



Per. Form[AR]
vol.1(2019)

Per.Form[AR]

vol.1(2019)

1ª Edição

Editores

Prof. Dr. André Luiz Ferreira de Oliveira

Profa. Dra. Rebeka Carocha Seix

Prof. Dr. Rummenigge Medeiros de Araújo

Organização

Pró-Reitoria de pesquisa e inovação

Capa

Anderson Paulo N. Oliveira

Diagramação

Anderson Paulo N. Oliveira

SUMÁRIO

- 05** REESCREVENDO O ROTEIRO EM 3 ATOS: POR UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO
- 20** A FORMA DO GROTESCO: METONÍMIAS DE VIOLÊNCIA NO ABSURDO
- 33** GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE.
- 48** A RELEITURA NO ESPETÁCULO TEATRAL: UMA EXPERIÊNCIA COM *“UM PEQUENO DAS ESTRELAS”*
- 56** O PODER TEATRAL EM DESPETRIFICAR ALUNOS DE UMA MEDUSA CHAMADA ESCOLA
- 68** NARRATIVA DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO TEATRO E NA EDUCAÇÃO
- 80** A POÉTICA COMO BASE DA *PERFORMANCE* DIGITAL
COMUNIDADE, AMIGO E CURTIR: VELHOS CONCEITOS PARA UMA NOVA *PERFORMANCE* POÉTICA DIGITAL
- 91** ELEMENTOS ESTÉTICOS NA DOÇARIA SERIDOENSE

Editorial

A revista científica PER.FORM[AR] é uma conquista dos professores de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e o resultado de uma parceria profissional que já dura anos e envolve os seus principais editores. Conceber o formato dessa revista, bem como, a dinâmica de suas publicações foi uma tarefa árdua, mas ao mesmo tempo muito prazerosa. A materialização de nossa realização enquanto profissionais da Arte, exercendo-a em diferentes e distintas linguagens em contextos e trincheiras educacionais em tempos estranhos nos quais estamos vivendo. Esse primeiro volume da revista, reúne em seu corpo artigos e relatos de experiência, selecionados a toque de caixa para essa histórica edição. Aos leitores, oferecemos nosso primeiro número, como uma espécie de presente, a “revista que podemos e lutamos para instaurar e fazer”, aos nossos colaboradores que gentilmente nos enviaram os artigos e relatos de experiência, agradecemos, pela alimentação e a realização de um sonho coletivo. Ao Conselho Científico da Revista por nos acompanhar nessa nova jornada. Agradecemos, também, a Pró Reitoria de Pesquisa do IFRN e a Editora do IFRN que incentivaram nosso projeto desde que era apenas um embrião. Ninguém solta a mão de ninguém.

Os editores.

REESCREVENDO O ROTEIRO EM 3 ATOS: POR UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8718

SILVA, I.M da.* e PERNAMBUCO, M.M.C.A. (in memoriam)**

Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação / Universidade Federal
do Rio Grande do Norte (CE/UFRN)

ildisnei@hotmail.com*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a cena como possibilidade de leitura do mundo, a partir do distanciamento e estranhamento da(s) realidade(s), entendendo-a como “ficção reveladora” e espaço de construção de possibilidades de intervenção na realidade. Estabelecemos nesta escrita uma relação entre o pensamento freireano de uma educação para emancipação e a arte, e em defesa do que denominamos um Ensino Dialógico de Teatro, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GPEM/UFRN) e no Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC/DEART/UFRN), apresentando uma proposta de trabalho para a educação básica no que diz respeito ao ensino de Teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Arte; Teatro; Pedagogia Freireana.

RE-CREER LE SCRIPT EN 3 ACTES: PAR UM ENSEIGNANT DIALOGIQUE

RESUMÉ

La présente recherche vise à problématiser la scène comme une possibilité de lire le monde, de la distance et de l'éloignement de la (des) réalité (s), la comprendre comme “fiction révélatrice” et espace de construction de possibilités d'intervention dans la réalité. Nous établissons dans cette écriture une relation entre la pensée freiréenne d'une éducation pour l'émancipation et l'art, et pour la défense de ce que nous appelons un Enseignement Dialogique Théâtral, des références théorico-méthodologiques travaillées dans le Groupe d'Etudes et Recherches sur les Pratiques Educatives en Mouvement (GPEM / UFRN) et au Laboratoire de Scénographie et Scène Technologies (CENOTEC / DEART / UFRN), , et le lancement d'une proposition de travail pour l'éducation de base en ce qui concerne l'enseignement du Théâtre.

MOTS-CLÉS: Enseignement; Art; Théâtre; Pédagogie freiréenne.

1. ORGANIZANDO O ESPAÇO DA CENA

A presente escrita encerra um momento de grande importância vivenciado ao longo do processo de doutoramento em Educação no PPGED/UFRN, de 2016 a 2018, sob orientação da Profa. Marta Pernambuco, em que pesquisamos a relação entre o pensamento freireano no que diz respeito ao Diálogo e as práticas educativas em Teatro.

Utilizando um termo teatral para falar desse momento, poderíamos tratá-lo como “epílogo”, mas não daria conta, pois embora seja encerrada uma última etapa, esse é, basicamente um “(não) final”.

Um epílogo pode ser definido como o remate de uma obra literária ou uma peça teatral em que se faz uma recapitulação da narrativa, e apresentação de um desfecho, ou revela fatos posteriores à ação final do último ato, complementando o seu sentido. Nessa direção, embora se proponha como epílogo, aqui não teremos um fato posterior ao ato final, porque não acreditamos que a peça acabou, e tampouco que os personagens envolvidos nesse processo tenham chegado ao final de suas jornadas.

Uma das personagens mais importantes dessa peça, a Profa. Marta Pernambuco, infelizmente, nos deixou fisicamente. Contudo, permanece presente em nosso roteiro através das suas ideias e da sua luz que emana em cada um dos atos apresentados até aqui. E é justamente retomando uma das frases ditas por ela na última de nossas conversas sobre a escrita desta peça que apresentamos o tom desse epílogo. Não apresentamos aqui uma conclusão, porque, na verdade, ao longo dos nossos laboratórios de ensaio encontramos mais perguntas que respostas, sendo este um “(não) final”.

Contudo, isso não nos impede de defender aquilo em que acreditamos, uma educação pública de qualidade, dialógica, emancipatória e que, com arte, com teatro, auxilia no processo de desnudamento da realidade.

2. ATO I: SOBRE A LINGUAGEM TEATRAL E A LEITURA DO MUNDO

Se perguntarmos, num determinado grupo de pessoas, quantas já participaram de alguma experiência de iniciação teatral, verificaremos que, seja qual for o número de pessoas afirmando já ter participado de uma montagem teatral, em um ambiente escolar, grupo amador ou outro contexto qualquer, muito provavelmente a grande maioria vivenciou apenas uma perspectiva teatral do ponto de vista do ator. Provavelmente algumas honrosas e raras exceções nesta amostragem testemunharão que quando participaram de uma experiência de iniciação teatral também puderam experimentar exercícios de dramaturgia, iluminação, figurino, maquiagem, sonoplastia, ou qualquer outro elemento que pertença ao universo da encenação teatral. Ainda que isso possa ocorrer, seria o caso de perguntar se o tempo e profundidade destinados ao estudo e experimentação destes outros elementos foram os mesmos destinados aos jogos e exercícios que tem como foco o trabalho de ator. (ARAÚJO, 2005, p. 62).

A partir da colocação do autor acima citado, podemos destacar uma situação recorrente, pois nos deparamos, no dia a dia, com um pensamento do senso comum, seja nas práticas teatrais em escolas e em sala de aula, e que se torna uma barreira para o Ensino de Teatro, que é achar que este versa apenas pela área da atuação e que o aluno precisa estar no palco assim como o ator, em eventos como comemorações da escola ou até mesmo em cenas e trabalhos criados dentro da sala de aula. Acabando, assim, por deixar de lado outros elementos, como a questão da cenografia que envolve figurino, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia, além de esquecer outras perspectivas, como as formas espetaculares, manifestações culturais e a apreciação destas, conforme nos aponta Araújo (2005).

Nesse sentido, não podemos nos furtar a compreender o teatro mais amplamente; compreender as diversas pedagogias que cada elemento ali presente exige e merece.

Faz-se importante, porém, compreender os motivos pelos quais isto ocorre, dentre eles, segundo Araújo (2005), pode estar a questão das próprias práticas teatrais. Sendo assim, relativiza a centralização teatral da figura do ator, mostrando que, em consequência deste pensamento, as outras áreas de conhecimento acabam ficando no “esquecimento” juntamente com suas relações, com as quais de fato se realiza o fazer teatral. Ele afirma a importância do papel do ator como “princípio ativo” do ato teatral, mas que acaba gerando um obscurecimento dos demais elementos que dela fazem parte. Aponta que:

A importância que a arte do ator apresenta para o conjunto da produção de conhecimentos acerca da representação teatral produziu, como efeito colateral, um direcionamento da produção teórico metodológica em ensino de teatro voltada predominantemente para aspectos ligados ao trabalho do ator. O que resultou numa notável escassez de produções que também dialoguem com outros aspectos da representação teatral como, por exemplo, o ensino da direção/encenação, da cenografia, da iluminação, da sonoplastia, do figurino, da dramaturgia, da maquiagem, entre outros (ARAÚJO, 2005, p. 61).

Nessa direção, cabe destacar que Araújo (2005) organiza os conteúdos e problemáticas da encenação teatral, estruturados a partir de questões comuns a todos os elementos da cena, estruturando o estudo das práticas teatrais a partir de três eixos: questões do texto, questões do corpo e questões do espaço, entendendo, inclusive, que “os elementos gerados a partir destas questões não são apenas instrumentos de construção da cena, mas sim, no seu conjunto, a própria cena” (ARAÚJO, 2005, p. 110), pois compreende o objeto encenação enquanto uma forma artística totalizadora, construída a partir da articulação de diferentes atos de conhecimento, não reduzindo todos os conhecimentos do teatro ao conhecimento do ator.

Cabe ressaltar que, mesmo num processo de ensino de teatro que considere o ator como elemento central, é importante estar atento às outras diferentes formas de conhecimentos, como do cenário, da dramaturgia, a iluminação, do figurino, entre outras, não podendo negligenciá-las, pois são fundamentais na compreensão das relações dos elementos de sua representação com os demais elementos presentes numa encenação, construindo assim sua tarefa teatral.

Não cabe, portanto, nessa concepção, relações hierarquizadas entre os elementos artísticos que compõem o fazer teatral, pois entendemos que as relações estabelecidas são de complementaridade, onde cada fragmento contém a totalidade da obra artística.

Nesse sentido, entendendo a encenação teatral como um complexo artístico comunicativo, como um sistema de representação cuja construção implica na produção de códigos e convenções, envolvendo diversas formas de conhecimento e cujo princípio ativo consiste na relação direta entre espectador e cena, mediado por múltiplas relações produzidas nos campos textual, corporal e espacial, o professor de teatro deve “apresentar ao seu aluno uma visão, o mais completa possível, dos diversos atos de conhecimento presentes nesta arte, sem uma visão necessariamente hierarquizada dos seus diferentes campos de atuação” (ARAÚJO, 2005, p. 50).

Entendemos, então, que cabe ao professor de Teatro, “colocar seus conhecimentos técnicos e artísticos a serviço do desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos, contribuindo para sua formação integral como indivíduos e como cidadãos atuantes no seu contexto sócio cultural” (RANGEL, 2007, 66), a partir da leitura da realidade fazendo uso dos instrumentos da linguagem artística teatral, considerando seus três eixos estruturadores, construindo novos conhecimentos a partir da relação de troca entre educadores e educandos.

À escola, nesse sentido, cabe, ao contrário de reduzir o ensino de teatro à ênfase na história, à transmissão e recepção de técnicas e conceitos, estilos, escolas ou correntes estéticas, um discurso e uma prática de outra natureza, entendendo que não é a obra teatral o foco, mas sim o que dela se faz uso, o que se problematiza ao longo do processo da produção teatral, tendo em vista que o espetáculo teatral é uma experiência mediada por uma intencionalidade, na qual quem faz esperar comunicar algo e, quem assiste, espera estabelecer algum sentido para aquela experiência, na medida em que:

Seja por meio da imagem, da palavra, da capacidade de sugestão, do poder de síntese, da natureza do conjunto dramático, ou pela espetaculosidade da cena, as inquietações fomentadas pela arte teatral potencializam atitudes transformadoras, na medida em que produzem significados sobre nós e sobre o mundo à nossa volta, exercendo, por meio do seu poder de linguagem, sua vocação para a produção de debates e reflexões no ambiente em que se instala. (ARAÚJO, 2005, p. 56)

De maneira que, ao invés de falar de teatro ou sobre teatro, esse ensino deve falar com teatro, cumprindo atribuições que dizem respeito ao aprendizado da linguagem que possibilita a emoção, o sentimento, o estado de prontidão, a comunicação, a expressão artística, e, sobretudo, o desvelamento da realidade a partir da cena teatral, a partir dos diferentes atos de conhecimento presentes numa ação teatral, sem necessariamente privilegiar um determinado campo de atuação teatral em relação aos demais, mas entendendo-os como partes integrantes de uma totalização, percebendo que “os melhores critérios para avaliarmos o curso de uma experiência teatral, são aqueles pautados na dialética da ação-reflexão-ação” (ARAÚJO, 2005, p. 68), resumindo tudo isso em três questões básicas: O que dizer? Como dizer? Onde dizer?.

3. ATO II: SOBRE UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

A arte, e conseqüentemente o Teatro, ousa falar de tudo. Por isso temos muito a aprender com ela em nosso cotidiano. Basta olhar em volta e ficar atento aos significados, histórias, sons, imagens espalhados pelo mundo. A arte não afirma, mas nos leva a questionar sobre a vida. Assim como o teatro, que a depender da estética, e da maneira como é trabalhado e realizado, não nos faz afirmações concretas, mas nos permite questionar sobre a realidade em que vivemos.

No que concerne à educação dialógica proposta por Paulo Freire, e aos momentos pedagógicos propostos pelo GEPEM/UFRN, coadunamos com a defesa de práticas educativas transformadoras, do conhecimento como instrumento de ação.

O grupo identifica uma prática educativa dialógica em 3 momentos pedagógicos:

Primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2005; 2013).

Nesse sentido, pensando no Ensino de Teatro, reconhecemos a necessidade de práticas teatrais e seu ensino como instrumento para o sujeito reconhecer-se enquanto tal, e transformar o meio em que vive a partir da superação dos supostos limites que lhe são impostos.

Saul (2011) identifica que a proposta freireana de uma educação libertadora estabelece mais pontos de aproximação com um fazer artístico que com outras pedagogias. Para ele, “essa prática requer imaginação para desenhar currículos, a partir da realidade e dos interesses dos educandos, e que tragam em si a crítica à sociedade e o espaço para o pensar coletivamente na mudança” (SAUL, 2011, p. 37).

Partindo da ideia já proposta em nossos referenciais freireanos para uma educação dialógica, percebemos como evidente a necessidade de que esse conhecimento prévio dos alunos, os conhecimentos e modelos explicativos que esses sujeitos já levam para a sala de aula, seja considerado no processo educativo como o ponto de partida do fazer pedagógico, entendendo que esse conhecimento será anterior a qualquer outro conhecimento que o professor leve ou construa junto a ele no ambiente escolar. E que esse processo “contribui diretamente na compreensão do educando como sujeito histórico, fazedor de sua própria história, sendo, portanto um agente que pode interferir nas realidades e não estar meramente sujeito a elas” (SILVA, 2015, pág. 46)

Sendo assim, em acordo com Araújo (2005) tratamos esse conhecimento prévio como a “cultura que os sujeitos da educação trazem para o processo educativo, de modo que todas as explicações,

ideias e práticas dos quais os sujeitos são portadores, serão sempre anteriores a qualquer processo de ensino sistematizado que lhe seja apresentado” (ARAÚJO, 2005, p. 95). Entendendo que “esse conhecimento irá interferir nesse processo, positivamente ou negativamente, a depender da forma como é reconhecido e relacionado ao que se pretende construir a partir daí” (SILVA, 2015, pág.46).

A arte é produzida por todos os grupos humanos ao redor do mundo, e reúne gente de diferentes lugares em produções coletivas, atravessa fronteiras e alcança outras pessoas por meio de suas múltiplas linguagens. Nesse sentido, a arte pode nos ajudar a construir uma nova relação com nosso planeta, uma nova relação com as pessoas que vivem em nosso planeta e constroem essa realidade juntamente a todos nós.

Na música, já houveram também inúmeras experiências bem-sucedidas de agregar pessoas em torno de uma mesma causa. Em 1985, o projeto “USA for Africa” reuniu 45 artistas para gravar a música de Michael Jackson e Lionel Richie intitulada “We are the world” (Nós somos o mundo). A letra da música fala de mudança de atitude para ajudar pessoas em situação de miséria absoluta, e o dinheiro arrecadado com a venda do fonograma foi destinado a países africanos cuja população era vítima de fome e doenças.

Em 1969, o músico John Lennon e a artista visual Yoko Ono chamaram a atenção do mundo com a performance pacifista “Bed in” (Na cama). Naquele momento, muitos jovens norte-americanos e toda a população do Sudeste Asiático estavam sofrendo os efeitos devastadores da Guerra do Vietnã. Lennon e Yoko hospedaram-se em hotéis em vários países e ficaram na cama, dia e noite, sem cortar o cabelo, recebendo a imprensa e os curiosos, para falar sobre suas posições políticas, e John Lennon gravou a música “Give a peace a chance” (Dê uma chance à paz), que se tornou símbolo do que todos queriam, o fim da guerra.

O aquecimento global, por exemplo, é um dos maiores desafios que nosso planeta enfrenta, pois se a temperatura da Terra continuar aumentando, teremos um clima cada vez mais inóspito. E, esse tipo de problema poderia ser enfrentado se países poluidores participassem de acordos internacionais que limitam a emissão de poluentes e os cumprissem. De modo que, um trabalho como “The one world” (o único mundo), realizado pelo artista suíço Thomas Hirshorn, produzida em 2008, permite pensar sobre o aquecimento global, as demandas advindas dele, e nosso papel nesse processo para proteger e salvar o nosso planeta.

Atualmente, muitos filmes e séries apresentam enredos que abordam o fim do mundo. Na série “Adventure Time” (Hora da aventura), de 2010, o personagem Finn é o único humano sobrevivente da Grande Guerra dos Cogumelos, que aconteceu mil anos antes na terra de Ooo. O personagem perambula por um mundo mágico acompanhado de seu irmão adotivo Jake, o cão. Narrativas como essa também nos fazem pensar sobre o mundo, sobre o futuro do nosso planeta, e que enquanto pudermos manter a esperança, enquanto pudermos sonhar com mundos melhores, teremos um futuro.

Dessa maneira, não podemos furtar aos nossos alunos o reconhecimento desses elementos artísticos presentes em seu cotidiano, essas mediações externas precisam ser reconhecidas, consideradas e problematizadas. Pensar, por exemplo: Como seria um mundo sem música, nem dança, nem histórias, e tampouco imagens?

Esse questionamento nos permite reconhecer que a arte está presente em nossa vida mesmo quando não nos damos conta disso. Convivemos com ela nas festas que participamos, nas novelas, filmes e seriados que acompanhamos, nos programas de televisão que assistimos, nos festejos populares com os quais temos contato, nos lugares que visitamos e ruas que percorremos. Estamos em contato com a arte quando cantamos, dançamos, apreciamos objetos artísticos em museus, etc.

Sobre esse aspecto, e relacionando-o às práticas teatrais, Taís Ferreira (2012) afirma que:

Na pedagogia do teatro, não podemos deixar de lado que as crianças, hoje, assistem a filmes, desenhos animados, séries televisivas e telenovelas, a programas de auditório e de humor, vão à igreja, frequentam shoppings, acessam sites, blogs e redes sociais na internet, baixam músicas e vídeos, compram CDs piratas, exercitam jogos eletrônicos em casa, em lan houses e online, leem gibis, livros e revistas, consomem personagens e ídolos mirins, brincam e possuem brinquedos, enfim, relacionam-se com diversos artefatos culturais, espaços e tempos simbólicos que constituem um amplo capital imaterial, ou seja, que as fazem possuidoras de muitas experiências sensoriais, lúdicas e espetaculares que a princípio nada tem a ver com o teatro mas que vão ser determinantes na relação inicial que as crianças constituem com os espetáculos e com o fazer teatral. (FERREIRA, 2012, p. 18)

O posicionamento de Santana (2013) é bastante relevante e relaciona-se ao pensamento da Taís Ferreira:

Ora, se a arte circunda as instâncias do cotidiano e fomenta o desejo e o consumo de bens e produtos – na praça, no supermercado, na rua –, ao mesmo tempo em que é resguardada ao esquecimento em espaços especializados na sua manutenção – na escola, no museu, no livro, no cinema, na internet –, instaura-se a necessidade de compreender tudo isso como conteúdo curricular, ou melhor, como saber imprescindível extraído da experiência do vivido.” (SANTANA, 2013, p. 131)

De modo que, torna-se, relevante, que um ensino de teatro que se propõe dialógico, reconheça os alunos levam para a sala de aula as relações e vivências que são construídas fora dessa ambiente, e realize práticas pedagógicas que articule seus objetivos ao contexto em que a relação ensino-aprendizagem irá ocorrer, visto que:

O educador ao trabalhar a partir dessas experiências anteriores, superando-as inclusive em relação às ideias primeiras sobre as mesmas, estimula o corpo discente a ler de outras maneiras o contexto em que está inserido, as experiências já vividas, construindo conhecimento ao ampliar o campo de leituras do mundo e as formas de fazê-lo. (SILVA, 2015, pág. 47)

Ferreira (2006) evidencia que “a escola (além de comunidade de apropriação do teatro) é uma das mediações mais recorrentes e ativas que atravessam e compõem a relação das crianças com a linguagem teatral” (FERREIRA, 2006, p.251), mas que o contato com a mídia e as tecnologias digitais, produtos audiovisuais e espetaculares de diversas ordens, o repertório anterior do aluno, também são mediações de relevância, bem como as mediações referenciais como gênero, sexualidade, etnia e grupos de idade, além da família. (SILVA, 2015, pág. 47)

Assim, coadunamos com o pensamento de Taís Ferreira (2006) ao afirmar que:

Todas estas mediações sugerem às crianças determinado (re)conhecimento de algumas características e especificidades do teatro, assim como expectativas em relação ao contato com a linguagem teatral. As mais frequentes e salientes são as seguintes: o conhecimento e a diferenciação de gêneros e estilos em diferentes linguagens; a percepção da provisoriedade, efemeridade e potencialidade improvisacional do teatro; a necessidade de trabalho e elaboração prévia na construção de um espetáculo, modelos de uma “boa interpretação”; a existência da máscara, de personagens (diferentes dos atores) envolvidos em ações e uma trama narrativa; o (quase) silenciamento em relação aos processos de criação através do teatro. (FERREIRA, 2006, p.51)

Desse modo, a autora indica que:

O desenvolvimento de ações educativas envolvendo teatro, dança e outras manifestações espetaculares, com crianças devem respeitar o conhecimento prévio das crianças espectadoras, seus repertórios de experiências com as diversas linguagens (cênicas, midiáticas, audiovisuais, etc), abordando o fazer artístico e valorizando a recepção de modo a produzir sentidos e significados a partir do contato com os artefatos espetaculares, estabelecendo a relação simbólica/contextualização do teatro, da dança, dos espetáculos com suas realidades, suas comunidades, na sociedade. (FERREIRA, 2012, p. 19)

Contudo, é relevante mencionar que a situação inversa também ocorre, na medida em que “há uma relação homem-mundo no Teatro, ele compreende o Teatro em si, mas também compreende o mundo e suas relações através do teatro” (SILVA, 2015, pág. 48). Reiterando o fato de que, o teatro pode evidenciar a possibilidade de mudança, mas ela não acontece se o sujeito não estabelecer uma relação dialética com o mundo em que vive e compreender que essa possibilidade mudança existe. (SILVA, 2015, pág. 48)

O diretor inglês Paul Heritage (2000 apud TELLES, 2004, p.15) aponta que o teatro evidencia que a mudança é possível:

Acreditar que o teatro é um lugar em que o significado é feito e nunca completo faz com que se veja o teatro – e conseqüentemente o mundo – como um local de mutabilidade e, assim, de transformação (...) o teatro envolve-os em um processo de desatamento do mundo e mostra que a mudança é possível. (HERITAGE, 2000, p. 15 apud TELLES, 2004, p. 15)

Problematizando essa relação entre o pensamento freireano e o Ensino de Teatro é preciso compreender que Paulo Freire defende a ideia de que o processo educacional deva abrir um diálogo, na tentativa de “colocar o educando frente à sociedade para que ele se conscientize de seu papel e contribua para a transformação da estrutura social opressora” (TELLES, 2004, p.22), ou seja, que ele se perceba como sujeito atuante frente a esta sociedade e evidenciando que ela é passível de mudanças (SILVA, 2015, pág. 49).

É interessante mencionar aqui, inclusive, uma observação feita por Sávio Araújo em sua tese de doutoramento, no que diz respeito à contextualização da prática educativa em Teatro com as realidades dos sujeitos com quem se pretende dialogar. Ele afirma que essa questão “também pode ser relacionada a (Viola) Spolin quanto Boal, na medida em que abordagem as técnicas teatrais como construções sujeitas a variações de época e lugar” (ARAÚJO, 2005, p. 99). Ou seja, há a constante reelaboração dessas técnicas pelos sujeitos que aprendem a se pronunciar através das práticas teatrais em um determinado contexto.

O conjunto de propostas de Viola Spolin (2007) relacionadas à utilização do jogo teatral como mediador da emergência de soluções cênicas diversas, coloca os jogadores na situação de partícipes e construtores do percurso, assim como a participação deles se torna constitutiva do resultado final.

É importante ressaltar, inclusive, que, um dos caminhos que favorecem a possibilidade de maior horizontalidade das relações entre os envolvidos com o processo de criação cênica, e consequência disso, também em práticas pedagógicas teatrais, é aquele mediado pelos jogos, pois, “ao se colocar como participante de uma situação de jogo, o professor-encenador pode encontrar um equilíbrio entre a necessidade de coordenar e a importância de partilhar” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 64).

A contribuição de Viola Spolin para um ensino dialógico de Teatro reside também, na valorização dos processos de ensino de teatro calcados na conscientização gradativa que os sujeitos podem desenvolver acerca das técnicas da linguagem teatral, mediante os processos de resolução e avaliação de situações cênicas organizadas por meio dos jogos teatrais propostas por ela.

Sávio Araújo (2005), inclusive, reitera em seu trabalho que esse é um ponto em comum entre Viola Spolin e as propostas pedagógicas do GEPEM, tendo em vista que o grupo considera o ensino como “um processo de construção de conhecimento, que se dá a partir da mobilização dos sujeitos em torno de problematizações geradas por temas oriundos das realidades dos alunos” (ARAÚJO, 2005, p. 98).

Sobre os processos pedagógicos de Teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica, Sávio Araújo acredita que eles precisam ser capazes de:

Perceber quão necessário os alunos consideram aprender um determinado conhecimento, para além da relevância daquele campo de conhecimento para a humanidade; problematizar os conhecimentos que os sujeitos da educação já trazem sobre o assunto a ser trabalhado; refletir acerca dos instrumentos e conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais; sistematizar novas construções de conhecimento, fruto das interações e reflexões geradas no processo pedagógico. (ARAÚJO, 2005, p. 91-92)

Nesse sentido, acreditamos que um Ensino Dialógico de Teatro, pensando a partir das reflexões sobre as vivências no âmbito do PIBID-Teatro/UFRN e sob a égide dos referenciais apresentados nesta escrita deve:

Considerar essa vivência anterior e os conhecimentos construídos por meio dela, sem esquecer que existem objetivos e conteúdos que são próprios a esta arte e precisam/ devem ser trabalhados na escola, estabelecendo as devidas conexões com objetivos maiores e temas mais amplos necessários à compreensão crítica das realidades e que, estas também sugerem aos alunos determinados conhecimentos acerca de características e especificidades do Teatro. (SILVA, 2015, pág. 46)

Tomemos como exemplo, novamente, o Teatro Brechtiano. Como muitos artistas modernos, Brecht, assim como Augusto Boal, quis que o Teatro fosse outra coisa além de “teatro”. Eles queriam algo “que fosse capaz de desmontar o imaginário social dominante, ao preço de ter que se negar – no sentido hegeliano de aprofundar para superar – a dimensão estética” (CARVALHO, 2009, p. 63).

Eles entenderam que “nas ruas, os homens vivem o teatro de todos os dias, aquele teatro que já é parte de suas vidas, e apesar da maioria não ter consciência disso, constroem personagens sociais e os interpretam a maior parte do dia” (HADERCHPEK, 2005, p. 14).

Saul (2011) nos apresenta ainda em seu trabalho alguns critérios que caracterizam uma prática teatral dialógica:

Os critérios que caracterizam um teatro dialógico – a exigência do diálogo, a construção de um conhecimento crítico, a ampliação das formas de participação, o estímulo ao desenvolvimento de valores importantes para a humanização do ser humano, a ampliação da consciência sobre situações-limites da comunidade e a visualização de possibilidades de superação. (SAUL, 2011, p. 72)

Nesse contexto, a partir do reconhecimento dessas chamadas situações-limite e sua posterior problematização, torna-se latente a possibilidade de engajar os educandos, enquanto grupo, numa reflexão sobre a situação discutida, permitindo que sejam gerados conhecimentos sobre os fatores determinantes da situação-limite, sobre a natureza dos fenômenos em questão, suas relações e perspectivas de superação.

É preciso, reafirmar aqui, que sim, essa é uma proposta educacional imbuída de uma visão política. A defesa desse ensino de Teatro não é neutra; pensar e defender um ensino dialógico de Teatro implica opções, rupturas, implica posicionar-se. Está pautada na exigência de posicionar-se contra práticas educativas autoritárias, contra a negação do pensar sobre o mundo do outro, de sua palavra. Nesse sentido, “Freire coloca a exigência de uma prática que possibilite a (re)criação, a (re)invenção como possibilidade de superação da mera acomodação no mundo e a sujeição à suas leis, para um processo de ação-reflexiva, de busca, de intervenção no mundo” (SAUL, 2011, p. 32).

Esse ensino de teatro exige que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. E é, justamente essa condição que permite a construção de novos conhecimentos em diálogo, mediados pelo momento histórico e com intencionalidade política.

Nessa perspectiva, para Naira Ciotti (2014) educador revela-se um professor-performer pois, pode “movimentar os conhecimentos que possui sobre arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpo de conhecimentos, além da representação e da técnica” (CIOTTI, 2014, p. 61).

Koudela e Almeida Júnior (2015) refletem que todas as etapas do fazer teatral são importantes para o desenvolvimento integral do ser, pois:

Aprender a fazer Teatro implica o exercício de todas as capacidades humanas, desde a utilização dos mecanismos de percepção, até a mais elaborada racionalização, sem deixar de considerar as emoções, os sentimentos e acima de tudo a intuição, matéria-prima das improvisações. (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 185)

Isso implica o desenvolvimento dos domínios psicomotor, afetivo e estético, além do cognitivo, racional. Para isso é fundamental nesse ensino de teatro uma articulação orgânica, dialética, entre teoria e prática.

Se antes o teatro na escola vinha a reboque das questões gerais colocadas pela pedagogia, compreendemos a partir das reflexões aqui propostas que, nos dias atuais questões próprias e novas apareceram graças ao vínculo com a área de formação específica dos educadores. Com a articulação de questões históricas e estéticas específicas do teatro, percebemos que criou-se a necessidade de um novo campo de conteúdos e metodologias para a prática educacional em geral.

Nesse sentido é preciso repensar esse ensino, pois, uma perspectiva meramente história dessa linguagem não cabe mais. Do mesmo modo, não cabe mais uma visão evolucionista do teatro, como se o espetáculo teatral fosse uma tecnologia melhorada ao longo do tempo. O teatro atual não é mais evoluído que o teatro grego, por exemplo. O que se transformou com o desenrolar da história, foram os próprios parâmetros que definem socialmente o que é recebido como espetacular.

Isso quer dizer que os regimes estéticos são compostos historicamente, ou seja, que cada tempo e cada local produzem suas definições do que é arte do que não é. Não existe uma forma ideal para cada linguagem artística: elas sempre serão porosas e maleáveis, em constante relação com seu tempo histórico.

O teatro é a arte da presença, em um mundo com relações cada vez mais intermediadas por contatos virtuais e à distância. Em uma sociedade regida pela produção industrial, o teatro é artesanal, principalmente aquele feito nas escolas. O teatro é coletivo, numa sociedade em que a superação e a prosperidade individuais se tornaram valores hegemônicos.

Para essa sociedade, acreditamos que o teatro tem muito a contribuir, à medida em que auxilia os seres humanos, e na escola, os estudantes, a apreender os processos simbólicos do mundo, a tomar a realidade como coisa em mutação, a desenvolver meios de percepção e atuação no mundo.

Diante disso, na busca por um Ensino Dialógico de Teatro, que se proponha transformador, capaz de contribuir na formação de sujeitos críticos e que lêem as realidades considerando-se parte delas e criadores das mesmas, precisamos de um ensino que considere o Teatro como linguagem, como construção cultural e que reconheça o lugar de fala dos participantes do processo educativo, devendo ser pensado em tensão com as experiências artísticas de seu tempo, vinculando o processo de aprendizagem às realidades cênicas contemporâneas, percebendo a força da cena como uma “ficção reveladora”, que através dos processos de “estranhamento” da(s) realidade(s) permite desvelá-la(s) e agir sobre ela(s).

4. ATO III: SOBRE O (NÃO) FINAL

Os primeiros atos desse roteiro se inserem no campo das produções e discussões de práticas pedagógicas baseadas no Diálogo Freireano – que embora tenha desenvolvido suas propostas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos tem se revelado um importante aporte teórico frente a uma educação de cunho emancipador – e, aponta-se como uma das produções que consideram o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GEPEM-UFRN) como uma referência acessível para o desenvolvimento de pesquisas em relação à Educação Dialógica.

Percebemos ao longo desse percurso que, a prática educativa dialógica, pedagogicamente organizada, a partir dos critérios apresentados e problematizados ao longo desta escrita e que permitem a sistematização do conhecimento e ampliação das concepções a partir da educação dialógica, revelou-se um instrumento fundamental para a construção de programações de ensino ou matrizes curriculares que se proponham a ter a(s) realidade(s) e os múltiplos olhares sobre ela como ponto de partida do fazer pedagógico.

Uma relação que merece destaque nessa perspectiva educacional diz respeito, também, diretamente à arte, à medida em que nos permite refletir sobre a relação entre ética e estética, entendendo que devem caminhar juntas, como um comprometimento fiel do professor em relação à sua prática, ao aguçar da curiosidade de seus alunos, na postura de respeito à autonomia e à dignidade do educando, de maneira que seu discurso e sua prática sejam eticamente e esteticamente compatíveis com seu discurso, fazendo e refazendo sua prática de modo que a beleza da transformação e da capacidade do movimento esteja sempre presente.

Os atos que se seguirem, se inserem nas reflexões e propostas no campo das produções e discussões do Ensino de Teatro que entendem a necessidade de ampliação desse ensino em relação aos conteúdos programáticos, às práticas pedagógicas e à forma de planejar o ensino dessa arte na escola.

Ampliação esta partindo da compreensão da existência de “diversos campos das práticas teatrais que já não cabem na restrita denominação de instrumentos técnicos do espetáculo” (ARAÚJO, 2005, p. 111), como é o caso da Cenografia, da Iluminação Cênica, do papel do figurino e da maquiagem na cena, da arquitetura teatral, da música, dentre outros. E isso, conforme Araújo (2005) traz para o campo do Ensino de Teatro o desafio de implantar nele os avanços ocorridos nestas áreas.

Quando falamos em nosso título em reescrita pensamos numa reescrita da realidade através do teatro que pode codificar e decodificar as realidades, estamos entendendo que a decodificação, na perspectiva freireana:

É mais que decodificar, é fazer a análise crítica, implica explicação, um esforço de apreensão de suas causalidades, em diferentes dimensões. Ou seja, após identificar e codificar as explicações primeiras sobre a realidade, sobre determinado tema, passe-se a ir além, buscando as causalidades, inferindo perguntas a esta realidade que parece acabada (SILVA, 2015, pág. 102).

A decodificação, como proposta por Paulo Freire, significa ser capaz de traduzir um código. O processo de decodificação para esse autor ganha um sentido de desvelamento da realidade. Alexandre Saul (2011) entende que em Freire decodificar “é fazer a análise crítica de uma codificação, implica explicação, isto é, um esforço de apreensão de suas causalidades, em diferentes dimensões” (SAUL, 2011, p. 48).

Entendemos, que o teatro, por trabalhar essencialmente com o ser humano, abre um campo de possibilidades para a educação transformadora, pois problematiza, gera relações entre as pessoas, estimula a crítica, descortina o cotidiano, e permite a conscientização a partir de uma ou várias leituras das múltiplas realidades (SILVA, 2018, pág. 124).

Nesse sentido, compreendemos, de maneira geral, que, arte é o que cada um diz que é arte. Sendo assim, o ideal seria que cada um de nós pudesse exercer o livre arbítrio de escolher aquilo que chamamos de arte, reinventando seu próprio conceito a cada nova experiência artística, a cada nova experiência estética.

A grande questão em torno desse ponto de vista reside no fato de que quando as pessoas ficam circunscritas em contextos demasiadamente doutrinários ou excessivamente superficiais, e tudo que possa existir entre esses dois extremos, limitando as perspectivas e de ampliação do nosso repertório de experiências e ideias, levando-nos a considerar como arte apenas aquilo que reconhecemos como tal no curso de nossas vivências neste mundo.

No contexto, local e global, em que vivemos, de desigualdade social e econômica, de uma mídia perversa e parcial, compreendemos que se torna imprescindível uma formação artística plural e crítica,

no âmbito escolar, reiterando o papel importantíssimo que o professor de arte pode exercer na vida de seus alunos. Professor este que estão tentando calar a todo custo, sobre o discurso falacioso de imparcialidade e neutralidade na educação.

Sim, concordamos com o perigo de um envolvimento meramente sensorial e passional com os fenômenos, mas afirmamos ser necessário um esforço em articular também ao sensorial e ao passional questões políticas, cognitivas e espirituais. Defendemos nesse sentido uma educação em arte, um ensino de teatro e uma atividade artística que tenha uma função social voltada à problematização da realidade e que se comprometa com a transformação do mundo em que vivemos.

No desenvolvimento dessa narrativa, exercitamos, também, a cada troca de cenário, figurino e reorganização do espaço da cena, uma espécie de metalinguagem, em que um roteiro teatral pensa sobre o fazer dessa arte.

Percebemos que, mais que ser um simulacro, o teatro precisa de ações concretas e verdadeiras de transformação. Percebemos que quando o indivíduo se deixa tocar, quando deseja ser tocado, automaticamente se transforma, e quando se transforma, transforma o entendimento sobre as coisas, e transformam-se também a ética, a estética, a linguagem e estas por sua vez influencia na mudança do olhar de alguns setores da sociedade, juntamente com outras estruturas.

Em defesa de um ensino dialógico de teatro, e problematizando a linguagem teatral como possibilidade de (de)codificação da realidade, entendemos que o teatro pode ser uma rede que se forma com ações educativas para a autonomia, mas também para a busca do prazer com a arte, de maneira que esse sistema pode se desenvolver em escolas, comunidades e coletivos em geral.

E defendemos que uma prática educativa em Teatro que se propõe emancipadora precisa compreender a importância do pensamento sensível e como se articula à realidade concreta, de maneira que não interessa o teatro em que você diz o que quer, mas fica por isso mesmo. Queremos mudar as coisas. O teatro nos serve para mudar a sociedade. Ser cidadão é transformar essa sociedade. Não apenas viver nela, mas transformá-la.

5. REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. *A Cena Ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
2. CARVALHO, Sérgio de. *Notas sobre a prática dialética de Boal*. Revista Vintém, São Paulo, n. 7. p. 61-65, 2º sem. 2009.
3. CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal-RN, EDUFRN, 2014.
4. FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. In: RABETTI, Maria de Lourdes (org.). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p.250 – 252.
5. FERREIRA, Taís. *Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua...* In: FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e Dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.9 – 57.

6. HADERCHPEK, Robson Carlos. *O teatro do dia-a-dia interpretado à luz do gestus brechtiano: "Pixei e saí correndo pau no cu de quem tá lendo..."*. Dissertação [Mestrado em Artes]. – Programa de Pós-graduação em Artes, UNICAMP, Campinas, 2005.
7. KOUDELA, Ingrid D, ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (orgs.). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
8. PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. *Educação e realidade*. Natal: SEDIS/UFRN, 2005.
9. PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. *Práticas Coletivas na escola*. Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
10. RANGEL, Sônia Lúcia. *O papel do professor de Teatro na educação brasileira contemporânea*. IN: BEIGUI, Alex (org.). Caderno do LINCC: linguagens da cena contemporânea. v.1. n. 1. Natal: EDUFRN, 2007. p. 64 – 86.
11. SANTANA, Arão Paranaguá. *Experiência e conhecimento em Teatro*. São Luís: EDUFMA, 2013.
12. SAUL, Alexandre Pinto. *Prática Teatral Dialógica de inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.
13. SILVA, Ildisnei Medeiros da. *ENCEN...AÇÃO! – Reescrevendo o roteiro: por um ensino de teatro que (de)codifica e intervém na(s) cena(s) cotidiana(s)*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.
14. SILVA, Ildisnei Medeiros da. *Ensino de Teatro na perspectiva do Diálogo Freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
15. SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 2007.
16. TELLES, Narciso. *Teatro Comunitário: ensino de teatro e cidadania*. IN: MACHADO, Irley [et al] (org.). *Teatro: ensino, teoria e prática*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.19 – 28.

A FORMA DO GROTESCO: METONÍMIAS DE VIOLÊNCIA NO ABSURDO

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8719

SILVA, Juan dos Santos.* e ALVES, Maria da Penha Casado.**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Juan.silva@ifrn.edu.br*

penhaalves@msn.com**

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

Este trabalho se propõe discutir a construção da criatura monstruosa em “A Forma da Água” (2017) e suas representações/significações semióticas na obra. Para tanto, ancoramos essa discussão nas concepções advindas de Bakhtin no que concerne à concepção de corpo e realismo grotescos (1987). Ao tratar a história de uma mulher muda que se apaixona por uma criatura aquática, o diretor Guilherme Del Toro apresenta, por meio do cinema, uma trama que vai além de uma narrativa romântica, mas traz, metonimicamente, a partir do monstro, uma profunda e poética discussão sobre o preconceito e as consequências deste no mundo social. Assim, interessa-nos problematizar como se constrói na obra esse corpo grotesco e como, a partir de relações dialógicas, se constitui o sentido da obra em uma ambientação ficcional na qual o corpo diferente, estranho ou mesmo, grotesco, produz significações para além de uma visão fantástica. A pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e se orienta por uma perspectiva qualitativa que constrói os dados a partir de procedimentos metodológicos advindos das formulações de Ginzsburg.

PALAVRAS-CHAVE: A forma da água, Monstro, Corpo, Grotesco, Diferença.

THE FORM OF GROTESQUE: METHODS OF VIOLENCE IN THE ABSURD

ABSTRACT

This work proposes to discuss the construction of the monstrous creature in “The Shape of Water” (2017) and its representations / semiotic meanings in the work. To this end, we anchor this discussion in Bakhtin’s conceptions regarding the concept of grotesque body and realism (1987). In treating the story of a dumb woman who falls in love with an aquatic creature, director Guilherme Del Toro presents, through the cinema, a plot that goes beyond a romantic narrative, but brings, metonymically, from the monster, a deep and poetic discussion about prejudice and its consequences in the social world. Thus, we are interested in problematizing how this grotesque body is constructed in the work and how, from

dialogical relations, the meaning of the work is constituted in a fictional setting in which the different, strange or even grotesque body produces meanings beyond a fantastic sight. The research is inserted in the area of Applied Linguistics and is guided by a qualitative perspective that constructs the data from methodological procedures coming from the formulations of Ginzsburg.

KEYWORDS: The Shape of Water, Monster, Body, Grotesque, Different.

1. INTRODUÇÃO

“O sonho da razão produz monstros” – Goya

Os monstros habitam a literatura e o cinema mundial há bastante tempo. Antes disso, essas criaturas já habitavam os contos de fadas e, muito antes, os relatos dos povos celtas, indígenas e dos gregos, em seus mitos milenares. Criaturas horrendas que surgem da escuridão, matam pessoas inocentes e são totalmente opostas à natureza humana formam os mais variados enredos em diversas histórias ao redor do mundo. Hoje, a partir do enfoque dos estudos literários, linguísticos, antropológicos e da própria psicologia, tem se tornado cada vez mais evidente que essas criaturas não são meras produções fantásticas que possuem como único objetivo assustar. Na realidade, os monstros, em sua natureza e etimologia, nos revelam por meio de sua linguagem própria e tão peculiar - se comparada às ações e aparências humanas - questões profundas e, muitas vezes, ignoradas das relações sociais.

Tendo a ideia de “mostrar”, ou revelar, o monstro aparentemente possui – escondido entre as dobras de seu corpo grotesco – questões relevantes e que, guardadas dentro desse “recipiente”, ampliam sua significação. No longa vencedor do Oscar de 2018, *A forma da água*, somos apresentados a uma criatura estranha retirada dos rios amazônicos e que parece ser promissora para os estudos da época – anos 60 – que ansiavam por levar o homem ao espaço. No laboratório, a faxineira muda, Elisa, começa a desenvolver um certo afeto pela criatura, a qual a medida do tempo vai se mostrando cada vez mais humana e menos monstruosa.

O corpo coberto de escamas, os olhos cartilagosos e a pele azulada tornam grotesco o corpo da criatura, a qual é observada por todos com um olhar de choque e “nojo”. Para Bakhtin (1987), quando contemplamos um ser fora e diante de nós, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não se coincidem. Isso porque ao contemplar o outro, eu sempre o verei para além de sua própria visão e o mesmo ocorrerá com ele em relação a mim. Suas feições, cabeça, rosto e diversos outros fatores estarão, portanto, ocultos a ele, apenas eu posso contemplá-los, assim como só ele pode contemplar a mim dessa forma. No caso de um corpo estranho, a situação ganha uma proporção ainda maior, uma vez que eu, enquanto dentro do padrão de ser, atribuo a característica de grotesca, estranha ou anormal a esse ser por ele fugir desse padrão, o excluindo ou colocando em foco sua peculiaridade através de ações. Assim, por meio da linguagem, estabelece-se aquilo que está dentro do espectro da normalidade e aquilo que está fora.

Nesse sentido, compreende-se aqui o corpo grotesco como o resultado de uma série de embates discursivos os quais geram os modelos de identidade, sujeitos e interpretação de mundo tidos como

adequados, verossímeis e normais. Na tentativa de exemplificar a construção discursiva desse corpo pela linguagem, usaremos como exemplar o filme *A Forma da Água*, no qual a criatura do longa apresenta um importante papel semiótico dentro da narrativa a partir das inferências e metonímias protagonizadas por seu corpo.

2. ONDE VIVEM OS MONSTROS

Observar um monstro no mundo da arte é, via de regra, um confronto com o desconhecido. Ali, diante de nós, seja na tela do cinema, na televisão, gravuras ou mesmo em descrições de uma obra literária, o monstro nos causa estranhamento por ser algo que foge da normalidade e não é concreto na realidade. Ainda que se trate de um ser tangível no mundo da arte, mas abstrato no mundo concreto, o monstro acaba por mostrar mais do que aquilo que contemplamos. Na realidade, ele brinca com aquilo que é irreal e o que é verdadeiro. Isso implica em um transbordamento que está presente nele, ou melhor, o excedente de visão (BAKHTIN, 2011) de nós que o observamos ultrapassa o conteúdo representado por esse ser em termos externos e revela sentidos que estão para além de sua origem ou causa, mas de algo mais profundo que, aparentemente, mesmo tão distante do ser humano, parece nos ligar a ele como um elo perdido ou um cordão umbilical. Ao olhar um monstro, os encaramos e nosso olhar fica paralisado e absorto em um fascínio profundo. O monstro está ali, mas quase sempre esconde a sua monstruosidade, até que seja conveniente ou incontrolável revelar a sua aberração para que todos o vejam.

Ao rastrear a origem dos primeiros seres monstruosos e tão diferentes dos seres humanos, o medo parece estar sempre como máquina criadora desses seres. Na realidade, foi justamente esse medo que fez surgir as primeiras criaturas. Na Grécia antiga, por exemplo, os monstros eram criaturas comuns nos mitos e histórias da época, sendo muitas vezes a prova maior dos heróis matar essas criaturas malignas. Desde aí, os monstros como o Minotauro e a Hidra, estiveram associados à jornada de heróis que, em suas jornadas, buscavam a glória. Porém, muito mais do que isso, buscavam a luta contra o grande mal e destruir essas criaturas era essencial para a continuação da jornada. Ao longo do tempo, as construções discursivas dos monstros foram se modificando, por exemplo, a ideia de uma monstruosidade surgiu na Idade Média com a publicação da obra *"A Divina Comédia"* de Dante Alighiere. Com essa obra literária, as descrições do inferno e de suas criaturas criaram comoção entre muitos cidadãos da época, os quais sob um poderio gigantesco da Igreja Católica, se submeteram ainda mais a ela com medo do destino daqueles que foram destinados ao inferno na obra de Alighieri.

Uma rápida análise da humanidade nos últimos anos, sobretudo no intervalo do tempo denominado Era dos Extremos por Hobsbawn (1995), permite tornar visível a inúmera quantidade de monstros que surgiram. Os alemães em seu massacre anti semita, as sangrentas lutas raciais no sul dos Estados Unidos e os milhões de mortes resultantes de conflitos armados nas guerras mundiais evidenciam que os monstros, mais do que nunca, ganharam faceta humana e estão muito mais próximos do mundo da vida do que do mundo da arte. Ao pensar que os sujeitos antes de seres humanos são animais, é de se imaginar a série de instintos biológicos que o ser é ensinado a suprimir para si mesmo, uma vez que muitos desses não são

aceitos socialmente. Nesse sentido, podemos entender monstros para além da ficção e do caráter caricato. Ou seja, os monstros são assim chamados por razões que vão além de seu corpo, mas também de suas ações. O monstro é grotesco, e assim também é o seu corpo. Para Bakhtin (1998):

o comer e o beber são uma das manifestações mais importantes da vida do corpo grotesco. As características especiais desse corpo são que ele é aberto, inacabado, em interação com o mundo. É no 'comer' que essas particularidades se manifestam da maneira mais tangível e mais concreta: o corpo escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo, fá-lo entrar dentro de si, enriquece-se e cresce às suas custas. O encontro do homem com o mundo que se opera na grande boca aberta que mói, corta e mastiga é um dos assuntos mais antigos e mais marcantes do pensamento humano. O homem degusta o mundo, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele uma parte de si.

Nessa perspectiva, é razoável assumir o monstro como um ser de corpo grotesco, uma construção que causa estranhamento e que, em interação com o mundo, produz linguagens a partir da transgressão que ele representa. Além disso, é preciso compreender esse ser grotesco, bem como os sujeitos, como seres situados, encarnados, ativos no mundo a partir do uso da linguagem. Assim, os monstros adquirem significação e transbordam conteúdo para além de sua estética externa por estarem em interação com os sujeitos e com a realidade do seu contexto de criação, peças essenciais para que ele se constitua axiologicamente. Assim, essas criaturas não são meras criaturas que geram o horror, mas antes criaturas que geram o horror a partir da interação com o mundo que o cria e o qual lhe dá direcionamento para aquilo que assusta. Ou seja, os monstros são metonímias dos nossos temores, uma parte simbólica/semiótica que representa muitos de nossos medos e temores.

Os monstros marinhos representavam o medo dos marinheiros na época das grandes navegações de serem acometidos por grandes tempestades. O lobo mau representava o perigo eminente de moças jovens em plena revolução industrial e lotação das cidades serem estupradas por homens mal intencionados. Os inúmeros monstros, alienígenas e vilões das histórias de quadrinhos deixam em evidência o sempre presente temor norte-americano de ataques devido ao seu poderio e influência. Os sujeitos vivem e temem. O medo é uma ferramenta de poder, assim como a criação de monstros, ainda mais quando eles deixam de ser meras crias de entretenimento e se metamorfoseiam em sujeitos de carne e osso, sem aparências tão destoantes, mas com indícios e pistas que o tornam grotescos e, por consequência, diferentes. A partir dessa problemática, discutiremos, a seguir, a relação entre identidades grotescas e a diferença.

3. AS DOBRAS DO CORPO GROTESCO NA CONTEMPORANEIDADE

Ao debater um monstro ou criatura que se destaca e causa estranheza por ser diferente, percebe-se, então, um corpo que, na relação com o outro, mostra-se distante, distinto, grotesco. Essa distinção com relação ao

outro se dará de forma distinta de acordo com o local e tempo no qual determinados sujeitos estão inseridos, ou seja, o contexto sócio-histórico tende a eleger aquilo que é considerado normal e o que é diferente. Nesse sentido, é imprescindível entender as identidades, sejam elas quais forem, como em movimento e construídas socialmente, e não como se fossem preexistentes. Sobre isso, Silva (2014, p.96) diz:

a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí, passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição.

Nessa perspectiva, entende-se que cada sociedade, em um recorte específico do tempo, definirá por meio de suas práticas sociais o que é aceitável em termos de identidade e o que é visto como estranho e deve ser evitado. A necessidade de rotulagem e de especificação se dará apenas sobre esses diferentes, uma vez que os seguidores da norma vigente não possuem atributos que soem estranhos ou dissidentes. Por outro lado, esses diferentes serão marcados como diferentes, as dobras estranhas de seus corpos os evidenciam como diferentes e a sociedade, por sua vez, fará questão de enfatizá-los como diferentes, como forma de reafirmar sua própria superioridade por ser padrão e fazer com que esse outro estranho tente encontrar o caminho da “normalidade”. Há a dualidade com o outro, seja o medo por ele ameaçar o modelo normatizador, seja a raiva pela heterogeneidade que ele proporciona. Vale lembrar que o outro é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014).

Bakhtin discute em sua obra a existência de um discurso monológico (2008), o qual nada mais é do que um discurso maior que rodeia os ambientes sociais na tentativa de fazer com que a sua verdade e o seu formato axiológico seja o único modelo a ser reproduzido. Esse discurso pode ser observado de diversas maneiras, como a aparição desses modelos dominantes com mais força nas mídias e nos meios sociais, e as constantes violências sofridas por aqueles que atravessam as fronteiras entre o modelo dominante e os dissidentes. Segundo Louro (2016, p. 16),

apesar de tudo isso, a sequência é desobedecida e subvertida. Como não está garantida e resolvida de uma vez por todas, como não pode ser decidida e determinada num só golpe, a ordem precisará ser reiterada constantemente, com sutileza e energia, de modo explícito ou dissimulado. Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões.

Assim, é evidente na história da humanidade um constante fluxo de caça às bruxas, que por muito tempo tentou encarcerar e eliminar tudo aquilo que foge à normalidade. O sacrifício de bebês deficientes em Esparta, a caça à mulheres pagãs na Idade Média, a perseguição aos negros na África do Sul, o extermínio de judeus na Alemanha e as constante desconfiança do povo do Oriente Médio revelam uma sociedade que sempre temeu algo que estava além de suas fronteiras, observou com repulsa os diferentes e, hoje, com um mundo tão misto e plural, as fronteiras se reduzem para o terrenos de nossas casas - e muitas vezes menos, o terreno que nosso corpo ocupa - e começamos a contemplar nossos vizinhos e amigos como diferentes. Identidade e diferença estão ligadas. O meu vizinho ou o meu irmão podem ameaçar a estabilidade da minha identidade, e qualquer fator que a desestabilize, pode ser a resultante de uma grande problemática. Para Hall (2015), toda necessidade precisa daquilo que lhe falta, mesmo que esse outro que falta seja um ser silenciado e inarticulado. Ou seja, para uma identidade se manter plena e passar sua imagem de acabada e coerente, é necessário ter o outro diferente, como exemplo do erro, para que assim, essa atinja seu patamar harmônico.

O que se tem na realidade é uma grande fantasia em torno de uma identidade acabada, que dê vazão - ou substituição - para a relativa estabilidade dada até então pelas identidades nacionais - que não mais dão conta de preencher o vazio existencial do ser. Portanto, os sujeitos, sobretudo imersos na globalização, lidam com identidades fragmentadas, dispersas e não acabadas. Seguindo essa ideia, o homem em seu processo de vivência e interação com o mundo se construirá a partir de diversos planos de fundo e troca de discursos com o outro, a resultante disso, ao longo do processo, formará as identidades que ele adotará. Essa identidade seria, portanto, um ponto de encontro (HALL, 2015) ou sutura, responsáveis por construir pontos de apoio temporários às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Para além disso, a identidade pode ser entendida como as posições que os sujeitos são obrigados a assumir (HALL, 2015). Em paralelo com Volóchinov (2017), é possível perceber que

todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da realidade literária atual, isto é, na formação daquela esfera ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel. (p.184)

As identidades em destaque ou no centro das atenções da contemporaneidade não devem ser entendidas como novas, mas como resultantes de muitas outras que as antecederam e sofreram mutações ao longo do tempo. Os modelos socialmente aceitos têm mudado nas últimas décadas, como mulheres no ambiente de trabalho, negros frequentando os mesmos locais que brancos e homoafetivos tendo maior representação nos meios midiáticos. No entanto, essa abertura para determinadas identidades deve ser percebida como um resultado de uma caminhada lenta e dolorosa

para esses sujeitos, uma vez que, mesmo hoje, os preconceitos e violações contra essas pessoas permanecem, apenas se adaptaram aos tempos modernos e encontraram novas formas de gerar o silenciamento e a adequação forçada.

A identidade estando ligada à diferença é a gênese para a criação dos monstros, dos sujeitos distintos e grotescos que, ao andarem pelas ruas e se mostrarem nos programas de TV, parecem ameaçar os “cidadãos de bem” que aderem ao modelo dito padrão. A travesti cantora, a mulher presidenta e o super-herói negro subvertem uma ordem há muito estabelecida e cria ameaças à ordem monológica. Esses seres subversivos são os monstros contemporâneos. Sem longos dentes, garras afiadas ou escamas coloridas pelo corpo, esses seres ameaçam uma ordem que dá equilíbrio e acabamento para muitos, abrindo a caixa de pandora para possibilidades outras de ser, viver, amar e interagir. O estranho causa medo e, enfim, reações de contenção. O monstro não é um ser contagioso como o vampiro, o qual com sua mordida conseguia criar novos seguidores. O monstro não cria novos monstros, mas faz com que o outro, dito normal, a partir da visualização do diferente, se encontre e se perceba diferente.

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único. [...] nesse sentido, pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano de existência. (BAKHTIN, 2015, p.33)

Portanto, o grande perigo dessas identidades grotescas, diferentes e heterogêneas é justamente fazer com que os ditos normais também se percebam monstros. O meu eu é construído a partir da interação com o outro, afinal, não posso me contemplar por inteiro, mas posso contemplar o(s) outro(s). Se os modelos existentes seguem um padrão, é de se esperar que me sinta na obrigação de segui-los. No entanto, ao ver o monstro, ao ver o corpo diferente, interagir com ele - mesmo que apenas com o olhar - e me encontrar naquilo, perceber a mim mesmo no outro e conseguir acabamento a partir dele, eu rompo com o discurso monológico e tenho a oportunidade de ser monstro, de ser eu mesmo. Nasce, então, o grande conflito. Já não tão silenciados, com capacidade de locomoção no meio social e uma voz que ecoa - ainda que pouco - os monstros desafiam os discursos superiores e normatizadores, propiciam caminhos novos, e iniciam, enfim, um embate identitário na arena social.

4. ENTRE OS VIDROS DO AQUÁRIO: A FORMA DA COISA

O longa “A forma da água” nos apresenta uma personagem que vive uma vida aparentemente normal e repetitiva. Eliza Esposito é funcionária de um laboratório e mora em cima de um cinema antigo. Tirando o fato de ser muda, leva uma vida muito comum. Todos os dias segue uma rotina bem

monótona que se divide em acordar, preparar o seu café e almoço - o qual leva para o trabalho -, tomar banho - algumas vezes com direito a uma prática de masturbação - levar comida para o seu amigo e vizinho, sair para o trabalho, limpar o laboratório com a ajuda da sua melhor amiga e voltar para casa enquanto espera para reiniciar o ciclo.

A narrativa cíclica da personagem é interrompida quando aparece a primeira complicação: o aparecimento de uma criatura muito estranha no laboratório. A princípio, o ser parece um animal desconhecido, mas aos poucos Eliza e os telespectadores do filme começam a notar muitas semelhanças do bicho com um ser humano. Afinal de contas, o ser tem uma aparência externa que lembra um homem, se distanciando dessa imagem apenas pelas suas escamas, necessidade do ambiente aquático e cor.



Figura 01 - Foto da criatura comendo um gato

Fonte: print feito pelos autores a partir do filme, (2018).

A personagem começa a interagir com a criatura dando comida, depois levando música, dançando e, ao longo do tempo, começa a perceber que ele começa a entender e ter noção do que está fazendo. Ele responde à música, consegue fazer sinais em língua de sinais e aparentemente, mesmo não tendo uma comunicação verbal, consegue se comunicar com Eliza. A problemática da trama começa quando os responsáveis do laboratório decidem que vão sacrificar a criatura para poder dissecá-la e tentar apreender conhecimento a partir do seu corpo. Eliza então decide intervir e fugir com ele na tentativa de impedir a sua morte e, claro, já está evidente um certo clima romântico entre ambos.

Sobre o monstro, é importante ressaltar que “o monstro pode ser visto como um ponto de vista, mas também como o exercício de um poder desmedido; uma deformação, mas também uma lembrança de que o homem possui limites e limitações” (JEHA, 2009). Ou seja, o monstro se torna um ser tão chamativo e estranho justamente por desafiar nossas fronteiras epistemológicas, filosóficas, morais e

estéticas e apresentar um modelo que rompe totalmente com as categorias de ser que construímos ao longo da vida. Nesse sentido, é importante perceber que, na perspectiva bakhtiniana, o corpo não deve ser entendido como algo unitário e exclusivamente meu. Para o teórico, o corpo interior diz respeito ao “conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior” (Bakhtin, 2015, p. 44), enquanto o corpo exterior me é dado de forma fragmentada e não me é dada a capacidade de reagir de “forma imediata”.

Pensar em monstros a partir dessa perspectiva, nos faz chegar a conclusão de que a monstruosidade se externa a partir dessa imagem exterior, são nossas características físicas e aquilo que transborda do corpo interior que nos dá acabamento para o outro e fornece a nossa imagem dentro de dado contexto social. O sujeito pode ter acesso aos seus sentimentos e desejos, no entanto, sua imagem externa está fora do seu alcance, pois ela será construída e acabada a partir do olhar do outro que o observa. É o outro o responsável por significar esse corpo que se apresenta no mundo da vida.

Essa discussão é importante porque a narrativa da história, a partir do ponto evidenciado anteriormente, começa a se assemelhar com muitas outras tramas na qual uma moça se apaixona por uma criatura horrenda. No entanto, as semelhanças com contos clássicos como A Bela e a Fera não se sustentam ao longo da narrativa que passa longe de um conto de fadas e se assemelha, a cada minuto que passa, a um retrato da hipocrisia e das violências contra o diferente na história da humanidade. Afinal, o monstro da trama não desperta a repulsa e o medo pelo seu corpo interior - que muitas vezes se mostra tranquilo, curioso e sem más intenções - mas pelo seu corpo exterior, suas escamas, dentes afiados, capacidades respiratórias e, sobretudo, a sua evidência enquanto corpo diferentes daqueles que o cercam.

A partir da discussão de dado (gegeben) e criado (aufgegeben) proposta por Bakhtin (2015), é notável que em termos de corpo ao homem é dado apenas o seu corpo interior, sua “carne pesada”, e o corpo exterior é criado, como resultante do processo de interação desse ser no meio social. O sujeito, então, adquire ao longo de sua vida diversas roupagens as quais ele abandona, troca, mantém, sutura como colcha de retalhos, enquanto vive seu processo natural de crescimento enquanto sujeito e se constrói e reconstrói. Logo, passaremos a discutir a criatura do filme “A forma da água” como um ser metonímico, o qual absorve em seu corpo questões que vão além de um mero ser anatomicamente distinto, mas, o enxergaremos a partir de uma perspectiva semiótica, como representante metonímico de todos os preconceitos e violências aos corpos distintos que são representados no filme e passam despercebidos frente à exibição da grotesca criatura.

Durante o filme, as pessoas mais próximas de Eliza são Giles, seu vizinho, e Zelda, sua colega de trabalho. Giles é um homem à caminho da velhice que, aparentemente, não aproveitou muito a vida enquanto era jovem. Ao longo da narrativa fica evidente a razão para tal: ele é gay. Situado em uma sociedade extremamente intolerante, o rapaz não conseguiu viver a homossexualidade e teve esse quesito de sua vida apagado de sua narrativa enquanto sujeito como consequência por não transgredir o sistema e correr o risco de ser violentado por ele. Apaixonado por um vendedor de tortas, ele costumava visitar a loja com frequência, até que quando decide investir, é repellido pelo rapaz que o manda sair da loja e diz que ali é um lugar de família - antes disso, esse rapaz havia expulso dois negros do restaurante por alegar que não poderiam comer lá dentro.

Em paralelo está Zelda, uma mulher muito alegre e engraçada que, apesar de diversos problemas parece levar uma vida tranquila. Enquanto negra, algumas questões da trama chamam a atenção para um racismo velado como quando, por exemplo, o chefe dela pergunta quantos irmãos ela tem e quando ela responde que nenhum recebe em retorno um: “isso não é comum para o seu povo”. Em outro momento, o mesmo homem sugere que Deus fez os homens a sua imagem e semelhança, por isso a criatura é uma aberração. Ele complementa dizendo que Deus se parece mais com alguns humanos do que outros - fazendo referência a ele mesmo pela cor, como se Deus não pudesse ser negro. Somado a isso, em um dado momento vemos na televisão imagens de negros sendo violentados pela polícia, prática comum nessa época nos Estados Unidos.

A partir da narrativa desses dois personagens - que diga-se de passagem aparecem de forma muito sutis ao longo da trama - é perceptível um plano de fundo com diversos retalhos de violência por trás da criatura, a qual não são perceptíveis porque seu corpo grotesco ganha muito mais destaque aos olhos de quem assiste. As razões para esse destaque do grotesco frente às violências presentes no filme podem ser percebidas em paralelo com a seguinte observação de Jeha (2009, p. 21)

Aristóteles observa que falta ou sobra caracterizam um prodígio (ou monstruosidade, na tradição latina). Uma cobra de duas cabeças ou um cachorro de três pernas são ocorrências raras, isto é, prodigiosas, monstruosas. Se a ocorrência do que se considera falta ou sobra se mostra um traço comum, o fenômeno perde seu aspecto extraordinário e passa a fazer parte do nosso repertório de mundo natural, isto é, passa a pertencer à ordem das coisas como as conhecemos. Igualmente, ao percebermos um fenômeno que se repete, ele se torna “natural” para nós, de novidades na moda a coelhos geneticamente modificados, de perseguições políticas a limpezas étnicas.

Ao confrontar a discussão com esse fragmento do texto de Jeha, fica evidente a nossa capacidade de naturalização de certas coisas, ações e sujeitos a partir da nossa interação com eles por um determinado tempo. Essa ação de naturalizar não diz que determinada coisa está certa ou errada, mas é capaz de diminuir o nosso espanto frente a ela, como é o caso do constante aumento de violência e corrupção no Brasil que apesar de grave e sério, já não choca qualquer cidadão brasileiro dada a sua repetição ao longo do tempo. Nessa linha de raciocínio, o sujeito que assiste ao filme não vai se chocar tanto ao ver cenas de racismo velado ou um gay sendo obrigado a esconder sua sexualidade, talvez lhe chocasse observar um gay que vive plenamente sua sexualidade e uma mulher negra que não é tratada de forma diferente por ser simplesmente negra. O que vai chamar sua atenção é aquilo que mais fugiu do seu padrão de realidade, aquilo que atravessou mais fortemente a fronteira da verossimilhança: o monstro. Zelda e Gilles são apenas exemplares de muitos outros sujeitos no filme como o Dr. Stuhlbarg - o qual levanta constante desconfiança pelo fato de ser estrangeiro - e a própria Eliza com suas dificuldades por ser muda, que revelam as violências cotidianas na sociedade diariamente naturalizadas e que axiologicamente penetram os sistemas sociais.

Afinal, o que encaixa na concepção de família dita pelo vendedor de tortas? Qual corpo seria o mais próximo do corpo de Deus segundo o chefe de Eliza e Zelda? Os modelos já discutidos aqui retornam para dar resposta à essas perguntas. Apesar de não estarmos mais situados no contexto de Guerra Fria, das condições de comunicação ampliadas terem corroído diversas fronteiras ao longo do mundo e de avanços significativos nos direitos humanos: ainda somos puxados por forças que tentam nos normatizar e limitar as narrativas de vida que podemos vivenciar. É preciso entender, então, o fato de as identidades serem construídas por discursos (HALL, 2015), ou seja, precisamos compreendê-las como produções de um local histórico e institucional específico, introduzida em formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e questões específicas. Desse modo, as identidades credenciadas para circularem nos espaços sociais dependem do aval do discurso dominante de sua época e de seus discursos monológicos (Bakhtin, 2008). É notável, no entanto, a dificuldade crescente desses de sobrepor alguns desses discursos frente ao sujeito da contemporaneidade, o qual cada vez mais experiência, a partir da maior interação com diversos outros - seja no mundo da vida ou no da arte - viagens sobre si mesmo e o mundo, ampliando seu sentido do “eu” e extrapolando as narrativas pré-determinadas. A criatura a qual tratamos aqui rompe completamente as fronteiras da noção de sujeito, primeiro pela sua aparência, depois pelo seu corpo interno que congrega diversos sujeitos presentes no filme e funciona como exoesqueleto de uma gama de problemáticas que ganham potência e atingem o telespectador ao guardar todas essas violências em si e as representar/transbordar em forma de monstro.

Na realidade, a função do grotesco é liberar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseia a idéia dominante sobre o mundo. O grotesco derruba essa necessidade e descobre seu caráter relativo e limitado. A necessidade apresenta-se num determinado momento como algo sério, incondicional e peremptório. Mas historicamente as idéias de necessidade são sempre relativas e versáteis. O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa “carnavalização” da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico. (BAKHTIN, 1987, p.43)

Nos estudos semióticos de Lotman (1981), fica evidente como uma das funções da cultura a organização estrutural do mundo que rodeia o homem, como uma forma deste conseguir construir relações semióticas com o seu meio. A partir da observação de Bakhtin acima e da visão semiótica da escola de Tartu, fica evidente o papel metonímico do monstro criado em “A Forma da Água”. O ser grotesco não é apenas um monstro, não é simplesmente um ser estranho da natureza ou uma espécie a ser estudada. Por baixo das escamas há a pele que sangra, por detrás das membranas dos olhos amarelos há um ser que observa o outro, por entre o corpo corre o sangue de todas aquelas outras personagens que o rodeiam, porque o monstro é homem. O gay, a negra, o estrangeiro e a surda são

o todo representado pela parte monstruosa, o símbolo da banalização do ódio e da intolerância. A dor que se transforma no horrendo para ser notada.

Por fim, e ainda seguindo o raciocínio anterior, não é de se surpreender que aqueles os quais se colocam em risco para salvar a criatura sejam justamente os diferentes. As personagens, sobretudo Eliza, se solidarizam com o outro porque seus olhos enxergam mais do que um simples monstro, enxergam a ela própria.

O excedente da visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dela e, depois e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Ao se colocar no lugar do outro o sujeito tem a necessidade de voltar para si, e é nesse momento de transbordamento do seu corpo na realidade do outro que fica evidente o excedente de visão, no qual por meio da alteridade nos permite ver o mundo de formas outras e, possivelmente, realizar atos éticos e mudanças identitárias a partir dessa nova visualização do mundo. Ao salvar a criatura, Eliza entra em conflito com o sistema. Seu envolvimento com a criatura traz um lado poético ao filme, e corrobora para a visão de muitos de que estavam diante de uma nova versão de A Bela e a Fera. No entanto, para aqueles que também olharam para os olhos da criatura e, assim como Eliza, se deparou com uma espécie de espelho, a trama parece mais profunda, violenta e angustiante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os monstros mostram a partir de seus corpos grotescos e atos imprevisíveis o avesso da nossa concepção do real, revelando o desencontro entre categorias (JEHA, 2009). O horror e a repulsa são demonstrações comuns ao se observar o corpo externo de uma criatura monstruosa, mas, na realidade, o seu conteúdo mais profundo, forte e, muitas vezes, mais tenebroso, esconde-se por detrás de suas camadas, nos confins do seu corpo interno. Observar o monstro é sempre uma aventura tenebrosa, porque inconscientemente, observamos a ele, e também observamos o que ignoramos em nós mesmos.

No cotidiano, não estamos diante dos mesmos monstros que os da ficção. Apesar disso, lemos sobre homens e mulheres com atos monstruosos ou que se parecem monstros. A diferença fabrica monstros, os monstros fabricam medo e o medo fabrica poder. Estabelecer o que é diferente é essencial para quem quer estabelecer o que é normal/padrão. A vida corre como um rio, e faz questão de deixar

às margens tudo aquilo que não acha conivente que corra junto à água. Ali, o diferente observa os que seguem e precisam escolher se adaptar ou empoeirar no esquecimento. Talvez só nos reste lembrar que as identidades e as diferenças não estiveram sempre na sociedade, não são preexistentes, elas não são elementos passivos da cultura, mas precisam ser constantemente criadas e recriadas (HALL, 2014). Assim, ainda podemos ser os vetores de corrosão dos sistemas enferrujados que nos cercam.

Por fim, a partir da representação semiótica da criatura de “A forma da água” e da sua representação metonímica das violências presentes na obra, fica evidente a problemática da naturalização de determinadas violências na pólis, bem como a importância de se (re)construir a estrutura desses atos que se apresentam em um novo formato mais silencioso e imperceptível. Assim, uma inversão axiológica pode ser propiciada para que o valor negativo do monstro recaia sobre os que efetivamente o são, não os que possuem escamas, corpo desproporcional ou dentes afiados, mas justamente aqueles que rotulam os diferentes de monstros. Talvez, dessa maneira, as formas da violência fiquem mais evidenciadas.

6. REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* – 7a edição. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

_____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

2. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: companhia das letras, 1989.

3. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

4. JEHA, Júlio. *Das origens do mal: a curiosidade em Frankstein*. In: _____. (Org.). *Da Fabricação de monstros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

5. LÓTMAN, I. & USPENSKII, B. *Sobre o mecanismo semiótico da cultura*. In *Ensaio de semiótica soviética*. Trad. Navas e S.T. de Menezes. Lisboa: Horizonte, 1981.

6. LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

7. SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE.

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8715

SILVA, A.L.P.C*. e PINTO, M.M.D.S.**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ana.palhano@ifrn.edu.br*

monick.munay@ifrn.edu.br**

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso a estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Nesta perspectiva, este trabalho visa apresentar um relato sobre uma proposta pedagógica interdisciplinar, nas áreas de Literatura e Teatro, desenvolvida com alunos e alunas do IFRN, Campus Santa Cruz, no Grupo de Teatro Catarse, que teve como fio condutor a discussão sobre a intolerância, em especial, as intolerâncias religiosa e de gênero. O processo de criação artística culminou com a construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O Pagador de Promessas” de Dias Gomes. Entre os principais resultados pedagógicos encontrados ao longo desse processo de construção cênica, pode-se apontar aspectos como superação de desafios pessoais, autoconhecimento, desenvolvimento de senso de responsabilidade e cooperação e percepção de preconceitos construídos socialmente pelos estudantes participantes do grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, literatura, interdisciplinaridade, intolerância.

THEATER GROUP CARTASE: THEATER AS A POSSIBILITY OF DIALOGUE ABOUT AN INTOLERANCE IN THE PRESENT

ABSTRACT

Literature and the theater are arts that have the capacity to humanize human beings and access to them constitute or should constitute a fundamental right of all social classes. In this perspective, this work aims to present an account of an interdisciplinary pedagogical proposal in the areas of Literature and Theater, developed with students and students of the IFRN, Campus Santa Cruz, in the Group of Theater Catarse that had as its guiding principle the discussion on intolerance, in particular, religious and gender intolerance. The process of artistic creation culminated in the construction of the show “O pagador”, a text freely inspired by the work “O pagador de promessas” by Dias Gomes. Among the main

pedagogical results found during this process of scenic construction, one can point to aspects such as overcoming personal challenges, self-knowledge, developing a sense of responsibility and cooperation, and perceiving socially constructed prejudices among the students participating in the group.

KEYWORDS: Theater, literature. interdisciplinarity, intolerance.

1. INTRODUÇÃO

A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso à estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Assim, a partir desta percepção, em consonância com os princípios básicos da formação humana integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, foi criado o “Grupo de Teatro Catarse”, no *Campus* Santa Cruz, propondo-se uma interface entre o teatro e a literatura e visando contribuir com o desenvolvimento humano, artístico e cultural da comunidade interna e externa ao *campus*.

Nesse sentido, considerando que ler e interpretar (personagens, símbolos, textos) trata-se também de um gesto político, pois permite ao leitor compreender-se enquanto agente social, sujeito inserido numa sociedade, que possui uma pluralidade cultural, que requer que homens e mulheres atentem e respeitem as diferenças socioculturais, bem como percebam as intersecções que nos ligam e proporcionam a construção do ser, o Grupo de Teatro Catarse visa proporcionar a formação continuada na linguagem teatral aos alunos do *campus* Santa Cruz, incentivando o hábito de ler, e a disseminação do texto criativo, por meio do estudo de textos diversos (literários e não-literários) e da criação de espetáculos teatrais que dinamizem o acesso à literatura e ao teatro.

Além disso, o Grupo de Teatro Catarse busca incentivar a leitura crítica não somente nos discentes que fazem parte diretamente do projeto, como também proporcionar, àqueles que participam das apresentações, um debate sobre os temas que são abordados nas encenações. Trata-se assim do estímulo à “curiosidade epistemológica” que, segundo Paulo Freire (2005), é um dos fatores que incentiva o desenvolvimento do nosso senso crítico acerca das coisas.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre o processo de criação artística desenvolvido em 2017, com o Grupo de Teatro Catarse, grupo formado à época por 15 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente do IFRN, *Campus* Santa Cruz, com idades entre 15 e 24 anos. O processo, alvo deste relato, culminou com a construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O pagador de Promessas” de Dias Gomes, cuja temática escolhida, a intolerância, em especial a intolerância religiosa e de gênero, além de ser relevante para a sociedade atual, também se configura como tema de extrema importância para o universo estudantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com a linguagem humana tem influenciado muitos estudiosos ao longo do tempo. A linguagem é o instrumento mais eficaz de que dispõe o homem para agir e interagir socialmente. Com ela e por ela o homem constitui e fundamenta o conceito de ego, de sujeito atuante no seu meio, responsável por suas escolhas. Segundo Borba (1987), a linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade expressa através de conjuntos organizados – língua – de que se servem as comunidades para interagirem em sociedade.

A língua, como código de regras, utiliza-se de mecanismo abstrato para desempenhar seu papel de promover relações entre os indivíduos que a utilizam, culminando no discurso, que também é denominado de fala. Desse modo, quando se fala, ela é utilizada em sua essência, exatamente como ela é, natural e comumente aplicável nos atos de fala.

Assim, a língua tem o papel de promover relações entre os indivíduos e, portanto, constitui o meio mais eficaz para a comunicação entre eles. Desta feita, os falantes de uma língua conseguem veicular sentimentos, pensamentos, emoções etc.

Logo, a literatura, por ser a arte da palavra, mais do que uma forma de transmitir o que se vê no mundo, é instrumento de interação social, seja na transmissão de conhecimentos, seja na formação da cultura de uma sociedade. Como nos diz Cereja e Magalhães (2000, p. 40), “partindo das experiências pessoais e sociais, o artista recria ou transcria a realidade, dando origem a uma supra realidade ou a uma realidade ficcional”. Logo, a literatura traz consigo uma multiplicidade de significados que podem ser interpretados por qualquer indivíduo, pois ela é viva e muitas vezes é instrumento transformador da própria sociedade.

Moisés (2001, p.15), diz que devemos, quando possível, dividir a obra literária como *documento* e como *testemunho*, pois:

(...) o discurso literário é divisado como uma prova, um texto que nos transmite conhecimento, saber, ensinamento, um espelho onde se reflete a realidade concreta e dos fatos, e como a expressão de um modo particular de ver o mundo, mas que serve de apoio ao estabelecimento da verdade. Como documento, o discurso literário reproduz com a objetividade possível o contexto que o suscita; como testemunho, refrata-o, graças à intervenção da subjetividade.

Desta forma, a literatura faz uma ponte entre ficção e realidade, na qual uma interfere na outra, mesmo que indiretamente. Podemos aliá-la à imaginação, ao prazer, à arte e à história literária, através do conhecimento e do estudo dos textos literários em completude com a história da humanidade.

No que diz respeito à linguagem dramática, compreendendo a importância do estudo teatral no desenvolvimento cognitivo, sociocultural e crítico dos sujeitos, a investigação dos gestos numa perspectiva de diálogo com a linguagem escrita e falada aparece como importante referencial na estruturação do Grupo de Teatro Catarse. Primeiro recurso de comunicação utilizado pelos homens,

o movimento corporal e o gesto trazem em si infinitas cargas simbólicas e, portanto, expressivas, estabelecendo desta maneira, canais de ligação entre os seres e o espaço, local onde são estabelecidos os processos comunicativos de uma sociedade.

Entendendo ser no processo de comunicação que o sujeito se compreende enquanto agente social e que tal processo também abarca os gestos, faz-se necessário um estudo crítico da linguagem teatral para além da memorização de textos. É preciso que os alunos compreendam o significado dos códigos estudados e não somente os reproduzam, para que desta maneira haja um real desenvolvimento crítico destes. Sendo assim, abordamos um estudo do teatro na perspectiva do corpo e seus múltiplos saberes, ao entender que este:

(...) é nosso meio geral de ter no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

De acordo com o filósofo fenomenólogo Merleau-Ponty (1999), é no corpo e pelo corpo que se dá o processo de percepção do mundo, ou seja, por meio das nossas relações com as pessoas e o espaço é que significamos as coisas, dando-lhes sentido. Nesse ínterim, uma linguagem que emerge do corpo aparece como essencial na interação entre os seres e o estabelecimento dos processos comunicativos e pensamento crítico, aspectos fomentados nas múltiplas possibilidades de leitura (textos, imagens, gestos).

Nesse sentido, podemos apontar que a experiência com o teatro, arte na qual o corpo exerce papel central na comunicação, possui importante papel na formação de adolescentes e jovens, pois cria oportunidades para que estes possam se comunicar com mundo a sua volta de modo lúdico, criativo e imaginativo, fornece instrumentos para uma apropriação crítica de saberes culturais e estéticos produzidos pela sociedade que estão inseridos, como também por outras sociedades, apresenta possibilidades de trabalho profissional com arte e auxilia no desenvolvimento pessoal e social, uma vez que trabalha aspectos como atenção, concentração, prontidão, foco, memorização, controle da respiração, autocontrole, intencionalidade do olhar, dicção e projeção vocal, trabalho em equipe, cooperação, entre outros aspectos.

Além disso, a experiência com o teatro na escola fornece aos estudantes os instrumentos para que eles possam se apropriar dos códigos da linguagem teatral, o que por sua vez contribui para a descoberta do prazer estético, pois “o prazer de assistir espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem, que amplia o interesse pelo teatro à proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações”. (DESGRANGES, 2003, p.33):

E para muito além de formar espectadores para o teatro, a experiência com esta linguagem artística na escola também pode contribuir para formar cidadãos críticos e atentos ao contexto em que estão inseridos, pois considerando que vivemos num mundo amplamente espetacularizado, formar espectadores consiste também em estimular indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Concordando novamente com Desgranges (2003, p.33), acreditamos que:

A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia a dia. (...) Com um senso-crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador procura estabelecer novas relações com o entorno e as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-lo.

Sendo assim, em 2017, a escolha da Intolerância como tema gerador do processo de criação artística do novo espetáculo do Grupo de Teatro Catarse não poderia ser diferente, haja vista ser este um tema latente na atualidade e urgente de debate, uma vez que a cada dia somos surpreendidos com notícias que envolvem alguma prática de intolerância, que por sua vez se manifesta em diversas formas de violência (verbal, física e simbólica), num vasto número de agressões contra minorias sexuais, étnicas ou religiosas, por exemplo.

A intolerância é entendida aqui como a falta de compreensão ou respeito aos que possuem características diferentes (classes sociais, raças/etnias, orientações sexuais, gêneros e visões religiosas), um tipo de atitude que nasce do preconceito. Logo, o contrário da intolerância não é a tolerância e sim o reconhecimento do outro como um sujeito de direito à vida, à expressão, à liberdade. Esta concepção se pauta no pensamento de autores como Jacquard (1997) e Cortella e Yves (2005).

Jacquard (1997), por exemplo, chama a atenção para não confundirmos respeito com tolerância, uma vez que “a tolerância é uma atitude muito ambígua. Tolerar é julgar-se em condições de dominar, julgar; é ter de si mesmo um conceito o bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos” (JACQUARD, 1997, p. 4).

Para Cortella e Yves (2005), o uso corrente do termo tolerância também é problemático:

(...) Eu venho me rebelando há certo tempo contra a palavra “tolerância” (...) acho que a palavra “tolerância” produz quase um sequestro semântico, pois quando alguém a usa está querendo dizer que *suporta* o outro. Afinal tolerar é suportar (...) Eu o suporte, aguento. Você não é como eu, aceito isso, mas continuo sendo eu mesmo. Não quero ter contato, só respeito a sua individualidade. Em vez de utilizar a palavra “tolerância”, tenho preferido outra: “acolhimento”. Há uma diferença entre tolerar que você não tenha as mesmas convicções que eu – sejam religiosas, políticas ou outras – e acolher suas convicções. Porque

acolher significa que eu recebo na qualidade de alguém como eu (CORTELLA e YVES, 2005, p. 28-29).

Esse acolhimento não significa concordar com as opções do outro, não significa tentar mudar o modo de ser do sujeito tolerante nem do outro, significa respeitar o direito do outro a ser diferente com suas escolhas e modos de ser, sentir e estar no mundo.

Nesse sentido, sabendo que são as concepções e representações culturais que orientam as pessoas em suas ações do dia a dia e entendendo que o ser humano é um ser construído historicamente, percebemos que a intolerância tem marcado as relações sociais ao longo da história do homem e gerado grandes conflitos, sofrimento e opressão às minorias sociais, como exemplo disso podemos citar o regime escravocrata no século XIX, a Segunda Guerra Mundial no século XX e suas trágicas consequências, que foram orientadas pela ideia do outro, no caso, o negro e o judeu como inferiores ao branco e ao europeu.

Desta percepção, decorre a necessidade de nós, educadores, em nosso ambiente de trabalho, a escola, compreender que valores enraizados em uma sociedade influenciam de forma decisiva o pensamento e a vida cotidiana das pessoas. Logo, ações que possam provocar reflexões e contribuir com a desconstrução de preconceitos são de extrema importância no trabalho educativo para que assim possamos criar novos paradigmas de convivência.

Nesse contexto, acreditamos que a educação pode contribuir de forma decisiva no processo de reconstrução das representações sociais e que projetos educativos possuem potencial para fazer os sujeitos envolvidos (re) conhecer problemas sociais, compreender a sua origem, o seu significado e sua perpetuação e impactos na vida cotidiana.

Dessa forma, para que as mudanças culturais sejam efetivas é fundamental mudar as representações e concepções pessoais e nesse sentido, o trabalho com o coletivo, com o grupo de teatro, representa uma importante ferramenta para discussão e reflexão sobre a intolerância, um lugar privilegiado para construção de uma cultura de paz, no qual a convivência, a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a amizade, o respeito mútuo e o cuidado com o outro sejam condição indispensável para superação de determinados valores e para o desenvolvimento de um convívio social mais harmônico.

Sendo o teatro uma narrativa simbólica que se utiliza de vários elementos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação, gestos, sons, entre outros) para acontecer, o processo de leitura não acontece somente por parte do elenco da encenação, mas também do público que participa de uma apresentação teatral. Nesse sentido, o espectador também estabelece conexões entre os elementos apresentados na peça num processo de decodificação e significação, acontecendo dessa maneira um jogo entre ator e plateia, logo, com isso, também podemos falar num estímulo à leitura do espectador que ultrapassa o âmbito da composição cênica a ser apresentada, pois:

Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria

benjaminiana (Benjamin, 1994), que sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. Desgranges (2006, p.24).

E uma vez que ler também é compartilhar experiências estéticas que vão além da criação consciente de códigos, trata-se de uma interpretação e estabelecimento de ideias que contaminam nossas ações e embasam o que chamamos de subjetividade. Os sujeitos não “gostam por gostar” de algo, nossas valorações encontram-se ligadas às nossas vivências perceptivas de mundo, nossas experiências, como nos apontou Merleau-Ponty (1999). Sendo assim, no Grupo de Teatro Catarse, a promoção de interfaces entre a leitura das linguagens literária e teatral, procura ampliar o repertório gestual, escrito e falado dos alunos participantes como também do público presente em nossas produções artísticas.

3. METODOLOGIA

O presente relato de experiência foi construído a partir das percepções, anotações e registros visuais das professoras coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse, ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador” e de relatos dos estudantes participantes do grupo. Embora, neste artigo, tenhamos nomeado o processo de criação, é necessário destacar que ele teve início com a escolha da temática da intolerância, sem sabermos exatamente o que resultaria desse processo de investigação. A construção do texto “O pagador”, como proposição de apropriação literária do texto original “O pagador de Promessas” do dramaturgo baiano Dias Gomes, se deu no curso do processo, a partir do levantamento de material com os estudantes e da observação de suas linhas de interesse, da percepção do que eles gostariam de comunicar por meio do teatro, uma vez que o olhar que lançamos para o grupo, de professoras/pesquisadoras, é influenciado pelos princípios da pesquisa-ação, uma metodologia que pode ser compreendida, conforme Engel (2000, p. 182), como:

(...) um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado com o Grupo de Teatro Catarse orienta-se pela ação-reflexão-ação, pois à medida que os alunos respondem aos estímulos dados, seja por meio das discussões ou das práticas teatrais, o processo artístico e didático vai sendo retroalimentado e reorganizado e as estratégias de intervenção vão sendo refletidas e reelaboradas. Desse modo, segue a descrição do processo.

Ao escolhermos o tema da intolerância para trabalhar com os estudantes, demos início ao processo com o seguinte questionamento: “o que é intolerância?”. Alguns alunos (as), apesar de

já terem ouvido ou visto a palavra, não sabia ao certo defini-la, outros rapidamente a associaram à expressão intolerância à lactose. Aproveitando a associação, então, fomos fornecendo subsídios aos estudantes para auxiliá-los na construção do entendimento sobre o tema, na perspectiva de provocá-los à reflexão, de incentivá-los a construir seus próprios conceitos, pois acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE,2005, p.23)

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o filme “Tolerância” (2008), um curta-metragem de animação criado na Bósnia Herzegovina por Ivan Ramadan que aborda a destruição humana causada pela intolerância religiosa. A discussão que se deu a partir da obra foi bastante interessante, pois os estudantes, após trocarem percepções sobre o enredo e serem incentivados a perceber as simbologias presentes no comportamento dos personagens, no cenário, no som, no uso das cores, começaram a esboçar entendimentos sobre o conceito de intolerância, fazendo associações com notícias vinculadas nas redes sociais sobre a intolerância religiosa, como também trazendo depoimentos sobre situações vivenciadas por eles ou por seus conhecidos.

Uma vez que as concepções individuais, a partir da discussão coletiva, começaram a ser esboçadas, apresentamos aos estudantes o texto “Reflexões sobre a intolerância” da psicóloga Francisca Socorro Araújo. O texto traz uma reflexão sobre o sentido das palavras intolerância e tolerância, defendendo que a segunda não é o contrário da primeira, uma vez que tolerar pressupõe “aguentar” por motivos diversos, inclusive legais, mas não pressupõe o reconhecimento do outro, o respeito às diferenças. Além da discussão foram vistas também características do gênero textual “artigo de opinião”, bem como da sequência argumentativa, analisando o esquema retórico utilizado pela autora do texto, para tentar captar suas intenções ao produzi-lo.

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o texto “A intolerância no Brasil atual e no mundo” do filósofo Leonardo Boff, um texto que discute o problema ético que está por traz das manifestações intolerantes vivenciadas no Brasil e no mundo. O texto reflete sobre a tolerância como uma questão de escolha, dividindo-a em dois tipos distintos, a “tolerância passiva” e a “tolerância ativa”. Boff também chama a atenção para o fato de que a tolerância é também uma questão pautada na ética. Assim como no estudo do texto anterior, também foram abordadas as características do texto escrito por Boff, como eles possuem a mesma sequência e são do mesmo gênero, foi avaliado mais especificamente o seu esquema retórico.

Nos encontros seguintes, os alunos foram estimulados a levantar material de trabalho por meio da pesquisa de notícias de jornais e músicas. As notícias serviram para, em diálogo com os acontecimentos do mundo atual, os estudantes identificarem as diversas práticas humanas de intolerância e as músicas para os estudantes conhecerem formas de abordagens da temática por meio da arte. Uma vez levantado e apreciado, o material funcionou como ponto de partida para a criação de cenas teatrais. Estas, por sua vez, foram criadas a partir dos recortes dos próprios estudantes, de acordo com os seus interesses.

Nas improvisações de cena, percebemos que tema da intolerância religiosa, sexual e de gênero apareceu de forma bastante recorrente. Alguns alunos as abordaram tentando construir uma crítica e

outros, na tentativa de produzir o riso nos colegas, criaram cenas reforçando estereótipos existentes em nossa sociedade, principalmente no que se referia às representações sobre religiões afrodescendentes, como o candomblé e a umbanda e às questões de orientação sexual e gênero.

Nesse momento, pudemos perceber que ainda não estava claro para todos os estudantes os conceitos de identidade de gênero e transgeneridade, que, segundo Modesto (2013), pode ser compreendida como uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com as suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Por sua vez, a avaliação das cenas, geraram discussões interessantes que implicaram na construção e desconstruções de diversos entendimentos sobre o tema.

Neste momento, enquanto coordenadoras do grupo, sentimos a necessidade de apresentar aos estudantes uma obra literária que tratasse da temática da intolerância, tanto para ampliar o repertório cultural dos estudantes, como para abordar a temática pelo viés da dramaturgia. Além disso, em termos de amadurecimento artístico e estético, pensamos na necessidade de facilitar aos alunos do grupo a experiência com o modelo dramático de encenação, que conforme Pavis (2005), pode ser entendida como um tipo de encenação cujo princípio de construção do texto dramático e da representação teatral dá conta da tensão das cenas e dos episódios da fábula rumo a um desenlace, cômico ou catastrófico e que sugere que o espectador seja cativado pela ação dos personagens. Esse modelo demanda entre outras questões a construção física e psicológica de um personagem dentro de um dado espaço, tempo e contexto.

Neste sentido, avaliando as necessidades e os temas de interesse dos estudantes, dentro do grande tema da intolerância, chegamos à obra “O Pagador de Promessas” de Dias Gomes. A obra, encenada pela primeira vez em 1960, apresenta, em termos gerais, a estória do personagem Zé do Burro, um homem simples do meio rural que, para tentar salvar a vida de seu melhor amigo, Nicolau, um jumento, faz uma promessa para Santa Bárbara num terreiro de lansã, uma vez que em sua comunidade não havia uma igreja católica.

Em sua promessa, Zé do Burro se compromete a caminhar a pé, carregando uma cruz, conforme a representação de Jesus Cristo, até a cidade que possuía uma igreja de Santa Bárbara. Chegando à cidade, ele não consegue pagar a sua promessa, pois o padre, ao descobrir que a promessa fora feita num terreiro de candomblé, não permite que Zé do Burro entre na igreja, classificando de forma intolerante o candomblé como “coisa do demônio”. Essa representação, embora bastante combatida pelos movimentos sociais e por educadores no Brasil, ainda está presente no imaginário de muitas pessoas. Paralelo ao desenrolar deste conflito, a mulher de Zé do Burro é envolvida em artimanhas do galanteador Bonitão que a todo custo tenta seduzi-la.

Nesse contexto, visando que os estudantes se apropriassem da obra, foi proposta ao grupo a criação de uma releitura do texto original com o objetivo de relacionar a obra ao universo de interesses dos estudantes, às temáticas levantadas no processo de discussão e investigação do tema da intolerância, como também relacionar a obra ao contexto da região do Trairi Potiguar, onde se situa o *Campus* Santa Cruz. Deste modo, sem perder de vista a essência do texto original, o grupo chegou a conclusão da

importância de trazer à cena a intolerância religiosa, o preconceito sofrido por religiões de matriz afrodescendente, como o candomblé, no Brasil, e o preconceito com a transgeneridade, uma vez que as discussões sobre esta temática estão latentes na escola e na sociedade contemporânea de um modo geral.

A intolerância religiosa, assim como no texto original, seria posta em cena por meio do embate entre o personagem Zé do Burro e representantes radicais do catolicismo, encarnados na figura de três beatas, ao invés da figura do padre, uma estratégia para dissolver no coletivo a intolerância. Já o preconceito com a transgeneridade, seria trazido por meio de um segredo escondido pela personagem Rosa, que ao invés de trazer à tona o tema do adultério como na obra original, traria a temática do preconceito que pessoas transgêneras estão submetidas em nossa sociedade.

Uma vez reescrito o texto, o grupo deu início ao trabalho de construção dos personagens, criação de cenas e concepções de figurinos, maquiagem, som, cenário e iluminação. A execução de cenário, maquiagem e parte da sonoplastia foi feita pelos próprios estudantes, parte dos figurinos também foi composta por eles, customizando peças, a música e os efeitos sonoros foram em uma parte gravados e em outra executada ao vivo e a iluminação, com suporte do Núcleo de Arte do *Campus* (NUARTE/SC), foi terceirizada, já que o *campus* não dispunha de equipamentos para esse fim.

Por fim, após a estreia do espetáculo, que aconteceu no auditório do IFRN, *Campus* Santa Cruz, dentro da Programação da III Semana de Humanidades, os estudantes participantes do grupo foram estimulados a responder as seguintes perguntas: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A análise do conteúdo desses dados foi feita usando princípios da análise de conteúdo que pode ser compreendida aqui, conforme Laville e Dione (1999), como um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas para a revelação do sentido de um conteúdo. Deste modo, nesta investigação, buscamos estabelecer unidades de análise por temas para cruzar informações e, principalmente, fazer inferências acerca do objeto de investigação, confrontando-os com as percepções das professoras/pesquisadoras e coordenadoras do projeto.

4. RESULTADOS

Ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador”, pudemos identificar algumas mudanças no modo como os integrantes do Grupo de Teatro Catarse passaram a se relacionar uns com os outros, modificações acerca das percepções individuais, bem como no comportamento e participação em sala de aula. A percepção sobre a sala de aula é possível devido à maior parte dos integrantes do grupo também serem alunos (as) nos componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa nas turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Como forma de conhecer a visão dos estudantes sobre as contribuições do trabalho desenvolvido no projeto para a formação de cada um, os estimulamos a responder às seguintes questões: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As

discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A partir de agora, apresentaremos de modo mais detalhado essas percepções, ilustrando-as com trechos das respostas dadas a esses questionamentos. Para que as repostas fossem as mais sinceras possíveis, pedimos aos estudantes que não se identificassem. Por esse motivo, as citações de fala deles estão representadas, aqui, por números.

As primeiras percepções se deram em relação à superação de desafios pessoais como timidez e medo de falar em público. Pudemos perceber que ao longo do processo, alguns alunos que chegaram bastante tímidos ao grupo já apresentam hoje um comportamento distinto do início e em sala estão um pouco mais desinibidos, participando mais das aulas, expondo seus pensamentos e posicionamentos. Essa percepção é reforçada na fala de alguns estudantes como: “Agora eu consigo lidar melhor com a minha timidez, insegurança e convívio social com todos” (aluno 1), “Com o grupo estou perdendo mais o medo de me comunicar com o público e cada vez mais estou deixando a timidez de lado” (aluno 8). O aluno 6 expôs que o projeto “ensina a trabalhar em grupo, perder a timidez, a trabalhar o nervosismo, principalmente em falar com o público”.

Por meio do desenvolvimento de exercícios de consciência corporal, alongamentos, aquecimentos, jogos para trabalhar olhar, foco, atenção, confiança, cooperação, identificamos que essas práticas contribuíram para o processo de autoconhecimento dos alunos e aceitação de si e do outro. Nesse sentido, os alunos apontaram que: “Sem dúvidas, o Catarse ajuda muito no desenvolvimento do ser humano, trata da “aceitação”, tanto com seu próprio Eu, quanto com as pessoas em sua volta” (aluno 2), “O desenvolvimento do grupo, para mim, vai além do teatral e da peça. Ele me ajuda a repensar minhas ações na minha vida. Mas, mais do que tudo, me ajuda no meu autoconhecimento” (aluno 3).

Durante o processo de montagem do espetáculo, as tarefas próprias do fazer teatral foram distribuídas e nesse sentido foram formados grupos para concepção e confecção de cenário, figurino e maquiagem, música e sonoplastia e concepção de iluminação. Abaixo, registro de execução cenográfica feitas pelos estudantes do grupo.



Figura 1 - Criação de cenário e adereços do espetáculo.

Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.

Com a criação de grupos de trabalho dentro do grupo de teatro, pretendíamos aumentar a autonomia dos indivíduos no grupo, fortalecendo o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, como também promover maior participação ativa no processo de produção dos elementos da cena. Essa estratégia trouxe resultados importantes, pois percebemos que os estudantes passaram a demonstrar um pouco mais de responsabilidade com o grupo, fortaleceram os laços entre si e conectaram-se ainda mais com o espetáculo.

Além da construção dos elementos cênicos, os alunos também tiveram que construir seus personagens no modelo dramático, o que para o grupo foi um processo novo, pois até então eles só haviam trabalhado com esquetes, nas quais eles não assumiam o papel de um único personagem, mas de vários, sem um maior aprofundamento na construção física e psicológica dos personagens. Diferentemente dos processos de criação anteriores, na construção do espetáculo “O Pagador”, cada aluno/ator assumiu um personagem que se desenvolvia ao longo da encenação. Para auxiliar na composição destes, os alunos receberam um questionário para provocá-los a criar o universo social e psicológico dos seus personagens, contendo perguntas relacionadas a características físicas, psicológicas e comportamentais dos personagens.



Figura 2 - Ensaio geral antes da estreia do espetáculo. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.

A releitura dramática foi substancial para que os estudantes passassem a ter uma nova percepção de preconceitos construídos socialmente e que pudessem construir maior nível de criticidade em relação às diversas formas de intolerância camufladas em nossa sociedade. Esta percepção pode ser notada na fala dos estudantes ao apontar: “Foi então que eu parei pra pensar no espetáculo e ver quão cega e insensível estava sendo. E então comecei a tratar com delicadeza o assunto” (aluno 2), “O principal ponto que me fez repensar é o quanto não queremos reconhecer o fundo de intolerância que carregamos em nossa mente” (aluno 3), já os alunos 6 e 8 apontam respectivamente, que as discussões os fizeram “(...) abrir os olhos para a gravidade da situação das minorias e aos que não escondem o seu preconceito para com esses”, e que “passei a perceber a construção social em cima dos pensamentos das pessoas, que põem valores retrógrados acima de valores como bem-estar e respeito.”

Ainda em relação às discussões sobre intolerância, o aluno 4 diz: "(...) eu não sabia o real significado da intolerância, o quanto isso prejudica as pessoas e como é presente no nosso dia a dia de uma forma tão clara aos nossos olhos e não fazemos nada para mudar pensamentos e comportamentos intolerantes com pessoas, simplesmente ignoramos o que está abaixo do nosso nariz". O aluno 5 complementa dizendo que "As discussões que tivemos me fizeram pensar em minhas próprias atitudes, em como lido com o meu desrespeito com o meu próximo e comecei a ver e agir de uma forma bem melhor com o mundo".

Já o aluno 1 reflete que "(...) quando eu participei da peça teatral, eu comecei a me sentir no lugar dessas pessoas que eu sempre excluí e deixei de lado. Eu aprendi a amar e a sorrir, não como algo passageiro, mas como uma parte de mim que me mostra que todos têm direito ao amor e ao respeito e que, pensando bem, não mata ninguém fazer uma pessoa feliz e entender que todos somos iguais". Corroborando com o mesmo pensamento temos o aluno 11 que aponta que "As discussões nos fizeram refletir sobre uma realidade próxima, me fazendo pensar sobre a minha responsabilidade social perante as pessoas que sofrem e são marginalizadas pela intolerância em geral e comecei a prestar mais atenção para que, mesmo em brincadeira, eu não fosse intolerante". Sobre isso, o aluno 6 relata: "(...) Na criação do personagem, você precisa imprimir o que ele sente, afetando diretamente nos seus sentimentos, ajudando, sem dúvidas, na mudança de pensamentos, principalmente para aqueles que mais sofrem".

Por fim, o depoimento do Aluno 9 chamou bastante nossa atenção, pois ele reflete sobre suas posturas em seu ambiente familiar, afirmando que o trabalho desenvolvido no projeto e as discussões que lá aconteceram o ajudaram não só a refletir acerca das suas ações e opiniões, mas também a tentar persuadir a opinião das outras pessoas: "Percebi que era intolerante em algumas coisas no dia a dia e me fizeram agir diferente, por exemplo, quando participo de uma cena onde as pessoas estão sendo intolerantes com alguém, até mesmo na minha própria casa e tentar conversar com as pessoas para mudar a opinião delas sobre o motivo delas serem intolerantes".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação do espetáculo "O pagador" foi permeado de aprendizagens tanto para os estudantes quanto para nós professoras e coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse. Tivemos a oportunidade de refletir juntos sobre atitudes intolerantes em nossa sociedade atual e mais especificamente sobre a intolerância religiosa e de gênero e pudemos identificar preconceitos construídos socialmente e principalmente nos reconhecemos como sujeitos passíveis de realizar práticas intolerantes, como também sujeitos de reflexão e de superação dessas práticas em busca de uma convivência mais respeitosa e harmoniosa com os outros.

Com esta experiência reafirmamos a importância do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, onde a parceria entre professores na escola é uma importante oportunidade de crescimento profissional e de enriquecimento da aprendizagem para os estudantes.

Além disso, reafirmamos a importância de práticas educativas que levem em consideração a dimensão do corpo, entendido aqui como a presença do homem no mundo, como espaço primeiro de comunicação, onde são inscritas as vivências de cada um, onde não é possível distinguir e estabelecer hierarquias entre corpo e mente, razão e emoção, pois é a partir de nossa existência corporal que percebemos e somos percebidos, a partir do nosso corpo é que interagimos com o outro e com o mundo.

Por fim, destacamos que o Grupo de Teatro Catarse continua desenvolvendo suas atividades no ano de 2018, sempre em busca de novos desafios e novas descobertas. Pretendemos continuar auxiliando o desenvolvimento dos alunos partícipes do projeto, ampliando seus horizontes nos aspectos teatrais, no trabalho com os diferentes textos, mas principalmente na sua formação cidadã, através da discussão de novas temáticas relevantes na sociedade em que vivemos. O espetáculo "O pagador" terá mais quatro apresentações que serão feitas para alunos de escolas públicas e para toda a comunidade da região do Trairi, com a realização de rodas de discussão ao final de cada encenação. Pretendemos, assim, oportunizar a apreciação de um espetáculo teatral e de um clássico literário a um público que tem pouco ou nenhum acesso a esses produtos culturais, como também, despertar a reflexão da população em geral sobre a temática da intolerância tão recorrente em nossa sociedade.

6. REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, Francisca Socorro. Reflexões sobre a tolerância. Disponível em <<https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
2. BOFF, Leonardo. A intolerância no Brasil atual e no mundo. Disponível em <<https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/22/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
3. BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos linguísticos. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.
4. CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. Literatura brasileira: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.
5. CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves. Nos labirintos da moral. Campinas: Papyrus, 2005.
6. DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
_____. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Edições Maracatu, 2006.
7. ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.
8. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
9. JACQUARD, Albert. Pequeno manual de filosofia para não filósofos. Lisboa: Terramar, 1997.
10. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

11. PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. Tradução de Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005.
12. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
13. MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. In: Revista Via Atlântica. São Paulo, n.24, p. 49-65, dez/2013.
14. MOISÉS, Massaud. História da Literatura Brasileira: das origens ao romantismo. São Paulo: Cultrix, 2001.

A RELEITURA NO ESPETÁCULO TEATRAL: UMA EXPERIÊNCIA COM “UM PEQUENO DAS ESTRELAS”

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8717

FRAZÃO, A.L.R.*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

abraao.lincoln@ifrn.edu.br*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

A pesquisa aborda a experiência artístico-pedagógica no Projeto “Encontro com o Artista”, realizado no IFRN Campus Macau. Neste contexto, encontra-se a releitura do espetáculo teatral, por meio da peça “Um pequeno das estrelas”, apresentada no dia 18/05/2016, no auditório da escola, com plateia formada por alunos dos 2º ano dos Cursos Técnico de Nível Médio Integrado, na Disciplina Arte/teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de teatro, Encontro com o artista, Apreciação.

RE-READING OF THE THEATRICAL PERFORMANCE: “A LITTLE OF THE STARS”

ABSTRACT

The research addresses the artistic-pedagogical experience in the Project “Meeting with the Artist”, held at the IFRN Campus Macau. In this context, there is the re-reading of the theatrical performance, through the play “A little of the stars”, held on 05/18/2016, in the Auditorium of the school, with audience formed by students of the 2nd year of the Integrated Technical Courses, in the Art / Theater Discipline.

KEYWORDS: Theater teaching, Meeting with the artist, Appreciation.

1. INTRODUÇÃO

A experiência teatral com a peça “*Um pequeno das estrelas*” (imagem nº 01) se mostrou relevante à medida que se pôde aprimorar e experienciar o 5º “Encontro com o Artista”, no âmbito escolar do IFRN Macau. Como já anunciado, a peça foi uma adaptação do livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry que trata de forma lírica e poética, e aborda de maneira sutil e metafórica questionamentos existencialistas.

Os desenhos existentes na obra do francês facilitam ao leitor visualizar a intenção do autor. O traço infantil e aquarelado das ilustrações adiciona leveza e equilibra o tom profundo que povoa o romance. Embora apareça mais discretamente, seu amor pela aviação é elemento inalienável de sua

atmosfera literária. “O pequeno príncipe” não só é presença marcante há décadas na lista dos livros mais traduzidos do mundo, como tem a reputação de ser “o livro absoluto, porque é o livro daqueles que leram um só livro”. (LINK, 2015, p. 200). Observemos a aparição do Pequeno Príncipe na Figura 01:



Figura 01 - Arquivo pessoal de Hugo Pereira (2016).

Na imagem acima, o ator Lindemberg Farias aparece manipulando o mamulengo do pequeno príncipe numa outra formatação de teatro que a Companhia Cênica Ventura se utiliza em suas encenações. O Teatro de Mamulengos se caracteriza também por ser um teatro de improviso. Os seus personagens convivem com assuntos sociais, religiosos, morais, mas sempre são temas que repercutem de uma maneira que sejam direcionados para um aspecto cômico e satírico. No entanto, a utilização desse dispositivo teatral (o mamulengo) buscou outras configurações diferentes daquelas empreendidas pelas características daqueles que se utilizam de tal dispositivo para a realização teatral.

Dessa feita, o espetáculo teatral ocorreu no dia 18 de maio de 2016, no auditório do *Campus* citado, e contemplou as turmas de alunos do 2º ano dos Cursos Técnicos de Química, Recursos pesqueiros e Informática, além do Grupo de Teatro Moinho dos Ventos pertencente à Instituição.

Na sinopse da peça, encontraram-se os seguintes dizeres:

O pequeno Príncipe devolve a cada um o mistério da infância. De repente retomamos aos sonhos. Voltam ao coração escondidas recordações. O reencontro, o homem-menino pelas mãos do pequeno príncipe, nos faz recuperar a meninice, abrindo assim uma brecha no tempo. Quebram-se assim, as barreiras de se cativar o animal, cuidar de uma rosa, de perguntar sobre o estado das coisas, voltar a sentir o perfume de uma estrela, a ouvir a voz de uma flor e escutar os guizos das folhas batidas pelo vento. O universo, ou melhor, a vida é um lugar encantador, ainda mais quando o conhecemos através dos encantos de um príncipe.

Nesse trabalho cênico, a ficha técnica foi composta por Lindemberg Farias, no papel do pequeno príncipe. O texto dramaturgico foi adaptado a partir da obra literária de Antoine de Saint-Exupéry. A iluminação foi feita por Paulo Cesar Salles (PC) e a costura dos figurinos executada por Joana Darc. Já a gestão administrativa estava sob a responsabilidade de Hugo Victor e a produção geral da Companhia Cênica Ventura.

“Um pequeno das estrelas”, como já dito, foi inspirado no livro de Antoine de Saint-Exupéry e apresenta as aventuras do pequeno Príncipe e suas descobertas por diferentes planetas. É o resultado da pesquisa da Companhia Cênica Ventura, tendo em vista as técnicas de construção de bonecos e a manipulação de objetos que ao longo do tempo vão ganhando vida em cena.

Entendendo a essência dramaturgica do texto, percebeu-se na peça em vista que num mundo cercado pelo individualismo, a escrita cênica valorizou a questão da amizade e as coisas simples presentes na vida. A poesia do texto evocava a pureza da infância e resgatava as emoções muitas vezes adormecidas na vida adulta. Constatou-se assim, que foi um espetáculo feito para o público de todas as idades, permitindo a vivência desse clássico da literatura mundial.

Do ponto de vista estético, a montagem cênica utilizou-se de práticas artísticas diversas como: teatro de animação, artes circenses (manipulação de malabares, palhaçaria e mímica), bem como um trabalho de expressão corporal que envolveu criatividade e ludicidade. Com duração de 50 minutos, a peça teatral *“Um pequeno das estrelas”*, caracterizou-se pela atuação do ator Lindemberg Farias, que propôs uma interpretação cênica lúdica e utilizou-se de elementos circenses, assim como o próprio trabalho corporal e a mímica para elucidar as cenas clássicas do conto infantil.

Seguindo a trajetória de uma encenação pautada em alusão ao circo e ao mundo circense, Berg Farias como é chamado, articulou durante os momentos de cena a interação com o público provocando emoções e reações diversas acerca das várias nuances apresentadas.

O cenário da peça foi composto por uma tenda/cortina montada no centro do palco, bem como outros elementos cênicos que o ator utilizava para ambientar as cenas: bonecos, guarda-chuva, etc. Nessa conjuntura cênica, ficou claro a evidência do aspecto da adaptação do texto teatral, fator relevante para o entendimento das diferentes formas de se utilizar o texto dramaturgico para montagens de peças.

2. A RELEITURA

Para as turmas que compuseram a plateia do *“Encontro com o Artista”*, é relevante pensar que o artista ou escritor pode e dever ter consciência sobre a importância da criação artística sobre o texto teatral. Um aluno que está em meio a um processo de prática teatral deve ter a noção de que o texto de teatro está encenando uma mensagem que foi idealizada por alguém que o escreveu ou o adaptou.

Sobre a percepção da adaptação textual, Pavis (1999) lembra que ela pode ser uma:

[...] Transposição ou transformação de uma obra, de um gênero em outro (de um romance numa peça, por exemplo). A adaptação (ou dramatização) tem por objeto

os conteúdos narrativos (a narrativa, a fábula) que são mantidos mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis), enquanto a estrutura discursiva conhece uma transformação radical, principalmente pelo fato da passagem a um dispositivo de enunciação inteiramente diferente. (p. 10).

Ao analisar o uso do figurino (Figura 01) na cena de *“Um pequeno das estrelas”*, quando o ator faz uso apenas de uma malha que se transforma criando múltiplos significados, lembra-se a abordagem citada por Pavis (2005), quando afirma que o figurino estabelece uma relação com espaço-tempo-ação-luz. Para ele, o figurino é ao mesmo tempo significante e significado, posto que na cena apresenta funções de caracterização, de localização dramática, de identificação ou disfarce do personagem e de localização do *gestus* global do espetáculo.

Pavis (2005) afirma ainda que o figurino é na constituição do espetáculo, materialidade, logo significante, um elemento integrado a um sistema de sentido, por tanto, significado. Dessa forma, o figurino carrega vários sentidos que identificam os personagens, tornando-os presentes, visíveis e reconhecíveis por aqueles que assistem ao espetáculo.



Figura 02: Ator manipulando boneco

Arquivo pessoal de Hugo Pereira (2016).

Pavis (2005) complementa:

[...] O figurino preenche e constitui um espaço, nem que seja apenas pela maneira pela qual valoriza o corpo em seus deslocamentos. Ele se estende mais ou menos, podendo materializar uma época, mas também um ritmo e uma maneira de voar ao vento. Ele participa da ação, sempre colado na pele do ator, ou transportado em um volume cinético, sempre vestido pelo ator, a não ser que se transforme em uma

crisálida abandonada por ele. Ele capta mais ou menos luz, estruturando e ritmando as mudanças de intensidade luminosa. (p.166-167).

Para os alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, o importante é perceber que os elementos cênicos que compõe uma cena são repletos de significados e que o ator deve ter a consciência da utilização dos mesmos para que sua proposta cênica seja verbalizada no palco.

Na realização deste “Encontro com o Artista”, resolveu-se optar pela confecção de um crachá para tentar uma melhor organização da entrada dos alunos e da comunidade no auditório do IFRN, além dos cartazes que foram colocados espalhados pela escola. Registrou-se também, que não se limitaria a entrada de pessoas no evento cênico, até porque faz parte do objetivo do Projeto e da supracitada escola a promoção e difusão da arte para a comunidade escolar. Porém, a prioridade foram às turmas da disciplina Arte Teatro.

Cabe ressaltar que tal iniciativa coaduna com o pensamento de Paulo Freire em relação a uma aprendizagem autônoma, tanto em relação ao aluno do IFRN, quanto ao público externo à instituição, pertencente à localidade, que mesmo sem matrícula, de certa maneira, faz parte da escola. Enquanto educação problematizadora, no sentido freireano, vivenciada pela experiência da apreciação artística superando as contradições, opressor e oprimido em situação concreta (FREIRE, 1987), o supracitado projeto com as peças apresentadas e em especial, “Um pequeno das estrelas” que trata de posições políticas, educacionais, sociais e éticas, pode ser pensado como uma possibilidade de educação que problematizou em seu espetáculo: as relações homem-mundo, homem-ética-estética. Assim, por meio da educação do olhar valorizou o espectador como partícipe da encenação.

Se fizermos analogias dessa experiência do ato de apreciar o teatro, proporcionado pelo citado projeto desenvolvido no IFRN *Campus* Macau, com a educação como prática de liberdade abordada por Freire (1987), observa-se que a educação nessa experiência artística, se dava num processo de diálogo em que ambos, ator e espectador, se tornavam sujeitos do processo educativo, sujeitos investigadores e críticos em diálogo.

É como bem coloca Freire (1987, p. 70), uma educação “[...] que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo mais e mais como compromisso”. Crê-se que era assim que se dava o processo de educação do referido projeto “Encontro com o Artista”, como uma educação problematizadora, de caráter reflexivo e que implicava num constante desvelamento da realidade vivida.

Enquanto educação problematizadora e reflexiva, a mediação nesse processo ocorreu por meio de um debate participativo ao final do espetáculo, em que foram abertas para discussão da cena, as principais questões voltadas à encenação da peça. Os alunos puderam fazer perguntas ao artista sobre: interpretação cênica, cenário, figurino, maquiagem, iluminação e som.

Nesse contexto, escolheu-se desta vez pontuar os relatos significativos de alguns alunos, que questionaram o ator Lindemberg Farias: “Como foi o preparo para construção de personagem? O laboratório?” Pergunta feita pelo *aluno G* do 2º ano do Curso de Técnico em Recursos Pesqueiros, conforme a Figura nº 03, ao qual o ator respondera:

Bem... o processo de construção foi muito rico, pois eu tive que vivenciar a ideia do contador de história, do narrador e ao mesmo a energia de cada momento da história do príncipe, que todos conhecem, mas que quando vai ao palco, tem que se ter o cuidado para que a plateia entenda e não se canse, se divirta.



Figura 03: bate papo com o ator Lindemberg Farias

Arquivo pessoal de Emanuel Ivo Bento (2016).

Outros questionamentos foram feitos acerca das falas e da manipulação dos objetos em cena como demonstrado na figura 04, bem como no excerto da fala do aluno H.



Figura 04: Bate papo com o ator Lindemberg Farias

Arquivo pessoal de Emanuel Ivo Bento (2016).

Eu tenho duas perguntas. A primeira é.... Eu percebi que durante a peça você faz vários tipos de falas. Como é que você faz ou desenvolve? A segunda é o seguinte: Como foi para você aprender a manipular, a mexer com esses bonecos? Aprender essas coisas do circo?

O ator respondeu prontamente ao questionamento do aluno H, do 2º ano do Curso Técnico em Química:

Olha só! A gente foi estudando como seriam essas falas durante o processo, brincando mesmo, através das improvisações e dos exercícios, experimentando mesmo até descobrir a fala do narrador e a fala do príncipe. E aí a gente vai se acostumando... já sobre os bonecos, a ideia era usar mesmo as coisas do circo, tornar a peça circense, lúdica. E aí... eu tive uma preparação corporal com treinos, brincadeiras de circo, os malabares. E é treino mesmo. Tem que praticar várias vezes. É cansativo, mas é muito prazeroso quando a gente vê que funciona em cena. (LINDEMBERG FARIAS).

Percebi nessa situação de aprendizagem que surgiram diferentes perguntas e questionamentos sobre o fazer teatral do artista, que apareceu de forma clara na encenação. Assim sendo, pode-se fazer relação direta com os conteúdos aprendidos em sala de aula, com o contexto das artes cênicas, com a Abordagem Triangular de Barbosa (1991), no que concerne a contextualização da obra de arte. Como exemplo dos conteúdos, citamos: a interpretação cênica e o processo de construção do personagem; a oficina de expressão vocal e a criação de personagens; o circo como modalidade cênica; e os elementos cênicos na cenografia a partir dos bonecos (mamulengos).

Dessa forma, constatei que vivenciar esses conteúdos teóricos, de maneira prática por meio de apreciação do espetáculo teatral e da autonomia para o debate é extremamente enriquecedor, tanto para o aluno, como para o artista da cena, que vê seu trabalho num campo de discussão crítica e capaz de provocar reflexões. Para o artista, a percepção e a leitura do espetáculo muitas vezes colaboram para novas visões e para o aprimoramento do trabalho da cena.

Outrossim, considerei que *“Um pequeno das estrelas”* contribuiu para se pensar a apreciação teatral como uma educação problematizadora, bem como uma proposição de pedagogia do espectador, que valoriza a inter-relação entre o ato de apreciar e de criticar a obra teatral, assim como se fez pensar na Abordagem Triangular como uma das possibilidades de se ver o teatro. Desta feita, compactuou-se com o pensamento de Barbosa (1991, p. 06) quando diz ser necessário “[...] estimular a materialidade da produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores da obra de arte, respeitando a especificidade de cada linguagem e de cada criador [...]”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos lembrar que as peças teatrais assistidas pelos alunos do componente curricular Arte, do qual fui professor, mantiveram após a experiência da fruição e questionamento aos atores das companhias convidadas, um olhar crítico e reflexivo no que diz respeito aos conteúdos ministrados nessa disciplina.

Observei enquanto professor, que eles se posicionavam em relação às temáticas apresentadas nos espetáculos, bem como fizeram conexões com os conteúdos ministrados. No caso desta experiência cênica com *“Um pequeno das estrelas”*, torna-se evidente a importância de possibilitar a prática

educativa da leitura de espetáculo, tendo como forma mediadora a figura do professor, do artista da cena e da plateia participante. É nesse processo de vivência do imaginário presente no espetáculo e na realidade da produção teatral que se configura o entendimento da linguagem teatral na aprendizagem da Arte no ensino médio. E como cabe a escola promover espaços de discussão crítica, consolida-se assim o fazer teatral como produção de conhecimento dinâmica e transformadora.

4. REFERÊNCIAS

1. BARBOSA, A. M. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
_____. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
2. DESGRANGES, F. *A Pedagogia do espectador*. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
3. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
_____. *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
_____. *Educação como prática da liberdade*. 27 eds. Rio de Janeiro, 2003.
4. LINK, D. Infância. In: *ALEA - Estudos neolatinos*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 199-215, jul/dez 2015.
5. PAVIS, P. *Dicionário do Teatro*. Editora Perspectiva, 1999.
_____. *A análise dos espetáculos*. São Paulo. Editora Perspectiva, 2005.
6. SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.
7. VASCONCELOS, L. P. *Dicionário de Teatro*. 6ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

O PODER TEATRAL EM DESPETRIFICAR ALUNOS DE UMA MEDUSA CHAMADA ESCOLA

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8716

CAVALCANTE, Leandro Augusto e Silva Miranda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

leandro.miranda@ifrn.edu.br*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma analogia do mito da Medusa arcaica com o simbólico de uma escola pública de Felipe Camarão em Natal-RN, no qual torna os corpos de seus estudantes petrificados ao postergar um sistema de ensino engessado por olhares tradicionais paralisantes. Ao mesmo tempo, propõe o ensino de Teatro como forma de decapitar a Medusa e fazer mover estátuas que não acreditavam mais ser possível voltar a viver por suas próprias mãos, transformando-os em alunos “Perseus” de seus destinos. O artigo se utiliza das experiências com jogos teatrais, vivenciadas com adolescentes do 9º ano da escola Veríssimo de Melo, junto aos discentes de licenciatura em Teatro, da UFRN, a partir do PIBID de Teatro e constrói para o leitor a ideia da transformação do espaço escolar e do entendimento de corpo de alunos oprimidos ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, Mito, Medusa Escolar, Alunos Perseus.

THEATRE STUDENT IN-PERSEUS A SCHOOL MEDUSA BROKEN STATUES

ABSTRACT

This article aims to make an analogy of the myth of archaic Medusa with the symbolic of a public school in Felipe Camarão, Natal-RN, which makes petrified the bodies of their students to postpone a system of plastered teaching by traditional stun looks. At the same time, it proposes the teaching theater as a way to decapitate Medusa and make move statues that didn't believe anymore to be possible return to live with their own hands, turning them into “Perseus' students” of their destinies. The article uses the experiences with theater games, experienced with teenagers from 9th year of school Verissimo de Melo, along with undergraduate students in Theatre, UFRN, from PIBID Theatre, and builds for the reader the idea of transforming of school space and understanding of body of studentes oppressed, resignifying the process of teaching and learning.

KEYWORDS: Theatre, Myth, School Medusa, Perseus students.

1. NO ANTRO DA MEDUSA

O início se dá na perspectiva do olhar. Ser herói ou monstruoso nunca dependeu apenas de si, pois se consagra nas relações estabelecidas com outros entes, bem como a partir das imagens que estas relações levantam acerca dos atos realizados dentro de um espaço chamado escola. Por isso, é importante um olhar paradoxal que conecte imaginação às formas de compreensão míticas inseridas numa realidade educacional específica (no bairro de Felipe Camarão), apontada por este artigo, e geral, por suas implicações em qualquer recinto educacional.

Imagens são carregadas de símbolos arquetípicos que, por vezes, nos levam a pensar sobre os significados e a origem de quadros sociais dentro da família ou da escola como espaço secundário da realidade. Nesse ponto, os mitos convergem para uma ilustração, esclarecendo a partir de histórias processos turvos de nosso consciente, mas que em si acumulam um trajeto que lhes são peculiares. Estes exprimem uma realidade alterada e funcionam como a Arte, concomitantemente real e ficcional. Diz Everardo Rocha sobre o mito:

O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de “estar no mundo” ou as relações sociais. (ROCHA, 2006, p. 03)

Sendo o mito uma narrativa reflexiva devemos pensar também, se ela é feita de uma voz isolada dentro de uma experiência pessoal, ou se é a refração de um coletivo mergulhado nas formas de vida conjunta. Joseph Campbell traz uma explicação elucidativa sobre isto quando remete a analogia do sonho:

[...] o sonho é uma experiência pessoal daquele profundo, escuro fundamento que dá suporte às nossas vidas conscientes, e o mito é o sonho da sociedade. O mito é o sonho público, e o sonho é o mito privado. Se o seu mito privado, seu sonho, coincide com o da sociedade, você está em bom acordo com seu grupo. Se não, a aventura o aguarda na densa floresta a sua frente. (CAMPBELL; MOYERS, 1999, p. 42)

Neste sonho coletivo, ou seja, mítico, peço ao leitor que adentre no objeto específico deste artigo pensando inicialmente no significado das palavras “aluno” e “escola” e de como o *Teatro* pode ajudar a desconstruir esses estereótipos. Comumente, associamos o primeiro termo a alguém que está em processo de aprendizagem, frequentador de um espaço chamado escola, detentora de pessoas preparadas para lhe ensinar algo de “utilidade”. Nesta descrição, temos que a palavra aluno significa, arquetipicamente, alguém sem luz própria: a (não) *luno* (luz). Este conceito traduz o pensamento que ainda se constitui, na atualidade, sobre um estudante. E a escola – com seu sistema compartimentado e tradicional – continua reproduzindo este estereótipo de pessoas sem luminosidade. Corpos dóceis (FOUCAULT, 1987) e disciplinados para se renderem ao sistema de adestramento, onde a escola ocupa lugar de destaque.

Desta maneira, podemos tomar como exemplo a escola do município de Natal Veríssimo de Melo, que reproduz este sistema em sua “dinamicidade metodológica” e passa a ser corpo de estudo deste artigo. Nela entendemos como ocorre a quebra de alguns paradigmas educacionais das pessoas e das coisas, através de práticas teatrais. Por meio de uma tríade direta entre professor, estudantes da graduação (participantes do PIBID) e estudantes da educação básica (9º ano), podemos entender a construção de novos olhares “despetrificadores”. Porém, Quem é Medusa?

Nesta analogia, a Medusa não está fixada apenas no ser que detém um olhar, mas em tudo aquilo provedor de ações educacionais paralisantes. Assim, os seres e as coisas são personagens que assumem igual responsabilidade no processo de aprisionamento do próprio corpo frequentador de uma escola. Estão implícitas nela, o professor que põe o aluno em seu lugar, os palcos das salas de aula emparedadas à italiana, os conteúdos encaixotados em dramaturgias tradicionais, as didáticas reguladoras do saber, a burocracia rastejante do acesso a recursos, enfim o sistema educacional a que não divirjo público e privado.

Na mitologia grega Medusa significa protetora e guardiã. Mas a quem a escola guarda e protege? Que cartas marcadas a escola quer mostrar para sociedade? Por fim, quando se guarda algo, também não se deixa a carta dentro do baralho infinito da conformidade, sem nunca revelar sua plenitude.

Há, portanto, uma analogia do mito da Medusa com os corpos presentes nesta escola supracitada aonde o aluno vai se transformando (dependendo das experiências) em uma estátua petrificada, sem movimento, sem luz, sem vontade própria. As várias Medusas bloqueiam afim de que se tornem formatados para sociedade de maneira cinza e fria. Na mitologia, a Medusa descrita em “Prometeu Acorrentado” de Ésquilo:

Eram as Górgonas três filhas de Fórcis, chamadas Euríala, Medusa e Esteno. Somente Medusa era mortal, mas possuía admirável beleza. Netuno, apaixonando-se por ela, marcou-lhe encontro num templo de Minerva; a deusa, indignada com tal profanação, mudou o rosto de Medusa, cujos cabelos se tornaram serpentes. As Górgonas eram assaz temidas. “São, diz Ésquilo, virgens aladas, monstros detestados pelos mortais, e que ninguém encara sem morrer.” Era, por conseguinte, difícil chegar à Medusa, e quando se conseguia, corria-se o grave risco de ficar petrificado, pois a sua cabeça tinha a propriedade de transformar em pedra todos os que a contemplavam. (MENARD, 1991, p.213)

1.1 Fugindo da “Medusologia” da Pesquisa

O artigo teve um caráter exploratório construído dentro de uma abordagem qualitativa por não pretender alcançar uma verdade absoluta, com o que é certo ou errado, e sim com a preocupação em compreender a poética a partir da prática teatral na realidade dos alunos de uma escola municipal. Com isso temos que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.[...]. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Após estas discussões é preciso entender como se encaminhará aprioristicamente os métodos de investigação e coleta de dados desta pesquisa. Por isso, foi importante para me basear na etnografia (já que lida com uma realidade comunitária específica). Segundo Patton (2002) a etnografia é um método de pesquisa que considera a dimensão cultural. Assim, a etnografia estaria voltada para observar como o contexto cultural ajuda a compreender a quebra das estátuas educacionais. Com isso, “são as valorizações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados valores de uma época que representam o padrão referencial básico para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e tudo a que o indivíduo aspire ou o que faça, quer tenha ele consciência ou não.” (OSTROWER, 1987, p.101).

O bairro de Felipe Camarão surgiu no final da década de 60, e sofre com o estigma de ser um bairro violento, onde a baixa renda e escolaridade da média da população retro alimentam essa situação. Sobre isso comenta Correia Sobrinho:

Os moradores do bairro de Felipe Camarão encontram-se numa luta constante contra uma rede de imagens, fruto de dispositivos construídos pelo discurso estigmatizador circulante na Cidade, criador-criador de uma violência imagética que os prendem, aviltam-nos e colaboram para o esgarçamento do seu sentimento de orgulho. (CORREIA SOBRINHO, 2001, p.47)

A escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, âmbito específico da pesquisa foi criada em dezembro de 1996, mas apenas começou sua jornada educacional em outubro de 1997. Da mesma forma como funcionava na data de sua criação, a escola conta hoje com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nos turnos matutino, vespertino e noturno, além da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e é uma das escolas mais requisitadas do bairro de Felipe Camarão (BEZERRA, 2005).

Para a coleta dos dados, além da observação e gravação das aulas juntos aos graduandos em Teatro (PIBID), foram feitos questionários e a entrevista semi-estruturada, com 20 estudantes do 9º ano (AD01-AD20), tendo como fonte de informações dados primários e secundários combinando perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

[...] o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p.109)

Para a análise dos dados me utilizei da proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Demartini (1988). De acordo com a referida proposta, após serem realizadas as entrevistas transcreve-se integralmente todo o conteúdo gravado, tendo a preocupação de ser o mais fiel possível ao discurso falado. Desta forma é importante que a transcrição seja feita pelo próprio entrevistador sem que este faça divisões por assunto. Passei então para uma nova etapa do trabalho na qual comecei a trabalhar com o material escrito exigindo novas atenções. No entanto, o fato do pesquisador ser participativo no processo gera uma facilitação, que diz respeito à construção de informações que porventura venham a lhe faltar ou estejam aparentemente “desorganizadas”, a partir de outros dados. Segundo Demartini:

A dialética entre os dois tipos de registros – o escrito e o oral – parece existir durante toda a pesquisa, e acreditamos que seja fundamental; o pesquisador, mesmo ao trabalhar apenas com material escrito, está constantemente utilizando as imagens que ele próprio registrou em sua mente, e que, embora às vezes incompletas, lhe permitem estabelecer a todo momento a ligação entre uma informação particular dada por um informante, e o contexto todo do qual ela foi tirada. (1988, p.64)

Após a transcrição, li cuidadosamente o material coletado, com o objetivo de fazer uma primeira divisão de blocos de perguntas. Daí passei para os recortes das perguntas e o reagrupamento das informações segundo temas e subtemas. A análise final do material pegando o conjunto das informações coletadas, fichadas e agrupadas por temas foi especificado, em suas semelhanças e diferenças. Nesta parte da pesquisa, apenas apresento algumas discussões surgidas a partir da observação das aulas, juntamente com a análise das reuniões de planejamento. No que diz respeito às entrevistas, elas estão diluídas na escrita e no surgimento das temáticas das próprias Medusas, estando às transcrições para aprofundamento da pesquisa.

2. DISCUTINDO A MEDUSA: AS PAREDES E AS COISAS

Reporto às paredes como um ser petrificador, porque cria entre os corpos um corte de relação incrustando na mente dos seres da escola que o contato deve ser evitado. As paredes servem como isolamento, delimitando o controle de deslocamento dos corpos, bem como os objetos (carteiras, mesas, portas fechadas) se tornam barreiras intransponíveis. Claro que é possível passar por uma mesa e porta aberta, mas falo aqui da representatividade deste objeto, pois faz o “aluno” carregá-lo para onde for, e vira uma espécie de ímã atraindo pela mente inconsciente, este objeto que deve sempre fazer com que o aluno se ponha em seu lugar, auxiliando o “professor” nesta tarefa desrespeitosa, como afirma Paulo Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia;

o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2009, p. 59-60).

Discutida em seguidas reuniões do PIBID de Teatro, as paredes geram hierarquias, e desigualdades de poder, porque dividem o espaço entre aqueles que podem ter acesso livre e os outros, apenas viradores de cabeça. Sala dos professores, sala de cada ano de estudo, sala da biblioteca, sala da direção, sala da secretaria, todas as salas funcionando para manter o sistema, e as paredes servem a este sistema. E mesmo as paredes invisíveis existentes dentro da sala bloqueiam a integração. Abaixo os estudantes explicam:

[...] grupos que antigamente não se interagem, agora estão interagindo, porque lá na sala é bem diferente, grupo dos meninos e grupo das meninas, agora estão interagindo. (AD04)

No começo foi bem difícil, porque [...] o clima da sala, aquela coisa separada, eu não tinha afinidade com o pessoal do outro lado, então até me adaptar, conversar com eles, chegar pra ter uma conversa sobre o que tava trabalhando. (AD14)

Assim, os bloqueios se desenvolvem em outras partes da escola. O portão bloqueia o andar, com a mesma força da frase: “Não pode sair!” O refeitório, junto com o toque do sino, propõe o jeito certo de comer, sentar, ficar e rotinar o ato de comer. Enquanto isso, os banheiros (espaço escondido) se transformam em objeto de revolta, e quebra destas barreiras.

2.1 Medusa: As Pessoas

Esta Medusa é uma das mais daninhas ao frequentador da escola, já que fazem parte dela todos àqueles desdenhosos ou indiferentes ao estudante. Muitos que por meio do olhar julgador congela o ato de pensar, e por demais a ação do caminhar. Quando um aluno, inicialmente, se vê diante de um problema, ele busca uma solução naquele ser que professa sobre assuntos desconhecidos. Isto por si, já é difícil, tendo em vista que o processo de confiança ainda está se formando. Portanto, quando o professor o olha com desdém, dando margem para outros alunos rirem de sua situação, por exemplo, o bloqueio perdura por um tempo longínquo. Desta forma, perguntamos como solicitar uma forma ética de relacionamento, se nem ao menos o exemplo advindo da *práxis* docente acontece.

(...) houve muitos conflitos pessoais que levou pessoas a não cumprirem os seus papéis, porque os seus papéis estavam ligados a outras. Pessoas que eram inimigas, aí ficaram tensas, ficaram com raiva, e disse “eu não vou fazer isso, porque tal pessoa tá nesse grupo e eu não quero fazer essa função com ela”. (AD16)

Sendo as pessoas (que fazem a escola) responsáveis por todo aprendizado formal e informal, como ensinar a relacionar pessoas “medusadas” há tanto tempo? A informalidade (muitas vezes desestimulada) está nas conversas paralelas, nos intervalos, nas brincadeiras “fora de hora”, e são resistências a esta paralisia “medusante”. As Medusas retiram notas, colocam faltas, suspendem, humilham e vão destruindo o caminho destes nunca Perseus.

2.2 Medusa: O Sistema Pedagógico Paralisante

A educação formal é seguida por didáticas de aulas repressoras ao movimento dos corpos (e da voz que é corpo) dos alunos, ao ponto de se criarem estratégias de controle e punição. O tradicionalismo pedagógico, como serpentes encaracoladas, tonteia e adormece a mente dos alunos, pois as aulas se dão na cópia de textos e no exercício “colado” de outros colegas. As mesmas carteiras enfileiradas marcando o lugar para onde não se deve sair. Nestas carteiras, “avaliações” em papel servem de instrumento para aprovar ou reprovar alunos com notas numéricas passadas para um diário, também de papel. Portanto, quando experiências “pervertem” esta fôrma tradicional, libertação das estátuas acontecem:

Eu fiquei muito entusiasmado, porque foi a primeira vez que eu vi isso numa escola, eu achei bastante interessante porque mexeu com a minha estrutura e com certeza com a estrutura de todos os alunos que estavam na sala. [...] eu acho que a gente, queria viver aquilo, porque é uma **experiência** que nunca mais vamos ter. (AD18)

Segundo Cambi (1999, p. 51), no mundo antigo “a educação revelava a imagem de uma sociedade nitidamente separada em dominantes e dominados, grupos sociais governantes e grupos subalternos”, um tanto parecido com a pedagogia do Oprimido que defende Freire. Historicamente, variadas ideias pedagógicas se arrastam até hoje e podem ser identificadas na forma como os alunos a serem pesquisados relacionam o significado de escola ou de educação. De certo, a pedagogia tradicional influi diretamente nos discursos deferidos implicando o ensino de conteúdos, memorização e reprodução da aprendizagem em detrimento do processo (CAMBI, 1999).

Com este sistema, vivemos uma hierarquia de disciplinas (Foucault), que gradeia o currículo e sugere a importância da matemática e português em detrimento de teatro, música, dança, artes visuais, filosofia, sociologia. Estas últimas concorrem por mais tempo de aula, enquanto as outras desfrutam do triplo de encontros. Claramente, não defendo a retirada destas “disciplinas”, mas uma educação integral que inclua a todos sem precisar fazer arranjos.

2.3 Medusa: A Burocracia

Dentro de um sistema público de educação a Medusa da burocracia entra em evidência. Esta Medusa afeta a todos, mesmo as outras que não querem exercer outro papel se não este. São tantas serpentes agindo para ludibriar a gestão, ou o desejo de crescer, que é impossível se desvencilhar

dela. Nesta burocracia estão inclusas às atribuições variadas dos professores, diretores, secretárias e alunos. Planilhas de prestação de contas, diários de classe, listas de frequência, memorandos, ofícios, avaliações, são apenas alguns documentos que servem à organização, mas que paradoxalmente entravam o sistema.

Para poder realizar a manutenção da escola ou a compra de materiais é necessário uma grande organização de documentos. Penso que se a gestão tivesse apenas estes documentos para organizar daria conta de todo o preenchimento de horários dela. No entanto, a escola é dinâmica e tem necessidades pedagógicas, sociais, políticas, dentre outras, e se torna inviável a ocupação apenas na esfera administrativa e financeira. Falo da gestão, porque é algo que afeta diretamente alunos e professores, quando falta material de higiene, de manutenção, de trabalho, ou mesmo uma merenda.

2.4 O escudo de Atenas? O elmo de Hades? As sandálias aladas de Hermes?

Todos estes acessórios fazem parte do arcabouço teórico e prático que o Teatro (ou a Arte) traz para um aluno conseguir se transformar em um Perseu. Incito três analogias para eles e posso dizer que são desenvolvidos quando o professor não se coloca como Deus possuidor de tais objetos, e sim, quando por meio do teatro, faz cada aluno encontrar seu próprio escudo, elmo e sandália.

O escudo de Atenas, que na mitologia serve de proteção e espelha o reflexo da Medusa, serve pelo Teatro, para preparar o aluno nas questões de argumentação, desinibição e criação de estratégias para refletir sobre sua existência, e ainda para dispersar o reflexo negativo despendido pelas várias Medusas da escola. Ou seja, este escudo protege o aluno através do esclarecimento sobre seu corpo e lugar onde se encontra. Com isso, o aluno pode rebater críticas centradas em reflexões consistentes, maduras, não deixando ser atingido por falas de baixa auto-estima.

O elmo de Hades dá a Perseu o poder da invisibilidade. Neste caso, o leitor não deve entender que o teatro dá ao aluno a condição de se fazer invisível, contudo se tornar invisível significa neste contexto, alguém em condições de romper a Medusa das paredes escolares. É através deste elmo que o aluno não mais se sente vigiado por um olhar ameaçador, pois tem a condição de ser feliz do jeito que é. O teatro apresenta a possibilidade do aluno não ser mais um foco de deturpação de sua imagem. Assim, aquele aluno que era um destaque negativo na escola sai deste campo de visão e encontra no teatro um caminho mais suave para reaparecer transformado. As paredes se rompem e o Perseu pode se relacionar com as pessoas sem medo do juízo final, ou andar pela escola sem receio de ir ao banheiro.

Ajudou a me soltar mais, porque eu era muito tímida [...] minha família começou a conversar mais sobre o nosso futuro, sobre o que é melhor pra gente [...] (AD01).

[...] mudou [...] às vezes eu tinha vergonha de dar minha opinião pra família e depois não tive mais. (AD04).

Sim, melhorou muito a minha comunicação com as outras pessoas, porque eu [...] mal falava com as pessoas, agora se eu precisar procurar um endereço eu sei me comunicar [...] (AD07).

Eu acabei me tornando mais alegre, dando mais minhas opiniões [...] sabendo a hora de falar [...] (AD09).

[...] eu fiquei mais compreensiva, aprendi a escutar os outros [...] a entender melhor [...] (AD11).

Assim, é possível apresentar novas maneiras de se fazer teatro na escola amparadas no saber compartilhado entre professor e alunos, e na crença de autonomia despertada por uma educação libertária, como propõe a discussão entre Paulo Freire e Ira Shor no livro “Medo e Ousadia”:

[...] numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo. (SHOR, 2011, p.155)

As sandálias aladas de Hermes são a personificação da libertação dos alunos transformados em Perseu. Estas sandálias que fazem Perseu voar compreende um estado de “despetrificação” total em que os alunos não são mais “desacionados”, e sim provocadores de uma ordem inerte. Nem todos chegam a este estágio, mas experimentam por meio dos jogos teatrais a ampliação de seus horizontes criativos. Através das sandálias aladas do teatro que enfatizam o poder dos alunos em soltar sua imaginação, eles experimentam a atuação, exercem o descontrole de seus corpos respeitando um plano de voo acordado junto ao professor.

Todos estes acessórios congratulam o Perseu em sua missão, mas somente alguém que esteja aberto para viver o teatro poderá encontrar-se com seu Perseu interno. Esta tríplice (reflexão, transformação, libertação) faz da prática teatral uma arte da descoberta, onde o que se encontrava em mito passa por um rito de imersão.

2.5 O surgimento de Pegasus

Pegasus o cavalo alado aparece após a cabeça da Medusa ser cortada. Ele é um símbolo de libertação da poesia escondida no mais íntimo ser da Medusa, e neste caso, a libertação poética acontece nos alunos, pois Perseu monta no Pegasus, bem como os alunos se descobrem amantes da Arte. A poesia destes Perseus se encontrava acabrunhada, presa e petrificada, nas mesmices didáticas de algumas disciplinas. Ao se sentirem fortes os alunos contestam a educação e a forma com que querem ser ensinados. Neste ponto, Pegasus surge e faz com que estes tenham em sua prática um olhar artístico construído por suas próprias mãos.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O PODER DO TEATRO, MUITO ALÉM DE PERSEU

3.1 Teatro do Enfretamento

O teatro do enfrentamento se dá na ação propositiva de professores de teatro que não queiram reproduzir apenas modelos pesquisados de sucesso, como também numa investigação mais ampla de seu contexto, para poder propor formas diferentes de aulas. Este enfrentamento ocorre de variadas maneiras, porém eu destaco três delas. Existe o enfrentamento interno, que é um dos mais difíceis de serem rompidos, o enfrentamento das pessoas no qual se encontram professores e alunos, e por fim o enfrentamento do sistema.

O enfrentamento interno está sujeitado aos valores e formação do professor. Entender-se como alguém mutável não é fácil, pois lida com convicções e certezas que o sistema exige serem ensinadas. No entanto, o professor de Teatro deve saber que não é possível estabelecer conformidades em relação aos saberes desta área, pois o próprio teatro é uma arte da ação e reação. É preciso enfrentar as certezas ditas na universidade (ou propostas) para adquirir repertórios próprios e estabelecer novas maneiras de lidar com o novo. Um espaço “inadequado” pode se tornar o maior aliado de um professor, pois dá a ele o conforto em saber que ali não é o melhor lugar, e mesmo assim, o que se realiza naquele espaço já é surpreendente. Convencer-se de que não é viável trabalhar com teatro numa escola desprovida de recursos é a escolha mais comum, contudo conseguir trabalhar com teatro rompendo as paredes e o juízo das pessoas torna a empreitada mais digna e reconfortante.

O enfrentamento das pessoas também é uma esfera complicada, porque não temos apenas uma ou duas pessoas na condição de antagonista, e sim dezenas, ou mesmo centenas. Professores não estão acostumados a verem aulas que sejam tão distintas das tradicionais, e aí percebermos as posturas com que observam. As aulas não são mais dentro das paredes da sala, o refeitório não é só para comer, a quadra não tem apenas bola, mas juntam-se a elas bastões, cordas, caixas, roupas e outros objetos mobilizadores de outros corpos. Assim, enfrentar “sugestões” de colegas e diretores, ou mesmo outros funcionários que enxergam a aula como indisciplinada é sacrificante.

Além dos servidores, os próprios alunos, adestrados para práticas tradicionais de aula, demoram a compreender o que significa liberdade e respeito. Quando alguém se acostuma a viver em um espaço recluso de 10 metros quadrados e passa a viver em um ambiente com 100 metros quadrados, estranha e não sabe muito para onde ir. A experiência com o teatro é da mesma forma, já que os alunos não estão acostumados a agirem com liberdade e serem avaliados por suas posturas em jogos teatrais. Os alunos vão entendendo aos poucos sobre o que é presença, participação, avaliação, responsabilidade, instrumentos de aprendizagem, reflexão, convivência, saberes compartilhados, e outros, com uma diferença de que vão virando protagonistas de sua autonomia pedagógica com orientações de todos, inclusive do professor.

O último enfrentamento é o do sistema, que ainda é engessado em relação ao protocolamento das ações educativas. É exequível uma aula diferenciada, ou formas de avaliação na escola pública, no entanto os registros de aula e notas ainda atam as mãos do professor e dos alunos. Através de

pequenos movimentos em concordância com a coordenação ou direção podemos conduzir estes registros de notas com o tempo necessário. A justificativa está em envolver os alunos nos processos avaliativos verdadeiramente, sendo inviável chegar a notações aritméticas em prazos de dois meses. Além disso, é preciso construir na cabeça do aluno a noção de que ir à escola não significa receber uma nota e sim uma aprendizagem compartilhada. Para tanto, estabeleço a estratégia de que todos os alunos começam com uma nota dez e só precisam manter, por meio da participação nas atividades práticas e reflexivas. Isto faz com que alguns relaxem, mas são lembrados sobre a responsabilidade de manterem suas notas. De início, muitos não se tocam disto e descumprem os combinados, no entanto ao se darem conta de que estão sendo responsáveis diretos por suas perdas, começam a restabelecer uma conduta de respeito para com eles mesmos.

3.2 Teatro da Despetrificação

O teatro da despetrificação é aquele com o compromisso voltado para acordar corpos acostumados a reproduzirem os mesmos comportamentos e “aprendizagens coladas”. Este teatro trabalha com o intuito de promover a brincadeira, o lúdico esquecido por uma infância bloqueada e reporta ao fato de fazer algo diferente das aulas dadas em outras disciplinas. Para isso, ele propõe a ressignificação de espaços e objetos, jogos teatrais, posturas e condutas tecendo novos combinados.

Despetrificar não é fácil, e por isso uma ordem de alguns jogos se faz necessária. Precisa-se quebrar o olhar preconceituoso do aluno em relação ao espaço da aula. Assim, é importante remodelar a sala de aula em variadas posições das carteiras, sem carteiras e ir saindo do espaço fechado para outros lugares na escola. Os jogos, por sua vez, devem ser contínuos, acostumando os alunos ao universo teatral antes de uma ação mais brusca que exija deles um movimento muito diferente do que estão habituados a fazer. Como diz Duarte Júnior, se faz necessário reeducar os sentidos para alcançarmos uma sensibilidade esquecida pelo cotidiano, e a escola é um espaço cotidiano de corpos, em alguns momentos, insensibilizados. Por isso, os primeiros jogos reeducam o olhar, o ouvir, o tocar a si e aos outros, ensinam a “repensar o pensamento”, termo usado por Morin.

4. REFERÊNCIAS

1. BEZERRA, Gilson de Medeiros. Educar para a vida: Uma Pedagogia da Resiliência na Escola. Natal [RN], 2005. (Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Ciência e Tecnologia da UFRN).
2. BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
3. BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985, p. 71.
4. CORREIA SOBRINHO, José. Imagens da Violência: mosaicos do cotidiano de uma juventude. Natal, 2001, p. 47. (Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN).

5. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais. In: SIMSON, O. M. V. (Org). Experimentos em História de Vida: Itália-Brasil, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988, p. 64.
6. DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
7. DUARTE JR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar edições, 2001.
8. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 31.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2013.
9. HADERCHPEK, Robson Carlos. A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos. Campinas – SP, 2009.
10. KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2004.
11. LOPES, Joana. Pega Teatro. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
12. MATOS, Adalgisa Helena Gomes de. A arte na formação da docência. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.11 n.64, p. 32. jul/ago. 2005, p.32.
13. MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. p. 109.
14. MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: SULINA, 2010
15. SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NARRATIVA DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO TEATRO E NA EDUCAÇÃO

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8722

MOURA, M.N.*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

marinalva.moura@ifrn.edu.br*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

Nesse trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a sensibilidade estética expressa no corpo e nos gestos realizados na narrativa de história em sala de aula, com intuito de ensinar sobre o fazer teatral. Nos inspiramos na atitude fenomenológica apontada pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, que apresenta uma noção de corpo como sensível exemplar e nos oferece uma experiência do corpo para além de objeto da expressão dramática, pensado como o sujeito que se expressa na reflexibilidade dos sentidos. Desse modo, a experiência vivida como narradora em sala de aula no trabalho que desenvolvo como professora de teatro do IFRN e falo de uma estesia do corpo aprendiz. Essa experiência como professora narradora de história em sala de aula, aponta para o teatro como acontecimento do corpo, uma aprendizagem na qual a palavra é gesto e sua significação um mundo. Então, a reflexão é conhecimento sensível e a estesia do corpo que pode contribuir com estudo sobre teatro e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Gesto, Narração de História, Teatro, Educação.

NARRATIVA DE HISTORIA EN LA CLASE: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DEL CUERPO EN EL TEATRO Y LA EDUCACIÓN

RESUMEN

En este trabajo, presentamos una reflexión sobre la sensibilidad estética expresada en el cuerpo y en los gestos realizados en la narrativa de historia en el aula, con la intención de enseñar sobre el hacer teatral. Nos inspira en la actitud fenomenológica apuntada por el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, que presenta una noción de cuerpo como sensible ejemplar y nos ofrece una experiencia del cuerpo más allá de objeto de la expresión dramática, pensado como el sujeto que se expresa en la reflexión de los sentidos. De ese modo, la experiencia vivida como narradora en clase en el trabajo que desarrollo como profesora de teatro del IFRN y hablo de una estesia del cuerpo aprendiz. Esta experiencia como profesora narradora de historia en el aula, apunta al teatro como acontecimiento del

cuerpo, un aprendizaje en el que la palabra es gesto y su significado un mundo. Entonces, la reflexión es conocimiento sensible y la estesia del cuerpo que puede contribuir con estudio sobre teatro y educación.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, Gesto, Narración de Historia, Teatro, Educación.

1. INTRODUÇÃO

O corpo é sensível exemplar e nossa condição corpórea se desdobra em decisões teóricas e práticas da vida e do conhecimento. Entendemos que a fenomenologia é uma forma de reaprender a ver o mundo oferecendo-nos possibilidades de conhecimentos, nas quais pensar não é possuir objetos de pensamento, mas sim refletir sobre o irrefletido. Pensar é sempre relação do ser no mundo, que por sua vez é sempre aprendizagem.

Na perspectiva fenomenológica do filósofo Merleau-Ponty o corpo não é uma massa matéria e inerte, não é um objeto de expressão de um ser que sobrevoa o corpo, mas ele é o próprio ser em sua identidade e expressão original. A expressão “sou meu corpo” sintetiza essa idéia, e o corpo é feito do mesmo estofado do mundo. Essa atitude corpórea inspirada nos estudos sobre a fenomenologia proposta por esse autor é fundamental para compreender o corpo como sujeito da percepção, sua relação com mundo, e pode nos dá a pensar sobre a comunicação artística.

Em Pavis¹ (1999) encontramos que a principal dificuldade no estudo do gesto estético no teatro é determinar ao mesmo tempo sua fonte produtiva e sua descrição adequada. Esse autor chama a atenção para a “semiotização do gesto” numa perspectiva de uma análise do trabalho do ator, nesse caso tudo passa a ser considerado significante na expressão do corpo, pois nada é deixado ao acaso, tudo assume um valor de signo e significante (Ibid., 1999, p.185). No entanto, o autor alerta que a tentativa de semiotização do gesto cênico sempre encontra resistência, pois: “[...] o corpo do ator nunca é totalmente redutível a um conjunto de signos, ele resiste à *semiotização* como se o gesto, no teatro, conservasse sempre a marca da pessoa que o produziu” (Ibid., 1999, p.185, grifo do autor).

O corpo resiste a semiotização e o gesto cênico conserva sempre a marca de quem o produz, nesse sentido faz-se necessário uma reflexão sobre o corpo que produz o gesto. Acreditamos que essa reflexão é para além da observação e da análise dos signos produzidos através dos gestos, mas considerando-o como linguagem que se expressão na estesia do corpo², na qual a magia da percepção no acontecimento teatral.

É o corpo que nos permite sentir, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É nessa realidade do corpo que nos permitimos imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher, falar, silenciar...

Este artigo caracteriza-se como um estudo teórico, cujo objetivo é apresentar a experiência com a narrativa de história como uma criação estética que pode ressignificar o espaço da sala de aula, bem como configurar relações entre corpo, percepção, linguagem, arte e conhecimento.

1 Pesquisador que é referência na análise dos elementos da encenação teatral

2 A noção de estesia do corpo que nos pautamos encontra-se na perspectiva do corpo como sensível exemplar encontrada nas reflexões de NÓBREGA (2010). Nesse sentido, a estesia é uma comunicação sensível, na qual a expressão gestual é linguagem e pode nos levar a compreender a experiência vivida e suas múltiplas significações (Ibid. 2010, p. 95).

1.1. Corpo, teatro e educação

Para nós educar é criar e recriar sua história. Pensar a educação na perspectiva fenomenologia é considerar o ser humano em sua complexidade, é considerar a educação dos sentidos, na qual o corpo funda a experiência perceptiva. Educação é também relação do ser no mundo, fonte para o conhecimento, pois, conhecer é atribuir sentidos aos acontecimentos.

Desta forma, há uma liberdade no ato de aprender, na qual os sentidos de nossas escolhas contribuem para a subjetividade, nossa liberdade. É importante compreendemos a noção de liberdade em Merleau-Ponty, que se apresenta a partir de dois aspectos, no primeiro o mundo que existe independente das minhas formulações pessoais, mas sob um segundo aspecto o mundo não está inteiramente constituído, depende das significações pessoais atribuídas aos fatos, aos acontecimentos e a situações. Diz Merleau-Ponty sobre a liberdade:

Se há liberdade verdadeira, só pode ser no curso da vida, pela superação de nossa situação de partida, mas sem que deixemos de ser o mesmo – esse é o problema. Duas coisas são certas a propósito da liberdade: que nunca somos determinados e que nunca mudamos, retrospectivamente poderemos sempre descobrir em nosso passado o anúncio daquilo que nos tornamos. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 137-138)

Essa dupla pertença da liberdade aparece no encontro do ser no mundo e nas escolhas que fazemos diante das situações, diante das possibilidades que se encontram abertas. Encontramos, pois, uma subjetividade na qual somos ao mesmo tempo uma estrutura psicológica e histórica, um dobra do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico.

Essa subjetividade ocorre no corpo e a noção de corpo que trabalhamos é:

O corpo é nosso meio geral de ter no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203)

Desse modo, a atitude como instrumento não é uma atitude de um intelecto sobre uma massa inerte, mas é o próprio corpo criando significações na sua relação primordial com o mundo. Encontramos, pois, o esquema corporal na obra de Merleau-Ponty, nas condutas motoras de um ser atado as coisas do mundo, ele diz:

O que chamamos de esquema corporal é justamente esse sistema de equivalências, esse invariante imediatamente dado pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis. Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mas ainda uma experiência de meu corpo no mundo, e que é ele que dá um sentido motor às ordens verbais. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 196)

O teatro é um hábito motor do corpo do esquema corporal. Desta forma, podemos afirmar que no acontecimento teatral há reflexividade dos sentidos expressa na estesia do corpo, uma comunicação sensível, da qual a percepção é ato de significação, ou até ressignificação. Aqui, se faz é importante esclarecer nosso entendimento de corpo humano, que se situa no acontecimento, na dobra das minhas percepções, nos meus entrelaçamentos com o mundo, nas minhas reversibilidades e transsubstanciações:

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se ascende a faísca do sentiente-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18)

O corpo humano ocupa posição central nas discussões sobre o fazer teatral, nos oferecendo inquietações sobre esse fenômeno corporéio. A noção de teatro que trabalhamos encontra significações nos estudos de Lhemann (2007) quando diz:

Teatro não é apenas o lugar dos *corpos* submetidos à lei da gravidade, mas também o *contexto real* em que ocorre um entrecruzamento único da vida real cotidiana e de vida esteticamente organizada. Ao contrário do que ocorre em todas as artes do objeto e da comunicação midiática, aqui tanto o ato estético em si (a representação teatral) quanto o ato da recepção (assistir à representação) têm lugar como uma ação real em um tempo e em um lugar determinados. Teatro significa um *tempo de vida em comum* que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente. A emissão e a recepção dos signos *ocorrem ao mesmo tempo*. (LEHMANN, 2007, p.18, grifos do autor).

Compreendemos que o evento teatral é um acontecimento do corpo, no qual a experiência vivida é provocadora para todos os seres ali presentes, sejam eles, artistas e espectadores. O acontecimento

teatral é reflexão da sensibilidade estética do espetáculo e se expressa por uma comunicação sensível, na qual a *mímese* corpórea é poética e lança-se nas aventuras do espetáculo do corpo.

De fato, é grande o número de pesquisadores que dedicaram seus trabalhos de pesquisa falando sobre o corpo no teatro e na educação. Nóbrega (2010) questiona-se se há ainda algo a ser dito e responde: “Talvez não, mas a impressão é de que falta muito a ser realizado quando se trata de considerar o corpo nas práticas educativas para além de sua instrumentalização em processos de aprendizagem” (NÓBREGA, 2010, p. 114).

Para Nóbrega (2010) a sensibilidade estética parece nunca ter sido deixada de lado nas produções artísticas, talvez porque privilegie o exercício pelo gosto e provoque a percepção. Ademais, é possível afirmar, que o conhecimento e a estética sempre estiveram relacionados à criação artística, mas em se tratando de processos educativos, podemos falar que o corpo é legado sempre ao instrumento de um intelecto, de modo que seja treinado excessivamente por modelos técnicos em busca da expressão da obra artística.

Desse modo, investimos nos estudos do corpo para além de objeto de um intelecto que domina o corpo, mas sim o corpo como o próprio sujeito da criação, investimos também não mais num treinamento exaustivo, mas numa aprendizagem da técnica do corpo ampliando a metafísica da carne, uma educação do fazer teatral como educação do sensível.

Sobre a fenomenologia e educação sensível, Nóbrega (2009) aponta que a compreensão fenomenológica de educação fundada na cultura como manifestação concreta da relação entre o homem e o mundo, é uma o ato educativo que visa ampliar a consciência do educando, entenda-se aqui consciência encarnada e não como dedução intelectual. Consciência é motricidade de um corpo que percebe, e não uma dedução de um sujeito que constitui o mundo por representações (NÓBREGA, 2009, p. 82).

Entendemos que quando se trata de educação de técnicas do corpo: “é preciso ir mais longe”, assim como dizia Van Ghogh quando pintava os *Corvos*. Para Merleau-Ponty (2004) “ir mais longe” de Van Ghogh “já não indica alguma realidade para a qual seria preciso caminhar, mas o que falta fazer para restituir o encontro do olhar com as coisas que o solicitam, daquele que tem de ser com aquilo que é.” (2004, p. 88). O que buscamos é a restituição da sensibilidade estética como conhecimento do corpo na aprendizagem do acontecimento teatral em sala de aula.

Aproximamo-nos da fenomenologia para ensinar o sentir mesmo do acontecimento teatral em sala de aula. O sentir mesmo do fenômeno do acontecimento do teatral, o sentir mesmo do teatro em sala de aula, para além de toda adversidade encontrada. Para tanto, o nosso entendimento de teatro não é uma representação do corpo, realizada por um sujeito que o sobrevoa, mas sim uma experiência sensível de acontecimentos do corpo, é uma linguagem sensível na qual a expressão é comunicação. Nesse sentido, consideramos que para além do formalismo e virtuosismo da técnica, precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário, a mimese e a afetividade na prática educativa do teatro em sala de aula.

O teatro é um acontecimento do corpo que ocorre nas condutas gestuais, sendo o corpo o nosso modo de ser e fazer presente a magia da expressão dramática, de um ser atado às coisas do mundo.

Estabelecida esta situação é possível afirma que o gesto cênico é um gesto estético, ou seja, um gesto construído com uma intenção de produzir um trabalho artístico. A expressão gestual é, portanto a busca central de todo artista de teatro.

Compreendemos que o teatro é por natureza um gesto coletivo no mundo, impossível de ser realizado sozinho, o duplo é condição mínima ao acontecimento teatral. O acontecimento aqui é um evento que corre no momento presente e nele é possível vivenciarmos a duplicidade do corpo humano (eus/outros), essa especificidade do acontecimento é o que nos leva a investigar seus processos sensíveis e seus modos criativos de aprendizagem, processos esses que são abertos e inacabados e que se diferenciam a cada estudo. Para a investigação fenomenológica a ciência é uma expressão da experiência e não ao contrário, pois que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, 03).

Nesse sentido, a reflexão sobre o irrefletido é como suspender uma pedra para observar sua sombra, ao perceber a sombra a sensação provoca admiração, uma verdadeira comunhão do Ser no mundo. O irrefletido é o que permite a reflexão, é acontecimento, é pensar de novo, é o impensado, é renovar pensando aquilo que a pouco não se pensava. Desta forma, é importante compreender que o pensamento de Merleau-Ponty (1980) sobre o irrefletido retoma o impensado de Husserl³:

Refletir é revelar um irrefletido que está à distância, um irrefletido que éramos ingenuamente e que agora não somos mais, sem que possamos duvidar de que a reflexão o atinja, pois é graças a ela que temos noção dele. Não é, portanto, o irrefletido que contesta a reflexão, mas a própria reflexão que se contesta a si mesma porque seu esforço de retomada, posse, interiorização ou imanência só tem sentido frente a um termo já dado, que se abriga em sua transcendência sob o olhar que vai buscá-lo ali. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 243)

Na reflexão sobre o irrefletido, no pensar de novo, chegamos à redução fenomenológica que, para Merleau-Ponty, é um recurso indispensável da reflexão filosófica da fenomenologia, pois que para “a filosofia não deve considerar a si mesma como adquirida naquilo que ela pôde dizer de verdadeiro”, mas sim ser uma experiência do conhecimento alcançada no impensado.

Importa aqui a experiência sensível da qual a intencionalidade liga os momentos da minha exploração e assim atribuo significações aos acontecimentos do corpo. A intencionalidade “é a transição que, como sujeito carnal, efetua de uma fase à outra, transição sempre possível para mim, por princípio, porque sou esse animal de percepções e movimento que se chama corpo” (MERLEAU-

³ Husserl é um filósofo alemão que no início do século XX deu o nome de fenomenologia a uma nova abordagem de conhecimento que privilegia a consciência reflexiva, ao sujeito do conhecimento. Segundo CHAUÍ (2003) para Husserl “a consciência não é uma coisa entre as coisas, não é um fato observável, nem é, como imaginava a metafísica, uma substância pensante ou uma alma, entidade espiritual. A consciência é uma pura atividade, o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas” (CHAUÍ, 2003, p. 202). A esse ato de ser consciência de Husserl dá o nome de intencionalidade.

PONTY, 1980, p. 248). O corpo como animal de percepções e movimentos realiza um entrelaçamento com as coisas do mundo, a percepção e os movimentos é o que pode nos dá a ontogênese do corpo.

A percepção não é um ato: “ela é fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.06). No entanto, é importante considerar aqui a impossibilidade da redução completa, daí a necessidade da delimitação da investigação, buscar sempre o começo, no intuito de criar novas interrogações sobre um mesmo fenômeno, pois que “a rede traz do fundo do mar os peixes e as algas palpitantes” (Ibid. 1999, p. 12).

Desta forma, compreendemos que existem inúmeras questões e reflexões sobre o corpo e o gesto no teatro, mas retomamos a noção de corpo em Merleau-Ponty e buscamos encontrar na expressão do corpo e os elementos da linguagem sensível, no intuito de criar significações para os movimentos do corpo que o faz constituir-se como objeto e projetar em torno de si mundo.

Sendo o corpo o campo onde se localiza os meus poderes perceptivos, a percepção não “o fundo sobre o qual todos os atos se destacam”. Retornaremos, pois, a sensação da experiência e a observaremos, no sentido de que ela nos ensine e nos permita falar sobre “a relação daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo”. (Ibid., 1999, p. 06).

Na reflexão fenomenológica o mundo vivido é sempre o ponto de partida para a teorização, no entanto ele é anterior a qualquer teorização, pois que o único logos que pré-existe é o próprio mundo, eis que precisamos retornar a esse mundo inacabado para tentar pensá-lo. Nesse sentido, a atitude fenomenológica de Merleau-Ponty apresenta-se como referência metodológica para a construção das significações entorno das experiências vividas. Referência essa que coloca o conhecimento enquanto resultado de nossa experiência no mundo que é nossa fonte de conhecimento (NÓBREGA, 2009, p. 61). Desta forma, a fenomenologia como forma de reaprender a ver o mundo, tem no jogo teatral possibilidades de conhecimento.

Acreditamos que a experiência estética pode ressignificar o espaço da sala de aula, para tanto recorreremos à narrativa de história, no intuito de que ela eduque e possa vir a transformar-se num logos estético. Desta forma, nos perguntamos: Como o conhecimento sensível da narrativa de histórias pode contribuir com o ensino de teatro?

A arte de narrar é uma experiência do corpo, na qual quem narra retira da sua própria experiência o que conta, incorporando a história que conta a experiência dos seus ouvintes. Assim, narrar é uma experiência que passa de pessoa para pessoa, ocorrendo um entrelaçamento nas tramas da história. Narrar é um trabalho de artesão, de fiador que é passado de geração para geração.

Benjamin (1994) nos diz que narrar histórias é uma forma artesanal de comunicação. E a narrativa é a arte de contar de novo uma história, caso as histórias não sejam mais contadas, ficariam perdidas, como um fio que se perde do tecido que fiado. O conhecimento é o fio que é tecido enquanto se ouve a história.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, um forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma

informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Flávio Desgranges, inspirado na pesquisa de Philippe Meirieu⁴, refere-se ao valor educacional da arte dramática nos seguintes termos: “Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana (Benjamin, 1994), que sugere que o ouvinte de uma história - ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico” (DESGRANGES, 2006, p. 24).

O teatro é uma narrativa simbólica que se vale de vários elementos para significar: os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, a dramaturgia, etc. Cada um destes elementos de linguagem colabora para a narrativa da história, e cabe ao espectador criar suas significações e interpretar o conjunto dos símbolos que se apresentam, e que se renovam a cada instante.

Esta experiência do jogo teatral é provocadora e convida o espectador conhecer os elementos dessa linguagem. Nesse sentido, a experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria desta arte, criar significações e interpretar os diversos símbolos presentes em uma encenação.

Nesse modo de ensinar, criando e recriando, descobrimos que o importante não é o ensino a partir da aplicação de modelos técnicos de jogo teatral, mas sim que o importante é ensinar a magia do acontecimento teatral, a sensação do fenômeno e o que constitui o suficiente para que o mesmo ocorra. Começamos como uma história.

1.2. Era uma vez...

Era uma vez uma sala de aula com cadeiras, carteiras, quadro branco, projetor de imagem, computador e televisão, num canto da sala também tem uma lixeira, onde nem sempre se guarda o lixo, o lixo muitas vezes era jogado no chão da sala.

Uma professora de teatro entra em sala para narrar histórias. As salas foram diversas, mas a professora era sempre a mesma, os ex-alunos foram aumentando, passaram de séries, mas todos sentaram e ouviram histórias.

As histórias contadas pela professora não são recentes, são de tempos passados, vem de muito longe e foram se modificadas de acordo com seus contadores. Essas histórias falam do teatro de hoje, mas também do que a história nos ensina sobre o tempo em que a expressão dramática começou a aparecer nas expressões do homem feitas nas paredes de cavernas.

4 O educador francês Philippe Meirieu, interessado em investigar mais profundamente a questão da arte e educação, realizou em 1992 uma pesquisa com crianças de 6 a 12 anos, habitantes da periferia da cidade de Lião. Meirieu, analisando as entrevistas com essas crianças ressalta que “aquelas habituadas a freqüentar salas de teatro, de cinema e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida” (MEIRIEU in DESGRANGES, 2006, p 22-23).

Foram os professores da professora que lhe contaram algumas dessas histórias, outras ela aprendeu no teatro, outras ela aprendeu nos livros e trouxe para contar à seus alunos em sala de aula. Do mesmo modo que seus professores, a professora pede a seus alunos para serem narradores dessas histórias que ouviram, e que vão atrás de outras nos livros, nos teatros e na escuta cotidiana. A professora entende que assim passarão também a ser narradores de histórias, desejando que elas sobreviveram na memória de quem as contou e escutou.

A experiência com a narrativa de histórias vai sendo guardada em caixinhas e solicitadas quando o desejo do corpo se faz presente e começa-se a contar uma história. Essa história que vai ser contada é fiada com o fio da experiência vivida pelo narrador. A história começa a ser fiada, os fios escolhidos vão montando os personagens, o espaço, as ações e os rumos que a história deva seguir. Os fios da experiência vivida aumentam o desejo de ouvir e narrar novas histórias. E assim, passamos a criação do teatro na escola.

A sala de aula agora é ampla sem carteiras e com muitas cadeiras, é um auditório, que é usado como sala de espetáculo. Tem um palco com entrada e saídas de cena e seus corredores são grandes. O som ocupa todo o ambiente e a luz é comanda por vários interruptores, naquele espaço os alunos podem usar roupas de personagem e não suas fardas da escola, a professora cobra isso deles, e diz: - Cadê as roupas dos personagens, não quero ver ninguém em cena com a farda da escola.

No momento em que os alunos passam a ser narradores, a professora ensina-os que conhecer a história contada é mais importante que decorar a história; realizar ações em cena como personagem é mais importante que fazer marcas de movimentação no palco; compreender a criação do figurino, do cenário e da iluminação é mais importante do que não ter o material mais atual para confeccioná-lo; e por fim, criar novas dramaturgias inspiradas nas histórias antigas é mais importante do que repetir a história tal qual alguém escreveu.

A turma agora está dividida em grupos e o horário de aula da professora também, ela trabalha com os grupos separados e no início não permite que um grupo participe do horário do outro grupo. Começam os ensaios, alguns são realizados com a professora na sala de aula, outros não, são realizados pelos alunos em lugares escolhidos por eles. A professora chama a atenção para a realização dos ensaios extra-classe, e lhes dá tarefas a serem realizadas nos ensaios com ela em sala de aula. A professora começa a ver pelos corredores da escola grupos de alunos se preparando, alguns conversam com ela e tiram suas dúvidas, outros dizem que estão indo ensaiar. Os ensaios são muitos, mas dura pouco tempo, tem menos de um mês para o dia em que os alunos serão os narradores das histórias...

Durante os ensaios a professora pede aos alunos que não esqueçam do espectador, aliás é para ele que a história é contada, e como o palco é distante das cadeiras pede para que os alunos falem alto e não fiquem de costas, pois escondem a cena e o espectador não acompanha a história.

O dia da apresentação está próximo e a professora marca o ensaio geral, convida os outros grupos da turma para assistir e avisa-os que eles são espectadores diferentes, ao final da apresentação eles avaliaram o espetáculo apontando o que está bom e o que precisa melhorar para o entendimento da história. É também o período de convidar os espectadores para o acontecimento do espetáculo e a professora pede aos alunos que distribua cartazes pela escola avisando do acontecimento, cada grupo deverá divulgar o seu espetáculo.

Antes da apresentação temos um ensaio com iluminação cênica, como a escola não dispõe desse material ele é alugado e só é possível ensaiar com ele um dia antes da apresentação do espetáculo. Nesse ensaio, o aluno responsável pela iluminação precisa aprender a realizá-la com esse material, a professora reconhece que essa não é uma situação ideal, mas sabe também que a magia criada e as possibilidades plásticas da luz são muitas e incentiva os alunos a usá-las. Lembra-o também de que o importante não é o material, mas a história contada pela luz. Pela narrativa de histórias chegamos ao acontecimento teatral, esse fundo imemorial do corpo que pode ser encontrado onde quer que as pessoas se reúnam na esperança de que a magia da percepção os transporte para outra realidade possível. Esse é o teatro de toda gente, não só o teatro dos livros, das salas de espetáculo, mas o teatro mesmo, que pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento, basta que ali seja invocada a necessidade do corpo de narrar suas histórias.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do corpo configura um conhecimento sensível do mundo, expresso pela estesia dos gestos realizados na narrativa de histórias. Essa estesia expressa em cena é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, há aqui uma síntese sempre provisória, uma dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro.

Merleau-Ponty diz que o mundo sensível e o mundo da expressão afetam o ser e a subjetividade. No entanto, considerando o pensamento de sua época (os primeiros cinquenta anos do século XX), o ser humano ainda é definido pelo seu poder de atribuir significados, apelando-se à consciência. Ainda hoje sofremos fortes influências desse pensamento.

Concordamos com esse filósofo quando afirma que o caminho do mundo sensível ao mundo da expressão caracteriza-se como uma trajetória perceptiva, na qual a motricidade e as funções simbólicas não estão separadas pelo entendimento, mas entrelaçadas na reversibilidade dos sentidos, na dimensão estética.

Desta forma, a experiência estética configura-se como uma técnica do corpo que amplia a operação expressiva desse corpo e sua percepção, afinando os sentidos, aguçando a sensibilidade, elaborando uma linguagem, uma expressão e uma comunicação. Para Merleau-Ponty

Toda técnica é “técnica do corpo”. Ela figura e amplifica a estrutura metafísica da nossa carne. O espelho aparece por que sou vidente-visível, porque há uma flexibilidade do sensível, que ele traduz e duplica. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22)

O teatro é um gesto coletivo expresso pela estesia do corpo no acontecimento teatral. A estesia do corpo de que falamos encontra-se na arte do narrador de história, uma atitude do ser no mundo, uma aprendizagem do corpo que se dá na experiência vivida. Quem conta uma história passa adiante uma experiência vivida, e ao mesmo tempo em que conta vive naquele momento uma nova experiência.

Para finalizar gostaríamos de destacar no pensamento de Cação Fontana (2001).

Diferentemente de todos os outros professores com quem convivera até então, essa mulher lia para nós... Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmutavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento[...] Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, medida por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra[...] Era a lógica mesma da fala professoral que aquela mulher implodia, deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo. Tanto assim, que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciou : um princípio educativo de extrema corporeidade - a paixão de ensinar- sintetizado em uma expressão de poeta soviético lessênin citado por Kusnet: *se você não estiver ardendo não poderá inflamar ninguém.* (FONTANA, 2001, p.48-50)

Nos movimentos realizados pelo corpo no acontecimento teatral ocorre uma comunicação sensível do corpo com mundo, que é o próprio logos. O corpo é reversível e sua reversibilidade é sempre conhecimento, a mão que toca e é tocada, o olho que olha e é olhado, é uma comunhão do ser no mundo, nela já não se sabe o que é um ou outro, são um entre, vivenciamos o tempo todo uma experiência do ser atado as coisas do mundo.

Retornando a professora de nossa história, o que ela deseja é está ardendo para inflamar os seus alunos. A experiência como professora narradora de história, aponta para a experiência teatral com acontecimento do corpo, e não mais como um dualismo que separa o corpo do pensamento, aqui a palavra é gesto e sua significação um mundo. Toda experiência é experiência do corpo e configura como aprendizagem.

3. REFERÊNCIAS

1. BENJAMIN, Walter. *O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.* In *Mágia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1994.
 2. LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático.* São Paulo: Cosac e Naify, 2007.
 3. MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito.* São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *O filósofo e sua sombra.* In *Textos escolhidos Maurice Merleau-Ponty.* Trad. E notas Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

_____. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

4. NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Uma fenomenologia de corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 3 ed. Natal: EDURFN, 2009.

5. DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

6. FONTANA, Roseli A. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (org.). *Educação física e ciências humanas*. Hucitec: São Paulo, 2001. p. 41-52.

A POÉTICA COMO BASE DA PERFORMANCE DIGITAL COMUNIDADE, AMIGO E CURTIR: VELHOS CONCEITOS PARA UMA NOVA PERFORMANCE POÉTICA DIGITAL

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8720

PEREIRA, R.A.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ricardo.pereira@ifrn.edu.br*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

Na perspectiva de compreender a importância da linguagem poética na comunicação, o trabalho reflete sobre as novas perspectivas semânticas e sociológicas dos conceitos de “comunidade” e “amizade” que o universo digital impulsiona. A luz dos conceitos de contemporaneidade líquida, vamos traçando os aspectos sociológicos e os sintomas de superficialidade apresentados nas redes sociais, procurando na arte, principalmente, na história do teatro, os exemplos para esclarecer os caminhos para a expressão humana poética na expansão do conceito de arte, aproximando-o das ações cotidianas, à procura de uma performance poética e de elementos para recuperar a comunicação social transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Performance poética, teatro, mídia, indústria cultural

LA POÉTICA COMO BASE DE LA PERFORMANCE DIGITAL COMUNIDAD, AMIGO Y CURTIR: VELOS CONCEPTOS PARA UNA NUEVA PERFORMANCE POÉTICA DIGITAL

RESUMEN

En la intención de comprender la importancia del lenguaje poético en la comunicación, el trabajo refleja sobre las nuevas perspectivas semánticas y sociológicas de los conceptos de “comunidad” y “amistad” que el universo digital impulsa. A la luz de los conceptos de contemporaneidad líquida, vamos exponiendo los aspectos sociológicos y los síntomas de superficialidad presentados en las redes sociales buscando en el arte, principalmente en la historia del teatro, los ejemplos para esclarecer los caminos para la expresión humana poética en la expansión del concepto de arte aproximando -lo de las acciones cotidianas, buscando en la *performance* poética elementos para recobrar la comunicación social transformadora.

PALAVRAS-CLAVE: Performance poético, teatro, medios de comunicación, industria cultural

1. DA RETROATIVIDADE À COMUNICAÇÃO CONSCIENTE

“Comunidade Virtual” é um dos termos utilizados para as associações humanas que surgiram no espaço digital. Palavras empregadas dentro desse universo da comunicação humana, mediada por redes de computadores, tais como “comunidade”, “amigos” e “curtir” povoam e redefinem nosso vocabulário dentro dos limites impostos pelas grandes indústrias do capital. São essas novas indústrias culturais digitais que definem novos modelos comunicativos e lançam uma nova gramática, redefinindo palavras como “comunidade” e “amigo”.

Vale ressaltar que comunidade é uma palavra que normalmente associamos a aconchego e à coletividade, muitas vezes até como fuga da “sociedade”, como um refúgio de segurança ligado, principalmente, ao espaço físico real, a escolhas pessoais. É um espaço fechado, um grupo restrito. Foi em relação à noção de espaço e tempo que o conceito de comunidade foi completamente modificado, uma vez que seu uso indiscriminado e vazio dentro da rede digital vem transformando, não só seu significado semântico, mas também a sociedade “real”, atualizando, assim, o conceito de comunidade no sentido sociológico. Zygmunt Bauman (2003), em seu livro *Comunidade, a busca por segurança no mundo atual*, apresenta os elementos que compõem essa nova “comunidade líquida” que se baseia em relações estéticas⁵ e não éticas.

A orientação opera nestes dias mais pela estética do que pela ética. Seu principal veículo não é mais a autoridade ética dos líderes com suas visões, ou dos pregadores morais com suas homilias, mas o exemplo das “celebridades à vista” (celebridades *porque* estão à vista); sua arma principal não está na sanção nem em seu poder, difuso mas bruto, de imposição. Como todos os objetos de experiência estética, a orientação insinuada pela indústria do entretenimento atua pela sedução. Não há sanções contra os que saem da linha e se recusam a prestar atenção – a não ser o horror de perder uma experiência que os outros (tantos outros!) prezam e de que desfrutam.

Para o filósofo, quando entramos nesse modelo de comunicação [informação] sem distância, o conceito de comunidade se modifica, principalmente, em relação à fronteira física que definia “o dentro” e “o fora”. Bauman explica que a ampliação da velocidade nas comunicações humanas [quando as informações não dependem mais do transporte dos corpos], situação presente na comunicação instantânea do espaço digital, implicou na impossibilidade da manutenção de fronteiras rígidas entre os ‘de dentro’ e os ‘de fora’. “Quando o equilíbrio entre a comunicação ‘de dentro’ e ‘de fora’, antes inclinado para o interior, começa a mudar, embaçando a distinção entre ‘nós’ e ‘eles’” (BAUMAN, 2003).

5 O conceito de estética [experiência poética] apresentado neste artigo é diferente do exposto por Bauman. Ao confrontar e relacionar de modo direto ética e estética, o filósofo infere que a sociedade, em suas relações, passou de um passado ético para um presente estético, sendo a estética uma ação sem compromisso, reversível que objetiva a satisfação em si mesmo. Quando desarticula a estética de uma responsabilidade, o conceito apresentado por Bauman difere essencialmente do exposto neste trabalho, que, muitas vezes, utiliza as experiências estética e poética como sinônimos e propõe a performance poética como prática cotidiana social. Dentro do texto, o conceito de Bauman aparece reforçando a ideia de comunidade líquida e a análise de que vivemos em uma sociedade de identidades compartilhadas e volúveis.

Essa identificação entre nós e eles, que baseia a construção da comunidade digital, nasce de uma afinidade comportamental, não estimulando, nesse sentido, nenhuma diferença de comportamento ou ideias. A comunicação entre os “de dentro” é retroativa e, assim, afasta os sinais que podem chegar de fora, não só por uma questão de proteção da “identidade”, mas também porque não os reconhecem, tendo em vista que são códigos [signos] diferentes e, muitas vezes, não são compreendidos. Nessa direção, seu isolamento é quase completo e são raras as ocasiões para rompê-lo. Para Bauman, distinção, pequenez e autossuficiência são atributos que “se unem e conferem proteção aos membros da comunidade em relação às *ameaças a seus modos habituais*, tornando pouco provável que surjam motivações para a reflexão, a crítica e a experimentação” (BAUMAN, 2003).

Identidade é a palavra-chave na construção da comunidade contemporânea, pois esta garante à identidade certa aprovação social [numérica] de certo meio social que nós identificamos naquele momento; sua criação e sua destruição são determinadas pelas ações de seus membros [usuários]. Essa é a principal diferença entre as relações estéticas e éticas; na primeira, “em nenhum caso deve o compromisso, uma vez declarado, ser irrevogável: o vínculo constituído pelas escolhas jamais deve prejudicar, e muito menos impedir, escolhas adicionais e diferentes” (BAUMAN, 2003). No primeiro capítulo do seu livro, utilizando o mito de Tântalo como exemplo, Bauman destaca o conflito entre a busca de uma identidade [singularidade e diferença] dentro da perspectiva da homogeneidade proposta na comunicação de massa, segurança *versus* liberdade.

Essa circunstância provoca nos filósofos uma dor de cabeça sem cura conhecida. Ela também torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos outros; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos outros. (BAUMAN, 2003, p. 24).

Sendo assim, a facilidade de desfazer-se de uma identidade é o que alimenta as “novidades” da indústria cultural. Para Bauman, os ídolos são os estandartes modernos dessa indústria da novidade. A eleição e a destruição desses ídolos [sob as quais se configuram algumas comunidades] servem para exemplificar essa “não permanência” dos heróis modernos, que deixam sempre uma perspectiva e uma esperança em relação ao próximo eleito. “Enquanto cortesia da indústria da ilusão, não há falta de tais ídolos” (BAUMAN, 2003). Andy Warhol já na década de 60 reconheceu essa imagem da celebridade instantânea e profetizou os “15 minutos de fama” de cada um, exatamente como aparecem e desaparecem os “fenômenos da internet” atualmente.

A ideia de compartilhar também muda dentro da comunidade digital. Baseada em princípios “estéticos” [volúveis], a comunidade virtual traz um sentido de partilhar as vantagens entre seus membros, independente da característica de cada um, como se todos fossem iguais. Com identidade formada dentro de uma rede de iguais, mediada por ferramentas de comunicação limitadoras, o que se compartilha de verdade?

Dentro da comunidade digital, um dos capitais sociais é o número de amigos dentro da rede, haja vista que ter amigos é ser “popular”. Mas como é empregado o sentido da palavra amigo? Não só por esperarmos que as mensagens que divulgamos sejam compartilhadas e curtidas, reafirmando

assim nossas ações, implicamos a visão do “amigo” [dentro da comunidade virtual] no sentido do seu uso. Ademais, postamos, nessas comunidades virtuais, o que queremos dizer [reproduzir]. Convém se destacar que, nesses tipos de “amizades”, as pessoas buscam os próprios interesses para terem alguém que lhes proporcione certa autoafirmação, aprovação social, prazer ou alguma utilidade; assim, um “amigo”, no espaço digital, é um meio para se chegar a algo.

Shakespeare, na tragédia *Hamlet o príncipe da Dinamarca* (2008), apresenta essa oposição, uso [lucro] versus fidelidade, na qual separa os amigos verdadeiros dos falsos. Enquanto Horácio vem à corte para ajudar o amigo Hamlet, Rosencrantz e Guildenstern vêm com objetivos pessoais [lucrar com o chamado real]. Para o dramaturgo inglês, fidelidade, lealdade, companheirismo, amizade opõem-se à ganância, ao poder, ao lucro. Hamlet é um homem com muitas dúvidas: dúvidas a respeito do mundo dos mortos; acerca da existência de sanidade; vinga a morte do pai; Das poucas certezas, uma forte é a amizade de Horácio; o príncipe reconhece a sinceridade dessa amizade: “Desde quando minha alma preciosa se tornou senhora de vontade própria, e aprendeu a distinguir entre os homens, ela te elegera para ela.” (SHAKESPEARE, 2008, p. 73).

Quando Aristóteles apontou três espécies de amizade: amizade segundo a virtude, amizade segundo o prazer e amizade segundo a utilidade, definiu esta última como de curta duração, pois ela existe até que se alcance seu objetivo. O filósofo também considerava que a bondade poderia levar a uma verdadeira amizade, “mas não se trata da amizade baseada na utilidade ou no prazer, pois a benevolência não se manifesta em tais condições” (ARISTÓTELES, 2007, p. 203). Ter um amigo é um “bem”; a amizade e a bondade se encontram em Aristóteles. Elas se referem ao desenvolvimento de virtudes e, na indústria cultural, referem-se a lucros financeiros com uso de nossos dados.

“A amizade não é apenas necessária, mas também nobre, pois louvamos os homens que amam os seus amigos e considera-se que uma das coisas mais nobres é ter muitos amigos” (ARISTÓTELES, 2007, p. 173). A quantidade de amigos é importante, mas, com certeza, o filósofo grego referia-se a outra condição que não a evidente hoje nas redes sociais digitais. O amigo é um “bem” em função da convivência que gera boas ações, por isso compartilhar faz bem aos dois. Em consequência, a atividade da amizade é um bem para a comunidade.

Parece que o amor é um sentimento e a amizade é uma disposição de caráter; com efeito, pode-se sentir amor até pelas coisas inanimadas, mas o amor mútuo envolve escolha, e a escolha origina-se de uma disposição de caráter. Ademais, os homens desejam bem àqueles a quem amam por eles mesmos, e não em razão de um sentimento, mas de uma disposição de caráter. (ARISTÓTELES, 2007, p. 173).

No poema sumério de Gilgamesh [um dos primeiros textos escritos da humanidade encontrados pela arqueologia], a palavra amigo já aparece. No poema Enkidu, surge como complemento da alma de Gilgamesh; o rei de Uruk trata o amigo como um igual. São os deuses que criam Enkidu a partir do barro, vendo que os cidadãos de Uruk vivem sob a tirania do seu rei, os deuses decidem enviar ao mundo dos homens um ser igual em força a Gilgamesh. Assim, depois de lutarem por dias, os dois se percebem como iguais e iniciam sua amizade. É a morte do amigo que impulsiona Gilgamesh a buscar a imortalidade.

No sentido apresentado pelo poema sumério, o amigo é uma força extrema que nos impulsiona para a vida. Deleuze, em entrevista para Claire Parnet, no vídeo⁶ *O Abecedário de Deleuze, na letra F (Fidelidade)*, conversa a respeito da amizade, demonstra essa força que nos impulsiona para a vida.

Eu adoro desconfiar do amigo. Para mim, amizade é desconfiança. Há um verso de que gosto muito, e me impressiona muito, de um poeta alemão, sobre a hora entre cão e lobo, a hora na qual ele se define. É a hora na qual devemos desconfiar do amigo. Há uma hora em que se deve desconfiar até de um amigo. Eu desconfio do Jean-Pierre como da peste! Desconfio dos meus amigos. Mas é com tanta alegria que não podem me fazer mal algum. O que quer que façam, vou achar muita graça.

Em posição de destaque, encontra-se a amizade, como virtude necessária no compartilhamento da felicidade. Dentro do *facebook* ou do *instagram* podemos “Curtir” a postagem de um amigo. Como ação do “espectador” da ação poética, o “curtir” se distancia muito de como o espectador grego “curtia” o teatro. A revelação da tragédia do herói levava o espectador à catarse. Pensar em comparar a expressão da catarse em relação à “expressão” possibilitada pelo link “curtir” quase me causa uma catarse de riso seguida de dor. O que se percebe é o desaparecimento da catarse e do próprio sentido do trágico. Dentro do espaço digital, a comunicação poética deveria afetar o usuário, perturbá-lo ao ponto de lançá-lo ao “êxtase libertador” (purificação, purgação das emoções), causando sua transformação; essa seria a força de uma vivência poética [Experiência estética aqui tem um sentido completamente diferente do apresentado por Bauman].

Com a catarse, o espectador grego participava integralmente do sofrimento do herói, participando também do seu aprendizado. Na arte destinada ao consumo, as ferramentas técnicas que modelam a comunicação criam uma falsa liberdade poética, ou seja, são impessoais. O trágico é eliminado, a catarse é dissolvida, a reprodutibilidade técnica reflete e é reflexo do indivíduo reproduzido que não tem muito espaço para crítica ou oposição. A catarse se dilui, o indivíduo e a própria expressão poética são engolidos no todo social [na massa], pois viram estatística, algoritmos e cifras. A quantidade [o comércio] interfere na produção e no resultado da vivência estética.

A nossa época caracteriza-se por uma grande desorientação, uma vez que há um grande número de pessoas que não sabem a que ater-se, não sabem bem o que pensar, aceitam o que se divulga sem muito entusiasmo, com certa apatia ou debilmente. É nesse contexto que esse trabalho procura entender as vinculações crescentes entre os processos comunicacionais e a arte, e como a substância poética trabalha nessa relação em busca do acontecimento comunicacional.

Pensar a *performance* poética, não como uma ação comercial e sim como uma ação de identidade criadora é a porta de um universo imagético, dentro da comunidade, que se separa dos conceitos usuais de *marketing*, propaganda, indústria cultural etc. Não é sem responsabilidade que usamos as palavras e as imagens quando estamos em ação poética. Nesse sentido, elas representam a própria metodologia, isto é, a forma do pensamento do usuário, sua estética.

6 Deleuze em entrevista com Claire Parnet. Vídeo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5B_6RhQV6DE>. Acesso em: 07 mai. 2012>.

Dentro de todo esse contexto, o artigo caminha agora, sobretudo, no sentido de pensar as possibilidades da comunicação poética. Não se trata de criar um manifesto, ou uma teoria, e sim uma ação, a fim de atualizar essa discussão dentro da sociedade midiática, partindo da necessidade de viver o afetivo, o imagético, como possibilidade de comunicação, entrando na esfera do compartilhamento de experiências da ação performática.

Nossa proposta é pensar o modo como a ação poética pode integrar em nossa *performance* cotidiana, aprofundando a relação da experiência estética nas redes sociais; nesse sentido, a repetição da poesia em nosso dia a dia, a repetição de um olhar lúdico na comunicação cotidiana torna-se o elemento chave para a experiência. Desse modo, podemos produzir uma experiência de comunicação transformadora, elevando nossa comunicação diária mediada pela *web* a um aprofundamento de nossa expressão, libertando-nos dos nossos automatismos diários. Novos meios, novas sensações, que, embora estejam ligadas ao “comum”, são narrativas complexas, que muitas vezes permeiam nossa intimidade.

Com a *performance* poética consciente, procuramos que papéis sociais a comunicação poética pode desempenhar no ambiente da cultura midiática. Trata-se de lançar um olhar sobre nosso dia a dia e sua relação com o universo ilusório e o mundo simbólico transmitido pela cultura de massa em oposição ao que pode ser proporcionado pela arte, uma interiorização da experiência sensível gerada pela ação poética, “uma espécie de campo de impulsos imagéticos” (CALVINO, 1990, p. 27). É preciso entender a *performance* poética no espaço digital, não como um suporte, um meio, mas como uma concretização, uma materialidade poética, uma ação social. O ator atua.

Com nosso computador, a entrada no universo das redes sociais acontece normalmente durante uma boa parte de nossas horas diárias, haja vista que nossa experiência real se torna cada vez mais virtualizada, e, dentro disso, nossa conduta [*performance*] define nossas narrativas digitais, porque elas são frutos de nossa intimidade, de nossas dimensões éticas e estéticas. É impossível separar a poesia da própria realidade. Nossa existência é poética e, atuando em *performance* poética, procuramos a consciência de nosso papel social na ambiência das mídias digitais. “Já que uma comunicação malfeita não é comunicação alguma, a poesia precisa estar integrada ao meio que irá compor a ação comunicativa plena”. (CASTRO in Almeida, 2010). A integração ao meio leva tempo e demanda adequações constantes, entretanto seu uso crescente dentro do nosso cotidiano leva a um domínio maior sobre sua estrutura e possibilita uma maior integração com a linguagem diária.

De natureza múltipla, o meio digital é na verdade um multimeio que envolve diversas experiências sensoriais na transmissão e na recepção, tanto no universo da comunicação cotidiana quanto na artística. Escolho o termo artístico e não estético porque, no sentido apresentado neste trabalho, a experiência estética pode acontecer na comunicação cotidiana, ou seja, não está restrita à arte. Para além das formas de composição ou das categorias estéticas, o que mais busco no conceito de *performance* na comunicação digital é um sentido de responsabilidade com o outro, responder diante do outro, que, nesse caso, não seria a tela do computador, mas uma entrega “real” na comunicação virtual. Uma manifestação que leva em conta um senso de responsabilidade, frente ao outro. Nessa relação estética com o outro proporcionada pela abertura dialógica que emerge do poético, desaparece um

sentido absoluto “eu” e passamos a uma ética envolvida nas relações sociais. Seria o desenvolvimento da experiência estética e da reflexão crítica criativa partindo do nosso dia a dia.

Um bom exemplo que associa a poética ao cotidiano é o teatro de ação social desenvolvido por Augusto Boal, que com o Teatro Arena, redefine a dramaturgia nacional e os caminhos da metodologia do teatro engajado em causas sociais. Longe do palco tradicional, a estética do Teatro do Oprimido e seu desenvolvimento em Teatro Fórum e Teatro Legislativo definem nas ruas, nas praças e nas associações de bairros uma metodologia de trabalho com a comunidade que parte do seu cotidiano e da sua realidade social. Boal elabora conceitos operatórios, práticos [ações que podem ser repetidas] para o desenvolvimento de um teatro de transformação social, um teatro como prática revolucionária que não separa vida e arte.

Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. (...) Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma.⁷

A comunicação poética na *performance* social funcionaria como um comportamento orientador, uma ação repetida, um comportamento restaurado, transformando, assim, nossa ação na rede social em *performance art*, ou seja, nosso dia a dia tendo sentido a partir de ações e olhares poéticos. Como a comunicação surge no encontro, uma *performance* poética pode impulsionar outra *performance* e assim o encantamento trazido pelo poético talvez proporcione uma prática de contemplação, de leveza, em meio à correria da contemporaneidade.

A *performance* poética é uma tomada de responsabilidade por meio da manifestação de uma competência comunicativa. Conforme já foi dito, quanto mais poético, mais intensificará a experiência, por meio dos deslocamentos proporcionados nas qualidades intrínsecas dessa expressão. “Falar de beleza me coloca, ao mesmo tempo, no mundo novamente encantado.” (BAUMAN, 1997). Acredita-se aqui em mais uma transformação, ou seja, mais uma etapa do estudo da *performance* na ambiência digital.

Nesse olhar voltado para a *performance* cotidiana, transformada em *performance art* cotidiana, marcada por grande fluxo de mensagens midiáticas, buscamos elementos para entender a cultura contemporânea, uma narrativa que traduza uma experiência, buscando como intervir no mundo [*performance*] com a ferramenta da comunicação poética na web. Isso porque “a *performance* é o único modo vivo de comunicação poética” (ZUNTHOR in Alcântara, Simone Silveira). A experiência poética

⁷ Mensagem de Augusto Boal proferida no Dia Mundial do Teatro, ao receber o prêmio de Embaixador Mundial do Teatro da UNESCO, em 25 de março de 2009, dois meses antes de morrer. Foi a última declaração oficial do mestre. Disponível em: <http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2008_09/dia_mundial_teatro.html>. Acesso em: 20 set. 2012.

revela pouco, quando transformada em discurso. Ela revela alguns aspectos, mas esconde outros, porque não pode ser diretamente transmitida, uma vez que acontece para se confrontar com outras experiências, outras diferenças e para ser recriada. Quando o horizonte é definido no espaço digital, as linguagens poéticas se cruzam e convergem tecnologicamente em um fluxo com simultaneidades de sensações e de tempo. No caminho da *performance art*, por exemplo, temos agora *performances* interativas e “*teleperformances*” que, por meio de *webcans* fazem interagir cenários, corpos virtuais com corpos reais e outras interações que o artista conseguir elaborar, partindo dos dispositivos tecnológicos.

Vivemos em um mundo onde toda a história, imagens, sons, ideias, relacionamentos podem envolver todas as mídias de forma integrada e a tendência desse espaço é se expandir. Entretanto, um “Meio” jamais determina essa mudança, tendo em vista que a tecnologia é parte importante da nossa vida cotidiana e as inovações tecnológicas afetam e são afetadas pelas tradições culturais de cada sociedade. À guisa de exemplo, na história do teatro, os encenadores, de acordo com seu tempo, utilizaram a tecnologia existente, entretanto, cada um deles transcendeu os palcos e as tecnologias e buscou refletir sobre o homem em suas várias complexidades e tempos. É preciso entender a *performance* poética no espaço digital, não como um suporte, um meio, mas como uma concretização, uma materialidade, uma ação social. Que ela nos ajude a lidar com nosso tempo e com nossas relações de modo mais consequente e, quem sabe, com algum aprendizado poético e mais leveza.

É mister definir que leveza é um dos temas tratados no livro “Seis Propostas para o Próximo Milênio”, que reúne cinco reflexões preparadas por Ítalo Calvino acerca da “Leveza”, da “Rapidez”, da “Exatidão”, da “Visibilidade” e da “Multiplicidade”. Calvino propunha a utilização e a observação desses valores para a produção dos textos literários [poéticos]. Esse ciclo de conferências⁸ aconteceria ao longo de um ano letivo na Universidade de Harvard, quando ele apresentaria essas conferências, mais uma sexta intitulada “Consistência”. Como morreu em 1985, não chegou a proferir nenhuma delas. “Desde que surgiu nos versos dos poetas, a lua teve sempre o poder de comunicar uma sensação de leveza, de suspensão, de silencioso e calmo encantamento.” (CALVINO, 1990). Assim, propomos procurar a leveza como uma das matérias-primas do poético.

Logo me dei conta de que entre os fatos da vida, que deviam ser minha matéria-prima, e um estilo que eu desejava ágil, impetuoso, cortante, havia uma diferença que eu tinha cada vez mais dificuldade em superar. Talvez que só então estivesse descobrindo o pesadume, a inércia, a opacidade do mundo – qualidades que se aderem logo à escrita, quando não encontramos um meio de fugir a elas. Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa. (CALVINO, 1990, p.16).

8 Ciclo de conferências da Universidade de Harvard intitulado Charles Eliot Norton Poetry Lectures, que tiveram início em 1926. Contou com a participação de nomes como T. S. Eliot, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Igor Stravinsky e John Cage, entre outros.

Vale ressaltar que como característica para se alcançar a leveza, Calvino cita três caminhos diferentes: o primeiro seria um despojamento da linguagem que pudesse permitir a ampliação dos significados; a segunda se relaciona à narração de um raciocínio atravessado pela abstração e, por fim, a formação de figuras visuais leves. “No mais das vezes, minha intervenção se traduziu por uma subtração do peso; esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me, sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem” (CALVINO, 1990, p.15). Para o escritor, a leveza “está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório” (CALVINO, 1990, p.28). Novamente temos a necessidade de observar e repetir comportamentos com consciência e precisão, pois o trabalho da *performance* poética nasce da disciplina, da repetição de ações selecionadas [comportamento restaurado], no nosso caso, ações de leveza.

Nessa perspectiva, a experiência, por si só tornar-se-ia desnecessária, vazia, um mero registro, se não houvesse o diálogo com o entorno, a realidade social. Longe de um simples experimentalismo com a linguagem, a *performance* poética é uma ação que impulsiona um novo espaço nas relações pessoais, pois é um posicionamento em relação ao mundo. Se entendermos a importância desse processo relacional no espaço digital, a *performance* poética atinge o cotidiano. Para Maturana (2002, p. 28), a autoconsciência não está no cérebro, haja vista que “ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem”; para o pesquisador, a emoção fundante do social é o amor, elemento estrutural da fisiologia humana. Ele afirma que o amor é a emoção fundante do social porque:

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 2002, p. 23).

Do exposto, o falar de amor, da emoção, o autor não se refere ao que convencionalmente tratamos como sentimento. Emoção, neste caso é: “do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p.15). No teatro, acontece o mesmo, o ator mudando a ação ou simplesmente sua dinâmica [ritmo], muda a emoção [intenção] do personagem. Trabalhar com produção de sentido e escolher uma linguagem [o meio] pode aprisionar ou abrir sentidos, pois acreditamos que a linguagem poética traz fronteiras estendidas.

O modo como se diz é mais importante do que o que se diz. No teatro, a ação dramática é superior à ação escrita, tendo em vista que a mesma palavra escrita pode possuir diversos significados, dependendo de como se fala. A *performance* física diz muito, tanto que a hermenêutica contemporânea aborda tudo que interfere no processo de interpretação, incluindo formas verbais e não verbais de comunicação, ou seja, todos os aspectos que envolvem a comunicação. Assim, a cada nova mídia, uma nova linguagem. A técnica proporciona modos de dizer que vão se desenvolvendo e criando novos signos de representação.

Observar o poético na comunicação significa procurar os elementos que levam o poético a impulsionar o acontecimento, percebendo como se dá esse impulso a partir da desestruturação no ser que a experiência estética proporciona. Na comunicação teatral, a montagem de ações, na elaboração da poética corporal, é um dos elementos que parte de um comportamento restaurado para instalar a ação performática e isso também acontece nas manifestações ritualísticas e nas práticas espetaculares populares, como o Bumba-meu-boi. Muitas dessas funções e ações se estruturam de modo hierárquico. Cada figura [personagem] tem sua responsabilidade tanto simbolicamente durante a *performance* como na organização do grupo e da festa. Todo esse conjunto de ações vai criando o repertório pessoal do brincante, adquirido pela vivência de anos de atuação, criando, assim, um repertório individual de textos, truques, piadas, críticas, versos, músicas e brincadeiras. Essa mesma repetição de ações definem sua identificação como máscara social [que geram personagem eternos como padrões, empregados e enamorados]. Todas elas, somadas ao acontecimento em sua relação com o público presente, criam a *performance* poética final.

Este artigo acontece assim, como um gesto e um convite, a atualizar a ação *performática* poética dentro da sociedade midiática na busca de uma estética da comunicação, centrada na experiência poética cotidiana, mediada pelos meios de comunicação. Sem a preocupação dualista arte # vida, entramos no campo do compartilhamento de experiências e formamos uma identidade contemporânea que é reflexo, sobretudo, de quem fala e de seu espaço relacional, possibilitando novas experiências performáticas no espaço digital, onde horizontes se cruzam e convergem tanto tecnologicamente como em novas possibilidades narrativas. O uso do poético como ação social vai em direção contrária à ideia da cultura mercadológica. Traz uma reflexão a respeito da arte e da sociedade e como se constitui na cultura digital contemporânea o desenvolvimento da experiência estética e da reflexão crítica criativa, a partir da *performance* poética, em tempos onde o discurso político e o religioso segregam a forma poética pode curar.

Que nossa ação performática hoje funcione como a pedra de um dos Orikis para Exu [a pedra amanhã, mata o pássaro ontem] e assim nossa *performance* impulse a sociedade a voltar a reconhecer que a realidade é poética, para vivermos um novo tempo e um novo espaço, recuperando, assim, o aspecto mágico da linguagem perdido no sentido comercial da indústria cultural. A busca por esse aspecto mágico do olhar poético coloca nosso intelecto em conversa, no diálogo, na dialogia natural da arte, em um campo expandido que por estar longe das compreensões estereotipadas pode, em cada mídia [meio], descobrir a própria poesia.

2. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela, Gustavo Sobral, Thiago Neves (orgs) *Linguagens* – Brasília, Casa das Musas 2010.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção a Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo, Martin Claret. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade, a busca por segurança no mundo atual*. Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: Lições Americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 20??

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento*. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte Editora UFMG 2002

SHAKESPEARE, Willian. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

ZUNTHOR, Alcântara, Simone Silveira. *Arnaldo Antunes trovador multimídia*, Brasília, UnB Instituto de letras, 2010.

ELEMENTOS ESTÉTICOS NA DOÇARIA SERIDOENSE

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8712

BEZERRA, N.X.*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Email: nilton.xavier@ifrn.edu.br

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

O objetivo deste artigo é fomentar a apreciação dos elementos estéticos presentes na doçaria do Seridó potiguar, ressaltando o valor dos aspectos visuais nos seus produtos. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e documental, a partir de registros etnográficos reunidos pelo acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar, sob coordenação da professora Maria Isabel Dantas. Como produção cultural, os doces compreendem modos de fazer e servir que expressam beleza e instituem novos significados para além do imediatismo do olfato e do paladar. A pesquisa é inédita no referido contexto, por ressaltar novas dimensões vinculadas à doçaria tradicional. Como resultados, verificamos que a atenção cuidadosa às medidas, às matérias-primas e métodos de fabricação não se encontra em nenhum instante desconectada da estética determinada pelos olhares de quem produz e de quem a saboreia. Muitas vezes é esse seu principal ingrediente.

PALAVRAS-CHAVE: Doçaria, Seridó, Microestética.

ÉLÉMENTS ESTHÉTIQUES DE LA PÂTISSERIE SERIDOENSE

RESUMÉ

L'objectif de cet article est d'encourager l'appréciation des éléments esthétiques présents dans les bonbons de Seridó potiguar, en mettant l'accent sur la valeur des aspects visuels de ses produits. La méthodologie employée consistait en une recherche bibliographique et documentaire, basée sur des enregistrements ethnographiques rassemblés dans la collection du projet Doces Sabores do Seridó Potiguar, sous la coordination du professeur Maria Isabel Dantas. En tant que production culturelle, les bonbons comprennent des façons de faire et de servir qui expriment la beauté et d'instituer de nouvelles significations au-delà de l'immédiateté de l'odorat et du goût. La recherche est sans précédent dans ce contexte car elle insiste sur de nouvelles dimensions liées aux bonbons traditionnels. Nous avons ainsi vérifié, qu'une attention particulière portée aux mesures, aux matières premières et aux méthodes de fabrication n'était à aucun moment déconnectée de l'esthétique et qui l'a savouré. C'est souvent son ingrédient principal.

MOTS-CLÉS: Pâtisserie, Seridó, microesthétique.

1. INTRODUÇÃO

“É importante preservarmos a identidade das cozinhas regionais, reinterpretando a herança cultural da culinária, mas devemos levar em conta alguns princípios: a qualidade dos produtos, a textura, o sabor e a aparência dos pratos. Não podemos esquecer que o visual é tão importante quanto o sabor”.

(Rosa Belluzzo)

A expressão popular “comer com os olhos” ressalta a importância do aspecto visual na produção, apresentação e consumo dos alimentos, a atribuição de sentidos ao que é considerado belo, agradável, almejado ou repulsivo manifesta-se no contexto cotidiano das cozinhas de maneira amplamente variável nas mais diversas culturas. É com esse olhar sensibilizado para o teor artístico que buscamos identificar quais elementos de interesse notadamente estéticos são utilizados na produção doceira da região do Seridó potiguar. A arte é um conhecimento ligado às práticas socioculturais, suas representações correspondem a visões da vida (OSTROWER,1988). No âmbito da doçaria, é possível compreendermos os saberes, as técnicas, os costumes e as necessidades materiais e espirituais em contextos múltiplos.

Este artigo fundamenta-se numa pesquisa documental sobre dados etnográficos (imagens fotográficas e registros escritos) pertencentes ao projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Isabel Dantas, autora de uma tese referencial sobre o chouriço seridoense. (DANTAS, 2008). Tem como objetivo evidenciar de modo abrangente a existência de elementos estéticos na doçaria do Seridó, ressaltando a recorrência de tais elementos como significativos nos processos de produção de diversos doces nascidos das combinações do açúcar com as matérias-primas disponíveis naquela região norte-rio-grandense.

Justifico esse texto como uma contribuição inicial, pela falta de informações específicas que expressem especialmente as relações entre comida, arte e estética no Rio Grande do Norte, ou que, de modo especial, privilegiem a doçaria no referido contexto seridoense sob tal ponto de vista. Nesse sentido, a análise sociocultural do chouriço, doce feito à base de açúcar, sangue de porco e especiarias, desenvolvida por Isabel, é incomum, pois compreende, igualmente, a relevância dos aspectos visuais “cor, consistência, decoração e apresentação” (DANTAS, 2008, p. 290), na feitura e consumo desse doce icônico para os seridoenses, capaz de despertar, ao mesmo tempo, pelas características de sua composição, avidez e desprezo.

Em conformidade com as categorias utilizadas durante a pesquisa etnográfica desenvolvida pelo Projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar para a classificação da doçaria seridoense, consideraremos influências estéticas na elaboração dos doces “propriamente ditos”, constituídos de frutas, de leite e ovos; no chouriço, no doce seco e na espécie de gergelim, nos quais prevalece o uso marcante de especiarias (cravo, canela, erva-doce, gengibre e pimenta-do-reino); nos biscoitos; nas comidas de milho ou sobremesas “semidoces”; nos bolos; nos filhoses; no puxa-puxa, na cocada, no arroz doce, no mel de rapadura e na umbuzada.

Para Gilberto Freyre (2007), estes últimos tratam-se de “sobremesas”, doces de tabuleiro ou doces de rua numa alusão à sua origem plebeia ou camponesa, sendo menos exigentes em sua elaboração, mais acessíveis. Destaca, ainda, o fato de alguns serem outrora comercializados nas ruas por ambulantes ou em tabuleiros armados destinados para o consumo restrito de populares, procedência hoje em dia desconsiderada por circularem como doces tradicionais em mesas e restaurantes sofisticados.

Ressaltamos que os alimentos acima citados não foram analisados em sua totalidade, pois restringimos nosso olhar apenas às informações textuais e imagens disponibilizadas e gentilmente cedidas pelo projeto. Porém algumas questões são evidenciadas para a construção dessa primeira análise, a saber: Quais noções de beleza aparecem na elaboração dos doces seridoenses? Quais sentidos ou intenções elas expressam? Qual importância possuem na fabricação, consumo e comercialização dos doces?

Para iniciarmos uma compreensão acerca da doçaria e, em particular da doçaria seridoense, faz-se necessária uma breve observação histórica sobre a importância do aspecto visual na elaboração da comida.

1.1 Ingredientes Históricos

Dos extravagantes banquetes da nobreza europeia de séculos passados aos dias atuais, as artes culinárias se mantêm ajustando os excessos espetaculares, almejados outrora como distintivos sociais e sinais de aprimoramento estético. Não eram incomuns, às mesas aristocráticas, efeitos pirotécnicos e surpreendentes apelos cenográficos, cuidadosamente organizados entre nobres porcelanas, arranjos florais, objetos de ourivesaria, talheres adotados como solução higiênica. Observava-se também a camuflagem desmedida no aspecto original de determinados alimentos, graças à excessiva ornamentação, afastando a comida de sua destinação natural e criando certa ambiguidade em seu consumo. O alimento deveria ser ingerido, mas, além disso, apreciado (MARCHESI; VERCELONNI, 2010).

Ao longo da história ocidental, influências estéticas foram assimiladas pelo universo gastronômico, documentando singularidades das tradições alimentares medievais, renascentistas, barrocas, rococós, neoclássicas, “impressionistas”, modernas e contemporâneas, estabelecendo padrões conexos àqueles que nortearam a produção consagrada no âmbito das artes visuais, especialmente das “belas artes”. Porém a perícia “artesanal” exercida por mestre (a)s cozinheiro (a)s no preparo de pratos doces ou salgados, na seleção dos apetrechos de cozinha e na aparência das mesas padeceu socialmente diante do trabalho efetivado pelos “artistas”, aliado à dificuldade em preservar testemunhos de suas criações.

O conceito de “microestética” ou estética do cotidiano, apresentado por Ivone Richter (2003), avizinha-se da rotina reinventada em torno das panelas, fornos e fogões, por transgredir hierarquias sociais, ao reconhecer o interesse estético como uma característica humana, entremeadado à vida diária, de acordo com a autora, um “processo individual de produção de subjetividades” um fazer especial que atribui de modo consciente, motivações estéticas e ressignificação artística às atividades e produtos triviais. Sendo, portanto, distinto da “macroestética”, categoria filosófica mais genérica, própria de uma subjetividade que se quer instituída como um padrão homogeneizante.

Apreciação comparável encontrou Umberto Eco (2004), para o qual o objeto estético é apresentado destituído de valorações como aquele que suscita em nós um encantamento independente do desejo particular de possuí-lo. Sendo assim, tanto uma bela pintura exposta num museu quanto um bolo de casamento bem elaborado, mesmo não nos pertencendo, poderiam causar tal sentimento.

No Brasil colonial, o surgimento dos alicerces de uma culinária com sabor nacional, miscigenada nos engenhos litorâneos, nas ruas, sobrados, conventos, senzalas, terreiros e sertões, resultou do intercâmbio de técnicas e produtos nativos, europeus e africanos, circulando, sobretudo, entre mãos femininas adaptadoras dos gostos e temperos portugueses à disponibilidade das frutas tropicais, frutos do mar e exemplares da fauna local. Naquele contexto, viajantes e cronistas documentaram, no cotidiano das mesas brasileiras, o gradual e expressivo desenvolvimento de uma doçaria propiciada pelo crescimento da economia canavieira, a falta de polidez das elites e, raras exceções, nos modos de servir e comer, tentando arremedar um idealizado “refinamento” europeu assinalado pelo uso de porcelanas e pratarias demasiadamente ornamentadas (MARCHESI; BELLUZZO, 2010).

O olhar determina de modo abrangente a relação cultural do homem com os alimentos, sua ingestão não objetiva tão somente a saciedade do corpo sedento ou faminto. A observação do alimento antecede o momento da degustação, servindo claramente para estimular o paladar. Combinações entre forma e cor, realçadas pelo olfato, podem auxiliar a torná-lo mais desejável ou, ao contrário, despertar sensações de mal-estar, indicando características implícitas na aceitação cultural do alimento.

O momento das refeições também envolve outros fatores alheios à satisfação automática do corpo em seu aparato biológico: promove a apreciação propositada da comida, os encontros, o entretenimento, a comensalidade, os diversos rituais convencionados do servir e do comer providos de seus equipamentos simbólicos característicos.

Dependendo do modo como serão exibidos, em regra os alimentos passam por escolhas que simplesmente levam em conta a sua aparência ou então se relacionam às práticas de higiene alimentar. São evitados aqueles que apresentem sujeiras, deformidades, perfurações, manchas ou visíveis alterações de texturas, cores, cheiros e sabores, indicativos de má qualidade. Para a preparação e consumo, além do gosto, são priorizados aqueles visualmente mais frescos, tenros, brilhantes, uniformes e com cores mais vistosas. A análise vigilante sobre tais aspectos se aplica invariavelmente aos alimentos que possuam conformação natural ou artificial (MARCHESI, 2010).

Todos sofrem adulterações em suas formas, porém os primeiros preservam, de certa maneira, sua estrutura original e as intervenções são limitadas a cortes especiais, composições figurativas e cromáticas (hortaliças, carnes, peixes e frutas); outros são designados para fins decorativos (frutos secos ou sementes sobrepostos a doces, pães e queijos) ou são categorizados como híbridos quando disfarçados externamente (empanados, glaceados). Os alimentos artificiais, em geral, são elaborados por intervenções humanas mais significativas, compostos por ingredientes processados. Geralmente são modelados ou esculpidos, reproduzindo formas imitativas análogas a outros fazeres artesanais como a renda, a escultura, a cerâmica, a joalheria e o bordado (massas, chocolates, confeitos, glacês).

Preocupações com o embelezamento e exposição dos pratos são tradições renovadas constantemente como um exercício estético associado especialmente aos festejos, solenidades e,

de modo mais recente, à comercialização de produtos comestíveis vinculados à realidade de grupos e contextos culturais específicos. Investimentos consideráveis de tempo, capital, saberes e fazeres especializados são dispensados para o preparo dos alimentos, os quais, em diversas ocasiões, centralizam olhares maravilhados e pontuam simbolicamente a importância das cerimônias. As sofisticadas decorações dos bolos nupciais, de batizados, das festas de debutantes ou de aniversários, confeccionados nos mínimos detalhes e acrescidos do acompanhamento de seus doces característicos, conferem credibilidade à competência de confeitores, “boleiras” e doceiras, transformando sua feitura em bens preciosos, distintos daqueles habitualmente consumidos e despojados do apelo ornamental.

Nessa cozinha “comemorativa”, destinada às festividades, eventos sociais ou religiosos, as intenções estéticas se acentuam. Costuma-se determinar a realização de comidas doces e salgadas oferecidas em jantares, ambientes de culto, na informalidade das ruas, em festas de santos padroeiros, almoços, bebedeiras e degustações, ocasiões revestidas de significados especiais, nas quais são reforçados vínculos identitários, familiares e que transparecem dados culturais.

No sertão nordestino, esses acontecimentos buscam expressar um cenário de fartura, no qual as quantidades generosas de comida intencionalmente expostas são indicativas da boa situação social da família que propicia o alimento. Por esse motivo, não há espaços para as indesejáveis “desfeitas”, atentamente observadas por todos pelas porções comidas nos pratos ou pela rejeição voluntária em comer – falhas gravíssimas porque são interpretadas como ações de desdém ou falta de apreço diante dos participantes. Nessas ocasiões, os anfitriões, com frequência, abdicam das partes mais cobiçadas dos alimentos para demonstrar atenção especial aos convidados. Além disso, é o momento oportuno para exposição das melhores louças⁹, talheres, toalhas, copos ou taças ou para confirmar coletivamente o prestígio individual daquele(a)s que se destacam no preparo de um assado suculento ou na feitura de um doce no ponto ideal.

O campo da decoração culinária é largo e envolve muitos aspectos, como a limpeza atenciosa dos recipientes; o uso de embalagens especiais; a transparência dos potes de vidro ou de plástico; laços de fitas coloridas; paninhos bordados, rendados, pintados, crocheteados; etiquetas; caixinhas; bandejas; papéis decorados, recortados¹⁰; a modelagem manual ou o recorte mecânico das fôrmas para bolos, biscoitos, pães e doces; a fluidez das caldas e molhos; a disposição simétrica de castanhas assadas, texturizando superfícies, desenhos com pó de canela sobre doces de prato.

2. MODOS DE FAZER SERIDOENSES

A região do Seridó potiguar é partilhada entre dezessete municípios subdivididos em duas microrregiões: Seridó ocidental e Seridó oriental. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados produtos, métodos e conhecimentos empregados na doçaria realizada nas zonas rurais e urbanas de cidades pertencentes às duas áreas, sendo elas Acari, Caicó, Carnaúba dos Dantas, Cruzeta, Currais Novos, Jardim do Seridó, Lagoa Nova, São João do Sabugi, São José do Seridó e Serra Negra do Norte.

⁹ Nome atualmente genérico a depender do contexto cultural pode significar objetos de porcelana, esmaltados (ágata), alumínio, cerâmica, vidro e até plástico.

¹⁰ Tradição artesanal portuguesa vinda ao Brasil, porém, infelizmente restritas aos modelos industriais laminados e plissados para emoldurar bolos, para forminhas de doce e os franjados para beijinhos de coco.

Os doces de frutas e de leite elaborados no sertão norte-rio-grandense costumam adquirir a forma de compotas com frutas cortadas em pedaços, rasgadas ou perfuradas e fervidas em caldas transparentes de açúcar, líquidas ou espessadas, às vezes, aromatizadas com paus de canela e cravos da Índia. Outros são pastosos, de aspecto moreno, com texturas aveludadas ou acetinadas, obtidas pelo olhar vigilante das doceiras, ou então ganham a feição de geleias coloridas, densas, visguentas, ápices saborosos da metamorfose da fruta açucarada e desmanchada pela ação do fogo. Quando servidas como sobremesas, são parceiras bem-vindas de bolachas salgadas ou de talhos de queijo de manteiga ou de coalho.

O preparo desses doces está associado à disponibilidade e ao aproveitamento das matérias-primas retiradas dos pomares, terreiros e currais. Sua fervura e cozimento regularmente acontecem nos fogões à lenha para economizar o gás, é uma estratégia empregada para a preservação das frutas sazonais e alternativa notadamente feminina para complementar a renda familiar e obter ganhos materiais com as vendas.

A aparência é um aspecto essencial para despertar na clientela ou no comensal o desejo pela ingestão dos doces. Esse ponto envolve cores, aromas, texturas e transparências específicas, aliadas ao peso honesto, à limpeza cuidadosa e a variedade das formas dos recipientes utilizados para conservá-los. Compoteiras, potes de vidro e cristal decorados, herdados do passado, mais restritos ao âmbito doméstico, ressaltavam as qualidades visuais dos doces, sua legitimidade; porém, entre a população mais simples, foram sendo gradualmente substituídos por embalagens vítreas reutilizadas de produtos industrializados (especialmente de café e maionese), sobretudo quando a produção doceira objetivava a doação a amigos, vizinhos, “visitas” e parentes ou a comercialização.



Figuras 1 e 2 – Doce de leite com ameixa; doce de mamão em calda. Carnaúba dos Dantas/RN.

Fonte: acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar – IFRN.

Composições ornamentais abstratas feitas com os próprios doces, alternando cores e sabores diferentes numa única embalagem, passaram a ser empregadas como recurso para diversificar as vendas e atender a gostos distintos, porém a praticidade da embalagem reutilizada para o transporte

e a limpidez aferidora da qualidade dos produtos ainda não deu conta da fragilidade do vidro, situação que já provocou indesejáveis perdas pela clientela durante as viagens, com a quebra dos recipientes.

Para contornar esse problema, a reutilização das embalagens se alargou para as latas de leite em pó ou de farináceos, perfeitamente limpas e reluzentes, resistentes a choques e acidentes imprevistos, entretanto responsáveis, de modo involuntário, por ocultar a aparência dos doces, expediente empregado nos últimos anos para acondicionar o chouriço e a espécie de gergelim.

No Seridó, tanto o chouriço quanto a espécie, são decorados em suas superfícies com castanhas de caju inteiras, partidas e assadas, casualmente dispostas ou arrumadas em pares, trios ou quádruplos, de modo simétrico, enquanto na microrregião norte-rio-grandense da Chapada do Apodi, onde o chouriço é doce desconhecido, a espécie é polvilhada com uma mistura de canela, cravo e erva-doce moídos em pó (BEZERRA, 2013). Em Carnáuba dos Dantas, a decoração feita nas latas de chouriço é interpretada como sinal de ostentação das doceiras.

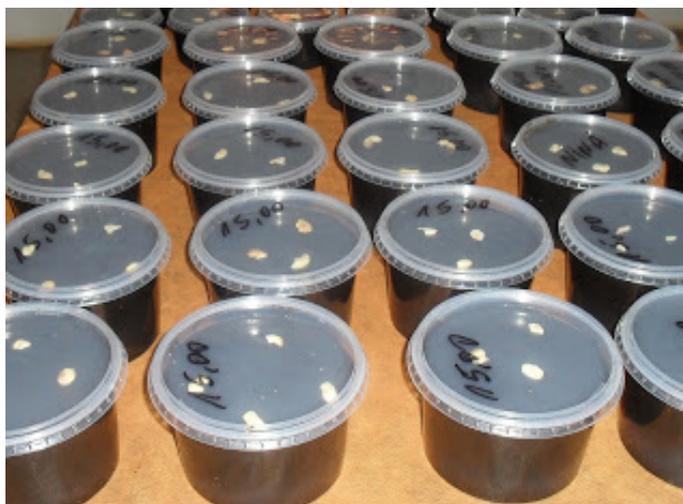


Figura 3 - Chouriço seridoense.

Fonte: Imagem disponível em: <http://www.blogdovalderinodantas.com/2011/08/regiao-do-serido-pode-ganhar-mais-um.html>.

Acesso em: 24/08/2013.

Compradores mais desconfiados de chouriço e de doce de mocotó costumam abrir e virar as latas destampadas para atestar a qualidade do doce pelo grau de firmeza que apresentam. O bom doce seria aquele que não escorre e permanece fixo ao recipiente, como se o aspecto visual não bastasse e carecesse de outro tipo de comprovação.

Ultimamente a transparência reveladora das características visuais dos doces foi reabilitada com as embalagens plásticas descartáveis, mais higiênicas, concebidas em medidas padronizadas de 500g e 1k. Salientamos que, em cada cidade ou sítio, a própria população se encarrega de destacar espontaneamente suas doceiras mais afamadas, associando a elas a procedência dos doces como selos inquestionáveis de garantia da boa qualidade, verdadeiras obras de arte autenticadas pela “assinatura” ou competência de suas autoras.

A criação de embalagens com fins estéticos pode ser observada entre as comidas de milho, alimentos característicos do “inverno” nordestino, período associado à estação chuvosa, quando a terra fértil é naturalmente irrigada, propiciando o desenvolvimento sazonal da agricultura na região semiárida.

Bons invernos são tempos de abundância, alegria e fartura para o homem sertanejo no Nordeste brasileiro, livres das restrições alimentares impostas pelos meses de estiagem. Planta-se principalmente feijão, melancia, batata-doce, jerimum, arroz, gergelim e milho, sendo o milho um alimento privilegiado por propiciar a base das comidas indicativas das festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, tradição renovada e ainda em vigor na cultura nordestina. O milho é responsável por reunir famílias inteiras no preparo da canjica, da pamonha, do mungunzá, do xerém e no acendimento das fogueiras nas vésperas dos dias santos, onde é assado juntamente com a batata-doce, consumidos entre novenários de agradecimento, “arraiás” improvisados e animados forrós, nos espaços à frente ou no entorno das igrejas, nas ruas, nas casas ou no interior festivo, fumegante e perfumado das cozinhas.



Figuras 4 e 5 – Pamonhas cozidas; canjica de milho verde decorada com canela em pó. Carnaúba dos Dantas/ RN.

Fonte: acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar – IFRN.

Dentre as comidas de inverno, a pamonha obtida pela mistura do caldo de milho verde, açúcar, sal e leite de coco fresco, embalada na própria palha do milho e cozida em água fervente é uma das mais características. No Seridó, costuma ser temperada com leite de gado, manteiga, margarina ou nata, restringindo o uso do leite de coco. A forma da pamonha apresenta variações obtidas pelo tipo de costura, dobradura e amarração da palha ou mesmo pela substituição total desse elemento quando a seca impede o bom desenvolvimento das plantas de milho e as mulheres sertanejas, a contragosto, reutilizam embalagens plásticas de espaguete para moldar suas pamonhas ou improvisam saquinhos de tecido com a mesma intenção.

Os formatos costumam ser retangulares ou no feitio de trouxinhas amarradas numa ou em duas pontas, porém, não são incomuns pamonhas triangulares e em formas que lembram gravatinhas borboleta. As amarrações são feitas com tiras de palha de milho, cordões de algodão ou, mais recentemente, com ligas de borracha. Em todos os casos, a embalagem com a palha do milho é

salientada como um aspecto indispensável à feitura do prato, pois comprova sua qualidade com a utilização do milho verde, particulariza visualmente o alimento e concorre para torná-lo mais atraente.

Como um dado a se investigar posteriormente, na região do Seridó, onde foi realizada a pesquisa, não foram encontradas as tradicionais pamonhas em forma de trouxas, prevalecendo o formato retangular, feito com a palha de milho dobrada simetricamente nas duas pontas e presas com tiras firmadas por nós confeccionados da mesma palha.

Na superfície das canjicas e do arroz doce, servidos em pratos fundos, grandes travessas ou pequenas vasilhas plásticas descartáveis para o consumo individual, são feitos desenhos com canela em pó, repetindo padrões geométricos formados por pequenos círculos, semicírculos, vírgulas, “zigue-zagues” ou, de modo mais habitual, delicadamente pulverizada em toda a superfície, sem apresentar formas definidas, apenas objetivando contrastar a cor marrom avermelhada da canela com o amarelo intenso do milho ou o branco do arroz.

O encontro íntimo entre a confeitaria e a doçaria brasileira com seus doces, bolos e biscoitos revitaliza, no Seridó potiguar, legados coloniais procedentes das cozinhas governadas pelas antigas sinhás nas primitivas fazendas de gado ou pelas mãos das religiosas viventes na clausura dos conventos, preservando nomes, receitas e saberes de matriz lusitana, combinados aos sabores locais.

Suspiros, raivas, sequilhos de goma de mandioca, doce seco, casadinhos, biscoitos palitos e bolachas de nata e de leite incorporam à delicadeza do paladar notórias intenções artísticas, pela permanência de formas figurativas ou enfeites modelados à mão ou obtidos com o auxílio de instrumentais de cozinha como garfos, forminhas de corte ou carretilhas. São corações, flores, meias-luas, folhas, gotas, bolas, círculos rebaixados, conchas e arabescos. Finalidade similar é obtida pela junção de biscoitos divididos em duas partes unidas com geleia de fruta ou doce de leite e, também, pela variação de cores conseguida pelo acréscimo de ingredientes distintos numa mesma massa.



Figuras 6 e 7 – Variação nas formas das raivas, Caicó/RN. Sequilhos guardados em compoteira de vidro. Fonte: acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar – IFRN.



Figuras 8 e 9 – Embalagens plásticas com casadinhos recheados em formato de coração; biscoito palito ou “Zé Pereira” com borda serrilhada. Caicó/RN.

Fonte: acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar – IFRN.

Historicamente formas figurativas vêm sendo criadas pelas técnicas de confeitaria. Na realidade do interior norte-rio-grandense, sua presença se manifesta mais efetivamente na modelagem dos alfenins figurativos, caprichosamente esculpido em forma de flores, cachimbos, bonecas, cachorros, pombas, patos, chapéus e cestas, pintados em sua imaculada alvura com anilina comestível verde, laranja e rosa. Uma festa para olhos infantis e adultos. No Seridó, há registros de alguns tipos de doces de açúcar (ou alfenins), como o pirulito e o puxa-puxa, em Carnaúba dos Dantas; e a bala de coco, em Caicó. Entretanto suas formas são mais simples e, nesse aspecto, não rivalizam em sofisticação aos alfenins figurativos.

De acordo com Câmara Cascudo (2004, p. 308), “o imenso interior dos sertões, fazendas, engenhos, lavouras, jamais ignorou doces e bolos nos dias festivos”. Dentre os bolos encontrados no Seridó, o bolo preto ou pé-de-moleque se destaca como uma das velhas receitas que permaneceram praticamente inalteradas através do tempo, deliciosa tradição do período junino e das festas de Natal. Na base de sua composição, são utilizados massa ou farinha fina de mandioca, mel de rapadura escura ou açúcar mascavo, leite de coco, erva-doce, cravo-da-índia e castanhas de caju. Costuma ser assado em fornos a lenha, acomodado em grandes tabuleiros retangulares e forrados com a folha da bananeira verde, umedecido com leite de coco e decorado com castanhas de caju inteiras espalhadas em toda a superfície ou, então, inseridas em sua massa pesada e escura.

Os filhós ou filhoses, feitos de massa frita em gordura, são servidos com mel de engenho, polvilhados com açúcar cristal ou com uma mistura composta de açúcar e canela em pó (variam conforme a região em que são produzidos). Sua composição também é diversa, incorporando à mistura básica de farinha de trigo, ovos, manteiga e açúcar, ingredientes nativos como a macaxeira (mandioca doce), o milho e a batata doce. Herança portuguesa de procedência mourisca, no Nordeste brasileiro os filhós são identificados como doces festivos associados, principalmente, ao período carnavalesco e ao ciclo natalino, consumidos na virada de ano. Porém são igualmente destinados a outras festas, como as de santos padroeiros e vaquejadas. A palavra filhó possui origem na expressão latina *folium*, diminutivo de

folha. Essa associação primitiva é sugestiva da variedade de formas com que são modelados, alguns deles, imitando justamente o formato de pequenas folhas ou flores.

Na região do Seridó, de maneira especial na cidade de Caicó, os filhós são emblemáticos da culinária local, vendidos nas ruas por ambulantes, nas barraquinhas de comida regional no período da grande festa da padroeira Santana que ocorre no mês de julho. É receita conhecida pelas bisavós e avós caicoenses, repassada através de gerações. Hoje em dia, encontramos filhós produzidos por doceiras e doceiros, revelando a participação masculina num território culturalmente associado ao comando feminino. Em Caicó, são tradicionalmente modelados no formato de pequenas bolas, consumidos envoltos em mel de rapadura ou calda de açúcar, aspecto que agrada ao mesmo tempo aos olhos e ao paladar e, aparentemente, particulariza seu feitio no Seridó potiguar.



Figuras 10 e 11 – Filhós seridoenses servidos e recheados com calda de açúcar, Caicó/RN.

Fonte: acervo do projeto Doces Sabores do Seridó Potiguar – IFRN.

Tal afirmação encontra subsídios no estranhamento que os caicoenses exteriorizam à feitura e ao formato incomum do doce produzido por Joaquim Francisco de Albuquerque Lima, doceiro apelidado de “Quincas”. De formato irregular, seus filhós são fritos em banha de porco e recheados internamente com calda de açúcar, processo ao qual seu autor reivindica uma suposta autenticidade “portuguesa”, precisamente pelas diferenças existentes no processo de produção e, sobretudo, por confrontar o formato das bolinhas assimiladas pela população como a forma mais tradicional dos filhós seridoenses. A menção ao formato redondo e delicado é digna de nota porque as variações dos ingredientes e das quantidades para o preparo das massas existem, porém não são interpretadas como elementos que contribuam para “descaracterizar” de alguma forma a integridade dos saberes e fazeres necessários à realização do doce.

Em Apodi, no oeste potiguar, a iguaria é conhecida pelo singular filó, um dos doces mais tradicionais do município, vendido por ambulantes nas ruas e escolas. É encontrado, ainda, em supermercados, nas feiras livres e, também, são produzidos pelas famílias para o consumo doméstico ou comercialização. A receita apresenta variações por não utilizar manteiga, nem ovos; os formatos mais populares são

de tranças ou pequenas tiras salpicadas de açúcar cristal e, às vezes, com canela em pó. Sua versão servida com mel é ignorada pelos apodienses.



Figuras 12 e 13 - Filós apodienses.

Fonte: fotos do autor, Apodi/RN, 2010.

3. CONSIDERAÇÕES ENTRE SABORES E SABERES EMBLEMÁTICOS

No Rio Grande do Norte, o Seridó se sobressai como um território simbólico diferenciado para os seus habitantes em muitos aspectos. Há entre eles um sentimento indisfarçável em expressar suas origens, antes mesmo de se reconhecerem como potiguares, esse sentimento é uma marca registrada das famílias e de cada cidadão seridoense. Em todo o Estado, suas tradições são reconhecidas pela importância histórica, artística e cultural.

Nessa região, salientam-se as festas dedicadas à Sant'Ana e São Sebastião; o carnaval de rua; os bordados; suas igrejas, sobrados e casas rurais, a comida sertaneja caracterizada pelo consumo de queijos de coalho e de manteiga, nata, creme, manteiga da terra, carne de sol com macaxeira. Também é seridoense uma variada doçaria em processo de transformação, equilibrando saberes atemporais internalizados no cotidiano em suas múltiplas dimensões com as necessidades contemporâneas de sua comercialização como meio de sobrevivência, pontos evidenciados na pesquisa ora apresentada.

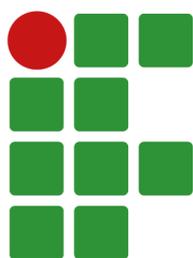
No Rio Grande do Norte, é notória a divulgação popular dos pratos doces e salgados produzidos no Seridó como “tradicionais”, “típicos”, “especialidades locais ou regionais”, atribuições justificadas por serem simbólicos das práticas alimentares conectadas ao imaginário social e às representações da identidade local. Nesse ponto de vista, a “comida típica”, mesmo que não pertença à alimentação diária, é expressiva de múltiplos aspectos, dentre os quais formas de sociabilidade e organização, da relação entre gêneros, da dualidade entre a mesa habitual e aquela dedicada aos eventos festivos, das relações entre o homem sujeito às variantes socioambientais. Segundo Maciel (2011), a comida “típica” nem sempre é aquela elaborada e consumida no cotidiano. Comumente, associa-se a pratos feitos em dias especiais, trabalhosos em sua execução, demandando um tempo considerável – o chouriço seria, especialmente, representativo dessa categoria.

Lembrar do Seridó é demandar da memória sabores e aromas que vão além da representatividade dos filhós e do chouriço e incorporam a aparência do doce de leite pastoso, das comidas juninas e

de seus biscoitos delicados. Nessa brevíssima apreciação, destacamos a importância dos aspectos visuais influenciando claramente a obtenção de cores e formas características, a recorrência de decorações tradicionais e texturas específicas, além da preocupação com variações nos modos de apresentar e servir os alimentos doces no Seridó. Tais aspectos revelam características singulares da cozinha potiguar, são expressões culturais perceptíveis, implícitas no ato de comer cotidiano e que devem ser devidamente apreciadas.

4. REFERÊNCIAS

1. BELLUZZO, Rosa. *Nem garfo nem faca: à mesa com os cronistas e viajantes*. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2010.
2. BEZERRA, Nilton Xavier [et al.]. *Sabores, saberes e fazeres da chapada do Apodi*. Apodi: IFRN, 2013.
3. CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. 3ª. ed. – São Paulo : Global, 2004.
4. DANTAS, Maria Isabel. *O Sabor do sangue: uma análise sociocultural do chouriço sertanejo*. Natal/RN,2008.Disponível em:ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MarialD_tese.pdf.
5. ECO, Umberto. *História da beleza*. Trad. Eliana Aguiar – Rio de Janeiro; Record, 2004.
6. FREYRE, Gilberto. *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil*. Apresentação de Maria Lectícia Monteiro Cavalcanti; bibliografia de Edson Nery da Fonseca; ilustrações de Manoel Bandeira – 5ª. ed – São Paulo: Global, 2007.
7. MACIEL, Maria Eunice. Churrasco, comida e emblema dos gaúchos. In: POSSAMAI, Ana Maria De Paris; PECCINI, Rosana (orgs.). *Turismo, história e gastronomia*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2011.
8. MARCHESI, Gualtiero; VERCELLONI, Luca. *A mesa posta: história da estética da cozinha*. Trad. Renata Lucia Bottini – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
9. MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*; trad. De Letícia Martins de Andrade – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
10. OSTROWER, Fayga. *A construção do olhar*. In: NOVAES, Adauto.[et al.]. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
11. RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2003.
12. QUEIROZ, Rachel de. *O Não Me Deixes: suas histórias e sua cozinha*. São Paulo: Siciliano, 2000.



**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande do Norte