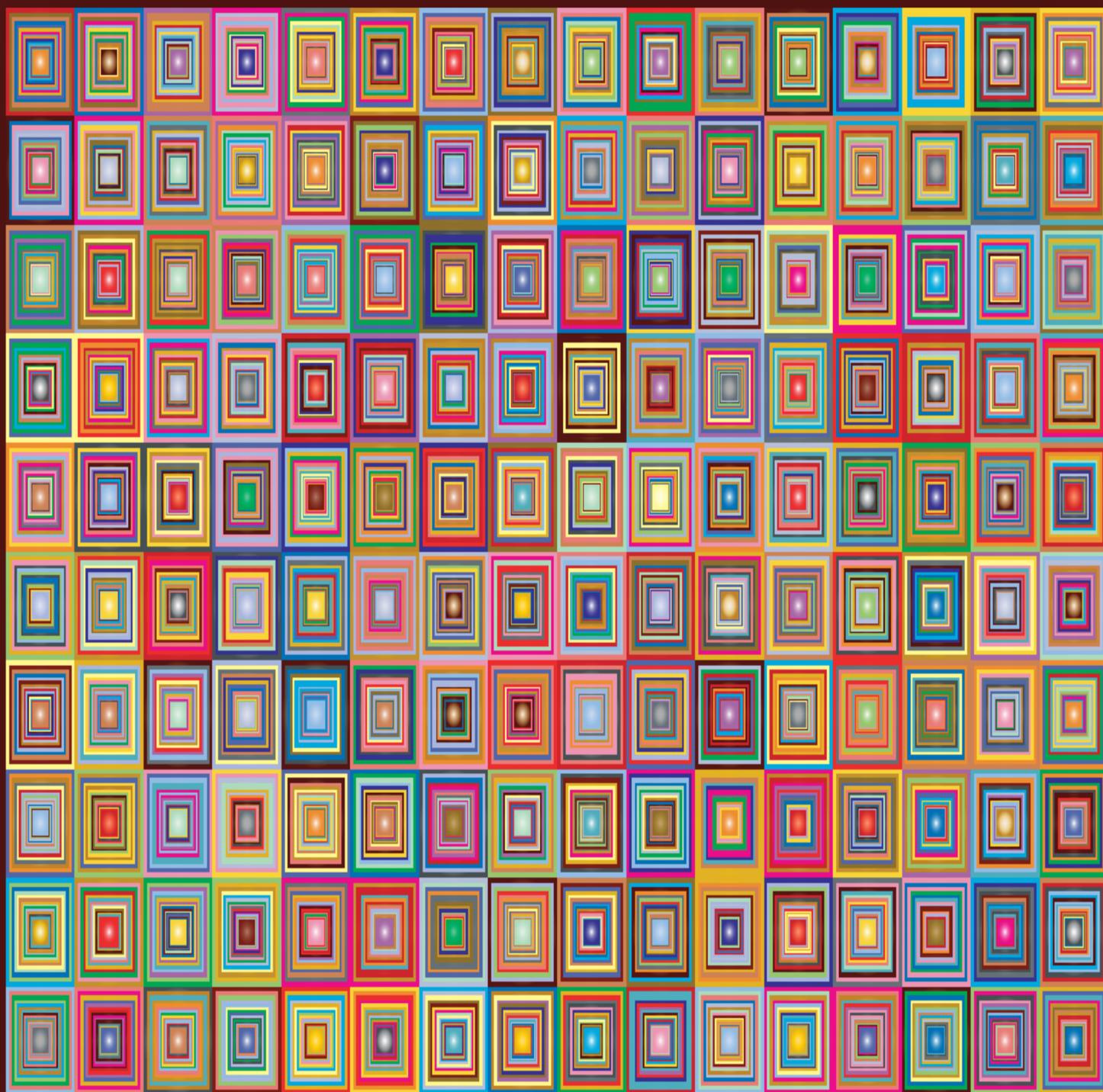


ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 13, Janeiro/Dezembro 2016



REVISTA DE PESQUISA EM ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade De Artes Do Paraná
Divisão De Pesquisa E Pós-Graduação**

O Mosaico / *The Mosaic*

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Prof. Ms. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Sydnei Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Prof^a Ms. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Ms. Marcelo Bourscheid**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / *Research and Graduate Program*

Coordenador / *Coordinator*: **Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo**

Editora Chefe / *Editor-in-chief*: **Prof. Dr^a Noemi Nascimento Ansay**

Editora / *Editor*

Prof. Ms. Roberta Cristina Ninin - Universidade Estadual do Paraná

Técnicos / *Technicians*

Capa e Projeto Gráfico / *Cover and Graphic Design*: **Caroline Lemes; Juciene Santos;**

Bibliotecário / *Librarian*: Mary Tomoko Inoue

Orientadores/ *Advisors*

Dr^a Juslaine de Fatima Abreu Nogueira - Universidade Estadual do Paraná

Ms. Nadia Moroz Luciani - Universidade Estadual do Paraná

Ms. Roberta Ninin - Universidade Estadual do Paraná

Ms. Stenio Soares - Universidade Estadual do Paraná

Ms. Alvaro Levis Bittencourt - Universidade Estadual do Paraná

Ms. Adriano Marcelo Cypriano - Universidade Estadual do Paraná

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

© 2016 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba
II - Faculdade de Artes do Paraná – FAP

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outro idioma sem a autorização da Comissão Editorial.

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico>

Indexadores:



O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes / Unespar Campus de Curitiba II- FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Curitiba, n. 13 (jan./dez.), 2016. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016. 103p.

ISSN 2175-0769

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

1. Arte – pesquisa -Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná. Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação.

CDD 705
CDU 7 (05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná
– Brasil Telefone: +55 41 3250-7339
revista.mosaico@unespar.edu.br
<http://www.fap.pr.gov.br>

SUMÁRIO

EDITORIAL	6
Roberta Ninin	
O TEATRO COMO RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO DA VIDA.....	9
Daiane Cristina Carneiro	
Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	
ILUMINAÇÃO CÊNICA: CRIAÇÃO COM RECURSOS ALTERNATIVOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA PÚBLICA.....	25
Henrique Moreno Rocha	
Nadia Moroz Luciani	
CONTRAPARTIDA SOCIAL E O DIREITO À CULTURA: UM ESTUDO DE CASO DO EDITAL DE DIFUSÃO TEATRAL 2015 DA FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA.....	39
Edilaine Cristina Maciel	
Roberta Ninin	
UMA ARTE DOS SENTIDOS: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO COM PESSOAS CEGAS	52
Tamyres Dieb de Lima	
Stênio José Paulino Soares	
A REPETIÇÃO COMO PROCEDIMENTO: EFEITOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO CORPORAL DO ATOR.....	65
Alberto Costa Filho	
Alvaro Levis Bittencourt	
EISENSTEIN, MONTAGEM E TEATRO: EXPERIÊNCIA DA MONTAGEM MÉTRICA NA CENA TEATRAL	82
Gabriele Maria Souza	
Adriano Cypriano	

EDITORIAL

Bem-vindos ao décimo terceiro número de O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná.

Neste número, publicamos artigos nas áreas: acadêmica, educacional e artística especificamente na linguagem teatral. Divulgamos pesquisas em pedagogia do teatro resultantes em artigos de graduados de nossa instituição. Essas pesquisas são oriundas da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura em Teatro, ministrada durante o ano de 2015/2016.

Importante registrar que o ano letivo de 2015 se findou no ano de 2016 devido à nossa greve, dos servidores públicos do Paraná. Nós, comunidade acadêmica da UNESPAR/FAP, durante os meses de fevereiro a junho de 2015, estivemos em luta junto às outras instituições de ensino superior do estado do Paraná reivindicando o direito ao reajuste salarial de 8,17% e a auditoria na Paraná Previdência. Em 29 de abril, ocorreu o massacre no Centro Cívico de Curitiba: 20 mil servidores – nós, entre eles – foram reprimidos por policiais militares enquanto protestavam pacificamente em frente à Assembleia Legislativa do Paraná contra o projeto que retirava dinheiro da previdência dos servidores estaduais para aumentar o caixa do governo. A repressão do governo, via polícia militar, resultou em mais de 400 feridos por bombas, balas de borracha, gás de pimenta, ataque de cães e prisão de manifestantes.

Apesar de nossos direitos, corpos e mentes, massacrados pelo governo, coletivamente nos reerguemos e continuamos nossa organização em prol da universidade pública, gratuita e de qualidade para todos. Em seguida, apresentamos, então, os artigos presentes nesse número de O Mosaico:

No âmbito escolar, Daiane Cristina Carneiro, sob a orientação da professora Juslaine de Fátima Abreu Nogueira, analisou criticamente o cenário contemporâneo no que diz respeito ao processo de medicalização da vida e da educação. A autora, em seu artigo O TEATRO COMO RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO DA VIDA, parte da experiência de prática teatral no espaço escolar,

advinda de uma vivência no Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR em 2014, fundamentada em Augusto Boal. O autor Henrique Moreno Rocha, sob a orientação da professora Nadia Moroz Luciani, abordou em seu artigo ILUMINAÇÃO CÊNICA: CRIAÇÃO COM RECURSOS ALTERNATIVOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA PÚBLICA o teatro na escola pública, mais especificamente, a iluminação cênica em espetáculos criados neste contexto. Através da experiência com a peça de teatro para crianças “A maior flor do mundo”, apresentada em uma sala de aula da Escola Municipal Tanira Regina Schmidt (Curitiba), Henrique analisa o processo de criação, montagem e operação da luz do espetáculo realizado e um breve estudo sobre a estrutura geralmente encontrada em escolas públicas.

Expandindo a ação educacional para além da escola e da universidade pública, Edilaine Cristina Maciel, sob a orientação da professora Roberta Ninin, em seu artigo CONTRAPARTIDA SOCIAL E O DIREITO À CULTURA: UM ESTUDO DE CASO DO EDITAL DE DIFUSÃO TEATRAL 2015 DA FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA observa as contrapartidas sociais das peças “Crônicas Noturnas” da Benedita Companhia de Teatro e “As Tramoias de José na cidade Labiríntica” do Grupo Obragem de Teatro, contemplados pelo Edital de Difusão em Teatro da Fundação Cultural de Curitiba (FCC) durante o ano de 2015 e a participação das companhias no projeto piloto de Formação de Público. Este projeto foi resultado da integração cultural-artístico-pedagógica entre a UNESPAR/FAP, a regional Boqueirão da Fundação Cultural de Curitiba e as Escolas Municipais Francisco Hübert e Sophia Roslindo. Em UMA ARTE DOS SENTIDOS: a experiência do teatro com pessoas cegas, Tamyres Dieb de Lima, sob a orientação do professor Stenio José Paulino Soares, debate as dificuldades que graduandos no curso de licenciatura em teatro da UNESPAR/FAP possam vir a encontrar ao se depararem com alunos cegos durante o ensino do teatro. Assim, a autora reflete sobre o ensino do teatro para pessoas com deficiência visual, partindo de suas observações e de relatos das alunas que ministraram as oficinas de teatro do projeto “Ilusão Ótica: que falta nos faz a palavra”, projeto concebido pelo Instituto Paranaense de Cegos (IPC) em parceria com a Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, financiado pelo Governo da Finlândia.

Por fim, os dois últimos artigos tratam de experiências de criação teatral a partir de diferentes processos e linguagens artísticas. Alberto Costa Filho, sob a orientação do professor Alvaro Levis Bittencourt, em seu artigo A REPETIÇÃO COMO PROCEDIMENTO: EFEITOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO CORPORAL DO ATOR aborda o procedimento da repetição presente no trabalho da coreógrafa Pina Baush, buscando os efeitos e possibilidades da mesma no trabalho corporal do ator. Gabriele Maria Souza, sob a orientação do professor Adriano Marcelo Cypriano, relata a experiência da criação de uma cena teatral a partir da teoria da montagem cinematográfica do cineasta soviético Serguei Eisenstein. O artigo EISENSTEIN, MONTAGEM E TEATRO: EXPERIÊNCIA DA MONTAGEM MÉTRICA NA CENA TEATRAL, da autora, trata de um trabalho de transposição de elementos cinematográficos para a cena teatral. A principal teoria usada é a da montagem métrica e a temática da cena é o Massacre do dia 29 de abril de 2015, em Curitiba.

E a luta continua! Boa leitura!

Roberta Ninin

O TEATRO COMO RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO DA VIDA

Daiane Cristina Carneiro ¹

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira ²

RESUMO

Este artigo, no primeiro momento, analisa criticamente o cenário escolar contemporâneo no que diz respeito ao processo de medicalização da vida e da educação, uma vez que os estudantes vêm sendo classificados em categorias psiquiátricas designadoras de transtornos mentais. Em face disto, num segundo momento, analisa uma experiência de prática teatral no espaço escolar, advinda de uma vivência no Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR em 2014, fundamentada em Augusto Boal, objetivando pensar uma escola que se constitua a partir de relações educativas que respeitem as singularidades e, assim, construam formas de resistências possíveis às intervenções medicalizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Escola. Resistência. Medicalização. Singularidade.

RESUMEN

Este artículo, en el primer momento, analiza críticamente el escenario escolar contemporáneo en lo que concierne al proceso de medicalización de la vida y de la educación, una vez que los estudiantes vienen siendo clasificados en categorías psiquiátricas designadas de trastornos mentales. Con esto, en un segundo momento, analiza una experiencia de práctica teatral en el espacio escolar, advenida de una vivencia en el Estagio Curricular en el Curso de Licenciatura en Teatro de la UNESPAR en 2014, fundamentada en Augusto Boal, objetivando pensar una escuela que se constituya a partir de relaciones educativas que respecten las singularidades y, así, construyan formas de resistencias posibles a las intervenciones medicalizantes.

PALAVRAS CLAVE: Teatro. Escuela. Resistencia, Medicalización. Singularidad.

1 Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná – Campus II – FAP. Técnica em Segurança do Trabalho pelo SENAI – PR daianecarneiro@gmail.com

2 Orientadora deste artigo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2015), mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2004), especialista em Literatura e Ensino (2001) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste e graduada em Letras Português-Inglês (1999) também pela Unioeste. Atualmente é professora adjunta e Coordenadora do Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo na Unespar - Campus Curitiba II/FAP letrajus@yahoo.com.br

ESCOLA CONTEMPORÂNEA: LUGAR DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS MEDICALIZADOS

Estamos vivendo em um tempo contra o tempo. Em tempos de capitalismo avançado, está posto um estilo de vida que faz com que muitas pessoas vão em busca de serem sujeitos saudáveis, competitivos, ágeis e consumidores em potencial. Mais do que nunca, os discursos e as práticas de padronização dos corpos nos transpassam e nos constituem como sujeitos nesta nossa era tardo-moderna³. Certamente, os discursos normalizadores e do individualismo constituídos ao longo da Modernidade continuam presentes em nossa contemporaneidade, mas, tais discursivizações modernas, agora, espalham-se em nossa modernidade tardia, sustentando, nos sistemas pós-industriais, o “circuito informação-estetização-erotização-personalização” (SANTOS, 2001). Assim,

O consumo e atuação no cotidiano são os únicos horizontes oferecidos pelo sistema. Nesse contexto, surge o neo-individualismo pós-moderno, no qual o sujeito vive sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua auto-imagem e buscar a satisfação aqui e agora. Narcisista e vazio, desvolto e apático, ele está no centro da crise de valores pós-moderna (SANTOS, 2001, p.30).

Nesta atmosfera, somos subjetivados a nos encaixar em padrões, hoje fundamentalmente determinados pela mídia, de como devemos nos comportar, pensar, falar, agir, enfim, ser ou, melhor dizendo, como devemos parecer ser. Somos instigados

3 Através da expressão tardo-moderna, esta pesquisa alia-se a compreensões de que a contemporaneidade não rompe com os paradigmas de velocidade, industrialização, saturação de informações, ênfase no individualismo e instauração de processos normalizadores dos corpos amparados pelo discurso científico que constituíram a modernidade, senão, pelo contrário, os amplia. Assim, alia-se a compreensões similares feitas, por exemplo, por Jean-François Lyotard (2000), em “A condição pós-moderna” e às reflexões de Zygmunt Bauman (2001) em “Modernidade Líquida”. Todavia, nos limites deste artigo, não se entrará no mérito da pós-modernidade como uma perspectiva teórica também ligada à Filosofia e às Ciências Sociais, representada pelos autores já citados, cujo pensamento intercambia-se ao pós-estruturalismo no sentido tanto do questionamento das metanarrativas Modernas e do Sujeito da Consciência/da Razão, quanto da desconstrução dos binarismos que habitam a tradição filosófica ocidental.

pertencer à “nata da normalidade⁴”, o que hoje significa pertencer, sobretudo, à sociedade do consumo, do sujeito flexível, resiliente e adaptado aos valores da superação individual. A preocupação se dá em função de estarmos inseridos em uma sociedade, padronizada na normalidade que nos atinge desde a infância. Neste contexto, os processos de padronização precisam atingir os corpos dos mais jovens, potencialmente nesta grande instituição educativa chamada escola. Ao entrar no espaço escolar, os estudantes que não se encaixam num dado padrão de comportamento têm, atualmente, suas vidas encaminhadas ao poder médico. Na escola contemporânea, temos presenciado uma tendência forte de patologização dos corpos via discurso da psiquiatria de vertente biologicista e matriz norte-americana, que resultam, na Educação, na apropriação de rotulações vindas das classificações dos chamados transtornos mentais descritos no DSM⁵ (NOGUEIRA, 2015). Estes acontecimentos estão ligados a este fenômeno denominado de medicalização da vida. Assim, segundo o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade,

4 A noção de normalidade e normalização trazidas a este artigo estão amparadas no pensamento de Michel Foucault, cujos estudos perseguem o problema da constituição do **sujeito** em face dos exercícios de **poder** e operação de jogos de **verdade**. Assim, para Foucault, “o poder, na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma [...]”. Foucault distingue duas modalidades fundamentais de exercício do poder nas sociedades ocidentais e modernas: a *disciplina* e a *biopolítica*, ou seja, o poder que tem por objetivo os indivíduos e o poder que se exerce sobre as populações. Disciplina e biopolítica são dois eixos que conformam o biopoder, [que é] o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida biologicamente considerada. O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (CASTRO, 2009, p. 309, grifos nossos). Ainda, Segundo Judith Revel (2011), esta forma de exercício de poder que é o biopoder, surgido potencialmente entre os séculos XVI e XVIII, dá lugar a um modo de governo da vida nas sociedades modernas pautado num “modelo médico, no sentido amplo, e observa-se o nascimento de uma verdadeira ‘medicina social’ que se ocupa de campos de intervenção que vão muito além do doente e da doença”. A instalação de um aparelho de medicalização coletiva, que gerencia as ‘populações’ por meio da instituição de mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene ou da alimentação, permite aplicar ao conjunto da sociedade uma distinção permanente entre o normal e o patológico e impor um sistema de normatização dos comportamentos e dos modos de vida [...] (REVEL, 2011, p. 109).

5 “No mês de maio de 2013, saiu a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Trata-se de uma publicação da Associação Americana de Psiquiatria (APA) que orienta, de modo quase onipresente (nos consultórios neurológicos e psiquiátricos de quase todo o mundo e com grande voz de autoridade e verdade), os diagnósticos e as classificações das nossas intempéries psíquicas: os desajustes, os desassossegos, os noturnos de toda a gente de nossa época. Desde a publicação de seu primeiro volume, em 1952, o DSM, a cada edição revisada, só tem feito engordar: engorda suas páginas, engorda as classificações das doenças mentais, engorda os índices de transtornados. O DSM engorda, também, os lucros da indústria farmacêutica. Mas o que se defende, nesta tese, é que aquilo que tem engordado, de fato, é o ímpeto de normalização que tem alimentado a Modernidade” (NOGUEIRA, 2015, p. 97-98).

[...] entende-se por medicalização o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como doenças, 'transtornos', 'distúrbios' que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, [...], uma vez classificadas como 'doentes', as pessoas tornam-se 'pacientes' e conseqüentemente 'consumidoras' de tratamentos, terapias e medicamentos, que transformam o seu próprio corpo no alvo dos problemas que, na lógica medicalizante, deverão ser sanados individualmente. [...] As pessoas é que têm 'problemas', são 'disfuncionais', 'não se adaptam', são 'doentes' e são, até mesmo, judicializadas (2010, p.1).

Na escola, os estudantes querem ser ouvidos em suas singularidades, mas, como a escola tem sido uma instituição a serviço da padronização, este sufocamento da vida em toda a sua multiplicidade e diferença é, na maioria das vezes, demonstrado pelos estudantes através da insubordinação, agressão ou até mesmo apatia. Percebemos que muitos estudantes têm rejeitado ficar em seu lugar de copiadores. Por isso, muitas vezes, têm sido atualmente rotulados como "transtornados", "diferentes" e encaminhados para fora da escola para o acompanhamento médico, sendo até mesmo medicados. Conforme nos apontam Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2013), "vivemos a era dos transtornos", ou seja, vivemos

[...] uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados. Menino maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para TDAH; Mafalda está tratada e seu Transtorno Opositor Desafiante (TOD) foi silenciado; Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado. Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida; Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático da dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola; [...], pois quanto mais transtornos melhor. (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p.44).

Uso esta citação de certa maneira irônica, para que percebamos que estes e outros diagnósticos de transtornos têm pesado sobre estudantes tidos como inquietos e agitados, que gritam, xingam, que são descritos como mal comportados, inclusive, para aqueles que são introspectivos, que ficam em seu silêncio absoluto. A justificativa é de que seus comportamentos estão prejudicando a aprendizagem deles e/ou de seus colegas, tornando-os incomodativos à escola e, por isso, são encaminhados para serem laudados

e inclusive, medicados com psicofármacos. Em suma, o discurso medicalizante assumido pela escola contemporânea sempre localiza o problema no indivíduo-estudante, partindo de uma premissa de uma defasagem neuro-psi-biológica sem o devido questionamento para averiguação, se de fato há algum problema na relação entre os estudantes e os docentes, entre os colegas e/ou na família.

Ressalte-se, ainda, que parte da responsabilidade deste processo de medicalização da vida na infância fica a critério dos professores, uma vez que têm sido estes os agentes que têm realizado os “primeiros diagnósticos”. Através do olhar do professor é que têm sido estruturadas políticas públicas de medicalização das crianças e jovens. Há uma estrutura de governo para que os estudantes sejam encaminhados ao diagnóstico médico, que tem legalizado e legitimado este processo, materializado na forma de leis, cursos com ênfase medicalizante para professores, políticas públicas para reconhecer estes sujeitos transtornados. Em outras palavras,

Legalizados e legitimados, estão nascendo protocolos médicos para serem percorridos dentro das escolas, advindos de políticas públicas que integram ações de secretarias da saúde, educação e assistência social. Neste sentido, os professores têm sido aqueles aos quais se delega a tarefa de dar as primeiras impressões diagnósticas, isto é, aqueles que, no interior da população escolar, irão detectar os possíveis doentes, ou seja, as crianças que em sua rebeldia, agitação e falta de limites, indicam estar “com algum problema”, indicam estar “fora da normalidade”, mas pelas quais tais docentes têm autoridade educativa aniquilada, uma vez que a condução de condutas, pensada em termos orgânico-biológicos, não lhes pertence. Deste passo, programas especiais de avaliação e atendimento “psicopedagógico” têm constituído uma forte reivindicação no discurso escolar brasileiro (NOGUEIRA, 2015, p. 96-97).

Há estatísticas nos informando que o quanto antes os estudantes transtornados forem encaminhados, menor o risco que eles trazem para os outros e para si mesmos. Nesta lógica do risco e de uma virtual periculosidade, existem, ainda, pesquisas que mostram uma “propensão” de crianças e adolescentes com determinadas características comportamentais a virarem marginais, dependentes químicos, violentos. Através deste trabalho, alerto que não quero culpabilizar e responsabilizar somente o professor em todo este processo de medicalização, mas o objetivo é que deste lugar da docência, que é o lugar da minha formação como futura licenciada em Teatro, possamos fazer um questionamento de outra via, ou seja, refletirmos o que nos faz identificar nestes estudantes a nossa própria inquietude de não

conseguirmos lidar com estas “diferenças”. No meu caminho de professora em formação, questiono-me como realizar esta condução com o outro, como se dá esta relação com os estudantes na escola contemporânea. E é nesse estranhamento e nesta detecção de que, em geral, a escola não está preparada a aceitar o outro como um ser diferente e singular, que procuramos alternativas para fazer desse outro um sujeito com quem consigamos ter uma relação possível, para conseguirmos trabalhar com a potencialidade do Teatro em um processo de aprendizagem mútua, realizando verdadeiramente o nosso trabalho.

A medicalização está presente no processo de escolarização porque a escola é uma instituição normativa e, na sua origem moderna, normalizadora⁶. Precisamos refletir o contexto histórico de constituição da escola moderna, em especial na realidade brasileira, que insere-nos nesta forma de educar. Falo sobre a escola, enfim, na qual os estudantes são tratados e avaliados numa perspectiva de homogeneização. Neste modo de funcionamento escolar, a qualidade do trabalho, o modo como o conteúdo é transmitido e adquirido e, em geral, as singularidades dos sujeitos/estudantes e mesmo dos professores não são levadas em conta.

Neste processo de ensino-aprendizagem, através da rebeldia ou apatia, ou seja, através de seus comportamentos “indesejados”, alguns estudantes acabam por manifestar a denúncia deste tempo desenfreado, a denúncia de seu abandono e desta perspectiva normalizadora. Eis então que, sem muitas possibilidades de acolher a singularidade, os rótulos de sujeitos transtornados começam a surgir dentro das salas de aula e o processo de medicalização inicia, conseguindo, especialmente por meio da ação dos psicofármacos nos estudantes, “acalmar” estes conflitos.

Em síntese, podemos dizer que este processo é algo muito complexo, pois estamos querendo resolver o imediato, o aqui e agora, sem pensar que isso nos mostra que alguma coisa está acontecendo na escola, enfim, na sociedade e não apenas no funcionamento neurológico/orgânico dos estudantes. O medicamento trata o “sintoma” e não a causa. São vários os medicamentos que estão tomando conta das salas de aula, tais

⁶ A respeito da escola moderna como uma instituição a serviço da normalização dos corpos, amparo-me nas reflexões sobre o nascimento do poder disciplinar na Modernidade feitas por Foucault (2001).

como Ritalina, Concerta, Rivotril, Risperidona, Carbamazepina entre outros⁷. E como é um processo avassalador de medicação dos corpos, não sabemos ainda quais consequências esta medicação trará para nossos estudantes a longo tempo.

Poderíamos dizer que a escola não está dando conta de ensinar e se relacionar com os estudantes. Não há tempo para o professor e a instituição escolar poder trabalhar com as singularidades. Considero que nossos estudantes não estão ficando doentes. São novos sujeitos com novos estímulos. De fato, considero ainda, que a sociedade deve se interrogar sobre esta ultra estimulação tecnológica da infância. Afirmo isso, devido ao avanço tecnológico que tem constituído uma geração cada vez mais focada em redes sociais, sites, aplicativos, dentre outras ferramentas, sejam elas acessadas em celulares, *tablets*, *notebooks*, computadores. Ao mesmo tempo em que a internet é uma ferramenta para ampliar conhecimentos, fazer com que a informação chegue mais rápido, traga curiosidade e estímulos de questionamentos, pode ser uma ferramenta de dispersão e ansiedade. Com tudo isso, parece estar ocorrendo uma negligência na tarefa de atenção e orientação firme e amorosa que devemos aos mais jovens.

Para compreendermos este contexto, faz-se necessário também refletirmos o porquê vamos à escola? O que é esse ensinar e aprender? Recuperarmos o sentido de educar em um momento em que a autoridade docente e a tradição escolar estão em crise. Hannah Arendt nos faz bem refletir que,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2000, p. 247).

7 Todas estas drogas têm aparecido com aumento abusivo de consumo em boletins de farmacologia publicados anualmente pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Segundo um levantamento realizado de 2005 a 2011 pelo Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade e publicado num Dossiê sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, há, por exemplo, uma tendência crescente em órgãos públicos de compra e dispensação de metilfenidato (o componente fármaco de medicamentos comercialmente conhecidos como Ritalina e Concerta). Só a título de exemplo, esta pesquisa mostrou que em cinco anos, a compra e distribuição gratuita de metilfenidato via rede pública cresceu em torno de 1284%! Isto sem falar no consumo em termos privados. Para maiores informações sobre isto, ver: <http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>

É preciso não só amar a nossa profissão, como também amarmos e respeitarmos o outro, com suas singularidades. Estamos como professores, no lugar de quem está apresentando o mundo, educando não somente para cumprirmos nossos planos de aula, finalizando o ano com conteúdos dados, mas, sim, instigando estes estudantes a desenvolverem suas críticas e potencialidades, suas formas de pensar e se inserir neste mundo. Precisamos que nosso ato de educar seja dialógico, respeitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e humano. Assim, problematizo: qual é a força e a contribuição da Arte e, notadamente do Teatro, para que a escola possa pautar-se numa relação educativa que assuma com mais alegria e responsabilidade seu dever educativo para com os mais jovens, recusando, assim, os discursos e práticas de medicalização da vida dos estudantes? É deste lugar de resistência, que a arte teatral pode assumir no espaço escolar que desenvolvo a reflexão a seguir, amparando-me no relato e na análise de uma experiência de docência em Arte na escola.

UTILIZANDO AS PRÁTICAS TEATRAIS PARA POTENCIALIZAR AS SINGULARIDADES: “TRANSTORNANDO” A ESCOLA MEDICALIZANTE ATRAVÉS DA ARTE

16

PRIMEIRO CENÁRIO

Dias de observação nas aulas de Arte no estágio curricular com o ensino fundamental nas turmas de 6º e 7º ano, em 2014. Escola pública no centro de Curitiba, conhecida por “aceitar” estudantes “rejeitados” e/ou “expulsos” em outras escolas por mau comportamento, vindos de qualquer lugar da cidade e região metropolitana. Dificuldades de comunicação. Algumas frases que chamaram atenção nesse momento dita pelos estudantes entre si e para o Professor: “Odeio vir pra escola”, “Professor eu quero desenhar, porque é aula de Artes”, “Queria ser estuprada”, “Professora, liga pro meu namorado confirmando que estou na aula?”, “Professor, me estupra?”, “Cadela, devolve minha caneta sua filha da puta”, “Eu vou te dar soco só na boca pra você aprender”, “Eu não quero copiar”. Muita conversa, nenhuma escuta.

Pois bem, durante o processo de formação de Curso, temos a disciplina de Estágio Curricular obrigatório, momento este no qual é possível experimentar na prática o que é ser professor. Ele é dividido em dois momentos, primeiro no ensino médio e depois

no ensino fundamental. Para esta pesquisa, utilizo o estágio que realizamos no ensino fundamental com o tema “O uso do Teatro para a desinibição do corpo”, com nosso principal objetivo de ampliar a integração individual e coletiva, por meio da pedagogia teatral, visto o modo de comportamento e a dificuldade de relacionamento com os estudantes. As etapas do estágio para cada momento são: a caracterização da escola, observação das turmas e regência, totalizando 45 horas/aula, ao decorrer de quatro meses.

Nesta etapa acadêmica é possível perceber quais os pontos a serem melhorados para que quando formados, estejamos preparados para exercer a profissão. Pude perceber que não existe uma fórmula que ensine a lecionar, que ensine a ser Professor e, sim, que aprendemos através da prática, da experiência, do estudo, da pesquisa e do nosso amor pela profissão. Nas palavras de Paulo Freire, a “educação é um ato de amor”, e concordo com o pensamento de que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

A experiência inicial com o ensino fundamental foi difícil e dolorosa. Meu colega de estágio era professor temporário da escola em questão e a escolhemos para realizar o estágio. Nos primeiros dias, teve o depoimento dos demais professores que disseram para ele “ir com os dois pés no peito”, porque os estudantes não eram fáceis de lidar e que só faziam as atividades através do grito. Contudo, acreditávamos que teriam outras formas de trabalhar sem precisar gritar.

Após observarmos as necessidades dos estudantes em sala de aula, verificamos alguns aspectos que, muitas vezes prejudicaram o bom andamento das aulas, tais como: espaço físico não adequado, falta de interesse na aula e timidez dos estudantes, processos discriminatórios e falta de respeito entre os estudantes que interagem com violência verbal e corporal, dificultando o relacionamento entre eles mesmos e entre professor e estudantes. Na fase de observação, os estudantes estavam confeccionando máscaras inspiradas nas personagens da *Commedia Dell’Art* e a ideia inicial era trabalharmos com processos cênicos associados à *Commedia Dell’Art*, com jogos teatrais e dramáticos de Augusto Boal e Viola Spolin, para que, através da prática teatral, pudesse existir uma mudança relacional.

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas e jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos de aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. [] As oficinas e jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2007, p.29)

Com as palavras de Spolin, percebemos que os jogos teatrais têm um papel importante no aprendizado, desenvolvendo a cognição corporal, mental e social, pois precisávamos trazer este frescor e interesse para a sala de aula. Nesta mesma linha de pensamento, Boal também nos revela que

[...] os Jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o Jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há Jogo, sem liberdade não há vida. [...] os Jogos ajudam à desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia-a-dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica. (BOAL, 2008, p. 16).

Através de jogos teatrais, os estudantes se relacionaram em grupos e efetuaram tarefas desafiadoras. O objetivo era que os estudantes tivessem conhecimento do seu corpo, de si mesmos, de suas limitações e de suas possibilidades, que conseguissem se expressar corporalmente, contribuindo no processo de socialização, pois percebemos que deveríamos valorizar cada estudante nas suas subjetividades, nas suas singularidades. Cada indivíduo é único e o teatro tem esse potencial de fazer com que cada um reflita sobre si e suas potencialidades.

Começamos nossa regência. Decidimos iniciar com a teoria e depois realizar a prática, para melhor aprendizado. Preparamos a aula teórica com slides e vídeos para que os estudantes entendessem o porquê estavam confeccionando as máscaras e sobre a *Commedia Dell'Art*. Ao tentar reger esta aula, como o método tradicional escolar, os estudantes estavam todos sentados em suas cadeiras atrás de suas carteiras em fileiras e eu, como professora, estava à frente. Foi um verdadeiro fracasso, porque eles não se interessavam no que eu tentava ensinar e conversavam paralelamente sobre outros assuntos. Eu chamava atenção deles para mim e nada. Eis que, então, quando a voz deles sobressaiu-se à minha, eu gritei e eles silenciaram, olharam assustados para mim,

ficaram atentos nos próximos minutos mas, mesmo assim, aos poucos, voltou o ruído e a desconexão dialógica na aula. Senti-me péssima. Ao final da aula, chorei, culpando-me por ter realizado aquela atitude do grito, a qual eu julgava e mesmo depois de ter feito, não consegui avanço na maneira de nos relacionarmos.

Decidimos deixar de lado naquele momento o conteúdo teórico que não chamava atenção e fazer com que o interesse pela aula fosse através de atividades mais práticas. Para realizarmos os jogos, afastamos mesas e carteiras antes que os estudantes entrassem na sala e, mesmo assim, não quiseram. Ficaram sentados nas carteiras sem querer participar. Novamente não seguimos o plano de aula, resolvi sentar em roda no chão e comecei a me apresentar melhor e a perguntar a cada um sobre quem eram, o que faziam e o que gostavam. Começamos a nos relacionar melhor. Fizemos um acordo que nas aulas não poderiam ser usadas palavras que ofendessem uns aos outros, sem violência física e que eu só falaria se todos estivessem escutando, permitindo que cada um tivesse o seu direito também de falar.

Nesta forma, descobrimos o que realmente afligia aqueles sujeitos. Dentre tantos casos, ressalto a história de Mafalda (a quem quero chamar carinhosamente uma estudante do sétimo ano). Esta estudante foi laudada e tomava medicamentos para controlar seu TOD (Transtorno Opositor Desafiante) e depressão, por ser a mais velha da turma, não conseguia se relacionar com os demais e, quando não faltava, mantinha-se fora da sala de aula. Também destaco o Menino Maluquinho, que não era laudado, mas os professores comentavam nos intervalos sobre sua inquietude, sobre sua dificuldade em prestar atenção para que entendesse os conteúdos e deixasse os outros colegas trabalharem e sobre, finalmente, a necessidade de diagnóstico no 6º ano. Assim, alguns professores solicitavam à coordenação pedagógica que falasse com seus pais para que o encaminhassem ao médico. Comentavam que a intenção era de que se ele tomasse algum remédio para ficar mais quieto, sem “incomodar” os colegas e a eles mesmos.

Através de tantas dificuldades de comunicação e relacionamentos com ambas as turmas, começamos a trabalhar com jogos teatrais de Spolin. E, pouco a pouco, íamos conquistando aqueles que sempre ficavam de fora por vergonha ou medo da reação dos demais colegas. Começamos a perceber que conquistávamos o afeto daqueles estudantes

e eles, paulatinamente, também iam se entregando a nós. Ao percebermos as dificuldades de integração e a necessidade de uma reflexão social, começamos a trabalhar com técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal que, “[...] em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras” (BOAL, 2008, p.17).

Boal, através de sua história vivenciada no Brasil e fora do país, teve a intenção de estimular o senso crítico das pessoas e fazer com que elas refletissem politicamente, bem como soubessem se manifestar e contribuir para o crescimento da sociedade, tendo um papel ativo de cidadão. O Teatro do Oprimido explora técnicas práticas para que as pessoas possam pensar e refletir sobre o seu papel na sociedade, através de jogos coordenados e da participação dos espectadores, que opinam sobre a cena e participam ativamente. Nestes jogos, são abordados temas sociais que mexem com a questão psicológica de quem joga e de quem assiste. É importante que se tenha um controle sobre a cena, porque podem surgir conflitos que talvez não possam ser controlados e fugir da proposta. E, como professora, assumi este papel.

Escolhemos a técnica do Teatro Fórum, “[...] talvez a forma do Teatro do Oprimido mais democrática e, certamente, mais conhecida e praticada em todo mundo” (BOAL, 2011, p.19), porque este jogo teatral possibilita que todos os estudantes participem ao mesmo tempo sem restrição. Boal afirma que o espectador não deve ser passivo e, por isso, os classifica como espect-atores. O Teatro Fórum acontece, resumidamente, assim: cria-se uma cena que deve conter o conflito que se deseja resolver, a opressão que se deseja combater. Apresenta-se a cena uma vez sem ser interrompida; Pergunta-se, em seguida, se os espect-atores estão de acordo com as soluções propostas pelo protagonista. Na segunda vez, o espect-ator, pode gritar “para” e, a qualquer momento, substituir o protagonista/oprimido; o ator que é substituído passa a funcionar como um ego auxiliar, que ajuda o espect-ator a não propor soluções mágicas para cena e a respeitar a lógica da personagem. Esta regra se mantém pelo menos nos primeiros momentos do teatro fórum, que pode ser repetido inúmeras vezes. Na medida em que o Teatro Fórum avança, os espect-atores podem substituir todos os atores em cena, mostrando novas formas de opressão e buscando novas formas de combate a estas. (BOAL, 2008).

Para os temas dos jogos, trouxemos assuntos do cotidiano dos estudantes, tais como: escola, família, violência, preconceito racial, homofobia, roubo, drogas, entre outros, para que elas, através da prática teatral, pudessem refletir e questionar sobre estes assuntos. Na primeira cena, a criação era livre e os demais, ao assistirem, mudavam a cena na segunda vez para que o final fosse o mundo “ideal” onde todos acabavam felizes. Inclusive, acabávamos percebendo que os estudantes, ao combinar algumas dramatizações, levavam para a cena relatos pessoais vividos, desta maneira, a atividade proporcionava a reflexão de todos sobre como o oprimido se sentia, dialogavam ali e cultivavam o sentimento de empatia. Algumas vezes, ao perceberem a vergonha de estarem em cena, eles usavam as máscaras que haviam confeccionado e, gradativamente, elas eram descartadas pelos mesmos que passavam a se sentirem livres para poderem atuar.

SEGUNDO CENÁRIO

Dias finais de regência. Os estudantes chegavam no horário e, até mesmo por almoçarem na escola, já estavam organizando a sala sem carteiras para que a aula acontecesse e eles pudessem aproveitar ao máximo. Comentários dos demais professores nos intervalos sobre como as turmas haviam mudado de comportamento, que estavam mais “tolerantes” uns com os outros. Mafalda não faltava mais às aulas de Arte e, no último dia, veio conversar conosco onde teria uma escola de teatro que ela poderia continuar, porque amou poder se expressar e fazer os colegas rirem. Menino Maluquinho entendeu que a aula de Arte não é apenas copiar ou desenhar, passou a respeitar seus colegas e não foi encaminhado ao médico para que pudesse ter uma mudança de comportamento, de modo que passou a nos ajudar a colocar a sala “em ordem”, pedindo silêncio para que pudéssemos falar. Aliás, eles mesmos chamavam atenção uns dos outros quando soltavam um palavrão ou conversavam paralelamente. Queriam jogar o mesmo jogo da aula anterior e ao descobrir um novo jogo, também queriam jogá-lo novamente.

E o objetivo aos poucos, foi conquistado. Além de conseguirmos nos relacionar com respeito e empatia, os estudantes puderam vivenciar a arte teatral, aprendendo a improvisação, a gesticulação, a perder a vergonha do corpo ao se apresentar em público e como utilizar a voz em cena. Puderam, sobretudo, com suas mudanças de comportamento,

transtornar a escola. Ou seja, mostrar a ela suas potencialidades, que cada um é de um jeito, com sua singularidade, seu tempo, sua maneira de agir e a derrubar os rótulos de transtornos. Também quero deixar claro que não é nem foi uma tarefa fácil. Não termina tudo perfeito como nos contos de fadas, exige de nós paciência e renovação todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos realmente vivendo a “Era dos transtornos”. Diante de uma situação em que não há escuta, não há acolhimento, corpos gritam liberdade, nossas crianças e adolescentes “incomodam os adultos”, principalmente nós, professores, a escola, os pais. E o que se torna ainda mais grave é que a solução posta, não é escutar e respeitar cada sujeito em sua unicidade, entendendo suas subjetividades, mas, sim, medicalizar. Ouso dizer, ainda, que tem havido uma opção pela dopagem das pessoas e, como consequência disto, temos perdido o direito de criar, transcender, mostrar emoções e anseios. Medicalizar os sujeitos tem trazido uma “zona de conforto” perigosa. Tem significado, especialmente na escola, uma alternativa de silenciar o imediato, não levar dores de cabeça para casa, não precisar chorar, refletir, se colocar no lugar do outro.

22

Através desta pesquisa, da minha primeira experiência como docente, foi possível perceber que realmente educar é um ato de amor, no seu sentido mais político. A não adequação destes estudantes é um grito, ela não é uma causa das relações, mas uma consequência de como esta relação estava sendo dada.

Qual o antídoto para tudo isso? Estes estudantes demandavam apenas de respeito, afeto, atenção, acolhimento e, sobretudo, um interesse e domínio autêntico da parte do professor por aquilo que está ensinando. Reforço, ainda, que a sala de aula não é um mundo encantando, onde tudo pode ser perfeito. Afirmando que a autoridade do professor deve ser mantida, mas esta autoridade não deve ser autoritarismo. Diferente do pensamento da forma de se relacionar que havia sendo realizada com as turmas, preferimos olhar para nós mesmos, nos mudando, nos transformando.

Foi possível como recurso através da pedagogia teatral de Boal e Spolin, da nossa paixão pelo Teatro e sua potencialidade, bem como do nosso afeto com aqueles estudantes, conseguirmos nos relacionar, termos confiança em um diálogo franco e aberto para deixar que o novo pudesse emergir.

[...] a educação constitui o palco no qual podemos tornar nossa ação significativa. É por meio dela que decidimos se devemos ou não amar nossos educandos a ponto de não segregá-los de nosso mundo, deixando-os à mercê da própria sorte. Não obstante, é por meio da educação que podemos pensar a constituição de um sujeito autônomo, capaz de empreender coisas novas, na difícil tarefa de transformação do mundo. (CALLEGARO, 2009, p. 100).

E é isso que precisamos, como sociedade, refletir. Foi realmente possível conquistar nosso objetivo de evitarmos o encaminhamento médico e mostrar que precisamos de uma outra abordagem relacional para trabalharmos com nossos estudantes, algo que a arte teatral – em sua dimensão educativa e em possibilidade de abordagem no espaço escolar – tem de contribuição singular.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CALLEGARO, Ronaldo. **Reflexões sobre a Educação no Pensamento de Hannah Arendt**. Filogênese, Marília - SP, Vol. 2, nº 2, p. 88-100, 2009. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/Ronaldo_Callegaro\(88-100\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/Ronaldo_Callegaro(88-100).pdf) Acessado em 15/11/2015.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto de Lançamento do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**. São Paulo, nov., 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LYOTARD, Jean François. **A condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro RJ: Editora José Olympio, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO Mônica Cintrão França (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 41-64.

NOGUEIRA, Juslaine de Fátima Abreu. **Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola**: entre cifras de resiliência e acordes de resistência. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2015.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. (KOUDELA, I. D. Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

ILUMINAÇÃO CÊNICA: CRIAÇÃO COM RECURSOS ALTERNATIVOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA PÚBLICA

Henrique Moreno Rocha¹

Nadia Moroz Luciani²

RESUMO

O presente artigo volta sua atenção para o teatro na escola pública, mais especificamente, como é, ou nem sempre é, pensada a questão da iluminação cênica em espetáculos criados neste contexto. Através da experiência com a peça de teatro para crianças “A maior flor do mundo”, apresentada em uma sala da Escola Municipal Tanira Regina Schmidt, farei uma análise sobre o processo de criação, montagem e operação da luz do espetáculo e um breve estudo sobre a estrutura geralmente encontrada em escolas públicas. Pretendo, assim, comprovar a importância da iluminação cênica como linguagem significativa do espetáculo teatral, investigar suas possibilidades de criação neste tipo de espaço e exemplificar os resultados da pesquisa com o projeto de luz criado.

PALAVRAS-CHAVE: Iluminação Cênica. Teatro. Espaço Escolar. Tecnologia Teatral.

25

ABSTRACT

This article's study is directed to theatre in public school, more specifically, how it is, or not always is, thought the issue of stage lighting for theatre pieces presented at school. Through the experience with the play for children “The biggest flower in the world,” presented in an ordinary classroom of a Municipal School, I've made an analysis of its process of creation, assembly and control of the lights and a brief study the structure usually found in public schools. I intend thus to prove the importance of stage lighting as a significant theatrical language of spectacle, investigate its creative possibilities in this kind of space and exemplify the search results with the light design created.

KEYWORDS: Lighting Design. Theatre. Scholar Space. Theatre Technology.

1 Graduando em Licenciatura em teatro pela UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná; Ator, iluminador e produtor profissional pelo SATED – Sindicato de Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversões. Nome artístico: Ike Rocha. Ike.rocha@hotmail.com

2 Orientadora deste artigo. Mestre em Teatro pelo PPGT – CEART/UEDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina, Professora de Iluminação Cênica e Design Cênico nos Cursos de Artes Cênicas e Teatro da FAP/ UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná e Coordenadora do LABIC – Laboratório de Iluminação Cênica da FAP - Faculdade de Artes do Paraná. Professora de Iluminação Cênica no MBA de Dança das Faculdades Inspirar e do Curso de Especialização em Cenografia de UTFPR.

As experiências com arte em geral e, especificamente, práticas teatrais isoladas nas escolas públicas é, em muitos casos, o primeiro e único contato de grande parte das crianças com essa linguagem artística. É uma experiência mágica para os alunos que permite viajar por mundos diversos através de histórias envolventes. Porém, muitas das peças apresentadas nas escolas desprezam, por motivos diversos, uma das linguagens mais expressivas e cativantes do teatro, a iluminação cênica. Algumas vezes isso se dá por falta de conhecimento sobre esse elemento da encenação, outras, por falta de preparo ou limitação técnica e outras ainda, por falta de estrutura ou para baratear custos de produção. Por qualquer que seja pelo motivo, o resultado é uma grande perda para um público tão especial.

A experiência com o espetáculo A MAIOR FLOR DO MUNDO³ permitiu evidenciar as possibilidades do uso da luz alternativa em projetos de iluminação no ambiente escolar, sem perdas ou renúncias. Ao se apropriar de recursos do próprio espaço, aliados a outros criados ou trazidos especialmente para a montagem, combinando diferentes tipos de equipamentos e soluções, é possível criar efeitos eficientes para proporcionar uma experiência lúdica e reveladora da magia teatral. Pude comprovar, com isso, a possibilidade de produzir um espetáculo no espaço escolar sem abrir mão dos recursos da iluminação cênica ou de sua linguagem, mantendo o custo de produção baixo e alcançando grande qualidade artística.

Pretendo, neste artigo, demonstrar o estudo que me conduziu tanto à problemática citada quanto às soluções encontradas no processo. Para isso, apresentarei, em primeiro lugar, o conceito de iluminação cênica e suas principais características como linguagem. Em seguida, farei uma breve análise da realidade do espaço físico utilizado, comum a grande parte das escolas públicas brasileiras, para, a partir deste ponto, discorrer sobre a experiência prática do processo de criação, escolha e montagem dos equipamentos e execução do projeto de iluminação para o espetáculo A MAIOR FLOR DO MUNDO.

3 Apresentado em uma sala de aula, utilizada como sala dos professores, da Escola Municipal Tanira Regina Schmidt, localizada no bairro Abranches na cidade de Curitiba-PR no ano de 2013, com direção de Margaret Trelha e iluminação criada e operada pelo autor deste artigo.

O QUE É ILUMINAÇÃO CÊNICA?

A iluminação cênica é um dos elementos sensoriais da cena, cuja as funções prática, semântica e estética permeiam toda a criação e expressão do espetáculo teatral em linguagem realista, simbolista, impressionista ou outras. Considerando ainda os incessantes avanços tecnológicos, que propõem novos recursos e permitem novas variações e alternativas para iluminar cenas, atos e performances, a luz, além de tornar o espetáculo visível, é também responsável por transmitir sensações e emoções. Ela recorta, molda, modifica, direciona, dá cor, brilho e, inegavelmente, vida, ao espetáculo.

A luz muda a aparência das coisas. Uma paisagem vista num dia ensolarado pode parecer brilhante, cheia de contrastes fortes e tonalidades diferentes. Porém, vista num dia nublado, perde estas características, tornando-se monótona e sombria. O mesmo se dá com a luz artificial nos ambientes internos e externos. Conforme o tipo de lâmpada, posição da luminária e quantidade de luz, o ambiente torna-se frio, quente, aconchegante ou impessoal. (CAMARGO, 2000, p. 61)

A iluminação cênica teve suas origens já no teatro ao ar livre, quando as diferentes nuances da luz do dia ou da noite eram exploradas pelo espetáculo. Em seguida passou por períodos em que sua atuação foi meramente a de permitir que o espetáculo, introduzido a ambientes fechados, fosse visto para, finalmente, com as experiências de Appia e Craig na primeira metade do século XX, adquirir funções simbólicas e estéticas mais elaboradas.

“Iluminação” ou “luz” são termos utilizados no meio teatral para se referir à iluminação cênica, conhecida internacionalmente como *lighting design* (LUCIANI, 2014, p. 122). Vários autores buscam, em suas pesquisas, descrever a atividade exercida, na prática, por tantos profissionais ou definir, na teoria, o que é e qual sua finalidade no espetáculo. Alguns teóricos do teatro falam do seu aspecto puramente estético e ilustrativo, outros a tratam como signo e linguagem e outros nem a citam. Algumas dessas pesquisas apresentam definições interessantes.

Imagine a si mesmo em uma caverna completamente escura. Nessa situação você está paralisado, perdido desorientado. Insira um único fecho de luz – uma lanterna, uma vela, um palito de fósforo. Formas serão reveladas, esculpidas, selecionadas. É o que faz a iluminação cênica: conduz o olhar do espectador para esse aventurar-se, cada vez mais, no sentido do espetáculo. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 94)

Depois dessa introdução ao verbete “Iluminação”, Koudela e Almeida Junior (2015), fazem uma diferenciação entre os termos “luz”, “iluminação” e “iluminação cênica”. O primeiro é definido como fenômeno físico, o segundo como relação luz/objeto e o terceiro como “articulação de uma linguagem, configurando-se como campo artístico de pesquisa e manifestação expressiva”. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 95) Os autores destacam a importância de se conhecer essa diferenciação, mesmo constatando que os termos são utilizados para o mesmo fim: se referir à iluminação cênica de um espetáculo.

Já Patrice Pavis (2011) define a luz da seguinte forma:

A luz intervém no espetáculo; ela não é simplesmente decorativa, mas participa da produção de sentido do espetáculo. Suas funções dramáticas ou semiológicas são infinitas: iluminar ou comentar uma ação, isolar um ator ou um elemento da cena, criar uma atmosfera, dar ritmo à apresentação, fazer com que a encenação seja lida, principalmente a evolução dos argumentos e dos sentimentos etc. Situada na articulação do espaço e do tempo, a luz é um dos principais enunciadores da encenação, pois comenta toda a representação e até mesmo a constitui, marcando o seu percurso. Material milagroso de inigualáveis fluidez e flexibilidade, a luz dá o tom de uma cena, modaliza a ação cênica, controla o ritmo do espetáculo, assegura a transição de diferentes momentos, coordena os outros ritmos cênicos colocando-os em relação ou isolando-os. (PAVIS, 2011b, p. 201)

Em outra de suas obras, o autor cria um destaque para a luz em relação aos outros elementos da cena, afirmando que:

A iluminação ocupa um lugar chave na representação, já que ela a faz existir visualmente, além de relacionar e colorir os elementos visuais (espaço, cenografia, figurino, ator, maquiagem), conferindo a eles uma certa atmosfera. (PAVIS, 2011a, p. 179)

Roberto Gill Camargo vai ainda mais longe ao destacar a importância da iluminação:

[...] a luz tem a capacidade de mudar as aparências. Se sem ela não há espetáculo, podemos dizer que, com ela, o espetáculo muda muito, condicionando os olhos a enxergarem apenas “aquilo” que está sendo iluminado e da maneira “como” está sendo iluminado. Antes de começar o espetáculo, o palco é um espaço neutro, sem vida. Porém, quando as luzes se acendem sobre ele, tudo se põe a vibrar. [...] O espaço, antes vazio, neutro, passa a existir, adquire uma caracterização e um significado. (CAMARGO, 2012, p. 80)

Mesmo com abordagens diferentes, todos os autores citados, além de destacarem a importância da luz para o espetáculo cênico, apontam a luz como uma linguagem imprescindível à cena teatral.

E O ESPAÇO NA ESCOLA PÚBLICA?

Apresentar um espetáculo teatral no ambiente escolar do setor público é sempre um desafio, pois nem todas as escolas possuem um local específico para a realização de espetáculos. Esse número se torna ainda menor se a demanda for por alguma estrutura que permita trabalhar a iluminação cênica. Sob esse aspecto, vou analisar, especificamente, neste artigo, o espaço físico disponível na Escola Municipal Tanira Regina Schmidt, localizada no bairro Abranches em Curitiba.

O espaço descrito no Plano Político Pedagógico da Escola prevê a existência de um palco na área externa, cujas características são a amplitude da área utilizável, espaço coberto, mas com ampla iluminação externa, piso em cimento e falta de instalações específicas de luz e som. Além deste espaço, a escola conta ainda com um pátio coberto e um aberto, a biblioteca, onde são realizadas atividades de leitura e contação de histórias e as salas de aula, uma das quais, pela sua amplitude, é usada como sala dos professores. Esse foi o espaço escolhido para a apresentação do espetáculo A MAIOR FLOR DO MUNDO.

29

A sala foi escolhida justamente pela facilidade de acesso, próxima à entrada principal da escola, pelo seu tamanho, que abrigaria facilmente a área cênica e o espaço destinado ao público, e a possibilidade de escurecimento do ambiente, uma das exigências surgidas durante o processo de criação do espetáculo. O ambiente escuro, sem interferência de luz externa, seria fundamental para o estabelecimento do clima lúdico e espetacular requerido para algumas cenas.

Esse escurecimento foi obtido pelo fechamento das janelas da sala, todas localizadas em uma única parede, o que facilitou bastante o acabamento e o resultado estético final. Foram utilizadas as cortinas *blackout* já existentes na sala, complementadas por um fechamento ajustado ao formato dos vidros das janelas com papel opaco escuro e grosso.

A MAIOR FLOR DO MUNDO

O espetáculo A MAIOR FLOR DO MUNDO foi criado como proposta de TCC de direção da aluna Margaret Teresinha Trelha para o curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar - *Campus* de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná no ano de 2013. Baseado no conto homônimo de José Saramago, o espetáculo deveria, segundo a intenção da aluna, ser lúdico, mágico e cativante para instigar o público infantil a ingressar na fábula criada pelo autor. Foi assistindo às orientações de TCC durante as aulas da disciplina de Iluminação Cênica⁴, da qual eu era, então, monitor, que surgiu o interesse em trabalhar com a Margaret a luz do espetáculo. Os desafios propostos pela linguagem desejada por ela para a iluminação e as dificuldades, surgidas em seguida, em realizar o trabalho no ambiente escolar levaram ao desenvolvimento de uma pesquisa prática necessária para resolver esse projeto de iluminação. Aceitei o desafio e segui em busca das melhores soluções.

Montar e apresentar o espetáculo em uma escola pública, com orçamento limitado e condições distintas das que eu estava habituado a encontrar e trabalhar nos ambientes acadêmico e profissional levaram a uma incerteza quanto ao resultado que eu poderia alcançar ao final do projeto. Eu não poderia contar com as instalações e recursos de iluminação com os quais trabalhava nem com os aparatos cênicos e elétricos disponíveis em um edifício teatral. Ao contrário, teria que utilizar o que havia na sala de aula comum na qual trabalharíamos e com materiais alternativos, o que parecia, ao mesmo tempo, diferente e desafiador. Explorar e instigar a imaginação das crianças em seu próprio ambiente e meio familiar, contando com recursos do seu dia a dia, revelou, muito rapidamente, toda sua potencialidade e riqueza.

Algumas imagens, efeitos e proposições foram surgindo logo nos primeiros ensaios, ainda no início do trabalho de criação da luz do espetáculo, no processo de análise do texto e da encenação. Foram muitas as conversas com a diretora, mas até então eu não sabia nem como, nem se conseguiria realizar todas ou algumas das demandas que

⁴ Disciplina optativa ofertada para os cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro da Unespar – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, ministrada pela Prof.^a M. Nadia Moroz Luciani.

surgiam. Neste momento, minha preocupação era atender minimamente algumas funções importantes da luz, classificadas em funções práticas, simbólicas e estéticas (LUCIANI, 2014, p. 112) e que, apesar das diferentes condições e limitações de trabalho, não podem ser negligenciadas em nenhum espetáculo.

A primeira delas, a função prática, determina que a iluminação deva permitir que a cena seja vista pelo público, bem como guiar seu olhar e conduzir sua atenção. Ou seja, eu deveria, além de permitir que a cena ficasse visível, orientar o olhar das crianças neste mundo lúdico que estava sendo criado a partir da história de Saramago. Em seguida, atender sua função simbólica determina definir o clima do espetáculo através da luz, além de compor, juntamente com o texto e os outros elementos da cena, o contexto em que a história será contada. Também cabe à luz, como signo, a representação de objetos e situações cênicas demandadas pela dramaturgia. Por fim, sua expressão como linguagem artística delinea sua função estética e sua capacidade de atingir e sensibilizar o público pelas imagens dadas à sua contemplação.

Além de toda preocupação prática, estética e simbólica no desempenho da luz, seria preciso avaliar também as condições técnica e as soluções necessárias para resolver essa luz em um espaço alternativo, neste caso, uma sala de aula sem recursos específicos. Num primeiro impulso, é claro, pensamos em levar para a escola a estrutura de iluminação com que normalmente trabalhamos no teatro, com suportes, refletores, acessórios e equipamentos de controle. Entretanto, encontraríamos vários obstáculos, alguns intransponíveis, para seu uso, quanto descobrimos, pouco a pouco, quão inadequados seriam esses equipamentos no ambiente escolar. Refletores, suportes e mesas de luz causariam tal estranhamento naquele espaço que o afastaria irremediavelmente do ambiente cotidiano e reconhecível pelas crianças.

Outra vantagem no uso de equipamentos alternativos e disponíveis na escola diz respeito ao consumo de energia elétrica, pois os refletores usados no teatro consomem, em média, entre 500 watts a 1.000 watts cada. Como a corrente elétrica disponível no quadro de distribuição da escola é de 150 amperes, eu só poderia utilizar um número mínimo desses refletores. Para facilitar o entendimento desse argumento, basta lembrar que uma lâmpada fluorescente tubular, modelo geralmente utilizado nas escolas, consome cerca de

40watts cada, o que resulta, mesmo em uma sala de aula com 10 lâmpadas, num consumo menor que a metade do consumo de um só refletor. Além disso, a grande maioria dos equipamentos de iluminação disponíveis para locação funcionam em tensão de 220volts, não disponível nas escolas do Paraná, cujas instalações elétricas normalmente são feitas com tensão de 110volts, diferente da maioria dos teatros e casas de espetáculo. Outro problema seria o calor emitido por essas lâmpadas num ambiente pequeno como uma sala de aula, prejudicando tanto o desempenho dos atores quanto a experiência do público. Isso ainda sem considerar que toda essa instalação e transformação do espaço seriam inviáveis e inadequadas naquele momento, tanto por questões estéticas e financeiras, quanto de tempo e recursos materiais. Fortalecíamos, assim, a decisão acertada de trabalhar com o que encontramos na escola e com o fruto da criação alternativa surgida do processo de montagem do espetáculo.

O primeiro passo para a realização do projeto de iluminação do espetáculo foi uma pesquisa de materiais alternativos e recursos aproveitáveis do local onde ele seria apresentado. Junto com a diretora do espetáculo foi feita uma análise de como seria a configuração da sala de aula escolhida no que diz respeito às definições de ocupação e distribuição da área de atuação, espaço destinado ao público e possíveis “marcações de cena” para, a partir dessas definições, poder elaborar a distribuição e fixação das fontes luminosas.

Ficou decidido que o “palco” seria situado no fundo da sala, com pequenos espaços nas laterais que poderiam também ser usados por uma pequena parte do público, transformando o palco numa semi-arena⁵. Esse espaço foi delimitado por uma fita preta no chão, que mais tarde eu utilizaria ainda para prender e esconder os cabos utilizados para a instalação elétrica dos equipamentos.

Ao longo dos ensaios, o acompanhamento das escolhas de direção e encenação do espetáculo permitiram o entendimento das funções, além das práticas mais óbvias, simbólicas e estéticas a serem desempenhadas pela luz (LUCIANI, 2014. p. 112). Nesse momento da criação foram surgindo as definições de cor, ângulo de incidência e tipo fontes luminosas que deveriam ser usados para atender às demandas da encenação. Com os

⁵ Semi-arena – Palco em formato de semicírculo, composto de plateia na parte frontal e nas laterais.

efeitos criados no processo de concepção de cada cena, foi sendo definida a forma como a luz contaria, juntamente com os outros elementos da cena, a história narrada, e como ela se expressaria como linguagem.

O espetáculo contava apenas com uma atriz que interpretava, além do menino, sua mãe e a narradora das peripécias desse menino na exploração do mundo além dos “[...] limites das terras até onde se aventurara sozinho.” (SARAMAGO, 2001, p. 5). Entre os desafios encontrados na criação da luz do espetáculo, estava o de criar uma atmosfera diferente para cada personagem e, no caso do menino, ainda mais de uma. Optei pela criação de três *mundos*: o primeiro, com aspecto mais realista, no qual atuava apenas a narradora da história; o segundo, que representava o momento da angústia da procura da mãe pelo menino; e o terceiro *mundo*, o do menino, subdividido em três momentos: o momento das brincadeiras, o momento da busca da água do rio para salvar a sua flor; e um terceiro, mais curto, do encontro da mãe com o menino.

O figurino ficou responsável pela caracterização de cada personagem e as trocas aconteciam sempre às vistas do público, acompanhadas de efeitos de som e luz. Além do figurino base (calça preta e blusa rosa), a atriz dispunha de acessórios para caracterizar cada personagem: para a narradora, um casaco preto; para a mãe, uma saia de retalhos colorida; e para o menino, uma camiseta regata e um boné.

A iluminação do mundo da narradora da história, cuja atuação acontecia numa proximidade acolhedora com o público, foi feita com uma luz geral⁶ branca, que permitia boa visibilidade da cena e aproximava a personagem do público. O mundo da procura da mãe era menos claro e tinha apenas a luz dos objetos da cena como fonte luminosa. Em determinado momento, utilizava apenas a luz de uma lanterna na procura do menino.

O cenário todo era constituído de três tambores de tamanhos diferentes, dois deles, o menor e o maior, com luz em seu interior. O menor continha a flor, cuja luz a iluminava no momento em que aparecia, em seu esplendor, após ser salva pelo menino. Do

⁶ Luz Geral – “Tipo de luz que atinge o palco todo de maneira equalizada e uniforme. Executada com diferentes tipos e número de refletores, pode abranger o palco todo dividi-lo em setores (luz setorizada). Quando acesos ao mesmo tempo, os diversos setores de luz do palco apresentam também o aspecto da luz geral. Pode ser colorida (com o uso de filtros coloridos), corrigida (com o uso de filtros de correção), difusas (com o uso de difusores) ou brancas (no color) e servir para dividir o palco em áreas cênicas ou dramáticas, conforme exigência da marcação das cenas ou da narrativa do texto.” (LUCIANI, 2014, p. 211)

tambor maior, surgia um conjunto de lâmpadas envolvidas por um tule azul para representar o rio, cujas águas ganhavam vida com o piscar intermitente de suas luzes. Além de abrigar os efeitos lúdicos da luz, os tambores continham também todos os demais objetos de cena. É de dentro deles que o menino tira seus brinquedos, a narradora pega seu banquinho e de onde a mãe retira sua saia e sua lanterna no momento de procurar o menino.

A cena das brincadeiras, com bastante movimentação, agitação e alegria, tinha uma luz mais abundante e colorida, numa mescla de luz de ribalta⁷ frontal⁸ difusa⁹ e contraluz¹⁰, utilizando de cores vivas para alegrar o momento. A cena da salvação da flor se tornava mágica, pois no momento em que o menino corria do alto da colina para buscar água no rio, a luz frontal se apagava restando apenas a contraluz azul e as lâmpadas de LED envoltas pelo tule piscando em ritmo intermitente para, juntamente com o som, provocar o efeito mágico da transformação da água corrente do rio na fonte de salvação para a flor. Quando o menino despejava a água sobre ela, a luz do tambor da flor também acendia, representando o poder da vida que permitiria que ela crescesse frondosa, ao ponto de fazer sombra para o menino que, após tantas idas e vindas, deita cansado pra repousar aos pés da flor. A luz de ribalta frontal azul retornaria apenas no encontro da mãe com o menino, transformando o palco em uma noite clara de tonalidade suave.

Além da criação destes *mundos*, foi necessário resolver o início do espetáculo, que seria iniciado pela caracterização da atriz diante do público. Seria preciso, então, uma luz de entrada do público e outra para a transformação da atriz em narradora da história. Decidi utilizar, para esse primeiro efeito, parte das luzes existentes na sala, uma luz

7 RIBALTA: “Parte anterior do proscênio, limite do palco o plateia. Luzes de ribalta são aquelas dispostas nessa área, ocultas por um anteparo horizontal” (BUENO, 2007, p. 167), que iluminam o palco de baixo para cima.

8 Luz Frontal ou Luz – “Tipo de luz também conhecida apenas por “luz” caracterizada por atingir a cena no sentido plateia-palco. Seu contraponto é a contraluz, que atinge a cena no sentido palco-plateia.” (LUCIANI, 2014, p. 211)

9 Luz Difusa – “Tipo de efeito de luz obtido pela luz cujo fecho luminoso é difundido pelo uso de um filtro especial para difusão da luz, uma lente fresnel (característica desse tipo de refletor) ou luz indireta. Ao contrário da luz dura, possui a característica de não produzir sombras marcadas ou projetadas, o que faz com que seja muito usada no cinema e na televisão.” (LUCIANI, 2014, p. 210)

10 Contraluz ou Luz de Contra – “Tipo de luz cujo fecho luminoso atinge o palco ou a cena no sentido palco-plateia. Seu contraponto é a luz frontal, que atinge a cena no sentido plateia-palco, independente da posição do objeto iluminado no palco (se o ator estiver de costas para o público e for iluminado de frente, definindo para o espectador apenas sua silhueta, está em contraluz, mesmo que a fonte luminosa esteja à sua frente).” (LUCIANI, 2014, p. 210)

branca e uniforme, em princípio sem atrativos, mas que se revelou de grande importância pelo contraste com a luz da cena de início do espetáculo. Em todas as apresentações, invariavelmente, essa transição de luz provocava um deslumbramento nas crianças, com reações entusiasmadas e o despertar de seu interesse pelo espetáculo.

Como foi explicado acima, utilizei uma mescla de equipamentos e fontes luminosas alternativas, sendo alguns do próprio local e outros trazidos ou adquiridos especialmente para o espetáculo:

Para a luz de serviço¹¹, plateia¹² e o efeito de contraluz, usei as calhas de iluminação com lâmpadas fluorescentes tubulares da sala, já fixadas no teto e que acendiam por setores, seis em cada grupo. As três do fundo, encapadas com gelatina¹³ de tonalidade azulada, criaram o efeito de contraluz. As três da frente, na sua cor natural, serviram como luz de serviço e de plateia. As demais lâmpadas, não utilizadas, foram desconectadas dos bocais para não acenderem quando os interruptores eram acionados.

Para efeitos mais lúdicos, utilizei duas calhas duplas com lâmpadas fluorescentes tubulares de 40watts, semelhantes às já existentes na sala, dispostas no chão, como luz de ribalta colorida. Coloquei, em cada uma dessas calhas, duas lâmpadas especiais, nas cores azul e vermelha, ligadas de forma a acender independente uma da outra;

Para a luz geral, utilizei quatro refletores PAR38¹⁴, cujo consumo e tensão (100watts-hora x 110v) eram mais compatíveis com a capacidade elétrica local. Fixei dois deles em um suporte de televisão existente na sala e os outros dois em um tripé comum de caixa de som;

11 Luz de serviço – Luz não cênica, utilizada principalmente durante o trabalho da luz e do cenário e também durante alguns ensaios.

12 Luz de plateia – Luz usada para iluminar a plateia na entrada e saída do público, geralmente apagada durante o espetáculo.

13 Gelatina – “Também conhecida como filtro, é um tipo de acessório de iluminação feito em material termorresistente, flexível e com diferentes graus de translucidez, usado em todas as áreas cênicas (cinema, teatro e vídeo). Sua função é colorir ou transformar os feixes luminosos, normalmente colocados à frente das fontes de luz (refletores), em matizes fortes (gelatinas) e ou corretivos (filtros). Também existem filtros de efeito como difusores, perfurados e refletores, em três marcas disponíveis no mercado: Rosco™, GAM Colour™ e Lee™. A mais comum de ser encontrada no Brasil é a inglesa Rosco, 209 cujo catálogo é usado como referência numérica de cores.” (LUCIANI, 2014, p. 208)

14 PAR38 - “[...]Tipo de refletor com conjunto de lâmpada alógena, lente e espelho parabólico, que lhe dá nome PAR – Parabolic Aluminized Reflector[...]” (LUCIANI, 2014, p. 212), similar às lâmpadas PAR36, PAR56 e PAR 64

Para iluminar o falso *blackout*¹⁵ da cena da busca, optei por usar uma lanterna de LED¹⁶, pela luminosidade e durabilidade deste tipo de fonte luminosa.

Dois efeitos lúdicos importantes do espetáculo foram resolvidos com conjuntos de lâmpadas de LED (pisca-pisca comum para iluminação natalina) embutidos em dois dos três tambores do cenário. O mais baixo, com a flor, foi revestido internamente com papel alumínio para formar uma superfície refletora e permitir um maior aproveitamento da luz emitida pelo conjunto de lâmpadas. O maior continha o outro conjunto de lâmpadas revestido pelo tule azul, cujo efeito representava o fluxo da água corrente do rio.

Para operar¹⁷ todos estes recursos (sem considerar a luz do teto, que continuaria a ser acionada pelos interruptores da sala), elaborei uma central de comando alternativa, de baixo custo e consumo como os demais equipamentos usados, visto que o próprio equipamento não requeria uma mesa de luz¹⁸ mais sofisticada. A primeira opção de operação seria plugar e desplugar as luzes nas tomadas da sala ou em uma régua comum de distribuição de energia, mas depois decidi confeccionar uma mesa de comando artesanal com sete interruptores e sete tomadas elétricas externas de 10 amperes cada. Utilizei fios paralelos para as ligações e duas tábuas de madeira, uma para fixar as tomadas e interruptores e a outra, na parte inferior, para proteger a fiação e o cabo de alimentação, ligado a uma tomada comum da sala, suficiente para fornecer toda a energia necessária.

Posicionei a mesa de comando próxima ao interruptor de luz da sala, usado para acender e apagar as luminárias usadas como luz de plateia e contra luz. Eu obtinha diferentes resultados e efeitos conforme acendia e apagava as fontes luminosas em diferentes combinações, individualmente ou em conjunto. Para delimitar o palco e marcar

15 *Blackout* – “Tipo de efeito luminoso de operação de luz em que todas as luzes do palco ou da cena são reduzidas à intensidade mínima de 0%, ou seja, são apagadas, levando a cena à total escuridão. O movimento do *blackout* (BO) pode ser feito em diferentes tempos que podem variar de brusco (zero segundos) a super lentos, por volta de 30 ou 40 segundos.” (LUCIANI, 2014, p. 203)

16 LED - sigla em inglês para Diodos Emissores de Luz. As lâmpadas de LED são conhecidas pela sua utilização em equipamentos eletrônicos como indicadores (de liga e desliga, por exemplo), porém sua utilização tem se abrangido em lâmpadas de *pisca-pisca* natalino, lanternas e lâmpadas convencionais por conta do seu baixo consumo de energia elétrica. (SILVA, 2012, p. 32)

17 Operação de Luz ou Execução de Luz – “Diz-se da ação do profissional que performa a luz, ou seja, executa na mesa de comando, computadorizada ou manual, os movimentos necessários para que o projeto de iluminação aconteça no palco.” (LUCIANI, 2014, p. 212)

18 Mesa de Luz – Mesa dimerizada para controle dos refletores.

sua separação da plateia, usei fita adesiva preta larga, tanto como forma de proteger as crianças que estariam mais próximas da cena, quanto para esconder os cabos e não poluir visualmente o ambiente.

O espetáculo foi apresentado durante três dias e mobilizou toda a escola. Muitas das crianças nunca tinham ido ao teatro e, ao entrarem na sala, ficavam curiosas com o que iria acontecer, perguntando o que eram aqueles três tambores e as outras parafernalias espalhadas pela sala. Algumas chegaram a questionar porque eu estava ali no canto da sala com todos aqueles interruptores. As professoras tentavam diminuir a agitação e a ansiedade das crianças, porém o silêncio só era conseguido mesmo com o início da música e da cena, que arrebatava a atenção de todas.

Ao final da primeira música, a luz da plateia era apagada, dando ênfase à área do palco. Ao final da primeira fala da narradora, surgia o menino com mais uma mudança de luz, desta vez da luz branca, que apenas guiava seus olhares, para uma luz colorida que modificava o espaço, transformando-o em um novo mundo.

Fizemos cinco ensaios abertos, sem iluminação, e três apresentações do espetáculo já finalizado. Alguns alunos e professores puderam assistir nas duas ocasiões e relataram ter visto, na segunda experiência, a apresentação com luz, um espetáculo diferente, cuja iluminação, mesmo sem se sobressair aos outros elementos, transformava a cena em um universo lúdico e mágico.

37

CONCLUSÃO

Como visto no início deste artigo, a iluminação cênica constitui um importante elemento do espetáculo, cuja linguagem é indissociável do conjunto sensorial da cena, sobretudo se considerarmos o espetáculo apresentado no ambiente escolar, muitas vezes a única oportunidade de contato de crianças e jovens com a arte teatral. Além disso, a importância da iluminação como signo do teatro se revela tanto na expressão e significação da cena quanto na amplitude da experiência visual do público, refletida nas sensações e reações que pode provocar. Dito isso, fica evidente a perda que representaria sua renúncia pela falta de recursos, preparo ou estrutura do ambiente para o qual o espetáculo tenha sido criado ou adaptado.

O exemplo dado aqui representa apenas uma das possíveis experiências, um caso específico que pode inspirar outras, mas que não precisa ser repetido da mesma forma ou com os mesmos recursos. Cada montagem possui suas características e cabe ao professor, profissional do teatro ou da educação das artes, disposto a fazer teatro na escola utilizando os recursos da iluminação, libertar-se para criar e encontrar soluções inventivas que atendam às demandas da peça e da linguagem da iluminação, um recurso visual e sensorial do espetáculo cênico, para encantar e divertir seu jovem público.

REFERÊNCIAS

BUENO, Luciana. **Muito além da caixa cênica**: a realização cenográfica contemporânea na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CAMARGO, Roberto Gill. **Função estética da luz**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Estudos).

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LUCIANI, Nadia Moroz. **Iluminação cênica**: uma experiência de ensino fundamentada nos princípios do design. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011a. (Coleção Estudos).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL TANIRA REGINA SCHMIDT – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2013/4/pdf/00002396.pdf>>. Acesso em 16 de novembro de 2015.

ROCHA, Ike. Projeto de iluminação do espetáculo para crianças **A Maior Flor Do Mundo**, direção e adaptação de Margaret Trelha. Escola Municipal Tanira Regina Schmidt, Curitiba, 2013.

SARAMAGO, José. **A MAIOR FLOR DO MUNDO**, ilustrações de João Caetano-São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SILVA, Larissa Zeid Marques. **Eletricidade no lar**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo. São Carlos, 2012.

CONTRAPARTIDA SOCIAL E O DIREITO À CULTURA: UM ESTUDO DE CASO DO EDITAL DE DIFUSÃO TEATRAL 2015 DA FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA

Edilaine Cristina Maciel¹

Roberta Ninin²

RESUMO

Este artigo é uma análise feita a partir da observação das contrapartidas sociais das peças “Crônicas Noturnas” da Benedita Companhia de Teatro e “As Tramoias de José na cidade Labiríntica” do Grupo Obragem de Teatro, contemplados pelo Edital de Difusão em Teatro da Fundação Cultural de Curitiba (FCC) durante o ano de 2015 e a participação das companhias no projeto piloto de Formação de Público.

PALAVRAS-CHAVE: Contrapartida social. ação cultural. agente cultural.

RÉSUMÉ³

Cet article est l’analyse de l’observation concernant au “retour social” de deux pièces théâtrales: “Crônicas Noturnas” de Benedita Compagnie Théâtrale et “As Tramoias de José na cidade Labiríntica” de la Troupe “Obragem” de Théâtre, tout le deux qui ont été élus dans l’appel de diffusion théâtrale de la Fondation Culturelle de Curitiba (FCC) pendant l’année 2015 et leurs participations dans le Projet Pilot visant à Formation du Public (Théâtrale).

MOTS-CLÉ: Retour Social. l’Action Culturelle. l’Opérateur Culturelle.

O DIREITO À CULTURA

Na Constituição Federal do Brasil, sancionada em 1988, o direito à cultura está garantido no artigo 215 que diz: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a

¹ Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus II* - Faculdade de Artes do Paraná.

² Orientadora deste artigo. Mestre em Artes/Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2009). Atriz e arte-educadora. Professora da UNESPAR - *Campus Curitiba II* - Faculdade de Artes do Paraná, no curso de Licenciatura em Teatro.

³ Os nomes das peças foram mantidos em português devido os direitos autorais sobre o nome serem das Companhias.

difusão das manifestações culturais.” Para a realização deste direito, conforme consta na Constituição Federal do Brasil, o Estado compartilha a responsabilidade com seus entes federados.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...)

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;
IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V – **proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. (grifo nosso)**

Cabe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade de proporcionar meios de acesso à cultura. Dentro dessa estrutura, a União é representada pelo Ministério da Cultura, os Estados e o Distrito Federal pelas Secretarias Estaduais de Cultura e os Municípios por Secretarias Municipais de Cultura ou órgão equivalente. No caso do município de Curitiba, a responsabilidade é da Fundação Cultural de Curitiba.

A Fundação Cultural de Curitiba (FCC) é a responsável pela política pública municipal de cultura, atuando colaborativamente com os setores privados e das organizações não governamentais. A FCC atua para atender as demandas sociais, promovendo a produção e o acesso a bens e equipamentos culturais, a preservação do patrimônio cultural material e imaterial e a valorização das manifestações culturais tradicionais ou emergentes. Atua também para que os artistas, os produtores e os movimentos culturais ampliem gradativamente o protagonismo tanto na ação cultural quanto no controle social sobre as políticas públicas ⁴.

Uma das formas da Fundação Cultural de Curitiba incentivar a cultura é por meio de editais públicos. Neste artigo, analisaremos a abrangência da contrapartida social no Edital N° 010/14⁵ de Difusão em Teatro 2015, da Fundação Cultural de Curitiba⁶.

CONTRAPARTIDA SOCIAL

Analisando sua nomenclatura, a palavra “contrapartida” significa algo que complementa, ou seja, uma compensação, uma contra-resposta a algo (HOUAISS, 2003). Já a palavra “social” significa “pertencente ou relativo à sociedade, que diz respeito a uma

⁴ Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/institucional/atuacao/>>. Acesso em 20/12/2015.

⁵ Publicado no Diário Oficial Eletrônico Ato do Município de Curitiba N° 54 de 20/03/2014. Disponível em: <http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx>. Acesso em 20/10/2015.

⁶ Pesquisa exploratória conforme DENCHER (2001, p. 59).

sociedade” (ROCHA, 1996, p. 577). Sendo assim, podemos entender que um projeto cultural que contenha a contrapartida social tenha a obrigatoriedade de apresentar para a sociedade um retorno, uma compensação por seu investimento, uma vez que “mesmo em sua vertente individualizante, há um objetivo social que move a ação cultural, há a preocupação com o retorno ao coletivo daquilo que for possibilitado ao indivíduo”. (COELHO, 2001, p. 44).

VIII - contrapartida social: realização gratuita, pelos empreendedores, de atividades educativas, artísticas e culturais, bem como outras ações a serem definidas em decreto, destinadas à comunidade local e propostas pela FCC, em consonância com as diretrizes da política cultural adotada pelo governo municipal.

Apesar da utilização da contrapartida social não ser restrita à área cultural, neste artigo a definição de contrapartida utilizada será aquela encontrada na Lei Complementar da Prefeitura Municipal n. 57/05, artigo 7º, inciso VIII.⁷

A CONTRAPARTIDA SOCIAL NO EDITAL DE DIFUSÃO EM TEATRO 2015

No Edital N° 010/14 de Difusão em Teatro 2015 a contrapartida social é um item com pontuação e análise de mérito, podendo até ser um dos definidores para o projeto ser aprovado ou não, pois, em caso de empate na nota final, um dos critérios de desempate será o item 7.8.3⁸, o item que pontua a contrapartida social. Levando em consideração essa primeira análise, já podemos perceber a importância que a contrapartida social tem no referido edital.

Quanto à sua realização, há a determinação:

6.2 Obrigatoriamente os projetos deverão conter proposta de contrapartida social, consistente na realização de 22 atividades educativas a serem executadas antes, durante, ou depois das apresentações artísticas (conforme estratégia do projeto), tendo como público alvo fluidores iniciantes de teatro nas faixas etárias determinadas no item 6.1 deste edital (Edital N° 010/14, p. 6).

Teixeira Coelho, em seu livro “Dicionário crítico de política cultural” (1997, p. 32), conceitua ação cultural como o “conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural.” Assim, ação cultural é uma forma de materializar o direito à cultura a partir de uma

7 Publicado no Diário Oficial Atos do Município de Curitiba N° 93 de 08/12/2005. Disponível em: < <http://www.fundacaoculturaldec Curitiba.com.br/leideincentivo/lei-complementar-n57/>>. Acesso em 20/12/2015.

8 No item “7.8.3” consta: abrangência e amplitude do projeto, metodologias de inserção pública e impacto na área de atuação junto à comunidade e proposta de contrapartida social. Edital 010/14, p. 10.

política cultural. Partindo deste conceito e da análise do Edital de Difusão em Teatro 2015, é possível compreender a contrapartida social como materialização de uma ação cultural que esta presente na política cultural da FCC.

Para a realização da ação cultural, a FCC formulou o Edital de Difusão em Teatro N.º 010/14 e selecionou duas companhias no item 6.1 (p.6) para “projetos com temática e estética indicados para a faixa etária acima de 18 (dezoito) anos”. Estas companhias foram acompanhadas em suas apresentações e contrapartidas, durante o segundo semestre de 2015:

Benedita Companhia de Teatro⁹, com a peça “Crônicas Noturnas”. Formada em 2005 pelo ator Henrique Gaio e o diretor e ator Adriano Carvalhaes, a companhia busca uma pesquisa da linguagem teatral através de um olhar crítico sobre a sociedade. “Crônicas Noturnas” é um espetáculo musical que tem como inspiração a boemia, os antigos cabarés e a vida noturna das cidades grandes. A contrapartida social proposta pela companhia consistiu na realização de uma oficina ao final de cada espetáculo nomeada como “Revelando os bastidores do Teatro – Uma conversa sobre os elementos cênicos”¹⁰.

Grupo Obragem de Teatro¹¹ com a peça “As Tramoias de José na cidade Labiríntica”. Formado em 2002 pelos atores e diretores Eduardo Giacomini e Olga Nenevê, o grupo busca em suas criações a interlocução com a dança contemporânea e mídias audiovisuais. “As Tramóias de José na cidade Labirintica” é um monólogo no qual o personagem José reconfigura sua trajetória de vida e, confinado dentro de suas próprias prisões, problematiza a afetividade e o comportamento do homem contemporâneo. A contrapartida social proposta pela companhia consistiu em uma exposição teórica anteriormente à apresentação sobre o processo de criação do espetáculo (por meio de fotos, referências literárias, imagens) e uma conversa posteriormente à apresentação¹².

9 São do grupo Benedita também os espetáculos “MaisAmores&Canções”, “Uma outra canção”, “Qualquer desatenção”, “A memória dos seres inanimados”.

10 Dados extraídos do formulário de inscrição enviado pela Companhia Benedita para o Edital n. 010/14.

11 São do Grupo Obragem também os espetáculos “O ponto imaginário”, “Amorfou”, “O Quarto”.

12 Dados extraídos do formulário de inscrição enviado pelo Grupo Obragem para o Edital n. 010/14.

Durante a execução desses projetos foram realizadas vinte e duas apresentações e contrapartidas pelas companhias. Para o desenvolvimento deste artigo foram acompanhadas duas apresentações da Companhia Benedita e uma apresentação do Grupo Obragem, por meio do projeto piloto “Formação de Público em Teatro para a cidade de Curitiba”.

O PROJETO PILOTO DE FORMAÇÃO DE PÚBLICO EM TEATRO¹³

Aliado às contrapartidas das peças foi realizado um projeto de formação de público pelos acadêmicos da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR¹⁴. O projeto piloto, nomeado de “Formação de Público em Teatro para a cidade de Curitiba”, foi concretizado pela integração entre a UNESPAR – *Campus Curitiba II* – Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a Fundação Cultural de Curitiba, mais especificamente a regional¹⁵ do Boqueirão e também a comunidade desse bairro, representada pelas Escolas Municipais Francisco Hübert e Sophia Roslindo.

Durante o projeto piloto de Formação de Público foi proposto pelos coordenadores do projeto aos acadêmicos da UNESPAR e à coordenação cultural e educacional da regional a utilização do espaço das contrapartidas sociais para a realização de ações de mediação teatral. Assim, os acadêmicos da UNESPAR não assumiram as propostas de contrapartida feitas pelas companhias nos projetos, mas sim estruturaram, junto aos professores coordenadores, as ações de mediação que realizariam.

O projeto de Formação de Público foi composto por seis etapas, as quais estão descritas abaixo:

Os estudantes da UNESPAR (os quais serão chamados de mediadores) assistiram à peça “Crônicas Noturnas” da Benedita Companhia de Teatro e, depois, acompanharam a contrapartida da companhia.

13 O projeto piloto foi inspirado no Projeto de Formação de Público feito na cidade de São Paulo entre 2001 a 2004, instituído através de uma parceria entre as Secretarias da Educação e Cultura do município de São Paulo e tinha como meta principal propiciar o contato dos estudantes da rede pública municipal de ensino com a linguagem do teatro. Ler mais em DESGRANGES, Flávio. Mediação teatral: anotações sobre o projeto de formação de público. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 10, n. 10, p. 75-84, 2008/dez.

14 Estudantes do 3º ano de Licenciatura em Teatro com coordenação dos professores Roberta Ninin e Fabio Medeiros durante a disciplina de Projeto de Investigação em Teatro Educação - PINTE.

15 São subprefeituras da cidade de Curitiba, encarregadas de acompanhar, de maneira integrada as ações das secretarias municipais. Em Curitiba, existem 9 regionais administrativamente subdividas.

Os mediadores reuniram-se na UNESPAR/FAP, posteriormente, para analisar quais os exercícios teatrais poderiam ser propostos aos alunos das escolas durante a oficina de preparação. Os objetivos pretendidos eram proporcionar, por meio de exercícios, o diálogo com a peça e também a inicialização ao processo teatral, visto que o perfil dos alunos, conforme informado pelas professoras das escolas, eram de raros frequentadores de teatro.

Os mediadores foram até as escolas realizar a oficina de preparação, durante a qual foram propostos os exercícios selecionados anteriormente.

Os mediadores e os alunos assistiram à apresentação e, após seu término, foi realizada uma ação mediadora fazendo uma relação entre a vivência na oficina e a peça assistida. O público que assistiu às peças foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os mediadores reuniram-se novamente na universidade para estabelecer novos jogos para a oficina de prolongamento, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o universo teatral.

Os mediadores voltaram às escolas para a oficina de prolongamento onde realizaram os jogos e receberam as devolutivas dos alunos sobre o que eles acharam do projeto.

Em relação à contrapartida social da peça “As Tramoias de José na cidade Labiríntica”, durante o projeto de Formação de Público, quem conduziu as ações de mediação foi o acadêmico Fábio Costa¹⁶, proporcionando um debate performativo¹⁷.

16 Fabio Conceição Ferreira da Costa, ator e graduando em Licenciatura em Teatro pela UNESPAR – Campus II – FAP.

17 O acadêmico Fabio Costa utilizou o termo debate performativo utilizando-se da pesquisa desenvolvida pelo professor Flávio Desgranges, o qual aborda tal proposta como uma abertura para uma nova leitura do público a partir de um espetáculo teatral em que a concepção central é uma projeção do espectador. Realizado de modo coletivo, o debate performativo tem como objetivo provocar o ato artístico do espectador, de forma que esse debate se abra como espaço para a efetivação de uma leitura coletiva do espetáculo, abordando pontos cruciais do processo receptivo.

AS ENTREVISTAS COM AS COMPANHIAS¹⁸

Foram realizadas duas entrevistas com as companhias: uma antes das contrapartidas serem mediadas pelos acadêmicos da UNESPAR e uma após. A primeira entrevista com a Benedita Companhia de Teatro foi realizada com o ator Henrique Gaio e o diretor e ator Adriano Carvalhaes. A segunda entrevista, após o espetáculo, foi realizada apenas com Adriano Carvalhaes. Com o Grupo Obragem de Teatro as duas entrevistas foram realizadas com o ator, e também um dos diretores do grupo, Eduardo Giacomini.

Sobre as entrevistas feitas com as companhias, foi possível identificar vários pontos interessantes sobre a importância da contrapartida e as dificuldades em sua execução. Sobre a importância da contrapartida, Gaio (2015, Entrevista I) comentou: “Ela nos auxilia enquanto promotor, divulgador de arte e de cultura” e Carvalhaes (2015, Entrevista II) apontou: “a contrapartida é interessante porque ela dá um parâmetro de como as pessoas estão recebendo o espetáculo”.

Já Giacomini (2015, Entrevista I), ressaltou a contrapartida social como uma possibilidade das pessoas perceberem o direito que têm à cultura:

Normalmente, mesmo que a gente tenha a obrigação por um projeto da contrapartida social, a gente tenta fazer com que isso tenha alguma ligação com o projeto que a gente está desenvolvendo, que não seja uma coisa alheia. Então, sempre está ligado às questões do que a gente está pesquisando, dentro do projeto ou dentro da ideia de uma explanação da linguagem que a gente está desenvolvendo. Então, mesmo que seja contrapartida social, a gente faz com que isso esteja contemplado dentro da parte artística do trabalho também. [...] A gente tem feito isso como mérito, não é uma obrigação, é um desejo que a gente possa levar isso para mais pessoas e, às vezes, pra pessoas que nem têm ainda esse desejo formado, mas que têm o direito disso. (GIACOMINI, 2015, Entrevista I)

Apesar dos integrantes da Companhia Benedita perceberem a contrapartida social como algo positivo, também relataram algumas dificuldades. Carvalhaes (2015, Entrevista I) comenta sobre a contrapartida social em ambiente escolar e o quanto o tempo, às vezes, é um grande limitador para a contrapartida social ser realizada:

¹⁸ Entrevistas semi-estruturadas voltadas a uma pesquisa exploratória qualitativa. As entrevistas encontram-se transcritas e sob consentimento dos entrevistados.

O tempo é muito corrido. Você faz uma sessão a noite, aí tem um intervalo que pra eles [alunos] é fundamental. O diretor [da escola] tem que conciliar a apresentação que não prejudique o horário de intervalo dos alunos. Quando acaba a apresentação já é um pouco tarde. Na verdade, de certa forma, a gente acaba impondo o bate papo porque não é uma coisa espontânea, que foi preparada antes pelos professores para que os alunos pudessem, de repente, quando abrisse para as perguntas, eles se manifestarem. A gente vai meio que jogando algumas coisas que vão gerando possíveis perguntas e muito rápido... Então, quando você começa a querer se aprofundar numa coisa, o diretor da escola ou alguém vem “Olha a gente vai ter que encerrar”. (CARVALHAES, 2015, Entrevista I)

Para Carvalhaes, quando a escola prepara as turmas previamente para assistir à peça (comentando sobre o tema da peça, mostrando o folder com a sinopse, falando das músicas) o desenvolvimento do diálogo após a peça é muito melhor.¹⁹ Gaio (2015, Entrevista I) também comenta, durante a mesma entrevista: “A gente pensa que às vezes o trabalho não é só nosso, o trabalho é da escola, é complementar”.

Enquanto Giacomini (2015, Entrevista I), do Grupo Obragem, em sua primeira entrevista ressaltou “[...] que tem muita gente produzindo e bastante gente tendo que fazer essas contrapartidas e a FCC, por exemplo, não tem funcionário suficiente para fiscalização”. Gaio (2015, Entrevista I) salientou a seguinte questão em sua entrevista:

O parâmetro que eles usam para analisar se a gente fez ou não bem feito é só a prestação de contas. É só os extratos bancários de movimentação, se a gente usou o que a gente falou que ia usar. E a contrapartida, que tem uma nota bem significativa, tem análise de mérito, da proposta toda cobrada, não tem um acompanhamento. Aí a gente se propôs a fazer uma avaliação, mas é porque a gente colocou. Porque, da própria FCC não existe, não tem ninguém que vá lá pra dizer: “Oh, isso é legal. Isso não funciona”. (GAIO, 2015, Entrevista I)

Importante observar que no Edital 010/14 (p. 4), há o item que discorre sobre o que deve conter a contrapartida no projeto enviado pelas companhias para aprovação, evidenciando: o conteúdo programático; a adequação do conteúdo programático em relação ao público-alvo; o método e as técnicas de desenvolvimento do processo criativo dos participantes; os resultados almejados com indicadores de mensuração. Contudo,

19 Vale ressaltar que Adriano Carvalhaes, em um outro ponto da referida entrevista, menciona que quando ele fala dos professores ele não está individualizando, mas ele entende como sendo um trabalho que deveria ser feito conjuntamente entre FCC e Secretária da Educação.

conforme os relatos dos entrevistados, a prestação de contas do projeto não contempla todos os itens exigidos no Edital, mais especificamente a parte que se refere aos resultados almejados com indicadores de mensuração.

Giacomini (2015, Entrevista II), ao responder uma pergunta sobre a contrapartida como possibilidade de formação de público, citou um exemplo pessoal que demonstrou uma dificuldade de comunicação que pode ocorrer em alguns casos com as regionais.

[...] A gente até teve um questionamento de uma pessoa da regional de Curitiba quando a gente propôs o projeto na FCC. A mediação que a gente ia fazer, tanto antes da peça quanto depois da peça, a pessoa achava que nós queríamos explicar o trabalho e o trabalho deveria se explicar por conta. As pessoas não levam em consideração que normalmente a gente tá trabalhando com um público nessas contrapartidas, que é um público que raríssimas vezes vieram ao teatro. (GIACOMINI, 2015, Entrevista II)

Neste pequeno recorte é possível perceber que para os artistas entrevistados existe um distanciamento entre as contrapartidas sociais realizadas por eles e o acompanhamento da FCC. Foi detectado que os entrevistados sentem falta de uma aproximação da FCC na avaliação de como a contrapartida social está sendo realizada.

O AGENTE CULTURAL

No início deste artigo foi caracterizada a contrapartida social como sendo uma ação cultural dentro de uma política cultural da FCC. Para contribuir com essa reflexão, importante citar Teixeira Coelho (1997, p. 32): “para efetivar-se, a ação cultural recorre a **agentes culturais** previamente preparados e leva em conta **públicos** determinados, procurando fazer uma ponte entre esse público e uma obra de cultura ou arte” (Grifos do autor). A partir disso, interessante pensar que para a realização da ação cultural é necessário um agente cultural, aquele que colocará em prática o que foi elaborado na política cultural. E neste ponto há uma grande questão: quem é o agente cultural no processo dessas contrapartidas sociais? Quem se percebe como tal e tem a preparação para tal função?

Teixeira Coelho, em seu livro “O que é ação cultural” (2001, p. 67), aborda um dos entendimentos sobre o agente cultural: “Ele serve ao indivíduo, sensibilizando-o para a criação e dando-lhe as armas para repelir a dominação cultural”. Também ressalta que o agente cultural detem uma posição importante:

Ele está no centro de um cruzamento ligando diversas figuras normalmente afastadas umas das outras: a arte, o artista, a coletividade, o indivíduo e os recursos econômicos (ou fontes financiadoras, como o Estado ou a iniciativa privada, que não produzem a cultura diretamente mas detêm o poder de torná-la realidade). Isto significa que através do agente cultural a arte se porá em contato com o indivíduo, ou a comunidade (e o inverso, de modo particular) assim como a comunidade alcançará os recursos necessários para uma certa prática cultural. (COELHO, 2001, p.66-67)

É possível pensar que a Fundação Cultural de Curitiba, assim como as companhias e também os mediadores do projeto piloto de Formação de Público, foram agentes culturais durante o processo. As companhias por apresentarem as peças e suas contrapartidas e os acadêmicos da UNESPAR quando pensaram e aplicaram as ações mediadoras. Coube à FCC fornecer infra-estrutura para a realização dos projetos como divulgação do Edital, cessão de espaço para a realização das apresentações e contrapartidas e divulgação das atividades promovidas, além de

Viabilizar o acesso dos agentes culturais locais aos mecanismos de fomento aos mecanismos de fomento estabelecidos na referida Lei, por meio da concessão de apoio financeiro para grupos ou companhias, para a difusão de espetáculos de Teatro, em todos os estilos, e que permitam à comunidade curitibana, compartilhar diferentes produções na área. (Edital 010/14, p. 1).

Entendendo ainda mediação como “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” (DESGRANGES, 2003, p. 65), percebe-se que esta função de agente cultural pode ser feita tanto pelos artistas quanto por professores ou qualquer outra pessoa com capacidade de estabelecer essa relação de aproximação entre público e obra. O projeto piloto pode ser compreendido como um exemplo de um determinado grupo como agente cultural.

No projeto piloto de Formação de Público, os acadêmicos da UNESPAR – que durante todo o processo organizaram a preparação de oficinas, o acompanhamento do espetáculo e a devolutiva dos alunos das escolas - estavam conscientes do caráter formativo do trabalho. E o fato dos acadêmicos/mediadores se prepararem e buscarem um

conhecimento prévio sobre o público (algo que as companhias de teatro muitas vezes não têm possibilidade de fazer) fez com que o olhar não fosse apenas para a obra, mas em grande parte para o próprio público.

Enquanto agente cultural foi necessário enxergar o público, se aproximar dele, para que este se aproximasse da obra. Nesse sentido, Desgranges (2003, p. 173):

Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise. A especialização do espectador constitui-se não tanto em ensinar como pensar, dialogar, ler, gostar, mas sim em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito. (DESGRANGES, 2003, p. 173)

Essa aproximação entre público e obra de arte é evidenciada também por Bourdieu em seu livro “A Economia das Trocas Simbólicas”. O autor comenta que uma obra de arte só terá importância para um determinado grupo se este grupo detiver os meios para apropriar-se de tal obra:

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo. (BOURDIEU, 2005, p. 283)

49

Em suma, a necessidade do trabalho do agente cultural não está somente em possibilitar os meios para que as pessoas se aproximem de uma atividade artística, mas também possibilitar a aproximação dessa obra artística à sociedade.

A CONSCIENTIZAÇÃO DO DIREITO A CULTURA

Durante o transcorrer do projeto foi possível perceber a necessidade de maior comunicação entre as partes, principalmente um maior acompanhamento das regionais e da FCC em relação às contrapartidas.

A Fundação Cultural de Curitiba informa no edital quantas são as contrapartidas necessárias, as quais devem ser educativas e direcionadas para um público iniciante de teatro dentro de uma faixa etária. Ressalta ainda que deverão haver indicadores de mensuração de resultados. Porém na prática, conforme as companhias entrevistadas, as ações ocorrem de forma isolada, sem um diálogo para avaliar o impacto que causam.

As companhias vêem na contrapartida uma possibilidade de aproximação com o público, mas também pontuam limitações como tempo, a falta de uma preparação prévia das turmas (no caso de contrapartidas feitas em ambientes escolares) e também falta interesse dos participantes.

Diante desta realidade, é possível considerar que um maior acompanhamento por parte da FCC sobre o impacto das contrapartidas sociais na sociedade seria interessante, não com o objetivo de mensuração do trabalho das companhias com intuito punitivo, mas sim para avaliar se o dono do direito, a sociedade, está sendo realmente contemplado.

Além dos apontamentos quanto à postura da entidade que exige a contrapartida social, o que este artigo objetivou ressaltar foi como a contrapartida social no Edital estudado ocorreu e como esta pode ser considerada como um direito de acesso à cultura. A partir de toda a pesquisa evidencia-se também o agente cultural como peça fundamental para que o direito à cultura seja concretizado.

REFERÊNCIAS

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 18/02/2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. IN. ANGER. Anne Joyce. (Org) **Vade Mecum**. 12ª ed. São Paulo: Riddel, 2011.

CARVALHAES, Adriano; GAIO, Henrique. **Entrevista I**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Edilaine Cristina Maciel. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (46 min).

CARVALHAES, Adriano. **Entrevista II**. [out. 2015]. Entrevistadora: Edilaine Cristina Maciel. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (25 min).

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. **O que é ação cultural.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

COMPANHIA BENEDITA DE TEATRO. Formulário de inscrição para o Edital n. 010/14. Curitiba, 2014.

CURITIBA. Lei Complementar nº 57/05. **Publicada no Diário Oficial do Município Nº 93 de 08 de dezembro de 2005.** Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/leideincentivo/lei-complementar-n57/>>. Acesso em 20/12/2015.

CURITIBA. Edital n. 010/14 de 20 de março de 2014. **Diário Oficial Eletrônico Atos do Município de Curitiba n. 54.** Curitiba, 2014. Disponível em: <http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx>. Acesso em 20/10/2015.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa empírica em ciências humanas.** São Paulo: Futura, 2001.

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. Mediação teatral: anotações sobre o projeto de formação de público. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 10, n. 10, p. 75-84, 2008/dez. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>>. Acesso em 10/12/2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/institucional/atuacao/>>. Acesso em 20/12/2015.

GIACOMINI, Eduardo. **Entrevista I.** [out. 2015]. Entrevistadora: Edilaine Cristina Maciel. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (29 min).

GIACOMINI, Eduardo. **Entrevista II.** [out. 2015]. Entrevistadora: Edilaine Cristina Maciel. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (8 min).

GRUPO OBRAJEM. Formulário de inscrição para o Edital n. 010/14. Curitiba, 2014.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário.** São Paulo: Scipione, 1996.

UMA ARTE DOS SENTIDOS: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO COM PESSOAS CEGAS

Tamyres Dieb de Lima ¹

Stênio José Paulino Soares ²

RESUMO

O artigo debate as dificuldades que graduandos no curso de licenciatura em teatro da Faculdade de Artes do Paraná podem vir a encontrar ao se depararem com alunos cegos durante o ensino do teatro, geralmente devido à falta de preparo acadêmico. Através de relatos das alunas que ministraram as oficinas do projeto “*Ilusão Ótica: que falta nos faz a palavra*” é possível perceber que a ausência dessa capacitação proporciona problemas até na forma de comunicar-se com deficientes visuais e que muitas vezes, alguns conteúdos como maquiagem teatral, por exemplo, acabam por se perder, resultado de uma falta de instrução. Através de análises de entrevistas e referências bibliográficas, como Rabêllo e Ryngaert, discorro um texto onde problematizo a deficiência visual com a técnica teatral e a formação dos futuros professores dessa área. Com a falta de uma vivência durante o período acadêmico, o receio, a criação de barreiras e a desistência, acabam por se tornar um hábito. Sendo assim, como podemos pensar o ensino do teatro para pessoas com deficiência visual?

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de teatro. Cegos. Teatro com cegos.

52

ABSTRACT

The article discusses the difficulties that graduated students of the degree course in Theatre Arts of Paraná School found when faced with blind students during the project “*Illusion Optical: missing makes us the word*” you can see through reports of the students who ministered workshops that due the absence of an experience gives problems to the way of communicating with the visually impaired. Through the analysis of interviews and references, as Rabello and Ryngaert, I discuss a text where problematized the visually impaired with the theatrical technique and the training of future teachers of theater. With the lack of experience during the academic year, the fear, creating barriers and withdrawal, end up becoming a habit. So, how can we think of theater education for visually impaired people?

KEYWORDS: Teacher training theater. Blind. Blind theater.

1 Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (2016) e curso-técnico-profissionalizante pelo Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba(2010).

2 Orientadora deste artigo. Mestre em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Especialista em Curadoria e Educação em Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, em comum formação através de intercâmbio acadêmico na Université Lumière Lyon 2, França. Professor do colegiado do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). É membro associado da Sociedade Científica de Estudo da Arte (USP) e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA).

Em um mundo aonde as informações chegam em grande escala e boa parte delas são captadas por nossos olhos, no teatro não seria diferente. Durante um espetáculo, a quantidade de estímulos visuais que ocorrem é tão forte que em alguns casos não é evidenciado o estímulo de outros sentidos. Segundo o Portal Nacional da Tecnologia Assistiva “a deficiência mais frequente entre a população brasileira é a visual. Cerca de 35 milhões de pessoas (18,8%) declararam ter dificuldade de enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato” (PORTAL, 2014). Sabendo disso, ocorre a seguinte questão, como pensar o ensino do teatro para pessoas com deficiência visual?

O teatro sempre foi uma grande fonte de sensações devido às várias informações e percepções criadas em cena. A cada espetáculo muda-se essa vivência, sendo que uma apresentação nunca será igual a outra mesmo que a peça se repita, pois cada experiência será diferente para quem participa e para quem assiste.

Ao desenvolver esse artigo, pretendo evidenciar a necessidade de construir trabalhos pedagógicos voltados à inclusão, de forma especial aos alunos cegos. O mundo é repleto de diferenças, sendo um desafio ao professor compreender e, através de uma iniciativa, buscar formas de trabalhar com as especificidades dos alunos que ele encontra em sala de aula. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 37),

[...] constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.

Partindo dessa ideia, realizei nos dias 23 e 25 de setembro de 2015 entrevistas com asicineiras do projeto, *Ilusão Ótica: que falta nos faz a palavra*³, as graduandas Mariane de Cássia Laurentino e Natália Gabriel Favarin⁴, que trabalharam com oficinas teatrais com integrantes do Instituto Paranaense de Cegos⁵. Realizei análises bibliográficas mesclando o teatro com a formação pedagógica, busquei vários livros que compreendessem uma teoria teatral voltada para deficientes visuais, porém, durante essa busca descobri ser uma área bem escassa em referência, prejudicando, assim, no início, um planejamento profícuo durante o ensino teatral para com alunos cegos, sendo essa uma percepção notada através das entrevistas realizadas com as graduandas.

A partir de pesquisas teóricas, busquei entender quais as possíveis dificuldades que um professor de teatro encontra ao se deparar com uma situação como essa. Quais desafios o aluno com deficiência visual provoca para a construção da metodologia pedagógica teatral. De que forma o professor virá a trabalhar com alunos cegos partindo de uma graduação sem o contato de matérias ou conteúdos teóricos/práticos onde uma possível falta de vivência e suporte tornam-se um desafio. O resultado dessas questões são dúvidas artístico-pedagógicas não devidamente trabalhadas.

Como citado anteriormente, a deficiência visual é a deficiência mais frequente entre a população brasileira. As primeiras instituições voltadas para a educação de cegos aconteceram em 1784, na França. No Brasil, a preocupação com a alfabetização de pessoas com deficiência visual ocorreu em 1854, onde asilos e albergues serviam como escola para cegos. Segundo Mosquera (2010, p. 19), “[...] em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II inaugurou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC)”. Popularmente, temos a falsa impressão de que com a ausência

3 O Projeto “Ilusão Ótica: que falta nos faz a palavra”, foi concebido pelo Instituto Paranaense de Cegos (IPC) em parceria com a Universidade Estadual do Paraná Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, financiado pelo Governo da Finlândia. O projeto visa à criação de uma peça teatral partindo de oficinas que trabalhem com essa linguagem artística, mesclando no palco alunos cegos e videntes (que não possuem deficiência visual).

4 Graduandas do 3º ano no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná Campus de Curitiba II FAP – Faculdade de Artes do Paraná.

5 Organização da sociedade civil, fundada em 1939, que elabora e desenvolve ações com o objetivo de contribuir com a formação social das pessoas cegas e de baixa visão, de modo que elas estejam preparadas para viverem e conviverem incluídas na sociedade, como cidadãs plenas, exercendo seus direitos, desenvolvendo suas capacidades e realizando seus desejos.

da visão os cegos tendem a ter os seus outros sentidos mais apurados, porém isso não passa de crença popular, pois existem pessoas que além de cegas apresentam a ausência da audição, da fala, entre outros casos, e se o cego desenvolver um ou mais sentidos, isso nada mais é que o resultado de um trabalho dele próprio para esse desenvolvimento e não uma referência natural devido a sua deficiência.

Historicamente, a humanidade buscava uma explicação sobre as deficiências que acometiam algumas pessoas, recorrendo geralmente ao sobrenatural, e as pessoas com deficiências eram caracterizadas desde seres divinos a amaldiçoados. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006, p. 17),

Os primeiros modelos para explicação das anomalias físicas, mentais ou sensoriais, decorrentes de deformações congênitas ou doenças graves que acometiam as pessoas, foram buscados na mitologia e no sobrenatural, durante séculos. Na Idade Média essa crença foi intensificada, concebendo-se a deficiência como obra e intervenção direta de Deus ou de outros seres superiores, seja sob a forma de castigo para expiação de pecados, seja sob a forma de benção quando privilegiados pelo dom da vidência ou do milagre da cura.

O professor encontra o desafio de saber lidar com qualquer aluno que se apresente em sua classe, perante o Art. 2º da lei Nº 7.853⁶ os alunos com deficiência tem direito a educação na rede pública de ensino. Para buscar a resolução desse desafio, o professor empenha-se em criar sintonias com seus alunos, procurando uma identificação, a fim de proporcionar uma segurança ao educando de modo que consiga aproveitar ao máximo o

6 LEI Nº 7.853 - DE 24 DE OUTUBRO DE 1989 – Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos direta à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade. Aos assuntos objeto desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

ensinamento a ele compartilhado. Para isso o aluno não pode sentir-se pressionado nem constrangido, sendo que, pessoas com algum tipo de deficiência, tendem a ser privadas de realizar certas atividades, sejam essas privações efetuadas por familiares (que buscam uma “segurança” para o parente) ou pela própria sociedade que, por não saber como integrá-los, acaba por isolá-los. O fato de um aluno ser cego não o transforma em um ser com tratamento excessivamente diferente, não justifica um afastamento de algumas atividades. Segundo Carvalho; Rocha; Silva (2013, p. 17), “[...] aspecto que caracteriza as atuais condições de existência das pessoas com deficiência, [...], reside no fato de serem compreendidas e tratadas como se fossem completamente distintas dos demais seres humanos”. Um aluno cego tem tanta capacidade como um vidente de trabalhar o teatro. Segundo Spolin (2003, p. 3), “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”.

Evoluímos muito com o passar dos anos, é reconhecido legalmente nas pessoas com deficiência o direito de estudar em escolas adaptadas ou optar pela rede pública de ensino. Mas ainda encontramos escolas que não possuem um planejamento para receber esses alunos, porém esse não é o único problema, outra situação encontrada é a formação de professores que tem que lidar com o problema da polivalência (Estado do Paraná), quando se exige ao licenciado em teatro ministrar outras linguagens artísticas (música, artes plásticas e dança)⁷. Por exemplo, um licenciado em teatro não tem formação em música, mas ele pode utilizar alguns elementos que dialoguem com sua área artística, a especificidade dessa linguagem artística já é um desafio para esse educador, o que se agrava quando encontra um aluno com deficiência visual. Os alunos que se formam geralmente saem com um pensamento de que seu trabalho será realizado com alunos que não possuem deficiências, porém não é completamente essa a realidade. Por isso o professor deve ter um conhecimento inicial e estar sempre aprimorando seus estudos a fim de saber trabalhar o teatro com seus alunos. Segundo Rabêllo (2011, p.76),

⁷ Segundo as diretrizes curriculares da educação básica, disponível em: <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>

[...] a extrema necessidade de formação continuada de professores de artes, de técnicos, coordenadores, professores especializados e gestores. [...] o diálogo do teatro com as demais disciplinas do currículo, inclusive aquelas que são específicas do currículo do aluno com deficiência visual. O diálogo dos diversos profissionais e alunos pode se constituir numa experiência rica para o projeto da escola.

Teatro: uma arte em que muitas vezes as pessoas se reúnem para ver e ouvir a um ou mais atores representarem algo sobre um palco ou espaço alternativo; uma arte que é uma junção de várias outras, tendo cenografia, iluminação, sonoplastia, maquiagem, entre outras tantas que na maioria das ocasiões focam em uma criação visual, onde o criador da parte técnica teatral produz muitas vezes a partir do seu olhar artístico. Segundo Parâmetros Curriculares da Educação (BRASIL, 1997, p. 84),

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.

Quando perguntamos a um estudioso da linguagem teatral o que é o teatro, geralmente temos a seguinte frase como resposta: “lugar aonde se vê”. O teatro é uma arte visual, mas não se restringe somente a esse ponto, o teatro é também audição, visão, sensação, corpo e alma, sendo assim, essa arte é uma junção de cada parte do nosso corpo. O ator é um ser único, seu corpo manda mensagens da cabeça até a ponta de seus pés. Segundo Spolin (2003, p.131), “O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar”. Devemos buscar exercícios que trabalhem a expressão corporal, a partir das especificidades individuais dos alunos. Segundo Young (1963, p. 115), “do instrumento de expressão advém o corpo enquanto que o estilo é a alma que anima esse corpo”.

O professor de teatro pode construir uma metodologia de forma a atender às necessidades de seus alunos, buscando formas de abordar a literatura dramática e, assim, trabalhar com alunos cegos em palcos teatrais ou espaços alternativos. A improvisação teatral é um recurso pedagógico que possibilita o professor trabalhar com seus alunos, tornando a criação e as situações que os agradam como ponto de partida, deixando-os livres para criar um universo único e ao mesmo tempo compartilhado pelo grupo. Os

jogos possibilitam a utilização do imaginário; tudo é possível dentro do jogo, inclusive uma fuga, caso o jogador se sinta em risco devido alguma angústia, medo, ou insegurança do desconhecido, entre outras situações. Segundo Ryngaert (2009, p. 39), “O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, [...]. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento”.

Quando estivermos em sala de aula, sendo nós os professores e um dos alunos for deficiente visual, talvez, instantaneamente pensaremos em atividades corporais, já que essas atividades nem sempre trabalham a visão, contando dessa forma com as sensações que o corpo produz. Uma das questões da entrevista levantada foi referente à oficina mais fácil de trabalhar com os alunos cegos e, segundo Mariane Laurentino (2015), “oficinas de corpo; porque elas não necessitam da visão deles para isso, então a gente conseguia uma comunicação através de seus corpos. Eles são muitos sensíveis.” O conhecimento do corpo é extremamente necessário dentro do teatro, todos devemos conhecer nossos limites mesmo que essa varie de um dia para o outro. A cinestesia é um recurso do qual o indivíduo tem noção de seus movimentos e posição corporal, isso equivale para um cego ou um vidente de olhos fechados, segundo Rabêllo (2011, p. 53): “A cinestesia [...] permite o reconhecimento consciente da posição, do peso, da velocidade do movimento (força, ritmo), da orientação das diferentes partes do corpo, articulações e do próprio corpo graças ao sentido muscular e ao ouvido interno”.

Os jogos teatrais são uma forma acessível e de entendível trabalho, pois nele o aluno tende a criar mais confiança no grupo em que joga, conhece seus colegas além da voz, também estimulando a criatividade no ambiente teatral. Segundo Rabêllo (2011, p. 24), “O jogo estimula a criação de formas simbólicas, daí a vantagem de sua utilização como meio para introduzir o indivíduo na experiência teatral, pelas vias da intuição, sem tensão ou verborragias desnecessárias”. Através dos jogos teatrais é possível identificar as particularidades presente em cada aluno, desde o mais competitivo ao que produz uma proteção para si, de imediato pode-se distinguir o mais feliz e o mais apático, e o professor pode utilizar o jogo conforme os problemas que surgirem no momento, e não partir de uma atividade que buscam o riso através do uso de imagem de uma pessoa. Segundo Spolin (2003, p. 252),

Os jogos terão lugar de proeminência no processo de ensino para crianças. O professor-diretor poderá fazer observações importantes das atitudes de cada ator infantil, sua realidade e comportamento, através do jogo. O professor-diretor deverá esforçar-se para escolher o jogo pertinente ao problema do momento e evitar o jogo fortuito que não tem outro objetivo senão fazer rir as custas de alguém.

Os jogos teatrais são como uma porta para trabalharmos o teatro, eles são fundamentais porque podem despertar o interesse dos alunos e revelar benefícios àqueles que participam. Segundo Esturilho; Rodrigues; Valente (2014, p. 38),

Porta de entrada para a maioria dos interessados na prática das artes cênicas, os Jogos Teatrais aproximam-se, dentro do imaginário dos alunos, de atividades esportivas e também de brincadeiras de rodas, jogos da infância. Sua prática fortalece os laços da coletividade, o trabalho em grupo, o foco e a concentração. Assim, os jogos teatrais despertam um lado lúdico fundamental para o fazer teatral e para a criação e provocam o sensorial e também o raciocínio rápido de seus participantes.

Os jogos teatrais são utilizados como uma forma de desenvolvimento, aprendizagem, pois coloca os alunos a pensar em soluções diante das problemáticas criadas. Por meio deles os alunos desenvolvem a concentração e resolução de problemas e interação com o grupo. Segundo Spolin, (2007, p. 29), "os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula".

Outra possibilidade ao qual o professor pode vir a trabalhar são os jogos dramáticos, que ao contrário dos jogos teatrais, não apresenta uma divisão entre espectador e ator, segundo Pupo (p.225), "privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas". Os jogos não são de certa forma criados, eles são simplesmente o comportamento real das pessoas dessa forma podem ser considerados uma representação lúdica de natureza dramática que busca satisfazer as necessidades afetivas, cognitivas e psicomotoras dos jogadores. Segundo Bellindo; Capellini e Lepre (2008, p. 07),

A individualidade, o coletivo, os relacionamentos inter-pessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático, unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o pensamento e a fala, por meio da capacidade aprendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação a elas. O jogo dramático é então, uma atividade que visa a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas.

O jogo dramático é uma provação de experiências para quem participa, pois com ele o jogador entra em mundos criados por ele mesmo e a relação com o grupo torna-se mais acessível em questão de trabalho. Inicialmente, não há uma preocupação com o desenvolvimento dos jogos, mas com o prazer de jogar. Segundo Pupo (p. 226 e 227),

A prática do jogo dramático na acepção francesa do termo, portanto, não se baseia na indução ao ato de jogar por parte do coordenador. Este não se faz presente o tempo todo. Uma vez lançada a proposta de jogo dramático, cabe aos participantes a prerrogativa de decidir sobre a natureza e a duração de sua performance, dentro do jogo, a partir da relação que se constrói entre os jogadores, sem tutela do coordenador.

No teatro podemos trabalhar com a expressão vocal. Por se tratar de uma atividade em que não é necessário o uso da visão, torna-se um recurso o qual o professor pode compartilhar seus conhecimentos com seus alunos. Segundo Natália Favarin quando questionada sobre qual oficina foi mais fácil de trabalhar, ela responde: “voz, talvez pela audição ser um tanto mais aguçada, eles tem um preparo vocal incrível” (2015). É importante pontuar que não há uma relação direta entre desenvolvimento vocal com a deficiência visual⁸. Cabe ao professor permanecer a todo o tempo atento as diferenças vocais e limitações que se apresentam em sua classe. Segundo Cintra (2007, p. 47), “[...] o ator precisa conhecer e usar a voz adequadamente, dentro de suas possibilidades, adquirindo fluência no uso da voz em todas as situações com as quais se defronta”.

⁸ Vigotski afirma a importância do desenvolvimento cultural na compensação da deficiência, ativando outros canais sensoriais e perceptivos. (VIGOTSKI, Levs, Obras Escolhidas V: fundamentos de defectologia Madri: Visor, 1997)

Por se tratar de alunos cegos, são necessários alguns cuidados, por exemplo, quando o professor se referir a algum material, que o faça de forma tátil e descritiva, as instruções precisam ser dadas ao coletivo sem distinguir de maneira constrangedora qualquer jogador, pois “[...] a técnica de solução de problemas, a instrução e a avaliação coletiva, estimulam o jogador a não perder o foco e desenvolver um nível crescente de complexidade” (RABÊLLO, 2011, p.25). É necessária consciência do professor do que um aluno cego pode realizar e o que não pode dentro do âmbito teatral. Por exemplo, a maquiagem teatral, cujo seu ensinamento básico é a sensibilidade com o contraste da forma-cor, sendo uma didática complexa para trabalhar com alunos que apresentam cegueira total congênita. A partir de pesquisas referentes a esse assunto, os resultados que encontrei são referentes à contratação de videntes⁹ para que esses pudessem realizar a maquiagem nos atores/atrizes, quando se pensa em uma estética realista.

Ao trabalhar o teatro educação (o ensino do teatro) ou laboratório de cena (utilização de técnicas para a criação de personagens) com alunos cegos, as atividades que necessitem da utilização do olfato, do paladar e do tato são necessárias, pois ambos despertam a sensibilização do ator/atriz.

Após realizar pesquisas e entrevistas, o resultado obtido é que, atualmente, a forma de pensar a educação evolui com morosidade, os problemas são inúmeros, e o trabalho é em grupo. Temos que estar preparados como professores de teatro, no processo inclusivo, uma vez que professores de teatro que, por mais que o amor nos leve a grandes jornadas em alguns momentos, a falta da experiência e do conhecimento torna-se uma muralha em nosso caminho. As mudanças legais ocorridas nas últimas décadas têm impulsionado as matrículas de pessoas com deficiências nas redes de ensino principalmente a pública, sabendo que a deficiência visual é a que mais predomina em nosso país. Por mais que pensemos a inclusão na teoria, na prática os ambientes escolares, alguns profissionais da educação e partes do poder público continuam sem preparo para lidar com essa realidade.

⁹ Termo utilizado para referenciar as pessoas que não apresentam deficiência visual.

Uma das perspectivas para a mudança dessa realidade é a inclusão de disciplinas e oficinas que trabalhem cada sentido corporal, como a visão, a audição, o paladar, o tato, o olfato e também a intuição que é um ponto forte no teatro. Trabalhar com todos os sentidos - juntos ou separadamente, ou seja, com a ausência de um ou mais sentidos (focando a atividade em um sentido por vez). A educação/formação continuada é outra possibilidade para fornecer ao professor em formação, referências bibliográficas específica à educação inclusiva e incentivá-lo a participar de projetos que trabalhem com essas situações. Com isso, o professor poderia se sentir mais seguro em ministrar aulas, pois estaria ciente que a qualquer momento poderia se deparar com um aluno cego em sua classe e saberia continuar seu trabalho, recebendo a gratificação de compartilhar seu ensinamento. Outro aspecto é a formação acadêmica, na qual urge contato com práticas e referências bibliográficas que abordem o trabalho com deficientes visuais, ao questionar Natália Favarin (2015) “creio que bastante coisa porque nós, enquanto grupo, os orientadores, nós tivemos que correr atrás de tudo isso. Tem bibliografia, não são tão fáceis, mas se tivesse isso incluso dentro da academia seria bem mais fácil e a gente teria uma disponibilidade de tempo a mais para fazer coisas... Como eu posso dizer... Eficazes assim em menos tempo”.

No projeto *Ilusão Ótica*, as graduandas responsáveis ministraram o teatro a partir de histórias que os próprios participantes contavam, essa foi a base da criação da peça. Durante o processo, elas também trabalharam com jogos corporais, principalmente aqueles que os participantes necessitavam tocar um no outro (foi um exercício que os participantes mais gostaram, eles afirmavam não saber como eram os colegas além da voz, e dessa forma descobriram traços novos de seus colegas). Além dos jogos o grupo também realizou atividades vocais que resultaram em músicas cantadas em cena pelos atores/atrizes, e improvisações brincando com a iluminação cênica.

Os problemas existem, por exemplo, a falta de experiência e preparo na formação do educador, a falta de uma disciplina específica (a qual já está sendo pensado para a matriz curricular), a ausência de bibliografias específicas, mas temos as ferramentas para encará-los e vencê-los, tudo depende da nossa coragem em pesquisar e compartilhar conhecimentos e técnicas, incentivando sempre os futuros professores, trazendo a

experiência e a prática para a sala de aula dentro das Universidades. É imprescindível a inclusão de uma disciplina nas áreas de licenciatura, que trabalhe somente com a educação referente a alunos que apresentam alguma deficiência.

A escassez bibliográfica é um muro que encontrei e provavelmente outros também encontrarão, porém aos poucos derrubaremos essa barreira. A lei Nº 7.853 busca inclusão, entretanto durante meu período acadêmico (entre os anos de 2012 e 2015) em nenhum momento fui instigada a pensar o teatro com alunos cegos. Teremos uma boa caminhada para modificar essa realidade, os primeiros passos já foram dados, pequenos passos iniciados com o projeto, Ilusão Ótica, em parceria com o Instituto Paranaense de Cegos - IPC; um projeto que trouxe uma luz para os alunos de licenciatura em teatro. Mas não podemos parar por aí, devemos ter mais projetos como esse e outros voltados não só para essa especificidade.

REFERÊNCIAS

BELLIDO, Luciana Ponce; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LEPRE, Rita Melissa. OS JOGOS DRAMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: (Re)Pensando a prática docente, **Revista Sibio-Logias**, SP, Vol. 1, nº 2, 1-22, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. 11 v.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamentos e compreensão**, UNIOESTE, 2006.

CINTRA, Fábio C.M. Voz e Musicalidade na Formação do Ator, **Sala Preta**, SP, Vol.7, 47-50, 2007.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Para a construção de currículos inclusivos**, Curitiba: SEED, 2006.

ESTURILHO, Adriano Oliveira; RODRIGUES, ROSA, Enio da Rosa; VALENTE, Ana Luiza Oliveira. **Teatralizando a Educação**, Curitiba: Instituto Paranaense de Cegos, 2014.

FAVARIN, Natália Gabriel. Entrevista II. [nov. 2015]. Entrevistadora: Tamyres Dieb de Lima. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (15 min).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAURENTINO, Mariane de Cássia. **Entrevista I**. [nov. 2015]. Entrevistadora: Tamyres Dieb de Lima. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (20 min).

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência Visual na Escola Inclusiva**, Curitiba: Ibplex, 2010.

PORTAL NACIONAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA. **IBGE: 24% da população possui algum tipo de deficiência** Disponível em: <assistiva.org.br/noticia/005331-ibge-24-da-populacao-possui-algum-tipo-de-deficiencia> Acessado em: 06 out. 2014.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para Desembaraçar os Fios, **Educação e Realidade**, RS, Vol. 30, 217-228, 2005.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro Educação: uma experiência com jovens cegos**, Salvador: EDUFBA, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Trad. Cássia Raquel da Silveira, São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo, SP: Summus, 1978

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. 4. ed. , reimpr. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

YOUNG, Stark. **O Teatro**, Rio de Janeiro: Letra e Artes, 1963.

A REPETIÇÃO COMO PROCEDIMENTO: EFEITOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO CORPORAL DO ATOR

Alberto Costa Filho¹
Alvaro Levis Bittencourt²

RESUMO

Este artigo pretende discorrer e refletir sobre o processo prático criativo, que aborda o procedimento cênico da repetição presente no trabalho da coreógrafa Pina Bausch, buscando os efeitos e possibilidades da mesma no trabalho corporal do ator. Tomo como ponto de partida a repetição, como aborda Ciane Fernandes em seus estudos sobre o tema, trabalhando com o corpo, propondo ações para que possam ser repetidas, com o intuito de aprofundar e sintetizá-las, elevando-as a novas funções ou manifestações, produzindo mudanças nos significados possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Ator. Corpo. Pina Bausch. Repetição.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir y reflexionar sobre el proceso de práctica creativa que dirige el procedimiento escénica de la repetición presente en la obra de la coreógrafa Pina Bausch, en busca de los efectos y posibilidades de la misma en el trabajo del cuerpo del actor. Tomo como punto de partida la repetición como habla Ciane Fernandes en sus estudios sobre el tema, en colaboración con la materialidad del cuerpo, proponiendo acciones que pueden repetirse, con el fin de profundizar y sintetizarlos, elevándolos a nuevas funciones o demostraciones, produciendo cambios en los sentidos posibles.

PALABRAS CLAVE: Actor. Cuerpo, Pina Bausch. Repetición.

1 Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Curitiba II (UNESPAR). bertofringe@gmail.com

2 Orientador deste artigo. Alvaro Bittencourt é Mestre em Performance Teatral pela Monash University e professor da Faculdade de Artes do Paraná - UNESPAR, suas pesquisas são focadas na prática teatral. alvarolevis@gmail.com

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. (DELEUZE, 2000)

Sobre o exposto acima por Deleuze, identifico-me, pois tendo a necessidade de produzir esta escrita busquei assuntos (o trabalho corporal do ator e a dança-teatro) e um procedimento (a repetição) com os quais me aproximei ao longo da graduação, em consonância com o apreço pelo trabalho desenvolvido pela coreógrafa alemã Pina Bausch. Em certos momentos acreditei que seria mais fácil e cômodo abordar assuntos com os quais já me identifico, mas notei o quão complexo é experimentar e refletir sobre uma prática que é pautada no trabalho de uma pessoa tão importante como Bausch. Neste caso, não só a complexidade em discorrer sobre o trabalho prático realizado em grupo, mas também a responsabilidade inclusa em resgatar um procedimento cênico já consolidado para, a partir deste, visar o início de uma poética artística própria.

É possível entender tal desejo como um desafio, um abismo ao qual é preciso lançar-se para encontrar os caminhos possíveis, uma força interna que gera o debate sobre o que sabemos e o que não. Desta forma, incorre no desafio que é escrever, e a forma que o mesmo provoca reflexões necessárias para compreender como é estar no limite entre o conhecimento e a ignorância e de que modo transpor um ao outro.

Tendo como base os questionamentos anteriores, tornei concreta a responsabilidade de realizar uma prática cênica pautada no procedimento da repetição abordado por Bausch, em um ambiente de ensaio com um grupo de atores, alunos da Faculdade de Artes do Paraná – UNESPAR, onde concluo o curso de Licenciatura em Teatro. Coloquei-me neste processo como diretor e pesquisador, para que pudesse discorrer e refletir sobre as possibilidades e efeitos resultantes da proposta aplicada ao grupo. Buscando, desta forma, encontrar na prática artística pontos de convergência e

disparadores para o encontro de uma poética própria de trabalho cênico e um acalento para superar a relação ameaçadora do limite entre saber/ignorância para que aquele possa se transpor a esta através da escrita.

O CORPO, PINA BAUSCH E A REPETIÇÃO

Quando comecei a coreografar, nunca tratei a dança como só “coreografia”, mas como expressão de sentimentos. Cada peça é diferente, difícil de colocar em palavras. Num trabalho, cada coisa está entrelaçada-a música, o cenário, o movimento e tudo que é dito. Eu não sei onde uma coisa para e a outra começa, e eu não preciso analisar isto. (BAUSCH, 1985)

Segundo Bausch (1985) em entrevista dada ao *The New York Times*, corpo é expressão dos sentimentos. Entendo que a forma como nosso corpo é doutrinado durante nosso processo de socialização, o mesmo torna-se rígido, sem movimento, sem expressão, aos poucos esta comunicação é silenciada, pois somos disciplinarizados ao longo do tempo em todas as instituições sociais das quais fazemos parte (igreja, escola, família, entre outras), segundo Strazzacappa (2001, p. 70), “A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento”. As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam”.

Laise Bezerra doutora em educação pela UFRN e docente na Universidade Federal de São Paulo, nos diz que:

[...] é através da disciplina repetitiva que observamos um disciplinamento dos corpos, e essa disciplinarização é uma das formas sociais que permeiam e dominam maneiras pessoais de percepção e expressão. É através da repetição que há um disciplinamento dos corpos para a utilidade e produtividade (BEZERRA, 2010, p. 06).

A partir disto podemos observar um dos motivos que “bloqueiam” a utilização do nosso corpo como instrumento crítico questionador e transgressor de paradigmas sociais, de forma consciente e politizada, pois, deliberadamente e sem um foco e/ou objetivo maior esses corpos acabam sendo mutilados e imobilizados de forma punitiva como podemos ver abaixo:

A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001, p.69).

Pina Bausch, como uma das mais conhecidas propositoras da dança-teatro, conseguiu ultrapassar significações pré-estabelecidas de movimentos, tidos como disciplinadores, levando à cena a desconstrução dos mesmos. A quebra de expectativa, também utilizada no meio teatral fundiu-se com o universo da dança.

Como o resultado de tal simbiose, o que parece existir na dança-teatro de Bausch, é um corpo que modifica seu espaço corporal não só por meramente dançar, mas reestruturando modos de se fazer dança criticamente para com o mundo. Bausch problematizou diversos assuntos, dentre eles a subjetividade e corpo, a leveza, a agilidade e a velocidade como atributos que controlam não somente as estratégias no processo de globalização, demarcação de territórios e a modernidade. Em outras palavras, tanto o teatro como a dança refletem a situação contemporânea mundial, alertando e criticando a pragmática da aceleração, da mecanização e efemeridades tão presentes nos dias atuais. No entanto, Bausch, ao invés de criar uma dança em contratempo com a agilidade e brutalidade de sua época, utilizava desta fonte para expor sua dança.

Sendo assim, é possível dizer que como o homem, a dança se moderniza a partir da modernização do mundo. E a partir da repetição proposta por Pina Bausch, a qual tem como característica a variação crescente do ritmo, a busca pela satisfação instantânea é quebrada tanto com as variações de ritmo, como na intensidade de cada ação posta em cena. O mesmo ocorre em uma dança ou peça de teatro em que na relação corpo/mente não há desconexão, um toma conta do outro.

Entendo que a dança contemporânea, assim como o teatro, viabiliza a exploração, não apenas de movimentos, mas de pensamentos em relação ao mundo de hoje. Bausch utilizava a repetição como modo de transformação, termo utilizado por Ciane Fernandes (2007), em que o processo de criação cênica e aprendizado de movimentos eram

necessários para recriar o termo dança-teatro. Cada corpo possui sua imagem corporal, que significa ser seu mapa ambiental, onde cada memória sociofamiliar, psiquê e órgãos físicos transmitem a história do indivíduo.

Acima podemos ver que a autora utiliza Análise de Movimento Laban e dos escritos de Jacques Lacan e Michel Foucault, entre outros, para investigar o uso da repetição no processo criativo e nas obras de Pina Bausch. Ainda com base em Fernandes (2007), vemos que a maneira que os gestos e postura de cada um são exibidos, é mostrada a forma como este corpo responde às predisposições de uma sociedade. Depreendo que por meio da repetição, Pina Bausch rememora o mapa corporal de cada bailarino desde a infância, adquirindo imagens, pensamentos e ideias, trazendo à tona, momentos dessa fase específica do artista criador. Esta exposição deste indivíduo reforça a ideia de como este passou a incorporar os padrões sociais.

Como afirma Fernandes (2007, p. 78.):

Pela repetição, a dança evoca seu mais essencial meio – o corpo físico – como objeto sob um controle disciplinário estético e social. Dança torna-se uma crítica a sua própria definição como a apresentação de belos movimentos no palco. A “beleza” da dança está para ser (re)definida em uma crítica exploração estética de suas inerentes relações de poder.

Sendo assim, entendo que a partir da partitura de movimentos apresentada e repetida, a comunicação acontece através do corpo onde são expostas insatisfações, símbolos, manifestações de cada indivíduo. A dança e o teatro, por si só são linguagens expressivas, que buscam por meio dos corpos uma maneira de dialogar, mostrar insatisfações, a existência e experiência conflituosa de cada um. Deste modo, pelo fato de utilizar o procedimento da repetição a dança-teatro, proposta por Pina Bausch, expõe a quebra de significados constituídos socialmente.

Segundo a estudiosa da didática do teatro e principal desenvolvedora do sistema de jogos teatrais e do pensamento de Viola Spolin no Brasil, Ingrid Koudela (2001) “Bausch busca encenar a fissura entre corpo e papel social, que é experienciada e demonstrada através do corpo dos bailarinos-atores”.

Logo, entendo que quando um movimento é demonstrado pela primeira vez, ele é aceito de certa forma pelo público, é visto como um movimento simples e espontâneo. A maneira que a gradação de movimentos vai se repetindo e a variação rítmica crescente acontece, seu significado primeiro é totalmente desmitificado por meio da repetição. Rupturas, reconstruções vão se dando, expondo ainda mais a ideia de uma poética artística não pertencente a significados, que variam de espectador para espectador.

Tais rupturas e quebras de repetição não são meramente um preenchimento cênico, são, no entanto, uma maneira de excitação. O corpo quer ou não quer falar, os corpos dançam e encenam não por simples desejo pelo movimento perfeito, mas como uma contradição de temas preestabelecidos pela sociedade.

MÉTODO DE TRABALHO PRÁTICO

O desenvolvimento do presente trabalho se dá de forma autoetnográfica, no qual considero minhas a pesquisa prática dentro da sala de ensaio. Segundo Sylvie Fortin, professora do departamento de dança da Universidade de Québec em Montreal; Trad. Helena Mello (2009):

Os dados etnográficos e autoetnográficos me aparecem como os materiais privilegiados para o estudo da prática artística. Os dados de campo levam a se deslocar do ponto de articulação entre um método em questão e uma forma de análise avaliada, assim que, da diversidade de suas utilizações, emerge, pouco a pouco, uma aproximação unificante, ultrapassando as tradições existentes da pesquisa. (FORTIN, 2009, p.86).

Ao considerar a pesquisa de campo importante, optei por realizar uma prática, centrada nas possibilidades e efeitos que surgiriam a partir do procedimento da repetição, pois meu objetivo estava relacionado com o trabalho dentro da sala de ensaio, já que naquele momento não havia a pretensão e nem tempo hábil para que o processo desenvolvido resultasse em uma cena e/ou espetáculo, tendo ciência de que para desenvolver a criação artística de uma peça teatral completa precisaria de meses de trabalho com o grupo de atores.

Entretanto, o foco da prática artística, realizada dentro da sala de ensaio, era obter a partir dos procedimentos de repetição, material cênico passível de exibição ao público, possibilidades de partituras corporais e recortes que pudessem compor uma cena, mesmo que breve, mas completa.

Desta forma, organizei as ideias que tinha interesse em desenvolver, em um trabalho prático, dentro da sala de ensaio, relacionadas ao trabalho corporal conectando-o com a dança-teatro e utilizando-me do procedimento que permeia esta pesquisa – a repetição. Elaborei uma proposta de trabalho com quatro encontros, os mesmos tendo duração aproximada de duas horas e meia cada. Estabeleci também, um cronograma de trabalho para que pudesse me basear durante os encontros.

Sendo assim, defini que realizaríamos exercícios de alongamento, espirais, enraizamento (apesar deste não fazer parte da proposta de Bausch, optei por incluí-lo, pois considero importante no trabalho do ator) e de aquecimento, como caminhadas pelo espaço, corridas com alteração de velocidade, saltos e rolamentos, por considerá-los importantes no entendimento e a consciência corporal que estes exercícios, propiciam para o trabalho cênico.

Além dos exercícios, selecionei alguns estímulos que de alguma forma pudessem suscitar nos atores suas memórias e/ou vivências do cotidiano, sendo eles: textual (para este escolhi o título do artigo da doutora em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), e docente desde 2002 do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa, Solange Caldeira “Toda imagem é uma narrativa, todo gesto tem uma história”), por meio de imagens (para selecionar as mesmas estabeleci os temas como solidão, morte, dor e medo) e “o outro” – “os próprios atores” – que em determinados momentos um ator se deixaria contaminar (ou seria contaminado) pelo trabalho de outro ator do grupo.

Desta maneira, finalizei o cronograma de trabalho para o desenvolvimento dos ensaios, inserindo o procedimento proposto por Bausch a partir do segundo encontro de forma crescente ao longo dos mesmos.

Tendo em vista o caminho escolhido para percorrer durante a realização da prática de ensaios, apresentarei a seguir as atividades e os exercícios realizados, as potências observadas e como foi a inclusão do procedimento da repetição em consonância ao trabalho corporal dos atores.

NA PRÁTICA

No primeiro encontro, realizamos uma pequena conversa sobre o trabalho a ser realizado, a forma de condução do mesmo e como seriam os demais encontros. Na sequência, busquei ouvir dos atores um pouco da experiência teatral de cada um e suas histórias pessoais mais marcantes para que eu pudesse começar a coletar materiais. Tais materiais como vivências, histórias, desejos e inquietações me auxiliaram na condução dos exercícios, identificando emoções, quando o limite físico dos atores estivesse próximo à exaustão, ou então quando uma situação e/ou proposição não se mostrasse mais interessante para o desenvolvimento do trabalho.

Começamos nosso ensaio com uma sequência de exercícios, visando o alongamento e aquecimento dos atores, para que eu pudesse observar qual a disponibilidade corpórea dos mesmos. Neste primeiro momento, consegui perceber que mesmo estando um pouco afastados de uma rotina de trabalho físico teatral, os movimentos, os estados tônicos e a respiração dos atores, estavam adequados para o trabalho.

Desta maneira iniciamos com o exercício que intitulei: “aquilo que eu mais quero hoje”. Neste exercício a proposta é que o ator caminhe em busca daquilo que mais quer hoje, mas sempre que se aproxima é preciso mudar o foco da caminhada, pois o objetivo se afasta. Para que, a partir deste, pudéssemos inserir o estímulo textual, obter as partituras e imagens corporais, observando quais emoções emergiriam ao longo do ensaio.

Orientei os atores para que caminhassem pelo espaço da sala de ensaio e estabelecessem como foco aquilo que mais quisessem naquele dia e foi possível perceber algumas emoções que emergiam de acordo com a caminhada. Em dados momentos os atores eram orientados a modificar a velocidade da caminhada de acordo com a vontade de aproximar-se daquilo que mais queriam (ou a falta dela).

Percebi as emoções que emergiam ao longo do exercício, tornando possível que eu os orientasse para que observassem as mais potentes e as registrassem corporalmente como material de trabalho. Em um segundo momento, indiquei que ao final do caminho, traçado por eles durante a investigação, visualizassem o encontro com aquilo que mais queriam naquele dia. Entretanto, naquele exato instante, seu objeto de desejo transformar-se-ia na coisa da qual mais tinham medo.

Esta nova fase do exercício se repetiria como no primeiro momento. Os atores caminhariam em busca daquilo que mais queriam, porém quando encontrassem haveria a transformação (o que mais quero hoje, quando encontrado transpõe-se no meu maior medo). Desta vez não foi preciso solicitar que os atores variassem a velocidade, pois conforme as emoções resultantes do encontro com o medo foram surgindo, os próprios atores variavam a velocidade de acordo com o desejo de fugir/encarar o mesmo.

Sendo assim, para que pudéssemos concluir este primeiro dia de trabalho prático, indiquei aos atores que resgatassem os movimentos e/ou imagens corporais encontradas durante o exercício e que as transformassem em uma partitura corporal utilizando o estímulo textual: “Toda imagem é uma narrativa, todo gesto tem uma história” – estímulo este que nos acompanharia nos próximos encontros.

Assistimos às partituras obtidas pelos atores através deste processo, para que fosse possível acessá-las como material de trabalho. Os atores foram orientados a internalizar o que foi obtido aliado a uma percepção corporal, percebendo como se encontrava a disponibilidade física. Diferenciando os movimentos mais contidos e a falta de variação de ritmo e velocidade nas proposições corporais do início do encontro e a forma como as partituras finais superaram tais obstáculos.

Iniciamos o segundo encontro retomando os exercícios de alongamento e aquecimento, porém de uma forma mais consistente, exigindo um esforço físico maior dos atores. Impeli os atores a resgatarem as partituras e imagens corporais advindas das potencialidades trabalhadas no primeiro encontro de maneira crescente através da respiração, conforme a respiração fosse se tornando mais forte mais presente seria mais

presente também em cena o material trabalhado. A partir desta proposição, foi possível observar que pouco se perdeu do material internalizado e que os mesmos emergiam com maior facilidade através de uma crescente variação rítmica e/ou do foco na respiração.

Ao perceber que os atores já haviam compreendido a orientação e era possível observar as sequências corporais, iniciei uma experimentação individual a partir dos estímulos imagéticos, das quatro imagens que escolhi no início. Utilizei apenas três: a dor, a solidão e a morte, pois compreendi durante o processo prático que a união delas resultou nos atores o foco da última, que era o medo.

Propus aos atores que, ao passarem pelas imagens, se deixassem contaminar pelas mesmas, uma por vez e que conciliassem a interferência causada com o material que havia sido resgatado. Orientei que executassem o percurso três vezes (em cada um deixando se contaminar por uma imagem diferente), pois assim, teríamos a mesma partitura, afetada de maneiras diferentes. Foi possível observar que o estado advindo desta experimentação norteava por várias vezes formas que poderiam ser associadas à loucura, dor e medo.

A partir da resposta corporal de cada ator, solicitei que tornassem o mais orgânico possível, os estados corporais obtidos (dor, loucura, solidão e medo), entendendo como e onde os mesmos haviam surgido em seu corpo, determinando as ações em cena e as formas pelas quais poderiam afetá-los em um trabalho de criação cênica, para que posteriormente pudessem alcançar novamente os mesmos estados.

Dado o esgotamento causado pela proposta, sugeri um breve intervalo para que fosse possível retomar o trabalho ainda naquele dia. Ao retornarmos para a sala de ensaio, propus que a partir da respiração, os atores resgatassem as partituras obtidas com os estímulos imagéticos. Conforme o trabalho foi surgindo novamente, apontei para os atores o que era potente e comecei a aplicar de forma gradual o procedimento cênico da repetição.

Neste momento, notei que repetições e transformações já haviam ocorrido, muitas vezes durante os exercícios, criação de partituras, e resgates de material. Orientei os atores com comandos como: “investiga isto”, “trabalha isto” etc... e identifiquei que tais

comandos foram interpretados pelos atores como “repete” e “transforma”. Desta forma, a partir deste encontro, procurei deixar as orientações mais claras para que os atores usassem o procedimento da repetição apenas quando direcionados a tal.

Na sequência, pedi aos atores que internalizassem o que foi obtido a partir das repetições e transformações iniciais, propus que fossem relaxando e codificando o material obtido até que formassem um círculo, para que pudéssemos partilhar as experiências daquele encontro e do anterior.

Em nosso terceiro ensaio, os exercícios de alongamento e aquecimento foram realizados de uma forma mais densa do que em relação aos encontros anteriores, exigindo maior controle corporal dos atores. As caminhadas se transformaram em corridas, os atores foram orientados a concentrar o máximo que pudessem da energia advinda do aquecimento e foram impelidos para que a mesma explodisse (explosão de energia corpórea) entre os saltos e rolamentos.

Para esta proposição, foi importante a percepção dos atores sobre a respiração e a forma como estavam controlando o fluxo de entrada e saída de ar em seus corpos, para que não esgotassem toda a carga física logo no início do ensaio. Ainda com o trabalho pautado na respiração, direcionei os mesmos para que começassem a acessar em sua memória corporal, as partituras e imagens corporais obtidas e trabalhadas nos encontros anteriores. Vejamos o que Fernandes (2006, p. 193) pondera: “Como a própria natureza do corpo, movimento e repouso evocam constante mudança e lembrança, simultaneamente e não respectivamente”. Ela complementa que, embora possa soar como um paradoxo, movimento é a memória de si mesmo. E, finaliza: “Assim, movimento é a história do corpo”. Neste sentido, entendi que independente da história, a mesma é sempre do corpo, pelo corpo e para o corpo.

Segundo Ciane Fernandes (2007, p. 30), “através da repetição, a dança-teatro de Bausch contém ambos os interesses: o de Wigman, com a expressão pessoal e psicológica, e o de Jooss, com questões sociais e políticas”. Nas obras de Bausch, o corpo, através da repetição de palavras, gestos e experiências passadas, toma consciência de seu papel enquanto tópico simbólico e social em constante transformação.

Em busca de encontrar no trabalho dos atores, tais transformações que o trabalho de Bausch ocasiona, observei o resgate do material de trabalho e, individualmente, orientei os atores para que utilizassem o procedimento da repetição, indicava para que o fizessem por diversas vezes, ora na mesma intensidade e velocidade, ora realizando alterações entre essas variantes. O comando era para que repetissem incessantemente até que o movimento, o gesto, a partitura, a velocidade ou o estado corporal se transformasse em algo orgânico e/ou cotidiano.

Conforme os atores experimentavam as modificações que poderiam resultar a partir das repetições, inseri o estímulo pensado para este encontro: “o outro”. Orientei que, em meio a sua experimentação, cada um observasse, a seu tempo, os outros atores e o que estavam propondo, bem como a forma como realizavam os movimentos, os gestos, e em especial, como o procedimento cênico da repetição transformava o trabalho dos demais participantes do grupo.

A partir desta observação, os atores foram induzidos a afetar-se pela experimentação dos demais, experimentando em si o que no trabalho de criação artística do outro e, como isto poderia incorrer em seu próprio trabalho criativo. Observei então, que a partir desta orientação, fortaleceu-se a energia do grupo, mesmo que neste momento ainda não tivessem sido criadas relações e/ou interações diretas entre os atores.

Percebi que a energia foi roborada, pois os atores que já demonstravam sinais de esgotamento e exaustão física, por sua vez tiveram a intensidade de seus movimentos e partituras revigoradas pela energia que permeava o grupo na sala de ensaio. Utilizei-me desta oportunidade para propor aos atores que fossem interiorizando os resultados da experimentação realizada e para que fizéssemos um breve intervalo.

Ao retornarmos para a sala de ensaio e observadas às transfigurações geradas a partir das repetições, selecionei algumas partituras advindas do trabalho corporal dos atores, que identifiquei como sendo mais potentes a fim de realizar uma proposição de interação coletiva entre os atores no próximo encontro e indiquei individualmente quais partituras seriam utilizadas.

Para que encerrássemos o encontro, propus que os atores partilhassem suas percepções sobre os exercícios, sobre a disponibilidade e potência criativa corporal, e também os estados e emoções encontradas durante a utilização do procedimento da repetição. Após as exposições, solicitei que elaborassem um relato escrito, e individual, refletindo sobre o processo até aquele momento e que me entregassem após o último encontro do trabalho prático.

Inicialmente, a proposta de trabalho para o quarto e último ensaio, era a montagem de cenas, a partir do material de trabalho corporal dos atores, advindo dos encontros anteriores, mas ainda não me era clara a decisão de transpor todo o processo criativo em uma cena. Desta forma optei por observar, novamente, algumas partituras, imagens corporais e estados físicos obtidos pelos atores. Com essa escolha, observei e compreendi melhor como o procedimento da repetição e os estímulos lançados aos participantes, corroboram para a construção corporal dos atores, e como os mesmos acessam essa gama de possibilidades para compor cenicamente, individual e/ou coletivamente.

Sendo assim, orientei que os atores realizassem o alongamento e o aquecimento corporal, a partir dos exercícios que havíamos trabalhado. Nesta etapa foi possível perceber, como a disponibilidade física era diferente, mais detalhada e criteriosa em relação à apresentada nos encontros anteriores. Notei que os exercícios fluíam e convergiam com a respiração muito adequada, a partir do diafragma, sendo expandida para a totalidade de seus corpos.

Notadas estas variantes, orientei que evocassem as potencialidades físico/criativas (já repetidas e transformadas, a partir do procedimento proposto por Bausch), que eu sinalizei durante os encontros: partituras, imagens, gestos, estados e emoções. Pedi para que deixassem o corpo exibir tais materiais para que pudéssemos depreender como todo o processo prático influenciou na construção corporal de cada um.

Desta forma, observei que a respiração e a intensidade desta, neste processo, foi um grande disparador para que os materiais pudessem ser acessados pelos atores. As emoções resultantes dos movimentos e a transformação dos mesmos, pela repetição, aliada aos estímulos remeteram ao medo e à loucura perpassando em alguns atores pela dor. Os estados corporais resultaram em choro, palavras balbuciadas e leves soluços.

Ao observar que grande parte do processo prático já se fazia presente, incitei os atores a se relacionarem, convergirem seus materiais uns com os outros, sem que, de forma deliberada, compusessem uma cena. “*Relacionem-se*”, este foi o comando. A partir desta orientação percebi que quando postos em contato a energia da sala de ensaio era uma, e que esta unidade energética revigorava as propostas corporais executadas individualmente.

Sentindo-me satisfeito com as observações que fiz, orientei o grupo de atores para que finalizassem a experimentação internalizando seus resultados obtidos, transformando todo este processo em um registro corpóreo, passível de ser acessado novamente caso necessário (digo isto, pois, como mencionei acima, na ocasião ainda não estava decidido se iria exibir ou não o experimento relatado nesta escrita), então sugeri aos atores para refletissem e elaborassem os relatos escritos para me entregar. Para finalizar o processo, agradei pela disponibilidade, confiança e esforço na participação e desenvolvimento desta prática.

A seguir, relatarei minha reflexão sobre a execução da proposta de trabalho prático, procurando abordar e responder os questionamentos gerados, a partir do tema proposto em consonância com as potencialidades observadas e/ou obtidas dentro da sala de ensaio com o grupo de atores.

CONCLUSÃO

A partir da proposta de trabalho elaborada e do desenvolvimento do trabalho prático, entendi que a repetição foi intensificada a partir de estímulos e improvisações que tornaram possível trabalhar com a materialidade do corpo. Sendo propostas ações físicas cotidianas e ações advindas da subjetividade individual e/ou coletiva do grupo de atores, ações essas que posteriormente foram repetidas. Desta forma, essas repetições tiveram como ponto a intenção de aprofundar, sintetizar, e desdobrar as ações variando com o intuito de viabilizar a descoberta de novas possibilidades e efeitos no corpo e no trabalho de criação dos atores, a manifestação de estados e/ou emoções, que transcendessem as

ações concebidas previamente. Estas, repetidas inúmeras vezes, a partir do procedimento trabalhado com o grupo de atores, para que se transformassem como propõe o trabalho de Bausch, produzindo mudanças nos significados possíveis.

O foco explorado no trabalho em grupo foi às possibilidades corpóreas que poderiam emergir a partir do procedimento da repetição, aliada aos estímulos (textuais, visuais, etc.) em consonância com o trabalho de direção da cena, e a partir das improvisações simultâneas: alguém que traz a ação e alguém que pontua e assinala (o diretor/pesquisador). Os ensaios foram, portanto, o centro das indagações, pois é nele que a semente se torna fruto e onde as materialidades corpóreas são escritas, reescritas, são elaboradas e reelaboradas, a partir do procedimento cênico da repetição, transformando e suscitando um estado – outro – em relação ao proposto inicialmente. Ademais, o foco esteve no trabalho do ator consigo mesmo, como foi percebido o interior da cena, simultaneamente com a tarefa do diretor que intervém física e verbalmente na cena provocando a atuação.

O distanciamento dos papéis – ator e diretor – me permitiu compreender que a escolha de um grupo de atores (e não me colocar como objeto de estudo), foi mais sensata para a realização do trabalho prático, me possibilitou entender a especificidade do trabalho realizado com os elementos selecionados para a aplicação do procedimento da repetição.

Os estímulos e/ou procedimentos foram apresentados de forma gradual para que pudessem construir sentido e ser identificados como princípios para a construção da dramaturgia e efeitos na materialidade apresentada no corpo dos atores, assumindo, então, que os esforços são dirigidos para que possam vir a surgir diferentes materialidades a fim de que estas se tornem componentes da cena e que, da forma mais orgânica possível, se integrem. Ao serem previamente escolhidos, os estímulos, são postos em jogo como um material não palpável, mas que tem a força para atravessar os corpos dos atores, condição esta que possibilita a ambos significantes (ator x estímulo) a adquirirem juntos múltiplos significados.

Desta forma, depreendi que, ao trabalhar a partir da exploração dos estímulos e da repetição, é possível extrair elementos, causar efeitos e gerar possibilidades que auxiliem na construção corporal do ator para a cena, já que não há um conhecimento que preceda

a cena, pois, cada cena irá construir o seu próprio saber. Entendo que a composição surge do que acontece no decorrer da experimentação prática na sala de ensaio e não como um trabalho posterior a experimentação ao qual se articulam os resultados com ideias prévias.

REFERÊNCIAS

BAUSCH, Pina. Entrevista. New York Times, New York, 29 set. 1985.

BEZERRA, Laise Tavares Padilha e ALMEIDA, Maria da Conceição. **Se faço teatro ou dança? Uma complexa cartografia da anamorfose pina bauschiana.** In: **SEMINÁRIO E MOSTRA NACIONAL DE DANÇA TEATRO, II.** Anais. Viçosa, 2010. Disponível em: https://phpsistemas.cpd.ufv.br/danca_teatro/evento/apresentacao/gruposTematicos.html. Acesso em: 10/02/2016.

CALDEIRA, Solange. PINA BAUSCH: **Toda imagem é uma narrativa, todo gesto tem uma história.** Urdimento – Revista de Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas, Florianópolis, Vol 1, nº 8, pág. 61-72, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2006/>. Acesso em: 19/11/2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

FERNANDES, Ciane. **Corpo e(m) contraste: A dança teatro como memória** In: MOMEMENSOHN&PETRELLA(Org.) 2006. Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo, Summus editorial, 2006, p. 191-202.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e Transformação.** São Paulo: Annablume, 2007.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística.** Trad. Helena Mello. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, fevereiro 2009, Editora:UFRGS, p. 85-95. Acesso em 19/02/2016.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos CEDES, Campinas, SP, Cedes, n. 53, p. 69-83, 2001. Acesso em 20/11/2015.

IMAGENS UTILIZADAS COMO ESTÍMULO

<http://bibliotecadigital1.blogspot.com.br/2013/05/em-bangladesch-muculmanos-pedem-pena-de.html> Acesso em Outubro/2015.

<http://www.revistacontemporartes.com.br/2015/07/poetando-ii.html> Acesso em Outubro/2015

<http://www.conexaojornalismo.com.br/colunas/politica/geral/um-crime-atroz-mas-com-trilha-sonora-do-coldplay-74-41701> Acesso em Outubro/2015

IMAGENS E VÍDEOS DO PROCESSO

<https://www.flickr.com/photos/141006558@N06/albums/72157665784360621>

<https://www.flickr.com/photos/141006558@N06/albums/72157665885407856>

EISENSTEIN, MONTAGEM E TEATRO: EXPERIÊNCIA DA MONTAGEM MÉTRICA NA CENA TEATRAL

Gabriele Maria Souza¹

Adriano Cypriano²

RESUMO

O presente artigo relata a experiência da criação de uma cena teatral a partir da teoria da montagem cinematográfica do cineasta soviético Serguei Eisenstein. Trata-se de um trabalho de transposição de elementos cinematográficos para a cena teatral. A principal teoria usada é a da montagem métrica e a temática da cena é o Massacre do dia 29 de abril de 2015, em Curitiba.

PALAVRAS-CHAVE: Eisenstein. Cinema. Montagem. 29 de abril. Teatro. Transposição.

ABSTRACT

This article reports the experience of devising a theatrical scene from the Soviet filmmaker Sergei Eisenstein theory of film montage. This is a transposition work of cinematic elements into the theater scene. The main theory used is the metric assembly and the theme for the scene is the Massacre Day April 29, 2015, in Curitiba.

82

KEYWORDS: Eisenstein. Cinema, Montage. April 29. Theater. Transposition.

1 Graduanda em Licenciatura em Teatro da UNESPAR, campus II, FAP – Faculdade de Artes do Paraná, email: gabrielemaria26@gmail.com.

2 Orientadora deste artigo. Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes (2003); Direção Teatral - metodologias para composição teatral. Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes (2014); Pedagogia do Teatro - formação do artista teatral. Atualmente é professor colaborador na Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II - FAP. Experiência na área de Artes, com ênfases em Encenação e Interpretação teatral.

Pois a arte é sempre conflito [...] é tarefa da arte revelar as contradições do que existe. por meio das contradições despertadas no espectador. (Eisenstein)

DO TEATRO AO CINEMA

Serguei Mikhailovitch Eisenstein³, estudante de engenharia, serve o Exército Vermelho em 1917, e três anos depois se torna aluno de Vsevolod Emilevitch Meierhold⁴ no Proletkult⁵. Segundo Vanessa Teixeira de Oliveira, o ponto definitivo para sua entrada no teatro foi a montagem de Meierhold de *Mascaradas*, na mesma época das manifestações de fevereiro de 1917⁶ (2002, p. 2).

O primeiro trabalho profissional de Eisenstein (não profissionalmente há registros de seu trabalho desde 1918) no teatro é em 1921 na peça *O Mexicano*, no qual dividiu a criação de cenário, figurino e encenação com outros artistas. Desenha figurinos para Nikolai Foregger, importante encenador e coreógrafo construtivista. Seu último trabalho com Meierhold é *A Morte de Tarelkin* em 1922, quando vai para o Proletkult de Moscou,

3 Serguei Mikailovitch Eisenstein (23.01.1898 - 11.02.1948) Encenador do Proletkult e um dos mais importantes cineastas soviéticos. Comunista, participa da Revolução de Outubro de 1917. Desenvolve a teoria da montagem. Entre suas obras está “O Encouraçado Potemkin”, um dos filmes mais importantes da história do Cinema.

4 Vsevolod Emilevitch Meierhold, (28.01.1874 – 02.02.1940) ator, diretor e produtor de teatro soviético. Compôs o Teatro de Arte de Moscou, sendo aluno de Constantin Stanislavski até romper com ele, devido a discordâncias em relação ao seu método de interpretação. Criador da biomecânica. Morto pelo stalinismo, acusado de espionagem e trotskismo.

5 “Proletkult é a contração de *Proletarskaia Kultura* cuja tradução para o português seria algo como Cultura do Proletariado. Criada em setembro de 1917 pelo Conselho Central dos Comitês de Fábrica, esta organização independente, como o nome sugere, objetivava a difusão da cultura entre os trabalhadores e, sobretudo, a criação de uma nova cultura proletária [...] As pretensões do Proletkult entravam em confronto com a política cultural do partido. [...] Em 1920, o Proletkult já contava com aproximadamente meio milhão de membros ao passo que o partido tinha 620 mil. Com a intensificação do controle do Estado, o Proletkult perdeu sua autonomia e, em 1922, passou à tutela dos sindicatos.” (OLIVEIRA, p. 11, 2008). Sobre a posição do POSDR (Partido Operário Social Democrata Russo) em relação ao Proletkult, Silvana Garcia cita Lênin, no Congresso do Proletkult em 1920: “O marxismo adquiriu uma importância histórica enquanto ideologia do proletariado revolucionário pelo fato de que, longe de rejeitar as maiores conquistas da época burguesa, ele - bem ao contrário – assimilou e repensou tudo o que havia de precioso no pensamento e na cultura humanos mais de duas vezes milenares.” LENIN *apud* GARCIA, 2004, p.8).

6 Fevereiro de 1917: primeira fase da Revolução Russa, que culminou na Revolução de Outubro, no mesmo ano. A aliança entre burgueses e socialistas derrubam o czar e instauram o governo provisório, causando também a saída da Rússia da 1ª Guerra Mundial.

onde pode aplicar seu próprio programa de treinamento de ator, com base na biomecânica e na ginástica expressiva de Rudolph Bode. Monta *O Sábio e Escuta, Moscou?* em 1923. Desenvolve teorias para o teatro a partir da montagem de *O Sábio*: no manifesto *Montagem de Atrações* propõe um novo método para a construção da peça teatral, com influências do circo, music-hall, Grand-Guignol e, claro, do cinema. Em 1924, realiza a montagem de *Máscaras de Gás*, peça que se passava em uma fábrica. A partir desta montagem, Eisenstein percebe:

o encontro de todos os elementos das tendências cinematográficas. As turbinas, o segundo plano da fábrica, negavam os últimos remanescentes da maquiagem e trajes teatrais e todos os elementos pareciam fundidos independentemente. Os acessórios teatrais no meio da plástica real da fábrica pareciam ridículos. O elemento de “encenação” era incompatível com o cheiro acre do gás. O praticável insignificante ficou perdido entre as plataformas reais da atividade de trabalho. Em resumo, a produção foi um fracasso. E nós nos vimos no cinema. (EISENSTEIN, 2002-A, p.24)

Para Eisenstein, o cinema resolveria questões impensáveis no teatro: trata-se de um “teatro sintético”, da fusão do elemento da ficção com o elemento da realidade, é um novo lugar para velhas questões estéticas, instrumento para expressar a sensibilidade da época que foi modificada devido às novas condições de vida nas cidades (OLIVEIRA, 2008, p.137,138). Seu interesse no cinema se dava também por sua especificidade tecnológica que fazia do cinema “capaz mais do que qualquer outra arte, de revelar o processo que ocorre microscopicamente em todas as outras artes.” (EISENSTEIN, 2002-A, p.17):

As experiências formais que Eisenstein vinha realizando no teatro parecem encontrar no cinema a técnica artística ideal em função das possibilidades que este último apresentava de trabalhar o dinamismo, a descontinuidade, a simultaneidade, a deformação, a fragmentação, como também a organicidade da obra artística. O cinema teria uma maior influência sobre o espectador, atingindo-o emocionalmente de forma mais poderosa. (OLIVEIRA, 2008, p.13)

Mas sua ida ao cinema não se trata de virar as costas ao teatro:

E o estudo do cinema deve continuar inseparável do estudo do teatro. Construir a cinematografia a partir da “ideia de cinematografia”, e de princípios abstratos, é bárbaro e estúpido. Apenas através da comparação crítica com as formas primitivas mais básicas do espetáculo é possível dominar criticamente a metodologia específica do cinema. (EISENSTEIN *apud* OLIVEIRA, 2008, p.14).

A migração de Eisenstein do teatro para o cinema, sua formação na área da engenharia, a relação com Meierhold⁷, seu contato com a cultura japonesa⁸, seu posicionamento político e seu interesse pelo construtivismo⁹, aglutinam em sua trajetória os elementos necessários para sua síntese: o desenvolvimento dos métodos de montagem cinematográfica: “O filme soviético faz dela [a montagem] a condição e o nervo do cinema.” (EISENSTEIN *apud* ALBERA, 2002, p. 84).

O principal cineasta a influenciar Eisenstein, foi o americano David Wark Griffith e sua forma de pensar a montagem no cinema:

Quando o Sr. Griffith sugeriu que a cena de Annie Lee esperando pela volta do marido fosse seguida pela cena de Enoch naufragado numa ilha deserta, foi mesmo muito perturbador. “Como pode contar uma história indo e vindo deste jeito? As pessoas não vão entender o que está acontecendo.”
 “Bem”, disse o Griffith, “Dickens não escreve deste modo?”
 “Sim, mas isto é Dickens, este é um modo de escrever um romance; é diferente.”
 “Oh, não tanto; escrevemos romances com imagens; não é tão diferente!” (GRIFFITH [Linda A.] *apud* EISENSTEIN, 2002-A, p. 180)

O que Eisenstein faz no cinema é organizar, pesquisar, desenvolver e formalizar as técnicas de montagem e suas teorias. Segundo José Carlos Avelar, na introdução de A Forma do Filme (2002-A):

ao falar de montagem, Eisenstein não estava querendo se referir apenas ao trabalho de juntar os pedaços do filme numa certa ordem, nem mesmo, num sentido mais amplo, apenas à ideia que organiza as composições de cada um desses pedaços, e a inter-relação/colisão entre eles para formar o sentido do filme. [...] o pensamento humano é montagem onde passado não desaparece e sim se reincorpora, reinterpretado, no presente. (p. 7,8)

7 Relação com Meierhold: Para Eisenstein, Meierhold podia mostrar tudo, mas não podia explicar nada. Insistia na criação de um método por seus alunos mas ele próprio não desenvolve o seu: “A plethora de suas ocupações lhe afastava sempre da meditação e da análise daquilo que havia sido feito.” (YUTKVITCH *apud* OLIVEIRA, p.7) “O ponto é que Eisenstein desenvolveu uma forte rivalidade com Meierhold, que durou toda sua vida. Conforme Bulgakowa, no dia 23 de novembro de 1928, Eisenstein leu um artigo acerca da “cineficação” do teatro meierholdiano e fez uma lista das coisas que o ex professor teria roubado dele. Chega a considerar a biomecânica uma invenção sua e não de Meierhold.” (OLIVEIRA .p.7, 8 e 9)

8 Cultura japonesa: “Para fundamentar suas teses, utiliza-se de conceitos, noções e percepções que toma da cultura oriental, especificamente a japonesa, identificando os traços cinematográficos de sua cultura imagética e transpondo os métodos de construção de sentido, do teatro *kabuki*, da escrita figurativa dos ideogramas e dos *haikais*, para as imagens em movimento. Porém, atenta para o fato do cinema japonês ser uma exceção dentro dessa cultura, por ignorar justamente, a montagem.” (KAMADA,p.25, 2010);

9 Construtivismo: movimento artístico contemporâneo à Revolução Russa de 1917. [...]Para os construtivistas, o artista, ou melhor, o designer criativo, exerceria a mesma função social do cientista e do engenheiro. (OLIVEIRA p. 17) “o artista deve se tornar um trabalhador da arte, comparável a um engenheiro.” (ALBERA, p. 259).

Eisenstein teoriza sobre cinco métodos de montagem: a montagem métrica, montagem rítmica, montagem tonal, montagem atonal e montagem intelectual. O grau de complexidade de cada montagem é maior em relação a sua forma anterior.

É necessário aprofundarmos aqui o fato de que o pensamento de Eisenstein se desenvolveu permeado por sua posição política, que se expressava, em um âmbito mais geral, por meio da teoria construtivista: Um artista não é bom porque é inspirado ou tem um dom, mas sim, porque segue um método, assim como um arquiteto que projeta uma casa que não desabará não é magnífico, é apenas um arquiteto que seguiu o método. É ao redor deste pensamento que se funda o construtivismo, que propõe o pensamento das coisas enquanto método, enquanto processo, não para engessar uma fruição artística, mas para que essa fruição não se dê apenas para os “artistas iluminados”. É do anseio de descobrir tecnicamente o porquê de certas escolhas cênicas nos levarem a certos pensamentos e emoções que a arte construtivista se desenvolve, e principalmente da vontade de tornar a arte não só uma especificidade dos artistas, mas sim uma apropriação da humanidade, promovendo a socialização dos meios de produção da arte: “O aspecto da propriedade privada da criatividade precisa ser destruído. Todos nós somos criadores e não há motivo, de nenhum tipo, para a distinção entre artistas e não artistas.” (LISSITZKI *apud* ARMSTRONG, 2015)

DO CINEMA AO TEATRO

Esta parte do texto trata das experimentações feitas no processo, os resultados são apresentados no próximo subtítulo. Opto por, neste trabalho, desenvolver apenas estudos em torno na montagem métrica que, por si só, já fornece material mais que suficiente para a proposta aqui apresentada.

Em “A Forma do Filme”, Eisenstein, descreve que a montagem métrica tem como matéria principal “os elementos absolutos dos fragmentos [...] numa fórmula esquemática correspondente ao do compasso musical. A realização está na repetição desses ‘compassos’.” (2002-A, p.79). Eisenstein desenvolve três diferentes formas dentro da montagem métrica:

A montagem métrica simples que trabalha com compassos musicais simples: tempo de valsa, tempo de marcha ($3/4$, $1/4$, $2/4$, etc.).

A montagem métrica complexa que utiliza ritmos irregulares ($16/17$, $22/57$, etc.).

E a montagem alternada que alterna dois fragmentos de comprimentos diferentes de acordo com o conteúdo de cada um. Nesse tipo, o conteúdo do fragmento é subordinado ao seu comprimento.

Dada a complexidade encontrada em apenas um tipo de montagem (que é o primeiro dos cinco) opto por desenvolver a pesquisa com base apenas nesta teoria; não ignorando as outras, mas tendo a montagem métrica enquanto guia do experimento a ser desenvolvido.

Ao procurar outras experiências sobre o trabalho de aplicar no teatro um método desenvolvido para o cinema, encontro a pesquisa do professor Eduardo Okamoto, que, em seu mestrado intitulado “O Ator-montador”, aplica a montagem de Eisenstein ao trabalho do ator.

Ao levar em conta o trabalho de Okamoto e começar a pensar na metodologia para os encontros com os atores, chego a uma potente questão: a *transposição*. O método da montagem métrica de Eisenstein tem como material o fragmento do filme. Para Okamoto, o fragmento é ação e a montagem se dá a partir da aproximação destas:

se, no cinema, a justaposição de duas imagens produz uma terceira significação, no trabalho de ator, a aproximação de ações produz significação; ou duas ações aproximadas numa sequência sintetizam-se num terceiro significado; enfim, o choque de duas ações produz significação. (2004, p.54)

Okamoto desenvolve seu mestrado tendo como objetivo o trabalho do ator. Entretanto, no trabalho que apresento aqui, o foco é o encenador e/ou diretor. Feitas estas ponderações, coloco aqui algumas reflexões feitas a partir de três pontos: a teoria de Okamoto, o foco deste trabalho e o trabalho de transposição. Vamos à elas:

No teatro, *vemos* o ator ir de um gesto ao outro, caracterizando, como disse Okamoto, a aproximação das ações mas não sua sobreposição.

Acredito que a montagem é sobreposição, substituição de uma imagem por outra, logo, dois “fragmentos” não seriam apresentados ao mesmo tempo, ou no mesmo quadro, pois a própria composição deles já geraria a terceira imagem e não o choque entre eles.

Pensando na tradução mais fiel à teoria eisensteiniana, chego a algumas respostas que tento aplicar na realização da cena e que descrevo nos pontos abaixo.

A transposição de elementos cinematográficos ao teatro, o fragmento, portanto, será:

1. Imagem corporal estática;
2. Texto sintético;
3. Objetos;
4. Ações simples;
5. Som, música.

Na experiência da cena, utiliza-se estes materiais em sobreposição, enquanto formas possíveis de se *transpor* o fragmento. A organização desta sobreposição é regida pela montagem métrica simples e pela montagem métrica alternada.

Por transposição entendo trânsito, algo que é levado de um lugar a outro. A pesquisadora Helena Coimbra Meneghello, em seu artigo intitulado “A transposição intersemiótica” diz:

“O linguista Roman Jakobson foi o primeiro a descrever, em 1959, o fenômeno da tradução semiótica como transposição de signos de um sistema semiótico verbal para um outro sistema de natureza diferente. A tradução intersemiótica foi definida por Jakobson como sendo aquele tipo de tradução que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura” (p. 309, 2014).

É próximo a este entendimento de Jakobson que proponho este projeto, neste caso levando uma teoria relativa ao cinema a ser aplicada ao teatro.

Na cena montada para objetivar as ideias aqui apresentadas, optamos por desenvolver um tema que nos é familiar e recente: o dia 29 de abril de 2015, no Centro Cívico em Curitiba, no qual os servidores públicos são vítimas de um golpe do Estado em suas aposentadorias; o evento ficou conhecido como Massacre de 29 ou Massacre do Centro Cívico, no qual diversos segmentos da polícia dispararam tiros de balas de

borracha, bombas de efeito moral, bombas de gás lacrimogêneo e spray de pimenta contra trabalhadores (em sua maioria professores), em manifestação pacífica no local. O ocorrido neste dia teve grande impacto na vida da cidade e foi noticiado internacionalmente. Por sua relevância política, tal tema se constituiu como potência e base para a expressão formal deste projeto. O processo de construção da cena se deu por encontros semanais previamente preparados durante 3 meses, nos quais realizamos um breve estudo e exercícios práticos e de escrita com os atores para gerar material para a cena.

Destrincharemos aqui a utilização de cada fragmento traduzido na cena.

IMAGEM CORPORAL ESTÁTICA

Ao pensar no fotograma, chega-se à imagem estática, quase automaticamente. A sobreposição de várias imagens estáticas gera o movimento. No teatro, é o corpo real e vivo dos atores que se movimenta em frente aos nossos olhos, sem intermédio de uma câmera ou projeção. Mas e se a ação não fosse possível? Se apenas uma imagem chegasse ao espectador? A primeira parte da cena, chamada “A polícia é o braço armado do estado”, consiste em contraluz vermelha no chão e imagens corporais de três atores. As imagens foram tiradas de vídeos do dia 29 de abril e das experiências dos próprios atores, que viveram este dia no Centro Cívico de Curitiba. As imagens eram alternadas segundo a sonoplastia: a luz acendia e apagava a cada 8 tempos, de acordo com a cadência do hino nacional mesclado com sons do dia 29, como disparos, explosões, gritos e tiros. O objetivo era simplesmente testar de forma mais óbvia esta tradução: o fotograma enquanto foto, imagem parada, mas não com 12 ou 24 quadros por segundo, mas um quadro a cada oito tempos.

TEXTO SINTÉTICO

Cinco estrofes de três linhas, baseadas em haicais, são feitos a partir da escrita dos atores sobre o tema. A escolha dos haicais é feita a partir da relação de Eisenstein com eles pela cultura japonesa e seu laconismo. Sobre o haikai e o tanka¹⁰, diz: “A simples combinação de dois ou três detalhes de um tipo de material [escrito] cria uma representação perfeitamente terminada de outro tipo – psicológico.” (2002-A, p.38).

Em apenas três linhas contar uma história, deixar no ar sua conclusão. Em uma parte dos haicais é dito:

“O branco chão de ricos
Quando vê mancha rubra
É molho de tomate

Todo dia tem sangue
Todo dia tem molho
Só varia a procedência”

90

O sangue e o molho citados no texto se relacionam com as ações simples, explicadas no ponto 4.

OBJETOS

Enquanto os haicais são ditos por uma atriz tendo apenas um foco de baixo para cima em seu rosto, objetos que remetem ao dia 29/04, como máscaras, leite, vinagre, por exemplo, passam em sua frente, das mãos de um ator para outra atriz, de forma que apenas os objetos entram em frente a luz, mesma luz que iluminava o rosto da atriz que dizia o texto, alternando o foco entre atriz/texto e objeto. Os objetos são apresentados

10 Tanka: “O tanka é uma forma quase intraduzível de epigrama lírico de dimensão rigorosa. [...] Esta deve ser a mais incomum de todas as poesias, tanto na forma como no conteúdo. Quando escrita, pode ser analisada tanto pictórica quanto poeticamente. Sua escrita tem tanto valor como caligrafia quanto como poema.” (EISENSTEIN, 2002-A, p.32)

posteriormente, na quarta parte da cena, aí sim com seus devidos usos, mas nesta parte, apenas a presença dos objetos bastava: o objetivo era gerar na cabeça do espectador o sentido entre texto e objeto.

AÇÕES SIMPLES

Na metade da segunda parte, projeta-se o rosto da atriz ao vivo, na cena, realizando assim uma dupla apresentação da mesma imagem: a atriz viva, em cena e a atriz projetada, no pano branco. A câmera que capta a imagem projetada ao vivo, segue outra atriz até o camarim, e em frente a uma pia branca lava suas mãos sujas de sangue que escorre pelo ralo. Em seguida a câmera se posiciona em frente a um ator que come macarrão com molho de tomate. Tais ações foram desenvolvidas de acordo com o texto na primeira metade desta parte: o sangue e o molho de tomate, falados nos haicais, que são matéria palavra, dita, que chega ao público pela fala anteriormente, depois se mostram como imagem, não ao mesmo tempo, não sendo legenda, mas mostrando a mesma coisa em dois materiais diferentes.

Os japoneses nos mostraram uma outra forma, extremamente interessante, de conjunto – o *conjunto monístico*. Som – movimento – espaço – voz, aqui *não acompanham* (nem mesmo paralelos) um ao outro, mas funcionam *como elementos de igual significância*. (EISENSTEIN, 2002-a, p. 29)

SOM, MÚSICA

Emprega-se trilha sonora em três partes: na primeira parte, das imagens estáticas, na terceira parte, da música cantada e na quarta parte (intrínseca à terceira, pela música) do vídeo.

Na primeira parte, utiliza-se dois sons: um trecho do Hino Nacional Brasileiro e sons gravados no dia 29 de abril, rodados ao mesmo tempo. O choque da sobreposição de imagens na montagem, ao se transformar em som, mostrou-se mais potente em seu uso simultâneo do que sobreposto, que dialogava com as imagens apresentadas (descritas no ponto 1 desta parte). O Hino que ouvimos durante toda a vida, que nossos professores nos

ensinaram a cantar, que “nos protege”¹¹, é o mesmo que embala a cena e divide o ar com os gritos destes mesmo professores, que “legitima” o Estado e a Pátria enquanto provedores da desordem deste dia.

O material da terceira parte era o som em si, a música enquanto elemento autônomo. Existe um cuidado com este elemento ao trabalhar a montagem métrica, por sua relação temporal e rítmica com este tipo de montagem. Algo interessante que Eisenstein pondera em seu texto *Dramaturgia da Forma do Filme* é, dentre outras coisas, a relação de diversos elementos e áreas de conhecimento artístico: “Arquitetura é música congelada” (2002-A, p. 51) diz Goethe, citado por Eisenstein. Ao tentar pensar a música enquanto arquitetura do dia 29, chegamos a um som repetitivo e que remetesse a um estouro: enquanto base pensamos em um *punk rock* e gravamos um bumbo e uma caixa alternadamente, com um toque de cada. Chegamos a um som repetitivo, forte e agressivo, por conta do tema escolhido e pela referência à Eisenstein sobre a agressividade da arte. Mostrou-se interessante trabalhar esse elemento agressivo, não apenas nessa parte, mas ao longo da cena. Sobre isso, afirma Oliveira:

Ao tratar do cinema soviético em suas memórias, Eisenstein refere-se ao mesmo como atividade guerreira, como arma, pois no âmbito do cinema também se daria um confronto entre ideologias inimigas. É nesse sentido, segundo ele, que a arte pode ser entendida como uma das faces da violência. Arte como *estética operacional*. Arte como um instrumento de reeducação e de influência sobre as pessoas. Essa disposição agressiva vale também para sua atividade no teatro, transformando-o em ‘local de apresentação de experiências que visam a elevar o nível organizacional da vida cotidiana das massas’ e onde ‘deveriam ser criadas obras tão violentas, tão impregnadas de realidade que à sua visão o espectador se cansaria da Arte e preferiria, a ela, o drama da própria realidade’. (2008, p.5)

É da agressividade proposta por Eisenstein e da hostilidade sentida no dia em questão que nasce a música desta parte. Sobre a base rítmica, gravamos uma letra simples e gritada. A ideia era, já passada a metade da cena, caminhar para a superação, apropriação e síntese do conflito. A letra que compusemos, tinha duas estrofes:

“Quanto mais a gente apanha
Mais a gente sangra

11 Hino: dizem que, ao cantar o hino nacional em manifestações, a polícia é impedida de disparar qualquer golpe sobre a população. Não encontrei nenhuma comprovação legal disso.

Quanto mais sangue escorre
Mais aprendemos a escapar da morte

A classe é imortal
Se se entende como tal
As mãos calejadas, firmes, levantadas
Seguem até o final”

A base toca durante todo o tempo da parte 3 e 4. A parte 4 se trata de um curta, chamado *A Classe Aprende*, falaremos dele no próximo ponto. Enquanto trilha, ainda seguindo a ideia da arquitetura, pensamos em sons de diversos sentidos: metálicos, estouros, batidas, ruídos. Gravamos com diversos instrumentos e objetos e colocamos por cima da base, durante a duração do curta.

Por último, na quarta parte, fechando a transição entre teatro e cinema, temos a exibição de um curta-metragem:

MONTAGEM CINEMATOGRÁFICA DENTRO DA CENA

Gravamos um curta-metragem para compor a quarta parte da cena. O roteiro tratava da história de pessoas que, vítimas da opressão policial, aprendem a neutralizar e rebater ataques das bombas. A referência do vídeo veio do próprio dia 29: após duas horas de disparos, algumas pessoas aprenderam que podiam colocar caixas de papelão e baldes sobre as bombas de fumaça, dessa forma, a fumaça, que durava alguns segundos, permanecia lá dentro e não se espalhava com o vento. Foram acrescentados algumas imagens do dia 29 de abril com o objetivo de aproximar o espectador do tema apresentado.

A montagem do curta inclui tentativas de diversos tipos de montagem sistematizadas por Eisenstein, além de alguns enquadramentos com referências a dois filmes: *O Homem com a Câmera* de Dziga Vertov e *O Encouraçado Potemkin*, do próprio Eisenstein.

SOBRE A EXPERIÊNCIA

O resultado é uma experiência de duas linguagens que dividem a cena, e sua matéria de pesquisa é, na verdade, a forma. Foi um trabalho sobre a forma a ser aplicada ao teatro e ao cinema. Forma que vai de um a outro e portanto se caracteriza enquanto um trabalho de transposição. Logo, além do que já foi abordado até agora, é importante relatar aqui o elemento principal a ser considerado no todo da encenação: a transposição e seus desdobramentos:

- a) Enquanto linguagem total do que é apresentado: A cena vai do teatro ao cinema, com um início em uma cena teatral e gradual inserção de elementos cinematográficos até a exibição do curta metragem. Nesta parte, o público fica sozinho com o vídeo, sem os atores ou ninguém da parte técnica, e ao final ninguém volta pra receber os aplausos. O teatro tem em si a questão da presença. Estas ações tem o objetivo de questionar esta presença tanto para os atores quanto para o público (não a presença em si, se estamos ou não ali, mas o porque de estarmos ali ou se isso é realmente necessário, se isso é a forma mais potente, enfim, por que fazer teatro?). O realizador de cinema não tem dimensão de quem sua obra atinge, ou se gostaram ou não, pois nunca (quase nunca) temos aplausos ao final de um filme. Já no teatro, o aplauso é tão comum que se tornou rotina e muitas vezes obrigação polida: mesmo que eu não tenha gostado da peça, tenho que aplaudir, pois o ator e o diretor estão lá na frente abaixando seus troncos e sorrindo, olhando para mim.
- b) Enquanto elemento de uma linguagem para outra (este sim o resultado mais potente ao qual chegamos) da transposição dos elementos em si da forma, da montagem:
 - 1)Fotograma: a imagem no cinema e no teatro; os fotogramas enquanto objetos apresentados sucessivamente;
 - 2) Montagem: a montagem métrica simples enquanto intercalação de som e luz ritmados; a montagem métrica de alternância entre objetos e texto (haicai).

AJUSTES NA CENA

- a) Erro quando coloco o fragmento enquanto matéria do cinema, enquanto na verdade, a matéria do cinema é a sobreposição destes fragmentos, gerando o movimento, ou seja, o fragmento em movimento. Logo, no teatro, a transposição desta matéria é o próprio movimento, o que torna a matéria do teatro impalpável, “imparável”, algo que agora não consigo definir, mas que penso ser a própria vida. Por isso a primeira parte da cena falha, pois ela é uma tentativa de parar a vida, de mostrar um fragmento que não existe pois os atores, mesmo estáticos estão em movimento, respirando, vivos. Sendo assim a primeira parte da cena não funciona em sua forma primeira. A alternativa criada para a resolução do problema foi colocar os atores em movimento, seguindo o mesmo roteiro de ações: entre o início e o fim da primeira parte tais movimentos aumentam sua velocidade e intensidade, bem como a iluminação que começa baixa e ao final está em seu máximo.
- b) Os objetos em cena ficaram minúsculos (como os adereços de Máscaras de Gás em meio a uma fábrica real) e não cumpriram sua função. A solução foi aumentá-los de tamanho em projeção seguindo as mesmas ações da cena original.
- c) Para trazer mais elementos do dia 29 para a cena, inserimos algumas imagens reais deste dia feitas pelos manifestantes no curta exibido na última parte.

ONDE CHEGAMOS

Após a experiência, chega-se a algumas conclusões e muitas novas perguntas. A potência dos resultados mostra-se pela importância da reflexão proposta às áreas de encenação e direção, bem como uma breve contribuição à essa linha de pesquisa, da arte política e do construtivismo.

A pesquisa chega a novas perguntas a serem respondidas em outros projetos. A tradução enquanto condição para o avanço da pesquisa mostrou-se aplicável em diversas formas; acabou por se tornar a pesquisa em si, abrindo um leque de opções. Uma dessas

opções é aprofundar a pesquisa, trazendo as outras formas de montagem mais para o centro do projeto ou mesmo investigando outras possibilidades da própria montagem métrica (como a montagem métrica complexa, por exemplo). A transposição de teorias do teatro a serem aplicadas no cinema por exemplo, ou seja: o caminho inverso do que foi apresentado aqui, aparece também como possibilidade para um próximo projeto. Durante a pesquisa, a relação diretor-ator apresentou algumas perguntas: Como preparar os encontros? Como construir exercícios que se utilizem das metodologias estudadas, pensar na necessidade e dificuldade de cada ator e como contemplá-las nos encontros? Que perguntas fazer, como orientar? A questão pedagógica desta relação mostra-se ainda mais potente quando pensamos na proposta construtivista em sua amplitude.

Em suma, “voltar” às teorias construtivistas (apesar de não se tratar, em absoluto, de um retorno), mostra-se necessário quando vê-se que nem mesmo o acesso à ela ou a arte que dela se deriva é comum, que dirá a sua produção. A pretensão deste artigo não é resolver essa problemática (até porque essa mudança não se dará teoricamente e nem mesmo numa prática cinematográfica ou teatral), mas sim contribuir com a discussão de uma arte que tenha um debate político em sua expressão, que seja, como disse Eisenstein, uma atividade guerreira, uma arma.

REFERÊNCIAS:

ALBERA, François, **Eisenstein e o Construtivismo Russo**. Cosac & Naify Edições, São Paulo, SP, 2002.

ARMSTRONG, Helen. **Teoria do Design Gráfico**. Cosac Naify. São Paulo, SP, 2015

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, RJ, 2002-A.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, RJ, 2002-B.

KAMADA, Letícia, Capítulo 2: Eisenstein, o ideograma e a cultura japonesa, in: **Mashup: o que você vê é o que você ouve**. São Paulo, 2010, Disponível em: <<https://monografiacisme.wordpress.com/2010/04/11/capitulo-ii-eisenstein-o-ideograma-e-a-cultura-japonesa/>> Acesso em 05/11/2015.

MENEGHELLO, Helena Coimbra. A transposição intersemiótica, in: **Traduções**, Florianópolis, v. 6, n. 10, p. 307-318, jan./jun. 2014. Disponível em < <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/viewFile/2931/3506>> .Acesso em: 17/03/2016.

OKAMOTO, Eduardo. **O ator-montador**. (Tese de mestrado em Artes), UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

OLIVEIRA, Vanessa T. **Eisenstein Ultrateatral**: Movimento Expressivo e Montagem de Atrações na Teoria do Espetáculo de Serguei Eisenstein. Perspectiva. São Paulo, SP, 2008.

XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do Cinema: antologia**. Edições Graal, Embrafilme, Rio de Janeiro, RJ, 1983.

_____. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Paz e Terra, São Paulo, SP, 2005.

NORMAS EDITORIAIS

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes do Campus Curitiba II FAP/ Unespar, abre chamadas anuais. As submissões devem ser feitas exclusivamente através de cadastro do autor no portal de periódicos da UNESPAR: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

Poderão ser submetidas entrevistas, traduções ou outro tipo de produção bibliográfica. Neste caso, os organizadores da revista irão deliberar, junto ao Conselho Editorial, a melhor forma de avaliação dos trabalhos. Abaixo estão mais detalhes sobre cada um dos tipos de artigo aceitos pela publicação:

Artigos: compreende textos que contenham relatos completos de estudos ou pesquisas concluídas, matéria de caráter opinativo, revisões da literatura e colaborações assemelhadas.

Resenhas: compreende análises críticas de livros e de periódicos recentemente publicados, como também de dissertações e teses.

Memorial artístico-reflexivo: compreende um memorial de performance onde constam informações sobre o conceito da obra e uma descrição detalhada do trabalho de produção artística.

Tradução: compreende a tradução de textos de estudos artísticos em língua estrangeira moderna para seu correlato em língua vernácula brasileira.

Entrevista: compreende o relato de pesquisadores, profissionais ou artistas que tenham sido interrogados sobre um objeto de estudo.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

SUBMISSÃO

Os artigos devem ser enviados ou em formato “DOC” ou em “DOCX”, sem informação de autoria/co-autoria. O nome completo dos autores, bem como a biografia resumida (com no máximo 100 palavras) em língua vernácula e em mesmo idioma do resumo em língua estrangeira, devem obrigatoriamente ser incluídos nos respectivos campos da submissão do artigo no sistema da Periódicos da UNESPAR. Na biografia, indicar a afiliação institucional, o endereço eletrônico, informações de interesse e que digam respeito à pesquisa e o link de acesso ao Currículo Lattes do(s) autor(es).

Detalhes Importantes: Ao submeter o(s) trabalho(s), o(s) autor(es) deverá(ão) indicar quando se tratar de Programa de Iniciação Científica ou TCC, pois este(s) não passará(ão) por revisão cega e deverão ter os orientadores com coautores. O nome dos autores e avaliadores será mantido em sigilo. Outros trabalhos enviados pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois avaliadores mais a revisão dos editores. No caso de discrepância avaliativa será enviado a um terceiro parecerista. Os pareceres serão enviados aos autores para a ciência do resultado do processo e, quando for o caso, para que faça as modificações sugeridas e rerepresente o trabalho.

FORMATAÇÃO

O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:

- Título em negrito (com ou sem subtítulo);
- Resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: Vocabulário Controlado USP; VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional, BNDigital da Biblioteca Nacional.

- Título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)

- Resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:

2.1 texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;

- Notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;

- Parágrafos com recuo;

- Espaço duplo entre partes do texto;

- Páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al.

(SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm. [Clique aqui para visualizar exemplos de citações](#)

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR. [Clique aqui para visualizar exemplos de referências](#)

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi. O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

101

PRODUTOS AUDIO VISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal Internet Archive, de sons, no portal Petrucci Music Library, e de arquivos diversos em Domínio Público.

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ões) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AVALIAÇÃO

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail. Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da redação. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

102

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detêm os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista O Mosaico / FAP, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista. Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista O Mosaico / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista O Mosaico / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.