



paky'op

experiências,
travessias,
práxis cênica
e docência
em teatro

Adailtom Alves Teixeira
Jussara Trindade Moreira
(Orgs.)

PAKY`OP: EXPERIÊNCIAS, TRAVESSIAS, PRÁXIS CÊNICA E DOCÊNCIA EM TEATRO

Adailton Alves Teixeira
Jussara Trindade Moreira
(Organizadores)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora **Marcele Regina Nogueira Pereira**
Vice-Reitor **José Juliano Cedaro**



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente **Lou-Ann Kleppa**
Carlos Alexandre Barros Trubiliano
Cristiane Marina Teixeira Girard
Gean Carla Silva Sganderla
Geane Valesca da Cunha Klein
Heloisa Helena Siqueira Correia
Júlio César Schweickardt
Márcio Secco
Osvaldo Copertino Duarte
Pedro Ivo Silveira Andretta
Xênia de Castro Barbosa

Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia
BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

PAKY`OP: EXPERIÊNCIAS, TRAVESSIAS, PRÁXIS CÊNICA E DOCÊNCIA EM TEATRO

Adailton Alves Teixeira
Jussara Trindade Moreira
(Organizadores)



Porto Velho - RO

© 2022 by Adailtom Alves Teixeira e Jussara Trindade Moreira (Orgs.)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Camila Vieira Vilarim de Sá

Revisão:
Alzimar Rodrigues Ramalho

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Guilherme André de Campos

Impressão e acabamento:
Seike & Monteiro Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Paky'op: experiências, travessias, práxis cênica e docência em Teatro. / Organizadores Adailtom Alves Teixeira e Jussara Trindade Moreira. – Porto Velho, RO, Edufro, 2022.

174 p. : il.

ISBN: 978-65-87539-94-2 (digital)

ISBN: 978-65-87539-96-6 (físico)

DOI: 10.47209/978-65-87539-94-2

1. Ensino-Teatro. 2. Educação básica- Teatro. 3. Teatro musical. 4. Teatro – Porto Velho-RO. I. Teixeira, Adailtom Alves .
II. Moreira, Jussara Trindade. III. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 7 9 2

Bibliotecária Cristiane Marina T. Girard CRB 11/847

LISTA DE IMAGENS

- 95 FIGURA 1: Ensaio no Teatro Guaporé (2018)
- 102 FIGURAS 2 e 3: Fermento pra Massa: ensaio aberto e apresentação, respectivamente
- 105 FIGURA 4: Distanciamento de Vavá de Castro
- 106 FIGURA 5: Aula de Interpretação II
- 107 FIGURA 6: Conflito entre Petra e Joana. Ensaio aberto de Inimigos do Povo (jul. 2017)
- 108 FIGURAS 7 e 8: Projeções dos vídeos da personagem Billie (Andreina Paiva): risada e beijinhos
- 121 FIGURA 9: Ator Júnior Lopes retoca a maquiagem antes de entrar em cena
- 127 FIGURA 10: Personagem Zahara em cena

Sumário

9	APRESENTAÇÃO
13	PREFÁCIO
15	Referências
17	PARTE 1 – DOCÊNCIA E EXPERIÊNCIA
19	1. DA PEDAGOGIA DOS SENTIMENTOS À PEDAGOGIA DAS SENSACIONES: A VIA DAS AÇÕES FÍSICAS NO PROCESSO DE ENSINO EM TEATRO
30	Considerações finais
32	Referências
35	2. ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE COTEJO ENTRE ALGUMAS DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS MAIS DIFUNDIDAS NO BRASIL
35	Introdução
40	Jogo dramático infantil
45	Sistema de jogos teatrais
49	Teatro do oprimido
51	Uma possível classificação de algumas abordagens de ensino de teatro
53	Concluindo e tomando partido
55	Referências
59	3. A VOZ (IM)PERFEITA: DESAFIOS DE UMA PEDAGOGIA VOCAL PARA O TEATRO
62	A voz cênica em sala de aula
72	Apropriando-se da própria voz
74	Avaliando a atuação vocal
79	A atuação vocal de "A"
82	A atuação vocal de "B"
85	Buscando um início...
86	Referências

89	PARTE 2 – PRÁXIS E TRAVESSIAS
91	4. ENCENAR E ATUAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE AUTONOMIA NO TEATRO
91	Sobre o começo da criação do espetáculo teatral Inimigos do Povo dentro de disciplinas do Curso de Licenciatura em Teatro
110	O surgimento do Projeto de Extensão Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e em atuação
111	Experiências e aprendizagens: apresentações de Inimigos do Povo em festivais
116	Ato final: ainda estamos em processo
116	Referências
118	Anexos
121	5. TEATRO, GUERRAS E DITADURAS: CICATRIZES DO ORIENTE MÉDIO E DA AMÉRICA LATINA
121	Do Sujeito: Aproximações e Travessias pela América Latina e Mundo Árabe
125	Do Trajeto (Reflexões): Teatro sob(re) ditaduras X teatro sob(re) guerras
136	Do Objeto (desdobramentos): Diálogos e Paralelos entre o Mundo Árabe e a América Latina
140	Referências
143	6. O TEATRO EM PORTO VELHO EM 1917: PISTAS E SINAIS A PARTIR DO JORNAL ALTO MADEIRA
143	Introdução
147	Notícias teatrais
158	Os primeiros profissionais
169	Conclusões
170	Referências
173	SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

A maneira como produzimos materialmente a nossa existência nos diz muito sobre a nossa cultura. Ela influencia fortemente, ou melhor, molda e determina o modo espiritual como conduzimos a existência da nossa vida e da nossa cultura, bem como determina nosso ser social e a vida na *polis*. Isto significa que, quando olhamos para o modo como vive toda uma cultura – do ponto de vista material – e olhamos para elementos como tempo histórico e lugar geográfico, esses elementos nos dão noções de como vive essa determinada cultura. No entanto, o domínio material e sua complexidade vai dizer muito sobre essa cultura, o modo espiritual como ela constrói o sentido da vida e da existência, seja no âmbito pessoal ou no de toda a cultura.

Isto significa que, enquanto a condição material da existência obedece a certos condicionantes como tempo, espaço, elementos geográficos e materiais, modelo climático, a nossa capacidade de significação da vida e da existência é bastante múltipla, e se espelha na maneira e no modo como conduzimos a garantia de existência da vida. No entanto, as nossas representações têm a capacidade de simbolizar e de tornar plástico e poético o mundo à nossa volta, de estabelecer relatos em torno da vida e da transcendência material de modo sofisticado e simbólico, tornando seus conteúdos muito ricos.

Essas representações se tornam mais e mais complexas; e num determinado momento acabam interferindo na materialidade do mundo que nos limita, fazendo com que nós alcancemos determinados processos de mudança, passando das limitações de um modo material de produção da vida para uma condição, até então, inimaginável.

Os nossos primeiros registros e relatos de vida enquanto cultura sempre foram míticos ou poéticos, muitas cavernas receberam pinturas representativas de signos abstratos, até hoje incompreensíveis, ou tiveram suas paredes pintadas com cenas de rituais religiosos, funerais, acontecimentos diários, caçadas, imagens que superam a mera descrição. Enquanto

isso, o mundo vivido que nos circundava era operado no âmbito concreto, ou seja: na busca por água, na busca por comida, na busca de abrigo, no domínio do fogo.

Esses saberes e registros foram compartilhados através de uma narrativa mais simbólica que concreta; eles se davam por interpretações poéticas, de narrativa fantástica, de ordem transcendente.

A capacidade de nos comunicarmos de modo artístico, de sermos cada vez mais simbólicos e mais poéticos, e menos concretos em nossas comunicações e trocas, foram garantindo a complexidade da sociedade humana. O domínio do fogo nos trouxe o contato com mais alimentos; no entanto, a culinária – como uma simples transcendência poética do uso do fogo – possibilitou-nos conhecer os detalhes de sabores inimagináveis e, até hoje, infindáveis.

Na busca por abrigo sobre rochas, buscávamos simplesmente uma caverna para nos proteger das intempéries e dos predadores noturnos; mas, não podemos interpretar isto apenas como a mera tentativa de superação das condições materiais de sobrevivência, enquanto espécie biológica. No momento em que transformamos essas cavernas em espaços de proteção e de convivência e, portanto, em algo com alto teor poético, simbólico e abstrato, o grau de complexidade do processo humano de socialização se ampliou vertiginosamente. Quanto maior essa força simbólica; quanto maior essa força poética; quanto maior essa força mítica e artística, maior é a nossa representação de horizontes de sentidos e de vidas, presente no modo como nos organizamos.

Capacidade esta que demonstramos ao plasmar numa tela uma simples ideia, ou toda a história de uma batalha; ao conseguirmos, em poucos instantes de representação, caracterizar o intenso universo interior de uma personagem; em alguns minutos de uma música, apresentar, quase de forma descritiva, as quatro estações do ano, detalhando pássaros, animais, paisagens e o clima, algo que dependeríamos de muitos e muitos textos teóricos para expressar.

Por mais que os relatos e os registros históricos sobre a Guerra Civil Espanhola em Guernica sejam bastante vívidos e detalhados e convincentes,

nada é mais significativo sobre esta guerra do que o quadro pintado por Picasso. Por mais que nós queiramos escrever enciclopédias sobre a existência humana, é bem provável que não tenhamos condições de explicá-la em 60 minutos, tempo que Beethoven dedicou à sua Nona Sinfonia para descrever a humanidade. Temos muitos tratados e registros históricos que relatam sobre o preconceito racial e a escravidão; entretanto, um *blues* cantado com alma consegue expressar muitas vezes mais essa dor de milhares de pessoas, sofrida por centenas de anos. E, por mais que nós tentássemos convencer as pessoas acerca do horror da ditadura ou das ditaduras, não há nada mais contundente do que apresentar isso no teatro, que em pouco tempo consegue desnudar o poder e a realidade da violência, bem como a perda de liberdade e de dignidade que aquelas representam. Não é à toa que o teatro sempre foi um dos alvos preferenciais das ditaduras.

Assim, as diversas manifestações artísticas têm sido capazes de nos falar sobre o humano; ora com uma capacidade de síntese impressionante, ora com uma abrangência incrível. A sua prática e a interação com ela são libertadoras, pois nos apresenta a vida e o viver de muitas formas, com a pluralidade que a vida merece e contempla. O grande desafio que temos é o de encontrar quais, dentre as muitas práticas artísticas, aquelas que conseguem fazer transcender em nós a repetição e a rotina, a vida robotizada, desprovida de reflexão, escravizada, desenraizada e despersonalizada.

Como proposta para um possível enfrentamento desse desafio no contexto acadêmico, o presente livro apresenta dois movimentos importantes: o primeiro deles é o registro de alguns dos muitos exercícios realizados nessas tentativas de transcendência de mundo feita pelos autores, trazendo o modo como cada um vem buscando superar, por meio de suas atividades docentes, a materialidade pobre de vida que todos temos, para uma condição mais humanizada e poética ao apresentar a vida por meio do teatro. Como em uma de suas duas faces, o lúdico aparece, aqui, demonstrando a importante função que assume nos processos de aprendizagem dessa arte, no sentido de tornar o nosso mundo mais consciente através do brincar; ainda nessa direção, propõe-nos refletir sobre o papel do canto no teatro, e o quanto a voz humana carrega para a cena, ampliando de modo significativo o ato de encenar.

O segundo movimento importante, contido em cada um dos relatos de trabalhos realizados em torno do teatro, se dá pelo registro que revela os modos como o artista-docente se relaciona com o próprio “fazer” teatral; como podemos educar os nossos sentidos e os nossos sentimentos, traduzindo-os em ações contidas na linguagem cênica; como podemos aprender a encenar e a interpretar para aprender mais sobre a própria vida - um conduzindo e incrementando o outro movimento.

Neste momento, o teatro opta por abordar o processo inverso, revelando como podemos nos apropriar dos múltiplos vividos, da dor da guerra, do reducionismo que a geopolítica do planeta manifesta em nosso tempo, do peso da história e da tradição, do autoritarismo, convertendo tudo isso em conteúdo de cena para evidenciar o quanto certas concepções de mundo podem ser perniciosas, limitando a própria capacidade de ver o mundo. Encerrando a sua fala, o livro aborda aspectos da história do teatro no âmbito da antiga Porto Velho. Um teatro que começa com as primeiras casas, com os primeiros tijolos e telhas de suas construções primordiais, fazendo do teatro um lugar importante na vida da cidade.

Assim, experiências e convicções de cada autor nos iluminam com diferentes modos de ensinar, aprender e fazer teatro. Seja partindo de aspectos teóricos e metodológicos para chegar à prática cênica; seja realizando o processo inverso, partindo de conteúdos vividos como referenciais de pesquisa e construção do texto e da interpretação, estes dois caminhos possíveis de acesso à arte do teatro nos colocam diante da complexidade da vida singular e da vida na *polis*, ambas refletidas nesses trabalhos.

Nilson Santos
Prof. Adjunto do Departamento de Ciências da Educação
da Universidade Federal de Rondônia

PREFÁCIO

A criação e institucionalização de um grupo de pesquisa, ligado ao Departamento de Artes (DArtes), vem dando condições aos docentes-pesquisadores, estudantes, profissionais da área e técnicos, desenvolverem seus estudos e pesquisas no campo do teatro. Além, claro, de estimular a troca de experiências, através de encontros sistemáticos entre pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, promovendo, assim, a prática, a reflexão e a produção de conhecimentos no âmbito das Artes. É nessa condição que se insere a institucionalização do **PAKY'OP – Laboratório de Pesquisa em Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas contemporâneas**, bem como o livro a que o leitor tem acesso nesse momento.

O étimo **PAKY'OP**, de acordo com o *Dicionário e Léxico Karitiana/Português* (Landin, 2005, p. 23), significa literalmente “caminho largo”, “estrada”. Ao assumir este vocábulo – que tem sua origem em uma das principais culturas indígenas do estado de Rondônia – este colegiado de pesquisadores expõe suas práxis, reflexões e poéticas teatrais contemporâneas em busca de reforçar seu caráter transcultural, abrindo uma “via”, um “caminho”, que possa facilitar o diálogo com a realidade na qual a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) está inserida, e fomentar processos de pesquisa em Artes que estimulem os estudos sobre a realidade brasileira e amazônica.

Ao eleger o conceito de transculturalidade como eixo norteador de suas linhas de pesquisas e investigações, o **PAKY'OP – Laboratório de Pesquisa em Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas contemporâneas** - busca introduzir no Departamento de Artes um campo de pesquisa contemporâneo, com aspectos acadêmicos de notável originalidade, que privilegia a reflexão sobre as confluências técnico-culturais e as metodologias híbridas no processo educativo do docente de teatro.

O conceito, que neste caso é operativo – e sugere ideias tanto diversas quanto complementares: (trâns)ito; (trans)ferência; (trans)lação;

(trans)gressão; (trans)formação – foi introduzido nos anos de 1940 pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz, no contexto de seus estudos sobre a cultura afro-cubana, colocando-o ao lado de outros conceitos caros às Ciências Humanas, como os de aculturação e assimilação. A mobilidade, que é, portanto, um atributo da transculturalidade, reflete e traduz o caráter das proposições criativas e investigativas desenvolvidas no âmbito do PAKY'OP.

Estas vêm se organizando numa dinâmica de interdependência e complementaridade, visando a qualidade na produção do conhecimento na área de teatro, e se dividem nas seguintes linhas de pesquisa: **I. O hibridismo cultural-técnico nos processos educativos: métodos transculturais de formação do artista da cena; II. Poéticas Contemporâneas em Artes; III. Dramaturgia do Artista da Cena; IV. Processos, pedagogias e diálogos experimentais em Artes; V. Memórias da cena amazônica.**

O livro que ora apresentamos, escrito pelos professores-pesquisadores do Departamento de Artes, Curso de Licenciatura em Teatro, cobre, em certa medida, todos os aspectos que compõem as linhas de pesquisas do PAKY'OP. Ao adotar o título *Paky' Op: experiências, travessias, práxis cênica e docência em teatro*, o presente livro pretende trazer ao leitor a convicção, compartilhada entre os autores dos textos que o integram, de que *experiência, docência e práxis artística* (no caso, *cênica*) são aspectos inerentes a uma concepção de ensino em Artes que, acreditamos, não se desvincula jamais da permanente atitude de *pesquisa* – a qual é, enfim, o próprio fio condutor do trabalho docente que o DArtes busca realizar, no contexto de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Tais atravessamentos mútuos entre ensino, pesquisa e criação artística – aos quais compreendemos como as “travessias” por nós vivenciadas enquanto artistas-docentes-pesquisadores – são aqui compartilhados a partir de focos temporais, metodológicos ou estéticos distintos; estes mantêm, contudo, a mesma convicção de que o conhecimento, seja em Artes ou em qualquer área, deve estar sempre em movimento, não se deixando paralisar diante das vicissitudes com que o tempo nos desafia.

Para terminar, acreditamos ainda que esta produção bibliográfica possa representar uma contribuição significativa ao fortalecimento da UNIR, enquanto instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Boa leitura!
Adailtom Alves Teixeira
Jussara Trindade Moreira

Referências

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismi. Esplorazioni diasporiche sulle ibridazioni culturali**. Milano: Costlan editori, 2004.

LANDIN, David. **Dicionário e Léxico Karitiana/Português**. 2. ed. Cuiabá: Sociedade Internacional de Linguística, 2005.

PARTE 1 – DOCÊNCIA E EXPERIÊNCIA

1. DA PEDAGOGIA DOS SENTIMENTOS À PEDAGOGIA DAS SENSAÇÕES: A VIA DAS AÇÕES FÍSICAS NO PROCESSO DE ENSINO EM TEATRO

Luiz Daniel Lerro

Meu método é a
capacidade de fisgar em si a
sensação do hoje. Hoje eu
estou aqui, daqui a pouco
vou agir.
STANISLÁVSKI

Esta máxima de Konstantin Sergêevich Stanislávski (1863-1938), registrada por Vassíli Toporkov (1889-1970) em seu livro “*Stanislávski na Repetítsi*”¹, na ocasião das sessões práticas da última fase investigativa stanislavskiana, nos remete ao “núcleo duro” do reputado método das ações físicas. Isto é, revela ao leitor, especialista de teatro ou não, a pedra angular do “novo método” que vinha sendo promovido, pelo ator e diretor russo Stanislávski, para um seletivo grupo de atores e atrizes do Teatro de Arte de Moscou (TAM).

Antes de adentrarmos no específico – as ações físicas em si –, ocorre destacar que essa última fase “nasce” após Stanislávski ter vivido uma série de temores e insatisfações consigo mesmo. A sua falta de clareza quanto aos rumos a seguir, o levaria, segundo o próprio Stanislávski, ao fortuito e superficial (Stanislávski, 1989, p. 407) sendo, assim, necessário voltar às pesquisas teatrais para evitar os clichés teatrais, buscando, ao contrário, os princípios do processo criativo. De acordo com Stanislávski, “O que estava

¹ Em 2016, a editora “É Realizações” publica o livro “Stanislávski ensaia – memórias” tradução do russo para o português, sob a responsabilidade de Diego Moschkovich. Mais informações Cf. Toporkov, Vassíli. Stanislávski Ensaia: Memórias; trad. Diego Moschkovich. 1ª ed. – São Paulo: É Realizações, 2016.

bruto precisava ser polido e lançado como pedra fundamental nas bases da nova arte. O que o tempo desgastava devia ser refrescado, sem o que o avanço se torna impossível” (Stanislávski, 1989, p. 408).

Essa crise, ou a “descoberta de verdades há muito conhecidas”, nos remete à primeira fase da pedagogia stanislavskiana que a denominarei «*Pedagogia dos Sentimentos*» pois a perspectiva de formação do artista, naquele momento, apontava especificamente para o uso de princípios técnico-expressivos que pudessem auxiliar na expressão dos sentimentos da personagem. Nessa fase, o mestre russo começa a testar, sobre si mesmo, durante os espetáculos, meios técnicos que pudessem “desencadear o estado criador”; usa, portanto, os espetáculos como uma espécie de “testes experimentais”. Logo, “não interpretava”, mas, ao contrário, fazia exercícios diante do espectador (Stanislávski, 1989, p. 413).

Naquele lugar, ou seja, diante do espectador, Stanislávski compreende aquilo que considerava uma “verdade elementar”, isto é, que “os exercícios públicos” o ajudavam fixar sua “atenção nas sensações do corpo”. Essa compreensão direciona o seu “olhar” para os estudos e práxis corporais, bem como para os princípios técnicos eficazes necessários para o artista da cena entrar no *estado criador*. O olho do ator, diretor e pedagogo russo volta-se para a sua corporeidade e ele começa a observar-se. Examina os artifícios usados por aquele corpo vazio que tão somente repetia ações, sinais mecânicos de sentimentos e caminhadas vazias, ou seja, um corpo que reforçava “as artimanhas cênicas, o agrado forçado ao público, os enfoques equivocados do trabalho criador, que repetiam dia a dia (...)” (Stanislávski, 1989, p. 409-410).

Ainda que insistisse sobre a importância do corpo para o *estado criador* e declarasse inúmeras vezes que, sob o rigor da disciplina o corpo podia expressar “tudo o que sente [*sic*] a alma”; Stanislávski estaria distante daquilo que vislumbrava para o ofício do artista, isto é, uma “nova” técnica “mais aperfeiçoada e mais convincente” que permitisse ao “poeta da ação” realizar uma tarefa cênica que agisse diretamente sobre o parceiro de cena. Na prática, percebe-se que o diretor russo muda o verbo – focaliza no agir – dando evidentemente menos ênfase ao sentir. Ou melhor, na última fase,

Stanislávski direciona seu olhar para a ação física que o corpo executa no espaço, mediante um andamento² específico.

De conseguinte, a “nova fase”³, ou seja, o “método das ações físicas”, segundo Stanislávski, abriria “(...) as portas da natureza orgânica do ator para a criatividade” (Toporkov, 2016, p. 181), e estaria estritamente relacionada à capacidade do corpo em executar ininterruptamente uma série lógica de ações. Contudo, antes de abordarmos sobre as conexões existentes entre corpo e ação, digno de consideração é o alerta que nos faz Toporkov (2016, p. 182), ou seja, que seria um equívoco analisar a ação física tão somente como uma forma, um movimento plástico. De acordo com Toporkov, deveríamos compreender que a ação física é, antes de tudo, uma ação autêntica e objetiva que, no momento de sua realização, transforma-se em psicofísica. Nesse caso, o corpo que age em cena mediante ações psicofísicas, não trabalha exclusivamente com os músculos e tampouco sob o condicionamento de uma abordagem criativa racional. Ao contrário, age em cena com eficácia porque ele, o corpo, se apropria dos cinco sentidos.

Ao se apropriar dos sentidos, o artista da cena evitaria submeter seu corpo exclusivamente aos processos racionais de análise e execução de ações; ao contrário, ele compreenderia a urgência orgânica do *corpo-mente* que “revê” as ações, sobretudo a partir de fibras musculares. Essa tipologia, que podemos considerar tal qual uma abordagem holística do *soma*, facilitaria para o artista da cena compreender objetivamente, *com* e *no* seu corpo, que: a) quanto mais simples a ação, melhor; b) o esquema das ações (isto é, a sequência lógica das ações físicas) é fundamental na composição de cena; c) e, finalmente, mas nem por isso menos importante, a necessidade de empreender laborioso estudo; buscando recordar, anotar e fixar as ações, conforme Toporov (2016, p. 193):

² O *andamento*, neste caso, é um princípio com foco na qualidade de execução do movimento, isto é “quão rápida ou lentamente” se executa uma série de ações. Mais informações sobre este princípio de movimento Cf. Bogart, Anne. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição/ Anne Bogart, Tina Landau; organização e tradução Sandra Meyer. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

³ Sobre essa pressuposta “nova fase”, Toporkov (2016, p.178) nos alerta informando que “Seria errado dizer que Stanislávski introduziu, em seus últimos ensaios conosco, algo completamente novo e contrário a todas as posições anteriores do seu sistema (...)”

Será que vocês não são capazes de fazer algo tão simples? Onde está a técnica? Assim que tiram de vocês o texto ‘muleta’ vocês perdem tudo? Não, **eu quero que vocês aprendam a agir**, antes de mais nada, **a agir fisicamente**. As palavras e pensamentos lhes serão necessários no futuro apenas para fortalecer e desenvolver essas ações (Grifo Nosso).

A partir dessa assertiva stanislavskiana, e usando-a também como “norte metodológico”, se assim podemos dizer, organizamos o plano de ensino da disciplina “Laboratório de Interpretação Cênica III” do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A disciplina, conteúdo obrigatório da grade curricular do Curso, tem como pré-requisito os Laboratórios de Interpretação Cênica I e II, sendo o primeiro dedicado aos estudos do sistema stanislavskiano, seus aspectos constitutivos e processuais e suas aplicações no ensino do teatro; e o segundo com ênfase nas teorias de Bertolt Brecht (1898-1956), a técnica interpretativa do distanciamento, *gestus* social e o teatro épico. Portanto, espera-se que o discente, após frequentar estes módulos de interpretação, compreenda, teórica e praticamente, os princípios técnicos úteis para a criação de partituras físicas podendo, em teoria, prosseguir investigando modos contemporâneos de construção de cena, sobretudo pesquisar os desdobramentos do método das ações físicas a partir dos experimentos grotowskianos.

No terceiro e último módulo de técnicas interpretativas da grade curricular do Curso de Licenciatura em Teatro, disciplina de 80h/aula, é previsto, conforme ementa do Projeto Pedagógico Curricular, que o docente aborde a construção de partituras de ação e introduza conceitos e investigações contemporâneas sobre a organização/montagem de cenas, dando ênfase aos princípios investigados por Antonin Artaud (1896-1948), Jerzy Grotowski (1933-1999) e Peter Brook (1925-). Para além da complexidade dos conteúdos discriminados na ementa da disciplina, sobretudo aqueles que concernem às investigações cênicas contemporâneas, como por exemplo as últimas “fases” da pesquisa grotowskiana – Parateatro, Teatro das Fontes, Holiday e Arte como Veículo – é necessário

destacar que a modalidade prática dessa disciplina fica prejudicada, pois o Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR não possui salas de aula adequadas para estudos sobre o corpo em movimento. O Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Artes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criado em 2010 a partir de adesão da UNIR ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Todavia, até 2019, o Departamento não possuía estrutura física departamental mínima necessária, tampouco possui salas/laboratórios específicos para as disciplinas de técnicas corporais, interpretação, direção e encenação. Isto posto, qual metodologia adotar para ensinar o discente a “fazer algo tão simples” como a ação física? Simples, mas, não nos enganemos, nada banal. Como empreender investigações sobre o corpo que “age fisicamente” somente através de enunciados teóricos?

Antes de formular possíveis respostas, importante lembrar que as palavras e pensamentos, como mencionou Stanislávski, não bastam por si mesmos, mas, ao contrário, se fortalecem somente com o uso das ações físicas. E é justamente este o ponto nevrálgico; isto é, o discente que frequenta a disciplina “Laboratório de Intepretação Cênica III” ainda não compreende, em teoria e na prática, os princípios técnicos basilares da pesquisa stanislavskiana. Esses preceitos são indispensáveis para introduzir conceitos técnicos e práticos contemporâneos como, por exemplo, aqueles fomentados por Jerzy Grotowski no âmbito de sua incansável pesquisa no teatro, e para além deste. Importante relembrar que existe substancial diferença entre o “método das ações físicas” de Stanislávski e aquele proposto por Grotowski. A diferença, segundo Thomas Richards (2012, p. 113):

(...) entre o ‘método das ações físicas’ de Stanislávski e seu próprio trabalho [de Grotowski] está na questão dos impulsos. Por que o impulso é tão importante no trabalho de Grotowski, e por que não é colocado em evidência no trabalho de Stanislávski? Porque Stanislávski trabalhou sobre as ações físicas no contexto da vida comum das relações: das pessoas em circunstâncias ‘realistas’ da vida cotidiana, e de certas convenções sociais. Grotowski, ao contrário, busca as ações físicas em uma corrente essencial de vida, e não em uma situação social cotidiana. E nessa corrente de vida,

os impulsos são mais importantes. Grotowski afirma que essa é a diferença entre o seu trabalho e o ‘método das ações físicas’ de Stanislávski.

Retornando à questão do discente do Curso de Licenciatura em Teatro, temos de ressaltar quanto a precária consciência corpórea dos alunos que, bloqueados física e mentalmente, dependem, quase que exclusivamente, do juízo do professor. Reflexo, ousado dizer, dos processos educacionais tradicionais praticados nas redes de ensino infantil, fundamental e médio que, infelizmente, ainda continuam elegendo a memória, a razão e a mente como operações exclusivas do conhecimento, deixando o corpo à margem do processo cognitivo. Em poucas palavras, os jovens discentes que se matriculam na disciplina “Laboratório de Interpretação Cênica III” – e seus corpos – são pouco, ou quase nada, disponíveis para investigar, *com e no* corpo, os processos de criação contemporânea em teatro.

Assim sendo, buscamos compreender de que modo esse bloqueio físico e mental poderia afetar os estudos sobre a ação física e prejudicar a prática docente de futuros professores licenciados em teatro. Sobretudo examinamos, a partir da prática em sala de aula, de que jeito esse bloqueio impactava diretamente na compreensão de *impulso*, no processo de criação e de improvisação *com e no* corpo. O resultado dessa análise nos possibilitou entender que os discentes não compreendiam como transformar *impulsos* físicos, profundamente enraizados dentro do corpo, em ações concretas. Bem como não sabiam usar a “arquitetura corporal” tal qual um organismo tridimensional “produtor” de imagens visuais estéticas. Vale lembrar que Stanislávski, bem como outros diretores pedagogos do século XX, já havia destacado a gravidade desse bloqueio e declarado “guerra à passividade do ator”. Inércia essa que deveria ser repudiada em “(...) qualquer forma que se manifestasse – fosse durante o trabalho sobre o papel ou durante as atividades do coletivo teatral, durante a criação do espetáculo ou mesmo durante o processo de sua execução” (Knebel, 2016, p. 21).

Não obstante reconhecer que essa *ausência físico-mental* – sinônimo daquela *passividade cênica* “combatida” pelos diretores-pedagogos – ainda está longe de ser superada, continuamos “combatendo” essa inércia nos

curso de licenciatura em teatro, buscando afastar aquele *fantasma* que se apresenta quase como um *corpo outro*. Incapaz, por sua natureza “fantasmagórica”⁴, de praticar o “trabalho sobre si mesmo”, desenvolver os exercícios de atenção⁵ e suas peculiaridades.

Exaustivamente abordado e talvez pouco praticado, o “trabalho sobre si mesmo” é uma etapa fundamental na qual os atores investigam, mediante exercícios práticos, *com e no* corpo, as ações físicas e seus procedimentos técnicos. Em seu livro *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*, capítulo *Ações ‘Realistas’ na Vida Cotidiana*, Thomas Richards (2012, p. 115-119) descreve seu “trabalho sobre si mesmo” e ao fazê-lo nos informa que primeiramente “(...) o ator deve *ver seus próprios modos de fazer* (na vida cotidiana) para que depois possa *construir* esses ‘fazeres’ (ações) no palco de forma consciente” (grifo nosso). Conforme Richards (2012, p. 117),

As ações físicas fluem rápido na vida, na maioria das vezes de forma inconsciente. Eu só posso entender o que aconteceu comigo naquele momento, no bar, se faço um esforço para ver, para observar e analisar o detalhe. Como é que um ator pode fazer alguma coisa enquanto atua se não tem consciência do que está fazendo na vida?

Esse esforço empreendido por Thomas Richards em “entender o que aconteceu comigo, naquele momento”, nos remete aos “exercícios públicos” que Stanislávski desenvolvia para focar sua “atenção nas sensações do corpo”. Ambos, portanto, buscavam mediante “exercícios de atenção”, enfatizar a importância do corpo para o estado criador. E é justamente essa consciência expandida, apurada, *do e no* corpo que buscamos aprimorar no processo de ensino da disciplina “Laboratório de Interpretação Cênica III”.

Para investigar e averiguar essa consciência expandida adotamos três dinâmicas práticas: 1) estudo das ações cotidianas; 2) revisão mental e

⁴ O termo fantasmagórico é empregado no sentido de “aparência que produz na mente uma impressão ou ideia falsa.”

⁵ Os “exercícios de atenção” fazem parte do programa educacional stanislavskiano voltado para o ator. Esse programa, ao qual faço referência, foi detalhado nas cartas de Vachtangov publicadas em: Evgenij B. **Il sistema e l’eccezione**. Taccuini, lettere e diari. A cura di Malcovati, Fausto. Edizioni ETS, Pisa, 2004, p.166.

descrição de ações cotidianas; 3) visualização de ações da máscara-corporal, isto é, a personagem, quando for o caso. Uso o conceito de máscara a partir do ponto de vista corporal que, segundo Azevedo, “compõe-se de uma partitura física de caracteres expressivos do caráter da personagem” (2002, p. 220). O termo também auxilia para a introdução do conceito expandido de construção de personagem, tão característico nas produções cênicas contemporâneas; no caso específico da máscara corporal damos ênfase à organização de uma série de gestos, atitudes, sinais, signos, ou seja, um conjunto de elementos visuais externos que compõe a “personagem”, no caso aqui a máscara corporal. Inverte-se, por escolha, a modalidade de construção de personagem clássica/tradicional moderna, do sentimento, para uma organização de máscara corporal exterior que age em um (ou vários) tempos-ritmos. Reconheço, todavia, que o interior, ou o espaço subjetivo da personagem, ou do ser, é proporcionalmente envolvido e “emaranhado”, também, no espaço exterior das visualidades, do outro em relação com o corpo do sujeito, seja ele personagem, ou o ser aluno-ator-estudante professor de teatro.

O primeiro exercício aborda, como o nome sugere, a investigação do ato de produzir ações no cotidiano. O sujeito, neste caso, torna-se sujeito-objeto que auto investiga durante o ato de realizar e/ou escolher uma ação. Ele deve, portanto, averiguar porque executa uma determinada ação mecanicamente, sem a devida consciência.

Conjuntamente aos exercícios acima discriminados, introduzimos a observação e a investigação de gestualidades produzidas pelo ser humano, usando como referência as pesquisas de George Ivanovich Gurdjieff (1866-1949)⁶ buscando, desse modo, facilitar a compreensão da *ausência físico-mental* durante a execução de atos cotidianos. Nosso objetivo foi converter

⁶ Gurdjieff, o místico e mestre espiritual armênio, dirigente do “Instituto do Desenvolvimento Harmônico do Homem” era convicto de que o ser humano vivia em sua maior parte em um estado de sonolência, e que, portanto, agia mecanicamente. Seus ensinamentos, organizados em exercícios principalmente com movimento e ritmo, almejavam “acordar” o sujeito liberando-o dos automatismos do qual é vítima constante. Mais informações sobre as investigações de George Ivanovich Gurdjieff e suas relações com o teatro disponível em: Bonora, Barbara. **Lo spirituale nel corpo**: Eliane Guyon da Decroux a Gurdjieff. In: Culture Teatralli. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo. Bologna, 1 autunno, 1999.

o cotidiano pessoal em uma espécie de “laboratório” para aprender a se ver, argumentando sobre a urgência de obter consciência sobre os atos e enfatizando que “(...) para se conhecer bem, você tem que se observar. O verdadeiro Laboratório é um observatório. É um observatório de si mesmo. (...)” (Jousse, 1974, p. 35. Tradução nossa). Averiguamos a importância desse conhecimento em sala de aula, a partir da repetição do exercício “revisão mental e descrição de ações cotidianas” que conduzia, pouco a pouco, o aluno para um estado de maior consciência de seu *corpo-em-ação*, permitindo-lhe apreender sobre a organização de uma partitura de ações. Ou seja, a prática de investigar gestualidades facilitou ao acadêmico compreender que os pequenos detalhes, o mínimo gesto e/ou olhar, não podem ser ignorados. Dando prosseguimento, acrescentamos a descrição dos atos observados, nos mínimos detalhes, com o objetivo de identificar o pensamento subjacente à ação transcrita. Agindo desse modo, o aluno compreendeu em que momento da ação, ou em quais momentos, ele não estava no presente, agindo plenamente com o seu *corpo-mente*.

A terceira dinâmica – “visualização de ações da máscara corporal” – estava diretamente conectada aos exercícios propostos pelo ator Michael Chekhov (1891-1955)⁷, que recomenda ao ator “(...) não ignorar ou rejeitar atmosferas porque lhe pareçam fracas, sutis ou dificilmente perceptíveis. (...)”. Nessa etapa, o aluno experienciou a visualização da máscara corporal de forma análoga àquela usada por ele para visualizar suas ações cotidianas, buscando, assim, apreender a atmosfera principal na qual a máscara estava envolvida, e perceber as possibilidades de atmosferas, difundidas no ar e nos espaços, que envolvem as máscaras corporais em uma determinada ação. De acordo com Chekhov, quando o ator estivesse suficientemente preparado para “físicar” as atmosferas, ele deveria começar a introduzir experiências consigo mesmo, isto é, investigar de forma consciente e deliberada “(...) certas atmosferas, ‘escutá-las’ como se estivesse ouvindo música (...)” (Chekhov,

⁷ Em específico, faço referência ao capítulo 4 “Atmosfera e sentimentos individuais” do livro de Chekhov, Michael. **Para o Ator**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2010.

2010, p. 66) possibilitando, dessa forma, a influência das atmosferas no agir e nas dinâmicas do movimento. Como ensina o autor (2010, p. 65),

Comece com a observação da vida a sua volta. Procure sistematicamente diferentes atmosferas que possa encontrar. Tente não ignorar ou rejeitar atmosferas porque lhe pareçam fracas, sutis ou dificilmente perceptíveis. Preste especial atenção ao fato de que cada atmosfera que observa está realmente *difundida no ar*, envolvendo pessoas e eventos, enchendo recintos, flutuando nas paisagens, impregnando a vida de que ela é uma parte integrante (Grifo nosso).

Comece, portanto, com a observação da vida à sua volta. E, assim, também, acreditamos e fizemos. Na UNIR, *campus* Porto Velho, temos uma área extensa próxima à floresta, com várias trilhas de terra batida, concretadas quando próximas aos centros de ensino, e outras tantas escadarias de concreto e ferro, “plantadas” no meio da mata. Essas áreas foram determinantes para introduzir uma série de atividades sensório-motoras com os discentes, permitindo, assim, sanar a inexistência de infraestrutura necessária para a realização da disciplina de Interpretação. Nesses espaços, estudamos dinâmicas específicas necessárias à compreensão da difusão de atmosferas no ar, e experienciamos tópicos práticos, tais quais: a) o ‘silêncio’ das atmosferas; b) o exterior e o interior, ou seja, as imagens visuais externas e internas do corpo máscara; c) as sensações do corpo no espaço circundante.

O discente, nesse ambiente próximo à natureza, observando a si mesmo, foi estimulado a sentir com a pele e encorajado a investigar a vida à sua volta, usando todos os sentidos. Para contribuir, no sentido de “forçar” o sujeito a estar no presente, também introduzimos o “exercício descritivo” das ações, visões e sensações evocadas naquele instante de observar a si mesmo em ato, agindo. Logo, instigamos o discente a sentir e agir com o *corpo-mente*, bem como o desafiamos experienciar o processo de organizar decisões, não somente a partir da mente reguladora, mas principalmente servindo-se do corpo. As decisões, neste caso, são ações físicas realizadas pelo sujeito, ou por sua máscara corporal, que age para efetivar aquilo que decidiu.

Todavia, essa máscara que age não é apenas a cópia fiel do corpo, mas, ao contrário, possui uma natureza dinâmica que “flutua” de acordo com o desenvolvimento psicológico. Sobre o argumento, existe uma abundante literatura com inúmeras pesquisas realizadas por estudiosos⁸ de diferentes disciplinas. Entre esses, se destaca o especialista em psiquiatria e psicanalista vienense Paul Schilder (1886-1940), “pai fundador” das atuais teorias sobre o desenvolvimento da imagem corporal e autor da primeira obra dedicada exclusivamente a *body image*.

Em síntese, os pressupostos teóricos de Schilder dão início às sucessivas reflexões sobre o conceito de esquema corporal – que está diretamente conectado à noção concepção de máscara corporal – tal qual um processo influenciado pelas nossas relações enquanto sujeitos sociais. Segundo o psicanalista vienense, o modo com o qual nos vemos, sobretudo nosso aspecto físico, está relacionado com a maneira de observar e confrontar outros corpos. De fato, Schilder (1981, p. 255) afirma que existe “(...) uma profunda comunhão entre a nossa imagem corporal e a dos outros (...)” [n.t.], portanto (1981, p. 72-73):

(...) se não alcançamos uma boa percepção do nosso corpo somos incapazes de perceber o corpo dos outros. (...) Além disto, existem provas evidentes que a dificuldade em perceber o nosso corpo precede a nossa capacidade de reconhecer o corpo dos outros; logo, somos predispostos a considerar uma íntima comunhão entre os modelos corporais dos seres humanos. (...) [n.t.].

Diante o exposto – e levando em consideração que os processos educacionais se estabelecem a partir de relações entre corpos –, corroboramos que a dificuldade dos acadêmicos em perceber o próprio corpo e, por consequência, em “fisgar” o corpo dos outros “atores” envolvidos, pode

⁸ O termo esquema corporal foi apresentado pela primeira vez por P. Bonnier (1905); logo em seguida o conceito é recuperado pelos estudiosos A. Pick (1908) e H. Head (1920). “Pick discorria de Körperschema (*Über Störungen der Orientierung am eigenen Körper*, Karger, Berlin, 1908 [...]) “Zur Pathologie des Bewusstseins vom eigenen Körper, etc.” (...) Head, [discorria] de esquema tal qual *standard o model of the body* (...)” [n.t.] (Cargnello, no prefácio da edição italiana, 1981, p.12)

influenciar negativamente nos processos de ensino de futuros professores de teatro, mas não somente de teatro, como também em outras áreas do conhecimento. Isto porque o futuro professor licenciado em teatro não seria capaz de receber impressões, suscitar reações físicas e emotivas no *corpo-mente* do alunado, impossibilitando, deste modo, a implementação de uma via pedagógica das sensações. Com base em Schilder (1981, p. 266), teria, ainda, obstáculos – ou bloqueios biopsíquicos – que o impediriam de compreender que

(...) a nossa imagem corporal é expressão da nossa própria vida, da nossa personalidade, o corpo dos outros assume o seu significado final de ser o corpo de outras personalidades. A percepção do corpo dos outros e da expressão de suas emoções é tão importante quanto a percepção do nosso corpo e das nossas expressões de emoções. O nosso corpo (...) não é diferente, na percepção sensorial, da percepção sensorial dos outros corpos. (...) Aquilo que observamos nos outros, podemos descobrir em nós mesmos, ou seja, aquilo que descobrimos em nós, podemos observar nos outros. [n.t.].

Considerações finais

Os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina “Laboratório de Intepretação Cênica III”, do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR, nos mostrou – a partir do uso de dinâmicas que enfatizam as sensações corpóreas em metodologias pedagógicas – como podemos corroborar a eficácia do ensino do método das ações físicas em cursos de Licenciatura em Teatro. Para começar apresentamos, como justificativa desse estudo, no mínimo duas habilidades que o discente pode adquirir. A primeira se trata da percepção psico-senso-motora que permite a mudança no eixo do sujeito que observa. Os exercícios, que nas primeiras sessões são pouco considerados, no decorrer das repetições já não incomodam mais; ao contrário, através da “técnica da visualização”, os discentes começam a

“procurar” essa máscara corporal, ou imagem corporal, que executava ações sem consciência gestual e espacial.

A segunda habilidade, de perceber e transformar as atmosferas circundantes, está diretamente associada à primeira, impactando, em consequência, na *performance* do futuro profissional. Entendemos que isso se fundamenta a partir do momento em que o sujeito muda o seu eixo de observação e começa a sentir a vida à sua volta. Por conseguinte, corroboramos que as experiências de reconhecer, de transformar e de criar atmosferas podem auxiliar – e fazer a diferença – na trajetória do futuro professor de teatro, sobretudo nas redes públicas de ensino, em específico no município de Porto Velho, onde é inevitável a precariedade de infraestrutura adequada, especificamente, para o ensino das linguagens artísticas, seja teatro, dança, música e/ou artes visuais. Para além dessas habilidades elencadas, reconhecemos também que a partir do momento que os discentes saem daquela passividade corporal – e seus corpos começam a respirar, além de ar, outras sensações que transpassam os organismos –, eles podem introduzir a relevância do corpo nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, auxiliam na organização de uma visão diferenciada, não apenas mecanicista, mas aquela de um corpo-sujeito e seus processos de subjetivação a partir do (con)tato com um determinado objeto – podendo, inclusive, ser um outro corpo.

Logo, a perspectiva da pedagogia das sensações promove o “combate” à passividade corporal. Inverte a inércia do *soma* ao difundir o corpo do futuro professor tal qual um organismo vivo, criativo, que se humaniza a partir de sua existência, afetada por outros corpos. Trata-se, em síntese, de um percurso pedagógico que promove o resgate do corpo das experiências e das possibilidades emergentes.

Concluimos, portanto, presumindo que o discente, aluno-artista, professor-artista e/ou professor de teatro que não compreende – ou, melhor, não *corpoapreende*⁹ – os enunciados e fundamentos basilares da

⁹ Crio este termo para dar ênfase ao corpo no processo de construção de saberes. É notório, no âmbito dos estudos corporais, sobretudo nas disciplinas antropológicas do Corpo e do Gesto, que o corpo é “peça” fundante do ato de saber e compreender enquanto sujeito social. Para informações específicas sobre o tema envio: Joss, Marcel; Mauss, Marcel; Le Breton, Davi; Lerro, Luiz Daniel, 2013, Tese de Doutorado UniBo(IT)/Ufba.

técnica stanislavskiana, em específico a última fase sobre o “método das ações físicas”, no mínimo teria que estudar acerca do corpo humano, a arquitetura corporal e seus fundamentos para, assim, promover e estabelecer relações diferenciadas entre corpo, espaço e seus princípios fundantes, sejam estes utilizados em processos de construção/organização de ações/partituras físicas no âmbito das artes cênicas, bem como, no âmbito educacional, em específico no ensino das linguagens artísticas em escolas certificadoras (públicas e privadas) e/ou nos percursos de formação, promovidos por escolas livres de teatro. Portanto, essa habilidade adquirida, de apreender mediante o *corpo-mente*, permitiria ao futuro licenciado “fisar em si a sensação do hoje” durante a execução de uma ação concreta, seja ela na cena teatral e/ou na *cena pedagógica*, nos palcos e/ou nos *chãos* das escolas.

Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOGART, Anne. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BONORA, Barbara. Lo spirituale nel corpo: Eliane Guyon da Decroux a Gurdjieff. In: Culture Teatrali. Studi, interventi e scritte sullo spettacolo. **Rivista diretta da Marco de Marinis**, Bologna, v.1, p. 23-64, autunno 1999.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COURTINE, Jean-Jaques. **Decifrar o Corpo**: Pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNANDES, Ciane Fernandes. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: AnnaBlume, 2002.

JOUSSE, Marcel. **L'anthropologie du geste**. Paris: Éditions Gallimard, 1974.

KNEBEL, Maria. **Análise-Ação**. Práticas das ideias teatrais de Stanislávski. São Paulo: Editora 34, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LERRO, Luiz Daniel. **Gli schemata degli orixas**: azioni, gesti e atteggiamenti della cultura afro-brasiliana nelle metodologie pedagogico-teatrali. 2013. 343f. Tese (Doutorado em Estudos Teatrais e Doutorado em Artes Cênicas), Departamento de Música e Espetáculo e Universidade de Bologna e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Bologna, Salvador, 2013.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. In: Sociologia e Antropologia. Tradução de Mauro W.B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

SCHILDER, Paul. **Immagine di sé e schema corporeo**. Milano, Franco Angeli Editore, 1981.

STANISLÁVSKI, Konstantin S. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1989.

TOPORKOV, Vassíli. **Stanislavski Ensaia: memórias**. Trad. Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações, 2016.

VACHTANGOV Evgenij B. **Il sistema e l'eccezione**. Taccuini, lettere e diari. A cura di MALCOVATI, Fausto. Edizioni ETS, Pisa, 2004.

2. ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE COTEJO ENTRE ALGUMAS DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS MAIS DIFUNDIDAS NO BRASIL

Alexandre Falcão de Araújo

Introdução

Este texto é a versão completa (até então inédita) de comunicação apresentada e publicada de forma resumida nos Anais do XXVII Congresso da Confederação Nacional de Arte/educadores do Brasil (CONFAEB), em 2017. Sua origem se deu na disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”, ministrada pela professora Rejane Galvão Coutinho, no programa de pós-graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Aproveito a oportunidade para agradecer a professora Rejane e as colegas de turma pelos ricos debates e indicações de leitura que alimentaram minhas reflexões para este trabalho e para agradecer também a meu orientador de doutorado, professor Alexandre Mate, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento deste texto. Ressalto, por fim, o apoio da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o desenvolvimento deste trabalho.

Por intermédio da presente reflexão, pretendi analisar algumas possíveis abordagens para o ensino de teatro na educação básica, relacionadas à formação de professores(as) de teatro no contexto dos cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Cênicas. O recorte analítico vislumbrou coligir e destacar algumas das metodologias de ensino de teatro mais difundidas no Brasil e minha *práxis* como docente no curso de Licenciatura em Teatro na

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), buscando aplicar tais metodologias na formação de futuros docentes de teatro.

A polivalência no ensino de Artes pode ser considerada uma *tradição inventada* (Santana, 2000) - e, ao mesmo tempo, imposta - pela nº Lei 5.692/1971 e que gerou a formação de professores generalistas. A citada Lei foi superada - em tese - no plano teórico e conceitual especialmente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas na prática continua vigente no cotidiano de muitas escolas de educação básica do país, se não da maioria.

Apresento, aqui, um esforço classificatório, mas também sintético, relacionando alguns dos sistemas e métodos teatrais mais conhecidos no país com a organização serial da educação formal brasileira. Porém, antes de chegar ao ensino de teatro propriamente dito, é necessário apresentar uma síntese de algumas perspectivas do papel das artes no campo da educação, a partir de autores e documentos de referência.

É possível pensar a trajetória do ensino de artes no Brasil, notadamente do início do século XIX a meados do século XX, a partir de dois paradoxos: “tradição x liberdade” e “contexto x essência”. Ainda que a estruturação do ensino de teatro, tanto no âmbito formal como em cursos livres, tenha sido muito mais tardia e frágil que no campo das artes visuais e da música, a mesma visão paradoxal pode ser utilizada para compreender parte de seu desenvolvimento no Brasil.

Segundo Paulo Luís de Freitas (1998) e Arão Paranaguá de Santana (2000), as experiências de ensino de teatro no Brasil até meados do século XX ocorriam especialmente no campo não formal e nas práticas das próprias companhias teatrais empresariais. Conforme análises de Freitas (1998), Santana (2000) e Elza de Andrade (2009) é possível compreender que, no universo educacional brasileiro do início do século XX, as aulas de teatro eram majoritariamente marcadas por um teatro de influência realista (nas vertentes do drama de casaca e da comédia de costumes) de ascendência francesa, não havendo ainda uma abertura considerável para os experimentos europeus da virada do século XIX para o XX, ligados às

vanguardas artísticas. O teatro brasileiro demorou a receber os ventos do modernismo, tendo havido, inclusive, relativa ausência de artistas do teatro na Semana de Arte Moderna de 1922 (Martins, 2012).

Porém, Santana (2000) ressalta que a influência do movimento escolanovista (notadamente a partir das obras de John Dewey), a tendência da “livre expressão” e do “Movimento de educação através da arte” (principalmente a partir de Herbert Read), começam a repercutir nas práticas arte-educativas brasileiras, especialmente a partir da década de 1940. De início, tais influências são mais notadas no campo das artes visuais, mas, aos poucos, passam a refletir também no das artes cênicas. O movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, liderado por Augusto Rodrigues (1913-1993) teve forte influência na disseminação do modernismo (em uma perspectiva liberal) no ensino das artes cênicas. O sentido do liberalismo político é, aqui, entendido como uma “[...] doutrina baseada nas teorias individualistas do homem e da sociedade e [que] está, portanto, em conflito fundamental não apenas com as teorias socialistas, mas também com as mais estritamente sociais [...] [ou ainda como a] forma mais alta de pensamento desenvolvida no interior da sociedade burguesa” (Williams, 2007, p. 253).

As influências do teatro realista, do modernismo em perspectiva liberal e de outras tendências eventualmente consideradas mais progressistas – sobretudo tendo em vista as fontes consultadas – estão presentes até hoje nas práticas pedagógicas em teatro no Brasil e podem ser lidas a partir dos paradoxos anteriormente citados. Em linhas gerais, a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e também de obras de Isabel Marques (2011) e Ingrid Koudela (2004), aponto as principais características das abordagens de ensino de artes que compõem os polos para uma possível leitura paradoxal do ensino de artes no Brasil, com destaque para os exemplos no campo das artes cênicas. Opto por denominar tal leitura como paradoxal, pois é possível identificar, no cotidiano escolar, tais polos dos paradoxos aludidos e verificar como, em seus discursos e práticas, eles maiormente buscam anular uns aos outros, ainda que, muitas vezes, convivam no mesmo tempo-espço. Porém, como toda classificação, trata-se de um esquema reducionista e simplificador de um imenso e significativo

número de experiências desenvolvidas, mas que ainda assim pode ser útil para aprendizagem e reflexão acerca das complexas formas de apreensão e consecução das práticas arte-educativas.

O primeiro paradoxo “tradição x liberdade”, diz respeito a dois modelos que se opõem, com seus respectivos reducionismos. No polo “tradição” figura o **modelo tradicional/reprodutivista**, no qual as artes cênicas são consideradas enquanto evento, com finalidade única de apresentação (resultado) em datas comemorativas específicas, ou seja, há uma visão utilitarista e imediatista da arte, os textos e expressões gestuais são decorados e há, também, um viés enciclopédico, com a reprodução de modelos hegemônicos, notadamente em dança. No concernente à área de artes cênicas, e isso desde a década de 1980, quando – de certo modo – a linguagem teatral foi mais estimulada a ser desenvolvida nas escolas, foram, sobretudo, profissionais da área de Língua Portuguesa e Literatura a desenvolverem a montagem de espetáculos, o que muitas vezes levou ao desenvolvimento de trabalhos cênicos na perspectiva tradicional e “textocêntrica”.

No polo “liberdade” figura o **modelo espontaneísta/psicologicista**, no qual a arte infantil é desenvolvida como manifestação espontânea e autoexpressiva, ligada ao desenvolvimento da criança, mas há uma “corrosão” da perspectiva libertária quando, no ensino, “só importa o processo e não o produto”; a autoexpressão é compreendida como vazão dos sentimentos e em uma perspectiva individualizante; o processo pedagógico é limitado ao “aprender fazendo”, desconsiderando-se a necessidade de contextualização e, por fim, se configura a banalização do “deixar fazer”, minimizando a importância do educador. Tal abordagem pode ser associada, em parte, ao modernismo de perspectiva liberal, especialmente desenvolvido nos Estados Unidos após a Segunda Grande Guerra e sintetizado, no campo das artes plásticas, no movimento expressionista abstrato. Para David Harvey (2017, p. 43),

a despolitização do modernismo, que ocorreu com a ascensão do expressionismo abstrato, prestigiou ironicamente sua assimilação pelo *establishment* político e cultural como arma ideológica na Guerra Fria.

A arte era suficientemente plena de alienação e ansiedade, e bastante expressiva da fragmentação violenta e da destruição criativa (temas que por certo eram apropriados à era nuclear) para ser usada como maravilhoso exemplo do compromisso norte-americano com a liberdade de expressão, com o individualismo exacerbado e com a liberdade de criação.

Segundo os PCNs (1997), do início do século XX até os anos 1970, as práticas arte-educativas brasileiras oscilaram principalmente entre a aprendizagem reprodutivista e o fazer expressivo de estudantes. Por meio de meu trabalho como educador e supervisor de estágio na Licenciatura em Teatro, posso reconhecer que tais práticas ainda são extremamente presentes no cotidiano escolar.

O segundo paradoxo diz respeito à oposição entre as abordagens nomeadas/conhecidas por contextualista e essencialista. Quanto à abordagem contextualista defende-se uma **Educação através da arte**, ou seja: trata-se do uso da arte como ferramenta ou instrumento para necessidades psicológicas imbricadas às necessidades sociais, enquanto que a abordagem essencialista defende uma **Educação em arte**, fundamentada, sobretudo, no sujeito criador. Neste último caso, a arte é tida como forma de conhecimento em si, *fazer arte torna-se tão importante quanto pensar e entender arte* (há relação com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, ainda que esta considere também o contexto) e o desenvolvimento artístico é entendido como resultado de formas complexas de aprendizagem, que não ocorrem automaticamente à medida que a criança cresce. Vale lembrar que a abordagem triangular diz respeito à articulação entre três ações básicas no ensino da arte: ler, fazer e contextualizar (Rizzi, 2014).

Segundo os PCNs, por meio do convívio com o universo da arte, os estudantes podem conhecer/apreender o fazer artístico como experiência poética; o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de interação; o objeto artístico como forma e o objeto artístico como produção cultural, inserida em seus diversos contextos históricos.

Nos PCNs, de certa forma, as abordagens contextualista e essencialista se complementam. Também para Isabel Marques (2011, p. 48), é necessária

[...] uma arte que busque integrar e articular seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) e a realidade sócio-político-cultural, possibilitando, assim, a inserção de uma escola transformada e transformadora na sociedade. Dessa forma, o conhecimento *em* arte articula-se com o conhecimento *através* da arte.

As diversas abordagens possíveis para o ensino de teatro na educação básica apresentam, com maior ou menor intensidade, matizes dos polos dos paradoxos anteriormente citados. Para o escopo deste trabalho limito-me a apresentar, de forma sintética, as seguintes perspectivas: o jogo dramático infantil, na matriz anglo-saxônica (Slade, 1978); o Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (Spolin, 1979); e o Teatro do oprimido, de Augusto Boal (1977, 1996, 2002). Opto por nomear o jogo dramático infantil, como proposto por Peter Slade, em letras minúsculas, uma vez que sua difusão no Brasil não chegou a estruturar exatamente um método reconhecido e com nomenclatura específica, como foi o caso das sistematizações realizadas por Viola Spolin e Augusto Boal.

Jogo dramático infantil

Um dos primeiros autores especificamente dedicados ao jogo dramático infantil a ser traduzido no Brasil foi Peter Slade (1912-2004). Para compreender a linhagem de Slade e do jogo dramático em sua acepção, é preciso apresentar um pouco de sua biografia, apresentada com base em artigos de Jackson (1990) e do Sesame Institute (2017): o autor nasce em Fleet, no Reino Unido, tendo estudado economia e filosofia em Bonn (Alemanha). Durante seu período em terras germânicas, Slade conhece o psicoterapeuta junguiano William Kraemer, que o influenciaria em seu trabalho arte-educativo posterior.

Em 1932, Slade retorna para a Grã-Bretanha e começa a trabalhar com dramaterapia, levando o drama às escolas e faculdades. O educador inglês funda o *Rea Street Center* (uma escola primária com poucos recursos financeiros) em Birmingham, onde, além de desenvolver certa e determinada forma de drama com crianças, leva espetáculos infantis (feitos por atores adultos) e trabalha também com jovens infratores. Além disso, Slade promove cursos, em escolas de verão, formando professoras e professores de diversos países. É importante destacar seu trabalho como um dos diretores da *Educational Drama Association* (EDA), por meio da qual promoveu a difusão do teatro infantil como atividade extracurricular e também a inserção de certa tipologia de drama como processo educacional dentro do currículo da educação básica inglesa.

Seu livro *Child Drama* é publicado em 1954 na Inglaterra e torna-se referência internacional para compreensão do *dramatic play*. Uma obra posterior, muito mais resumida, intitulada *An introduction to child drama*, é traduzida no Brasil com o título de *O jogo dramático infantil* e publicada em 1978, portanto bem tardiamente. Alexandre Mate (1989) indica que, na década de 1980, em diversas pesquisas realizadas no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o livro de Peter Slade era a obra de ensino de teatro mais conhecida – e imposta – entre os professores da educação básica.

A tradição da qual Slade faz parte e é um dos pioneiros desenvolve-se especialmente em alguns países de influência anglo-saxã e pode ser chamada de *Drama in education* ou “Drama como método de ensino”, este último termo como proposição da professora Beatriz Cabral¹. No entanto, as proposições de Slade no livro traduzido para o português apresentam perspectivas consideradas problemáticas por Alexandre Mate (1989) e Maria Lúcia Pupo (2005), entre outros.

O jogo dramático (*dramatic play*) “[...] diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção

¹ Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange), professora adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina, cujo doutorado em *Phylosophy of Art Drama in Education*, na *University of Central England* tratou da temática do Drama na Educação.

adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante” (Pupo, 2005, p. 221). O foco do trabalho de Slade estaria em potencializar o “faz de conta” infantil por meio da orientação dos adultos (pais, mães e professores(as)), sugerindo exemplos e comportamentos que promovam maior aprendizado.

Slade propõe atividades divididas por faixas etárias distintas. Ele, com veemência, rejeita o uso do palco e a representação para outrem por parte das crianças com até 11 anos. A partir dessa idade, o autor considera a tendência ao uso do palco e dos 13 aos 14 anos, o uso da peça escrita, mas ainda com forte base na improvisação. É possível relacionar sua obra com os escritos de Herbert Read (1893-1968) e o ideário do ensino artístico calçado na livre expressão (Pupo, 2005). Também podemos relacionar a obra de Slade com a do educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), na medida em que este último tornou-se referência para a educação artística nos EUA no final dos anos 1940 e sistematizou os estágios de desenvolvimento em artes (especialmente no tocante às artes visuais), divididos por faixas etárias (Lowenfeld, 1977; Lowenfeld, Brittain; 1970).

Para Pupo (2005), a proposta de Slade tem uma visão datada da cena, pois, na perspectiva da autora, o educador inglês considera que “[...] a arte teatral, fundamentada na artificialidade, em nada pode contribuir para a educação de crianças e jovens. A distinção entre jogadores e espectadores, a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade” (Pupo, 2005, p. 221). Vale ressaltar, no entanto, que em *O jogo dramático infantil*, Slade deixa claro que se opõe à divisão entre atores e público no tocante ao trabalho com as crianças menores, enquanto que passa a considerá-la interessante a partir da pré-adolescência, cujo início ocorreria em torno de 11 anos. A esse respeito, Anthony Jackson (1990, p. 162), afirma:

A sua aversão [de Slade] aos valores teatrais é clara; assim como a sua desconfiança no trabalho com teatro para as crianças menores de 11 anos. Mas, por outro lado, sua crença no valor do teatro realizado por crianças mais velhas (especialmente de 14 anos e acima) – e também de teatro para crianças realizado por adultos – é confirmada não só pelo

que ele escreveu (por exemplo, em *Child Drama*), mas também em sua própria prática na Rea Street e na EDA (Tradução nossa).

É possível vincular a perspectiva de Slade à abordagem da educação *através* da arte, na medida em que, para o autor, o jogo dramático caracteriza-se, antes de tudo, como uma ferramenta para o desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente. Porém, outros problemas, quicá mais graves, estão presentes na obra do pioneiro inglês. Mate (1989, p. 34) destaca que a obra de Slade está embasada em um liberalismo vago, que apresenta os seguintes aspectos:

- Manutenção do *status-quo* da classe dominante [...];
- Manutenção de valores universais (e abstratos) como: amor, felicidade, ajustamento, emoção, humanismo, progresso, compaixão etc., jargões tão caros aos liberais. Os interesses embutidos nestas generalidades escondem a segregação, o preconceito, o controle e sobretudo a divisão da sociedade em classes;
- Manutenção da autoridade e das hierarquias sociais onde o mandante se “mistura” aos comandados até limites muito claros. [...];
- Manutenção e estímulo ao espírito de competição, concorrência, vitória e sucesso; e
- Manutenção da escola descolada da realidade social ou claramente voltada para o refinamento dos filhos da classe dominante [...]

Em relação ao estímulo à competição e concorrência, resalto que Slade, em determinados momentos, defende o incentivo à cooperação, mas, em outros, recai em uma visão notadamente capitalista, de vitória de uns em detrimento da derrota de outrem, no tocante aos conflitos entre as personagens dos jogos dramáticos e a interpretação derivada destas práticas. Ao trabalhar a obra do educador inglês junto à estudantada da UNIR, busco sempre realizar uma leitura crítica, destacando, inclusive, alguns temas não explicitados nas críticas dos pesquisadores brasileiros anteriormente citados, como o machismo e a perspectiva heteronormativa. Nas indicações de Slade, frequentemente há distinção entre atividades para meninos e para

meninas, restando às meninas atividades como representar a atendente de uma boutique ou uma dona de casa.

Realizando, porém, o esforço de “não jogar a criança fora junto com a água da bacia”, parte das indicações de Slade seguem válidas hoje em dia, mesmo numa perspectiva de educação libertária. Se pensarmos que o modelo tradicional/reprodutivista ainda é muito presente na educação brasileira e se consideramos também o exacerbamento do aspecto espetacular da sociedade atual, as orientações de Slade para a prevenção e enfrentamento ao exibicionismo e para a superação do “textocentrismo” – orientações estas que, de certa forma, foram precursoras de práticas pedagógicas em teatro mais contemporâneas (como a perspectiva do Drama como método de ensino, do qual falarei um pouco mais a seguir) – continuam sendo de muita relevância para o contexto educacional atual.

Em minha experiência como arte-educador na educação infantil e também orientando estudantes da Licenciatura em Teatro, busquei utilizar alguns dos princípios de Slade, recontextualizando-os à luz de práticas contemporâneas e do pensamento crítico. Ciente de que, em muitas instituições, não é possível para o educador escapar da necessidade de produzir apresentações com crianças pequenas em eventos de finais de bimestre ou de curso, costumo trabalhar (diretamente com as crianças ou orientando estudantes de teatro/educadores) de forma que estas “apresentações” sejam uma grande brincadeira compartilhada junto a mães, pais e familiares, onde crianças, professoras, professores e demais adultos brinquem e se divirtam juntos.

Dessa forma, quando necessário, o compartilhar do processo pedagógico supre parte das expectativas (ou ordens) das instâncias superiores da instituição educacional e também as demandas das mães, pais e familiares, sem, no entanto, incorrer nos excessos de espetacularização e até de competição que poderiam ser geradas numa apresentação teatral *strictu sensu* com as crianças. O foco da brincadeira (ou jogo dramático) coletiva está no aspecto coral, não no individual, pois a intenção concerne a não gerar destaque para uma ou outra criança em razão de seu suposto “talento” ou maior desenvoltura, mas em desenvolver as competências inter-relacionais, na contramão da perspectiva capitalista de premiação ou valorização dos

“melhores” como, infelizmente, ainda ocorre em atividades artísticas voltadas para crianças.

Nesse sentido, a tradição do drama na educação, difundida no Brasil também a partir do trabalho da professora Beatriz Cabral, traz diversas ferramentas pedagógicas pertinentes ao ensino de teatro na educação básica. Ainda que também haja críticas à citada tradição, no tocante a certa instrumentalização do uso da linguagem cênica (ou seja, da valorização da *educação através da arte*), concordo com Isabel Marques (1999) quando a autora defende uma abordagem metodológica que integre e articule as perspectivas de educação **em** arte e **através** da arte.

A depender do viés utilizado, o trabalho com o Drama como método de ensino, na condição de proposição metodológica, pode subjugar o teatro ao aprendizado de outras disciplinas ou pode avançar num sentido contemporâneo, de supressão de fronteiras entre linguagens artísticas e áreas do conhecimento, rumo ao campo da transdisciplinaridade. A aposta neste último caminho me parece pertinente e extremamente válida nos dias atuais, como parte da resistência cultural e do enfrentamento do paradigma cartesiano e capitalista ao qual encontra-se enquadrada grande parte da educação formal. Numa perspectiva freireana, o trabalho com temas geradores, por exemplo, já implica a supressão das fronteiras estanques entre as disciplinas (Freire, 1987; Zitkoski; Lemes, 2015) e pode ser relacionado à estrutura do Drama como método de ensino, na medida em que este depende da escolha de tema e contexto para suas práticas dramáticas.

Sistema de jogos teatrais

O Sistema de jogos teatrais (*theater games*) foi gestado e desenvolvido por Viola Spolin (1906-1994) nos EUA, no contexto do movimento de renovação teatral estadunidense chamado *off-off-Broadway*. Spolin foi diretamente influenciada por uma de suas professoras, Neiva Boyd (1876-1963) – educadora, especialista em jogos e danças populares – e também recebeu o “pólen” de um movimento que florescia no período: a contracultura. Trata-se de um movimento impulsionado pelas juventudes, em

especial dos países do centro e da semiperiferia do capitalismo, nos anos 1960 e 1970, que expressa, fundamentalmente, “[...] crítica à autoridade em seu sentido amplo: ao paradigma masculino, branco, ocidental, heterossexual” (Krüger, 2010, p. 144), sendo relacionado também, entre outros aspectos, à crítica ao consumismo, à burocracia e ao militarismo.

Seu livro *Improvisação para o teatro* foi publicado em 1963 nos Estados Unidos e em 1979 no Brasil. Disseminada no Brasil especialmente a partir de pesquisas da professora Ingrid Dormien Koudela, da Escola de Comunicação e Artes/USP, a obra de Spolin estrutura-se, em tese, em um sistema de improvisações teatrais cujo foco tem como alicerce a *espontaneidade* (e tudo o que o conceito prático abriga) do ato teatral, em oposição à representação clássica.

Spolin propõe, de certa maneira, a democratização da arte teatral, ao afirmar que “[...] todas as pessoas são capazes de improvisar” (Spolin, 1979, p. 3). Tal aprendizado ocorre através da experiência e não depende de uma questão de talento (cujo significado e prática compreende, para a autora, uma maior capacidade de experiencição). Em comum, e a partir de algumas ressalvas, Slade e Spolin defendem proposições alicerçadas na improvisação, ainda que esta seja conduzida de maneira muito menos rigorosa no caso de Slade. Em diversos momentos, Slade se aproxima mais do ideário da livre expressão, enquanto que, para Spolin, a expressão é entendida não apenas como vazão dos sentimentos, autoexpressão, mas como criação de formas simbólicas de sentimentos (Koudela, 2004). O trabalho da educadora estadunidense vale-se de três dispositivos principais para a proposição de improvisações: foco, instrução e avaliação (Pupo, 2005); em oposição, Slade utiliza-se de práticas alicerçadas em conceitos mais abstratos e esquadrinhadores, como indicado anteriormente por Mate (1989), com maior possibilidade de interpretações subjetivas, autoritárias ou moralistas.

Por fim, outro ponto em comum é o enfoque bastante voltado aos níveis físico e não verbal. Mas, no caso de Slade, há a limitação de interpretações em relação aos corpos ideais masculinos (para os meninos, o autor enfatiza a virilidade e recusa a delicadeza) e femininos (para os

quais é indicado, em certa medida, o oposto do que se espera dos rapazes). À obra de Spolin, provavelmente devido às influências da contracultura, subjaz uma visão de gênero mais abrangente e contemporânea, de forma geral não distinguindo papéis masculinos e femininos nas proposições de atividades. De certo modo, pode-se afirmar que o enfoque corporal de Spolin bebe ainda na fonte de Stanislávski e do Método das ações físicas, conformando-se em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica.

Tal enfoque pode ser sintetizado a partir do conceito de *fisicalização* (a manifestação física de uma comunicação), cunhado pela autora, tomado também em oposição ao conceito de contar (verbalizar uma situação, em vez de criar uma realidade). Com relação ao último conceito, uma das mais reiteradas instruções de Spolin centra-se, durante as atividades práticas, no “mostre, não conte!”. O mostrar, neste caso, diz respeito a imprimir no próprio corpo do sujeito em jogo o requerido pela personagem. Levado ao pé da letra, o sistema de Spolin não permite a abertura para determinados expedientes do teatro épico, sobretudo no que concerne à narração e aos hibridismos, em junção, da personagem e intérprete. Contudo, a aplicação do Sistema de jogos teatrais no Brasil tem sido realizada em articulação com outras tradições (como das peças didáticas de Brecht e das brincadeiras populares), ampliando o seu escopo, como descrito mais adiante.

Em relação a Slade, a obra de Spolin avança no sentido de proposições libertárias, mesmo que em termos e contextos relativamente liberais. Em seu sistema, a autora busca combater o autoritarismo no ensino de teatro, enfrentando os mecanismos de aprovação/desaprovação. Para isso, ela propõe eliminar o julgamento (que ganha matizes morais), considerando que não existe uma maneira unívoca e absolutamente certa ou errada para solucionar um problema. Em tese, as práticas de Spolin pressupõem a tessitura de relações horizontais entre educadores e educandos, assim como o desenvolvimento da expressão grupal, rumo à cooperação e à percepção da interdependência. Nesse aspecto, a autora é radical: a competição não passa por suas práticas, a não ser como expressão - e quiçá, reflexão - acerca do que acontece na sociedade, mas não de forma inerente aos procedimentos pedagógicos.

Outra diferença relevante é que Spolin relata décadas de experiências trabalhando com crianças a partir de 6 anos como atores e atrizes e grande parte de suas sugestões para ensaios podem ser aplicadas tanto para crianças como para adultos. Portanto, a possível divisão entre público e espectador começa bem mais cedo no Sistema de jogos teatrais de Spolin que nas proposições de jogos dramáticos de Slade.

Spolin defende, ainda, a transposição do processo de aprendizagem teatral para a vida diária, já que “[...] o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (Spolin, 1979, p. 13).

Diversos autores e autoras brasileiros, dentre eles Ingrid Koudela (1991, 1996), Ricardo Japiassu (2001) e Flávio Desgranges (2011) realizaram revisões, adaptações ou comentários críticos ao Sistema de jogos teatrais de Spolin, pois este pode ser um excelente método de aprendizado de certa vertente da linguagem teatral, mas conferiria pouca atenção a uma leitura mais aprofundada da realidade, dos aspectos sociais e de suas implicações no todo (Koudela, 1991; Desgranges, 2011).

Koudela sugere a união com o chamado Modelo de ação de Bertolt Brecht. Utilizado no contexto das peças didáticas de Brecht, é relacionado a processos de aprendizagem, referindo-se a “[...] modelo como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens; modelo como um texto que é objeto de imitação crítica” (Koudela, 2015, p. 127). O Modelo de ação buscaria, assim, uma expansão do objetivo pedagógico do fazer teatral para o desenvolvimento da consciência do ser humano como sujeito social e histórico, ao mesmo tempo em que permitiria uma ampliação quanto à potência e desenvolvimento experiencial (Koudela, 1991; 1996).

Desgranges (2011) sugere que o condutor do processo educacional fique atento às representações surgidas nas improvisações e, se considerar pertinente, vá além do foco na linguagem cênica e busque problematizar criticamente as situações apresentadas em cena. Japiassu (2001) apresenta ainda mais procedimentos que são acrescidos ao sistema de Spolin. Isto é, para Japiassu, trata-se de criar um círculo de discussão que incorpore às

teses da autora – dentre outras proposições – a Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire e os protocolos de sessão, de acordo com as proposições de Brecht e Moreno.

Em termos de aplicação na educação formal, notadamente em *Jogos teatrais na sala de aula* (Spolin, 2007), o repertório de jogos teatrais foi aproximado do contexto da educação básica e pode ser aplicado, com as devidas adaptações, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O sistema de Spolin é muito propício, inclusive, para o trabalho com adultos não atores e também na formação profissional de atrizes e atores. Porém, não deve ser considerado a única vertente possível de trabalho em pedagogia do teatro, já que este é um campo vasto e rico de possibilidades.

Teatro do oprimido

O Teatro do oprimido (TO) é um “arsenal” que reúne diversas técnicas criadas ou sistematizadas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009). Depois de estudos de dramaturgia na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, Boal potencializa seus conhecimentos teatrais a partir de significativo processo de criação junto ao Teatro de Arena, de São Paulo. Com este coletivo, Boal acrescenta aos seus conhecimentos anteriores o trabalho com o teatro épico, a partir de proposições do épico-dialético. A práxis boalina começa a ganhar novos matizes políticos, principalmente, a partir do sucesso do texto de Gianfrancesco Guarnieri, *Eles não usam black-tie*, cuja estreia ocorre em 22 de fevereiro de 1958. A partir da obra de Guarnieri, uma nova dramaturgia, protagonizando o gesto e a gente brasileira, passa a ser buscada. Um conjunto de ações, então, é proposto pelo grupo, como os Seminários de Dramaturgia do Arena, a Nacionalização dos Clássicos e a série “Arena Conta” (de absoluto trânsito com os expedientes épico-dialéticos).

A partir da eclosão do golpe civil-militar de 1964, a promulgação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, e a supressão de todos os direitos individuais e constitucionais, Boal é preso e torturado. Depois de acirrada luta para libertá-lo, Boal exila-se do Brasil e potencializa seus estudos

nos campos da educação e da ação social de base. Depois de passagens pelo Chile, Argentina e Peru, e, notadamente a partir de seu exílio europeu, o trabalho de Boal repercute por todos os continentes e, na atualidade, seus livros seguem sendo vendidos amplamente no exterior.

As influências de Boal e do TO, ao longo de seu desenvolvimento, passam por Karl Marx, Bertolt Brecht, Erwin Piscator, Paulo Freire, além do sociodrama e do psicodrama (Lopes, 2015; Boal, 1996). O foco do trabalho do TO está inicialmente nas questões sociais/objetivas, mas, posteriormente, Boal passa a trabalhar também com as ações subjetivas, internas, a partir do conjunto de técnicas intitulado “O Arco-Íris do Desejo”. Sua perspectiva é emancipatória: todos podem fazer teatro, inclusive os atores, e o teatro é uma arma que pode ser praticada como “um ensaio da revolução”. Em sua árvore genealógica, portanto, está a matriz crítica e, de certa forma, modernista, pois conforme Harvey (2017) o sentido do modernismo é disputado pelos artistas da primeira metade do século XX e o movimento socialista inseriu uma dimensão de classe ao projeto modernista. O TO pode ser relacionado ainda à abordagem contextualista, da **educação através da arte**, inclusive por conta das influências recebidas da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Duas das críticas que usualmente o TO recebe e que foram elencadas por Desgranges (2011), relacionam-se à abordagem contextualista e dizem respeito a certo uso instrumental do teatro como ferramenta e a uma suposta precariedade de qualidade artística, devido, segundo o autor, à falta de acabamento estético nas cenas e espetáculos criados. Em relação ao uso instrumental do teatro, eu respondo com a seguinte pergunta: por que não deveria ser? Muitos mestres de teatro, como Brecht, Piscator, entre tantos outros (e seus respectivos métodos ou práticas), promoveram e promovem trabalhos em que o teatro é utilizado de forma também (mas, não só) instrumental. Considerando a gigantesca problemática social que nosso país e o mundo enfrentam, o TO se relaciona com as dimensões educacionais, socioambientais, de saúde pública, proteção e empoderamento das minorias e dos grupos fragilizados e oprimidos, além de uma ampla gama de campos onde suas práticas têm contribuído para a emancipação humana coletiva.

Todo o universo de práticas sociais anteriormente citado não está dissociado do campo artístico, pois é importante ressaltar que “[...] não é possível verificar a qualidade artística de um trabalho fora do contexto onde o mesmo ocorre. A qualidade artística diz respeito fundamentalmente à capacidade comunicativa do trabalho, a potência de gerar o encontro” (Araújo, 2013, p. 63). Assim, penso que parte das críticas costumeiramente dedicadas ao TO é elaborada a partir de um preconceito de classe e de uma visão restrita de arte, que desconsidera a indissociabilidade entre os universos pedagógicos e artísticos, indissociabilidade esta que vem sendo defendida em diversas pesquisas mais recentes no campo da pedagogia do teatro.

Vale lembrar ainda que, assim como afirmado anteriormente em relação ao Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, o TO é apenas mais uma dentre tantas possibilidades de trabalho no campo da pedagogia do teatro; por isso, defender sua pertinência não significa necessariamente defendê-lo como a única ou melhor opção de trabalho. Em minha prática no campo da educação formal, considero o TO excelente ferramenta pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos.

Por trabalhar com a temática social de forma direta e objetiva (o que Boal designa como “opressões concretas”), o TO em sua totalidade pode não ser indicado para o trabalho com crianças menores, de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, dentro do arsenal de jogos e exercícios sistematizados por Boal, há diversas sugestões de atividades que podem ser praticadas com crianças, a depender do contexto e da sensibilidade e experiência do educador.

Uma possível classificação de algumas abordagens de ensino de teatro

A seguir, apresento duas tabelas por meio das quais busco classificar as abordagens do ensino de teatro apresentadas neste artigo, em relação às suas influências artísticas, teóricas, pedagógicas e políticas, e também em relação à sua possível aplicação no campo da educação básica.

Tabela 1 – Influências presentes em algumas abordagens metodológicas do ensino de teatro na educação básica

“Metodologia”	Período	Relações/influências
Jogo dramático (<i>dramatic play</i>) (Peter Slade)	Inglaterra (1954), Brasil (1978)	Herbert Read, Viktor Lowenfeld, ideário do ensino artístico calcado na livre expressão, modernismo na perspectiva liberal.
Sistema de jogos teatrais (Viola Spolin)	EUA (1963), Brasil (1979)	Contracultura, Jean Piaget (a partir das análises de Ingrid D. Koudela) e modernismo na perspectiva liberal.
Teatro do oprimido (Augusto Boal)	Anos 1960 e 1970	Paulo Freire, Karl Marx, modernismo na perspectiva socialista, Bertolt Brecht, Erwin Piscator e Jacob Levy Moreno (sociodrama e psicodrama).

Tabela 2 – Relação entre períodos escolares e algumas abordagens metodológicas do ensino de teatro na educação básica

Período Escolar	Metodologias
Educação Infantil	- Jogo dramático infantil (e seus desdobramentos no Drama como método de Ensino) - Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin
Ensino Fundamental – 1º a 5º anos	- Jogo dramático infantil (e seus desdobramentos no Drama como método de Ensino) - Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin
Ensino Fundamental – 6º a 9º anos	- Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin - Teatro do oprimido (especialmente no 8º e 9º anos)
Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	- Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin - Teatro do Oprimido

Concluindo e tomando partido

Ainda não temos, no universo acadêmico brasileiro, uma pesquisa que dê conta de sistematizar, a partir de estudos empíricos, os resultados, potências e fragilidades da aplicação em larga escala das abordagens metodológicas em ensino de teatro anteriormente apresentadas. Os estudos disponíveis, em grande medida, dedicam-se principalmente a analisar os aspectos conceituais, políticos e históricos dos distintos métodos, ou a estudos de casos específicos, em pequena escala, como experiências em determinadas escolas, instituições ou grupos.

A fragilidade da inserção do ensino de teatro na educação formal, tanto no âmbito da escola pública como no da escola privada, é um fator que contribui para a dificuldade da sistematização de tais práticas. Assim, de forma geral, o campo arte-educativo brasileiro ainda desconhece onde se ensina e como se ensina teatro na educação básica nacional, até porque os estudos estão majoritariamente concentrados nas regiões Sul e Sudeste do país.

Enquanto isso, as práticas de hibridismo e miscelânea, conscientes ou inconscientes, refletidas ou acriticamente reproduzidas, seguem sendo um dos eixos preponderantes do contexto arte-educativo brasileiro. Por isso, esclarecer de onde vem determinada abordagem metodológica e quais são suas possíveis implicações estéticas, sociais, políticas e filosóficas pode auxiliar o educador em seu planejamento, de forma que esse ocorra em diálogo com o contexto no qual os educandos estão inseridos e, talvez, possa apontar para um horizonte utópico, de emancipação humana.

Acredito que o presente trabalho possa lançar pistas neste sentido, pois ainda que não dê conta de todo o leque de possibilidades de práticas pedagógicas em teatro, pode auxiliar as trabalhadoras e os trabalhadores da educação na escolha dentre algumas abordagens, a partir dos objetivos pretendidos. Porém, penso que, além do campo das técnicas e práticas pedagógicas teatrais *strictu sensu*, é preciso problematizar também, de forma mais ampla, a discussão em torno do campo educacional.

Maria Lúcia Pupo (2010) frente à dificuldade de trabalhar com teatro na educação formal, aponta o campo da educação não formal como uma das saídas. A pesquisadora reconhece certa falência no sistema de ensino formal, mas ao indicar uma possível saída via educação não formal acaba, de forma indireta, propondo o abandono da arte-educação nas escolas.

Talvez, para propor tais reflexões, Pupo esteja muito baseada no contexto artístico e educacional paulistano, onde, especialmente até a gestão municipal de 2013-2016, o campo arte-educativo financiado com recursos públicos era bem expressivo na educação não formal. Porém, esta não é a realidade da maior parte dos municípios e regiões brasileiras. Quando pensamos, por exemplo, na região Norte, é ínfima a existência de oficinas livres e projetos arte-educativos em grande parte dos municípios. Por isso e outros tantos motivos que não haveria espaço aqui para detalhar, a despeito das inúmeras dificuldades e frustrações em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em teatro no universo escolar; não podemos abandoná-lo, pois estaríamos alijando grande parte da população em idade escolar do contato com práticas artísticas sistematizadas.

Em minha experiência como educando e como educador, e nos relatos de inúmeros colegas e estudantes, temos os indícios de que, em nosso país, é por meio da escola que grande parte da classe trabalhadora tem seu primeiro contato com diversas linguagens artísticas. Dessa forma, recorro à metáfora utilizada por Isabel Marques (1999), para quem a realidade social brasileira pode ser vista como uma Medusa, com suas muitas cabeças assustadoras e que, se encarada de frente, pode nos congelar. Porém, se mudarmos o ângulo de observação, talvez tenhamos condição/potência para enxergá-la e, quiçá, enfrentá-la posteriormente.

Em outras palavras, o desafio que talvez nos seja imposto nestes tempos é não congelarmos em pânico, desespero e desilusão frente à problemática educacional brasileira, mas nos fortalecermos encarando e agindo nos contextos possíveis, que estejam ao nosso alcance no momento, colhendo os frutos parciais e ainda frágeis do cultivo do saber artístico. Por vezes, talvez seja necessário, em meio ao caos em que vivemos, um recuo estratégico, na medida de preservar nossa saúde e integridade física, porém

sem abandonar em absoluto o campo político, insistindo na luta pela permanência e conquista de políticas públicas de arte, educação e cultura.

Referências

ANDRADE, Elza de. Escola de Teatro Martins Pena - a primeira escola de teatro no Brasil. **O Percevejo on-line**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/534/490>>. Acesso em: 17 maio 2019.

ARAÚJO, Alexandre Falcão de. **O teatro político de rua praticado pelos coletivos ALMA e Dolores**: estéticas de combate e sementeira. 2013. 427f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86856>>. Acesso em: 17 maio 2019.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília / DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Brasília, 1996.

CABRAL, Beatriz Angela. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

LOPES, Geraldo Britto. **Teatro do Oprimido**: Uma Construção Periférica-Épica. 2015. 295f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2015/2015-geo-brito.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. SP: Hucitec, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Paulo Luís de. **Tornar-se ator**. Uma análise do Ensino de Interpretação no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

JACKSON, Anthony R. Archives of an Educational drama Pioneer: A survey of the Peter Slade collection in The John Rylands University Library of Manchester. **Bulletin John Rylands Library**, Manchester, v.72, p.153-154, 1990. Disponível em: < <https://philpapers.org/rec/JACAOA-3>>. Acesso em: 10 maio 2017.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht - um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

KRÜGER, Cauê. Impressões de 1968: contracultura e identidades. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.32, n.2, p.139-145, 2010. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325336003.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARQUES, Isabel. A. **O ensino da dança hoje: textos e contextos**, São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Ferdinando. O palco dos modernos: o teatro e a Semana de 22. **Revista USP**, São Paulo, n. 94, p. 83-92, Jun./Jul./Ago. 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/45138>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MATE, Alexandre. **O teatro na educação: sob a consigna do espanto**. 1989. 239f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PUPPO, Maria Lucia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, v.30, n.2, p.217-228, jul/dez 2005. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/12462>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Formação de formadores em cena. Lamparina. **Revista de Ensino de Teatro**, v.1, n.1, p.217-228, 2010. Disponível em: < <https://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/19>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mei (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p.335-348.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SESAME INSTITUTE. **Play**: Peter Slade. Disponível em: < <http://www.sesame-institute.org/peter-slade>>. Acesso em: 10 maio 2017.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo. Perspectiva. 1979.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZITKOSKI, J. J; LEMES, R. K. (2015). O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

3. A VOZ (IM)PERFEITA: DESAFIOS DE UMA PEDAGOGIA VOCAL PARA O TEATRO

Jussara Trindade Moreira

O universo da voz cênica é um campo de investigação bastante promissor. Se, há bem pouco tempo, a lacuna existente nos meios acadêmicos do país acerca de estudos especializados dificultava o aprofundamento dos pesquisadores teatrais interessados nessa temática, agora é possível afirmar que tal panorama se modificou significativamente. Hoje, já encontramos diversos materiais e fontes de consulta, sobretudo livros e artigos decorrentes das investigações de docentes pesquisadores atuantes em cursos de teatro das universidades brasileiras. Se, por um lado, essas pesquisas representam uma produção acadêmica extremamente bem-vinda, por outro é possível perceber, em grande parte delas, as (ainda presentes) dificuldades decorrentes de um campo de conhecimento cuja construção, ao longo dos anos em nosso país, atribuiu-lhe um caráter eminentemente híbrido que, não raro, carrega subliminarmente certos “vícios” resultantes dessa origem multifacetada que nem sempre supera com sucesso os problemas de uma área ímpar, complexa e repleta de desafios.

De certa forma sufocada entre o artístico e o científico, a arte e a ciência da voz cênica parece não ter, ainda, encontrado o seu espaço mais genuíno, baseado na natureza específica da, aqui designada, *atuação vocal* – nem estritamente “canto” nem estritamente “sopro fonatório” – mas, outra coisa sonora, capaz de criar e projetar no espaço cênico uma musicalidade própria e alcançar espaços comunicacionais cuja complexidade extrapola os limites das técnicas de voz mais comuns no meio acadêmico. A indicação da existência desse grande desafio parece residir na tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de escapar a um certo estado de estagnação que os estudos da voz no teatro ainda apresentam em relação às já consolidadas referências nesse campo, fundamentadas ora nas práticas seculares da oratória e/ou do canto erudito, ora nas técnicas mais recentes da fonoaudiologia.

Na obra *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*, por exemplo, Eugênio Pereira (2015, p. 20) observa que a produção acadêmica nacional aborda, prioritariamente,

(...) aspectos da voz nas propostas dos grandes encenadores do século XX; a presença da fonoaudiologia na preparação vocal do ator; a corporalidade da voz; a relação entre voz e musicalidade na cena; a vocalidade poética brasileira e a preparação vocal de atores centrada nos trabalhos de profissionais que atuam no Brasil.

Ele constata, ainda, que “o sentido dessas pesquisas é sempre dirigido ao ator, não existindo estudos que contemplem essa formação vocal conduzida ao universo dos estudantes de licenciaturas” (2015, p. 21). Em contrapartida a essa hegemonia, Pereira (2015) propõe uma formação vocal com base na ludicidade, presente em situações de jogo cujo eixo central é a voz.

Já Ernani Maletta, preocupado com a natureza múltipla do ator e, conseqüentemente, com a necessidade de “uma formação completa, intersemiótica e interdisciplinar” para o teatro, propõe em sua tese de doutorado – *A formação do ator para uma atuação polifônica – princípios e práticas* (Maletta, 2005) – um trabalho de musicalização a ser vivenciado de forma coletiva e lúdica, constituído por exercícios e jogos que integram, à voz cantada, elementos coreográficos e rítmicos presentes em brincadeiras infantis e canções populares.

A polifonia vocal, amplamente explorada nessas práticas, é uma estratégia “para despertar a habilidade de ator” (2005, p. 204), não representando, portanto, uma proposta formativa voltada especificamente para o desenvolvimento da voz cênica. Entretanto, ao introduzir a polifonia como o princípio pedagógico de uma formação para o ator, o pesquisador traz a possibilidade de se reconectar campos de experiência que aquelas práticas vocais usuais nos meios de formação, em busca de uma “voz perfeita” tecnicamente, terminam por fragmentar e fazer do discurso da integração corpo-voz uma realidade difícil de alcançar em sala de aula.

A ludicidade, enquanto eixo pedagógico central de uma vivência de musicalização, faz dessas propostas inovadoras terreno fértil para o desenvolvimento de uma pedagogia vocal em que corpo e voz possam, de fato, ser abordados conjuntamente e não de forma dissociada. O problema, aqui, é que tais pesquisas foram elaboradas por pesquisadores teatrais detentores de um sólido conhecimento musical¹, infelizmente não compartilhado pela maioria dos estudantes e mesmo dos professores de teatro, tanto nos cursos livres quanto nas licenciaturas e bacharelados.

Em ambas as propostas acima, os exemplos das atividades e jogos são explicados por meio de termos técnicos pertinentes à linguagem musical e aos parâmetros sonoros que a conformam, tais como: *timbre*, *duração*, *intensidade* e *altura*. A tese de Maletta apresenta, inclusive, partituras musicais cuja compreensão exige um conhecimento dos elementos fundamentais da grafia musical: pauta, clave, figuras positivas (notas) e negativas (pausas), sinais de repetição, elementos de duração (ritmo), velocidade (andamento), dentre outros. Se, por um lado, essa fundamentação musical forte confere às propostas grande cientificidade e credibilidade, por outro revela um problema de ordem epistemológica cuja solução não é simples nem rápida, uma vez que atravessada por fatores diversos.

Em primeiro lugar, nem sempre o docente que atua na área vocal nos cursos de graduação em teatro tem o conhecimento musical necessário para realizar corretamente aquelas propostas de cunho pedagógico sem cair nas armadilhas do equívoco ou da distorção. O aprendizado de um repertório de técnicas e jogos musicais que prescindia do conhecimento prévio das convenções e estruturas próprias da linguagem musical, ainda que rico, pode vir a redundar numa “prática pela prática”, sem as devidas reflexões sobre como essa *práxis* vocal possa atender às demandas específicas do teatro. Assim, ao desconhecer os princípios musicais subjacentes àquelas práticas, o docente pode vir a utilizá-las de modo mecânico (em aulas “de voz”), sem as devidas adequações a outros contextos – sejam

¹ Ernani Maletta é professor de técnica vocal na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de diretor musical do Grupo Galpão (MG) desde 1994. Eugênio Pereira é educador musical e tem larga experiência em musicalização para crianças e adolescentes.

estes educacionais ou artísticos – e permanecer atrelado a uma metodologia vocal de cunho, na verdade, *musical*, e não propriamente *teatral*. O paradigma cartesiano permaneceria, portanto, intocado, conduzindo secretamente as práticas vocais segundo critérios estabelecidos para uma voz supostamente “correta” – impostação, afinação, postura, respiração, projeção etc. – porém, desvinculada da atuação teatral propriamente dita.

Acredito que, para darmos um passo adiante nessa questão, seja preciso superar uma certa dependência institucional de docentes que têm conhecimentos sobre o uso profissional da voz, mas são externos aos cursos de teatro, o que leva necessariamente à fragmentação dos saberes no cerne da formação do profissional de teatro. Na prática pura e simples do dia a dia acadêmico, isso significaria manter o círculo vicioso em que a voz cênica é tratada majoritariamente como palavra, *bel canto* ou estrutura anátomo-fisiológica, num contexto de supremacia do técnico em detrimento do artístico e do sensível.

Cada vez mais, portanto, emerge a necessidade de uma formação vocal “polifônica” – no dizer de Ernani Maletta – que leve em conta as peculiaridades da voz humana quando utilizada no contexto cênico. O que significa dizer, em outras palavras, que esta demanda do campo teatral apresenta novas exigências dentro dos cursos de formação inicial, de modo que os futuros docentes de graduação em artes cênicas passem a ter referenciais suficientes para dar conta de um ensino da voz também “polifônico”.

Assim como, hoje, os programas de teatro incluem disciplinas que abordam as mais diversificadas artes e técnicas corporais devem possibilitar também ao discente o contato com diversas artes, conhecimentos e técnicas ligadas ao campo da musicalidade que, assim como aquelas, são parte inerente ao fazer teatral.

A voz cênica em sala de aula

Também envolvida nas questões até aqui mencionadas, passo a relatar algumas reflexões que venho realizando enquanto docente-pesquisadora sobre a voz cênica, em especial a voz cantada, advindas de minha experiência

docente realizada no âmbito da disciplina Técnica Vocal II (que integra o currículo do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia – UNIR), no final do período letivo de 2019-1 (fevereiro-julho), sob minha responsabilidade. Na UNIR, esta tem como pré-requisito a disciplina Técnica Vocal I, ambas obrigatórias para os discentes de Teatro.

Até o meu ingresso na instituição em 2017, esses dois componentes curriculares eram ministrados por docentes do Departamento Acadêmico de Música que tinham formação e experiência profissional em canto coral, de modo que a metodologia utilizada estava em consonância com uma formação acadêmica eminentemente musical. Deste modo, o conteúdo era desenvolvido com o objetivo de suprir as necessidades vocais do cantor, e o material de estudo adotado nas aulas abarcava, sobretudo, exercícios preparatórios de respiração, projeção, vibratos, vocalizes ao teclado – explorando fonemas diversos em graus ascendentes e descendentes –, além de pequenas peças didáticas adotadas usualmente com musicalização de crianças devido às letras infantis; estas constituíam o conteúdo prático básico das aulas, de acordo com informações obtidas com os estudantes a respeito da disciplina Técnica Vocal I, tal como foi desenvolvida na UNIR em anos anteriores. Num momento mais avançado do processo, eram inseridas peças emblemáticas do repertório musical erudito brasileiro, executadas em grupos vocais divididos conforme a classificação tradicional das vozes femininas (soprano, *mezzo-soprano*, contralto) e masculinas (tenor, barítono e baixo) ou, quando numa etapa mais incipiente, em uníssono.

No final do ano letivo de 2018, uma audição de canto dos alunos do Curso de Licenciatura em Música revelou alguns aspectos que esclarecem como estes dois campos aparentemente idênticos – a voz cantada como expressão musical e a voz cantada como expressão cênica – podem apresentar grandes divergências, gerando a real necessidade de construção de um corpo teórico-prático de conhecimentos mais adequado ao segundo.

Como a ênfase do trabalho estava na *performance* vocal propriamente dita, não era dada atenção às peculiaridades da atuação cênica que é parte indissociável dos estudos teatrais; ou seja, os estudantes cantavam adotando uma postura convencional de canto coral, posicionados em pé, em fileiras

(vozes masculinas atrás e vozes femininas à frente) organizadas frontalmente à plateia de ouvintes. A movimentação corporal, quando existente, refletia de modo inequívoco a relação individual de cada participante com a canção, através de balanceios discretos realizados como forma de marcar o ritmo e dar maior expressividade à voz. A comunicação com a plateia, elemento hoje tão caro ao teatro, também não era objeto de atenções em especial, ou seja, as poucas orientações nesse sentido enfatizavam apenas a importância de um semblante sorridente para demonstrar ao público a alegria e o prazer de cantar. Os participantes e a professora regente (que fazia ao piano o acompanhamento de algumas canções) trajavam roupas pretas, cor considerada “praxe” no meio musical por ocasião de apresentações em eventos oficiais.

Esses aspectos, costumeiros na prática de canto em grupo nos cursos de música, não representam maiores problemas à formação do estudante de música/canto; quando se trata, porém, do canto *no contexto do teatro*, a vocalidade assume contornos próprios, distintos de uma situação em que a linguagem artística em pauta é especificamente a música. A razão disso é, simplesmente, porque a voz cantada torna-se, aqui, voz cênica. O ator que canta em cena não é um “cantor” em sentido estrito, mas *o intérprete de um personagem que canta*. Em geral, esse personagem canta em movimento pelo espaço cênico, adotando por vezes posturas nada usuais quando comparadas à do canto canônico: sentado, deitado (em decúbito dorsal e até mesmo ventral), suspenso (em um trapézio, por exemplo) e até “de cabeça para baixo”. Em uma cena do espetáculo *Elza*, musical sobre a vida de Elza Soares, ao qual assisti no Rio de Janeiro no início de 2019, uma das atrizes-cantoras interpreta a protagonista em posição deitada, apoiando as costas sobre um tonel. Desse modo, a cabeça fica literalmente “pendurada” para trás enquanto ela canta fitando o público. Pescoço e laringe adotam, portanto, uma postura totalmente não convencional para o canto.

Muitas vezes, o personagem canta enquanto executa outra atividade, o que traz, sem dúvida, exigências múltiplas para o ator/atriz. Em uma cena de *Romeu e Julieta*, espetáculo adaptado da célebre obra de Shakespeare para o Teatro de Rua pelo Grupo Galpão (MG), o ator-cantor Eduardo

Moreira, que interpreta Romeu, canta para Julieta caminhando pelo espaço cênico sobre pernas de pau, enquanto simultaneamente executa o acompanhamento musical da canção *Flor, minha flor* ao acordeon.

O que está em jogo no canto em cena, portanto, não se identifica exatamente com as exigências de um canto “bem executado” no sentido do apuro técnico (ainda que isso seja desejável ou mesmo imprescindível, quando se trata de um personagem que canta especialmente “bem”). O que está em jogo, em tal situação, é saber *quem* canta! E, *porque* canta... Ainda aqui, cabem os sempre atuais ensinamentos de grandes encenadores e pedagogos do teatro como Viola Spolin, Grotowski ou Augusto Boal: em que pesem as diferenças – conceituais, históricas ou metodológicas – entre suas propostas, todos têm em comum o fato de sempre terem atribuído ao teatro aquilo que é essencial ao próprio teatro: ser *representação*, do ser humano e da sociedade.

Em uma formação para o teatro cabem, portanto, outras considerações que amiúde extrapolam as práticas vocais ancoradas somente em técnicas tradicionais, sejam estas oriundas do canto erudito ou da fonoaudiologia; a estas, devem-se somar considerações específicas do teatro enquanto campo de conhecimento sensível, as quais podem e devem, segundo penso, modificar substancialmente objetivos e métodos de aprendizado do uso da voz, tal como estes se desenvolveram ao longo dos anos nos programas oficiais de ensino do teatro.

O fato de ter realizado uma formação em musicoterapia provavelmente levou-me, desde as primeiras experiências com atores², a questionar as metodologias em que o trabalho vocal para o teatro se apresenta fragmentado em exercícios que “trabalham” de forma isolada cada uma das qualidades e aspectos vocais, abordados separadamente (sopro fonatório, apoio diafragmático, articulação de fonemas etc.).

Observei que, em geral, esses exercícios costumam ser aplicados nas oficinas teatrais em certas sequências adotadas pelo coordenador, tendo

² Minhas primeiras experiências no teatro se deram por volta dos anos 2000, quando passei a ministrar semanalmente oficinas de formação de atores denominadas “Oficinas de Musicalidade do Ator”, realizadas na sede do Grupo Tã Na Rua, no Rio de Janeiro.

como foco uma estrutura ou um aspecto específico do aparelho vocal. Por isto, a meu ver, são excessivamente mecânicos, além de desconectados de um sentido propriamente cênico – o que não os invalida do ponto de vista de suas áreas de conhecimento originais, para as quais foram pensados e desenvolvidos. Creio, porém, que para o teatro tornam-se insuficientes, pois quando se manifesta num contexto de canto cênico, a voz se torna ainda mais complexa do que já é no cantar da vida cotidiana. Transforma-se num veículo de comunicação polissêmico, em que várias camadas de significação se sobrepõem e interpenetram, exigindo um desenvolvimento da sensibilidade artística que vai além das exigências para a voz cantada nos moldes convencionais.

Razão, emoção, técnica, vivência individual e memória social fundem-se e confundem-se numa voz que canta. Com frequência, estudantes que realizam exercícios vocais com primor, que conhecem muitas técnicas aprendidas em formações anteriores ou detêm um repertório invejável de canções didáticas, surpreendentemente não cantam tão “bem” quanto seria de se esperar; em geral apresentam os mesmos (e, às vezes, até mais) problemas vocais e musicais que os iniciantes: passam, durante o canto, a ignorar a tão recomendada e praticada respiração diafragmática, apresentando sinais de fadiga respiratória e deixando frases melódicas inconclusas para poder inspirar novamente; muitas vezes perdem a tonalidade da canção, sobretudo quando estas sofrem uma modulação³, ou ainda, perdem a conexão com o seu andamento (velocidade), muitas vezes acelerando o final como se tivessem pressa em terminar uma penosa tarefa.

Mantendo dentro de si uma cisão entre música e teatro, muitos discentes de teatro conseguem cantar razoavelmente bem em momentos de ensaio puramente “musical”; porém, ao colocarem a canção em cena, passam a priorizar as ações cênicas, os gestos e movimentos do corpo, retirando da *performance* vocal toda a potência e colorido que havia nela até pouco antes, para o prejuízo da própria cena. Ou, então, passam a apresentar certos “vícios” de

³ Modulação é o fluxo de tons diversos que eventualmente ocorre dentro de uma mesma peça musical. Por exemplo, uma música inicia em Do maior, mas num certo trecho modula para La menor e depois retorna para o tom inicial, Do maior.

canto dos quais ainda não têm consciência, geralmente associados à forma de cantar de um intérprete que admiram. Quanto mais cristalizados os procedimentos técnicos, mais difícil é o processo de abertura para o novo ou de correção; a tendência deste praticante é repetir o que conhece, mantendo-se preso ao repertório de técnicas que já domina. Curiosamente, esse problema é particularmente frequente em turmas de atores/atrizes com maior experiência profissional e fama, tal como se dá em grandes centros.

Sanar tais deficiências, presentes nas *performances* vocais de estudantes e profissionais com longa experiência teatral, quando juntos num mesmo contexto de aprendizagem formal como se dá na UNIR, torna-se um desafio diário para o docente. Ao lidar com o problema em ocasiões passadas, as lacunas decorrentes da falta de uma formação específica na área do canto e da voz foram, em minha trajetória docente, preenchidas por conhecimentos e procedimentos que adquiri como musicoterapeuta, sobretudo em experiências profissionais como ministrante de oficinas de formação de atores e, mais tarde, como consultora musical de grupos teatrais em seus projetos de criação cênica e montagem de espetáculos.

Agora, ao adentrar no universo da vocalidade cênica numa instituição pública, percebo que, ao longo dos anos e das experiências vividas com atores, atrizes e coletivos teatrais, e as pesquisas acadêmicas realizadas ao longo da pós-graduação⁴, foi-se desvelando para mim um novo caminho para a prática vocal no âmbito do teatro. Não como uma negação dos caminhos já academicamente consolidados, mas, ao contrário, o seu aprofundamento, sobretudo no que diz respeito às questões musicais que são, inclusive, o seu terreno originário.

O canto é, essencialmente, música. Com base nesse princípio um tanto óbvio, desenvolvi uma profunda convicção sobre a importância de uma formação musical abrangente para o docente de teatro que tem sob a sua responsabilidade disciplinas ligadas ao campo da voz. Não uma formação para o *canto*, especificamente, mas para a *musicalidade*.

⁴ No mestrado, desenvolvi a dissertação *A Pedagogia teatral do Grupo Tá Na Rua* (2007) e, no doutorado, a tese *A contemporaneidade do Teatro de Rua: potências musicais da cena no espaço urbano* (2012), ambas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Desta forma, enquanto minha proposta pedagógica para Técnica Vocal I manteve como conteúdo prioritário conhecimentos teóricos sobre o aparelho vocal e seu funcionamento fisiológico (desenvolvidos por meio de pesquisas e seminários) e sua aplicação prática em exercícios habituais aqui já citados, em Técnica Vocal II passei a limitar tais conhecimentos às práticas de aquecimento corpóreo-vocal, coordenadas agora pelos próprios discentes como uma forma dinâmica de consolidá-los. Dito de outro modo: no início de cada aula alguns alunos eram solicitados a coordenar o aquecimento vocal da turma. Os exercícios, porém, além de propostos, deveriam ser *explicados* por eles, ou seja, cada proponente era convidado a identificar as estruturas físicas envolvidas, o funcionamento fisiológico, os objetivos de cada prática; variações do mesmo exercício podiam ser sugeridas por um colega, enriquecendo e dando continuidade à atividade. Essa estratégia de ensino e aprendizagem mostrou-se muito eficaz para os estudantes, como forma de memorização e permanente atualização daqueles conteúdos estudados no período anterior.

Passei, nesta disciplina, a explorar com mais profundidade algumas práticas especificamente musicais. Neste ponto, dei ênfase a um trabalho de percepção auditiva, fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade musical como é o caso do uso da voz cantada. Com apoio do piano – instrumento cuja presença no espaço de trabalho foi extremamente útil e benéfica para as aulas – os alunos aprenderam, sentados ou em pé ao lado, novos exercícios como, por exemplo: reproduzir com a voz notas musicais produzidas aleatoriamente no teclado.

As notas musicais ou *alturas*⁵ da região média do piano são comuns a vozes masculinas e femininas e, portanto, de reconhecimento auditivo e reprodução vocal mais fácil; contudo, ao ouvir notas de regiões mais agudas ou graves, cada estudante deveria, antes de emitir o “seu” som, internalizá-lo e depois transpô-lo para uma região mais confortável

⁵ *Altura* é frequência de vibração de um som (x vibrações por segundo, dada em Hertz que é a unidade oficial dessa medida de tempo) que o torna inconfundível dentro do espectro sonoro audível para o ser humano e possibilita a sua identificação enquanto som “musical”. Por exemplo: hoje, o som de referência para o diapasão é a nota musical Lá – 3 do teclado do piano, a qual soa a 440 hertz.

para a própria voz, ou seja, fazer mentalmente o processo de transposição daquela nota para uma oitava abaixo (no caso de vozes masculinas, mais graves) ou, para uma oitava acima (no caso de vozes femininas, mais agudas), a fim de emitir a nota em uma região mais adequada à sua voz. Por isso, após acionar uma determinada tecla, era preciso esperar alguns segundos até que o processo de internalização daquele som se completasse “dentro” de cada um. Após isso, as notas eram emitidas juntas, em uníssono, a um sinal dado com uma das minhas mãos, como se dá em regência vocal. Assim, os estudantes também exercitavam o sentido da precisão vocal no momento da emissão.

Esse exercício, além de desenvolver a escuta musical propriamente dita, também dava a oportunidade para que os estudantes compreendessem o sentido prático da noção de intervalo (no caso, intervalo de oitava), ascendente e descendente; desenvolvia-se ainda, a percepção harmônica da mesma nota soando simultaneamente em oitavas diferentes, iniciando o que, em canto coral, é designado como “ouvido harmônico”: a capacidade de identificar e, então, cantar uma melodia em meio a outras melodias diferentes entoadas simultaneamente, em um grupo vocal – o que também conhecemos como *polifonia*. Começando pelo intervalo de oitava, que no sistema tonal representa a mesma nota musical – embora em outra região do teclado –, os iniciantes de canto em grupo começam a desenvolver esse “ouvido harmônico” de forma elementar, antes de enfrentar as dificuldades maiores de uma peça musical a duas ou mais vozes, em que os intervalos entre as notas cantadas simultaneamente não são exatos como a oitava, mas “quebrados” (quartas, quintas, terças) ou até dissonantes (sétimas, por exemplo).

Outra prática musical nas aulas de Técnica Vocal II que se mostrou muito produtiva foi a de utilizar uma canção elementar como vocalize, que é uma prática didática muito utilizada no canto lírico: com um acompanhamento instrumental, o cantor/grupo entoa uma melodia dada, “subindo” e “descendo” gradativamente (de semitom em semitom, o menor intervalo entre as notas do teclado) a cada repetição. Aqui, esse exercício foi adotado como uma proposta de desenvolvimento do “ouvido tonal” (percepção

auditiva de tonalidades), dentro da lógica da música tonal que é o sistema de organização sonora predominante na música ocidental.

Além de exercitar pela escuta a identificação da estrutura tonal em si, o trabalho apresentava ainda uma oportunidade mais lúdica de aquecimento corpóreo-vocal, ao possibilitar variações vocais como elemento de jogo cênico. Como, por exemplo, quando o grupo cantava a canção em meio a improvisações corporais livres no espaço, jogando e interagindo com os colegas. Nestes momentos, a voz cantada adquiria um novo *status*, e enquanto voz cênica podia entregar-se a jogos de improviso dos quais surgiam espontaneamente personagens e cenas. Nesses momentos, o piano era abandonado e o grupo recebia o desafio de continuar cantando, agora, *a capella* (sem acompanhamento instrumental).

Do ponto de vista da música, essa proposta consistia no canto em uníssono da mesma canção em tons diversos, “subindo” e depois, “descendo” gradativamente cada tonalidade conforme as teclas se organizam no piano. Para tanto, iniciei lançando mão de uma canção da cultura popular infantil intitulada “Galo branco” que era conhecida de todos e não exigia, portanto, o uso do tempo das aulas para um aprendizado prévio. À medida que essa proposta mostrou sua eficácia, foi utilizada com outras canções ou trechos⁶. Claro está que este tipo de exercício exige do docente “de voz” um razoável domínio técnico do instrumento acompanhador e os mecanismos de sua harmonia funcional⁷. Neste caso era o piano, mas poderia perfeitamente ser outro, como o violão, por exemplo.

Assim descrita, uma atividade musical que se iniciava apenas como “mais um” exercício de canto – mas ganhava a seguir um desdobramento cênico – demonstrou possuir um enorme potencial para o desenvolvimento da voz cênica, revelando na prática das aulas que a voz ganha muito em

⁶ Nos ensaios de *Inimigos do Povo* (direção teatral e encenação de Luciano Oliveira, também docente do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR), espetáculo da Trupe dos Conspiradores em que atuo como diretora musical e preparadora vocal, utilizei várias vezes o mesmo procedimento, com esta e outras canções da trilha musical do espetáculo.

⁷ Harmonia funcional é o estudo dos acordes cujo encadeamento lógico constrói o que chamamos comumente de “acompanhamento” de uma melodia (instrumental ou cantada). É a base da música polifônica ocidental.

potência, precisão e expressividade quando vai além do exercício propriamente dito com habilidades vocais específicas e passa a receber um sentido propriamente teatral.

Numa etapa mais próxima do que passei a designar como “atuação vocal”, apresentei aos discentes vários jogos de escuta em duplas, desenvolvidas anos antes por mim em oficinas de musicoterapia para educadores e terapeutas. Destaco, dentre estes, alguns exemplos que faziam grande sucesso entre os participantes pela ludicidade que provocavam:

- a. Sentados um diante do outro, de olhos fechados. Um dos parceiros emite um som vocal qualquer e o outro deve reproduzi-lo o mais fielmente possível.
- b. Variação 1: o mesmo; porém, o som vocal a ser emitido a cada vez é o de uma nota musical com altura definida (não é necessário saber o nome da nota, apenas emiti-la com precisão).
- c. Variação 2: o mesmo; porém, cada um deverá cantar uma sequência de 2 ou 3 notas musicais (uma breve melodia) para que o outro a reproduza. Se o outro errar, o proponente deverá repetir a sua proposta até que o outro a execute corretamente.
- d. As duplas, em pé, “jogam” um som vocal para o outro como se fosse uma bola. O som varia conforme o peso e dimensão do objeto sonoro, e o modo como este é arremessado para o outro. O jogo corporal acompanha a lógica imaginária.
- e. Variação 1: o mesmo, em andamentos diferentes como: lento; *presto*; muito lento (em câmera lenta).
- f. O mesmo jogo, com deslocamento da dupla pelo espaço. Aqui, as duplas podem invadir o espaço de outras, causando choques sonoros; todas as ações imaginárias devem ser sonorizadas vocalmente.
- g. A dupla faz uma composição, improvisando apenas com sons vocais. A produção da dupla pode ser (ou não) apresentada aos demais, no momento seguinte da aula. Ou, ainda, ser gravada no celular para ser utilizada posteriormente. Muitas possibilidades de variação são, aqui, possíveis.

Observação: as duplas deveriam se revezar na proposição dos exercícios.

Apropriando-se da própria voz

Depois de várias experiências sonoro-vocais interessantes realizadas com estudantes de teatro, foi possível observar que esse tipo de trabalho, além de abordar a percepção musical em si, possibilita também o desenvolvimento da vocalidade para a cena, preparando de forma lúdica e descontraída para o uso criativo da voz, ao explorar registros e timbres vocais diversos, sem as preocupações usuais decorrentes da necessidade de “cantar correto” ou “afinado”. A partir dessas constatações, passei a considerar, como o primeiro objetivo de uma pedagogia da voz cênica, a apropriação da voz pelo estudante. Mas, o que isso significa?

Apropriar-se da própria voz parece, a princípio, uma redundância. Mas, é preciso levar em conta que, à medida que estudos sistemáticos afastam cada vez mais a voz de sua natureza intrínseca, de *objeto transicional* – algo que se realiza num espaço psicológico intermediário, situado entre o imaginário e o real, como definiu o psicanalista inglês D. W. Winnicott (1988) – menos liberdade o/a ator/atriz terá para criar e recriar personagens e suas vozes (que cantam ou, simplesmente, falam). Algo de impreciso, imperfeito, “incorreto” talvez, parece ser parte importante desse espaço virtual que insiste em não atender às expectativas do intelecto, mas do imaginário e da emoção, mais facilmente acessado pelo jogo e pela ludicidade, tal como diversos pesquisadores teatrais têm afirmado recentemente. Assim, passo a supor que o primeiro fundamento para o desenvolvimento da voz cênica não é tanto o conhecimento das técnicas, mas a liberdade de divertir-se com a própria voz!

O vasto campo da musicoterapia abarca hoje estudos específicos sobre a voz, a oralidade e o canto. Pesquisadores dessa área do conhecimento afirmam que, provavelmente, a principal função da música se relaciona com as necessidades humanas de expressar o seu mundo interno, subjetivo, em que as emoções apresentam nuances à margem de uma descrição discursiva.

A música seria, nesse sentido, uma outra forma de linguagem, “uma espécie de representação simbólica análoga ao sonho, à fantasia e ao chiste” (Millecco, 2001, p. 79). Dentro do universo musical, a canção é um objeto de pesquisa que, por apresentar características singulares, deu origem a técnicas terapêuticas específicas que vêm sendo utilizadas com sucesso por musicoterapeutas brasileiros.

Os irmãos Luís Antônio e Ronaldo Millecco, e Maria Regina Brandão, na obra “É preciso cantar: musicoterapia, cantos e canções”, por exemplo, apresentam a hipótese de que, na canção, “o conteúdo manifesto [da letra] se refira ao hemisfério cerebral esquerdo e o conteúdo latente [da música], ao direito” (2001, p. 83). Eles se baseiam em estudos de neurofisiologia que mapeiam as áreas do cérebro e suas funções, as quais, segundo diversas referências por eles estudadas, comprovam cientificamente que a fala, a linguagem verbal e a escrita são processadas pelo lóbulo temporal esquerdo, enquanto que o som e a música, pelo lóbulo temporal direito. Contudo, ao integrar fala e música simultaneamente, a canção é capaz de mobilizar neurologicamente as duas áreas cerebrais, ou seja, age como fator de síntese neurológica – o que levaria, por exemplo, às complexas associações mentais, emotivas, mnemônicas e sinestésicas que, sabemos, as canções provocam em todos nós. Estaria, aqui, o fundamento para o fato, hoje comprovado pela ciência, de que a música estimula o funcionamento neurológico de modo privilegiado, representando mesmo um caminho de pesquisa extremamente promissor no campo da saúde. De modo corriqueiro, podemos observar que as canções acompanham espontaneamente o desenvolvimento do ser humano desde a mais tenra idade e são parte essencial de grande parte das brincadeiras infantis. Brincando com a própria voz e seus elementos essenciais – musicalidade, expressividade, ritmo etc. –, a criança apreende e aprende o mundo.

De modo análogo, ao divertir-se com a própria voz, o estudante dela se apropria, assim como a criança aprende a língua materna brincando com os sons pré-vocais antes de se aventurar pelo universo dos fonemas e, mais tarde, das palavras. O problema, num contexto de formação para a voz cênica é que, aqui, esse universo sonoro inicialmente infinito pode tornar-se cada vez mais restrito e “formatado”; desse modo, precisa retornar

ao seu estado original, ser recuperado. Trabalhar com a voz cênica muitas vezes é, antes de uma formação, uma desconstrução. Assim, chegamos a um encontro com as ideias de Jerzy Grotowski (2010, p. 142-143-158) que, em uma célebre conferência (*A voz*) pronunciada no Teatro Laboratório de Wrocław em 1969, já nos alertava sobre os perigos de o ator preocupar-se demasiadamente com a voz e seus mecanismos, o que acarretava justamente, segundo ele, os efeitos contrários do pretendido.

Muitos atores têm dificuldade com a voz porque observam o próprio instrumento vocal. [...] Mas o resultado objetivo é o seguinte: se se observa o próprio instrumento vocal enquanto trabalha, nesse momento a laringe se fecha, não totalmente, apenas um pouco, fica como semi-fechada. Esse semifechamento ao final é rompido na luta por uma voz plena. O resultado: força-se a voz e depois começam as dificuldades [...] É de importância básica evitar no trabalho vocal observar o instrumento vocal. As escolas de teatro ensinam exatamente o contrário.

Tudo aquilo que é associativo e orientado rumo a uma direção no espaço, tudo isto libera a voz. Sobretudo, esse tipo de jogo libera aqueles impulsos que não são frios, mas que são procurados no âmbito da nossa memória, do nosso 'corpo-memória'. É isso que criará a voz. [...] Não devem fazer exercícios vocais, mas devem usar a voz em exercícios que envolvam todo o nosso ser e nos quais a voz irá se liberar sozinha.

Nas atividades docentes em 2019, busquei, assim, conduzir os estudantes por uma pedagogia vocal fundamentada na música e permeada pela ludicidade, e mais: procurei fazer das aulas de Técnica Vocal uma oportunidade de diversão e reflexão (não só para os meus alunos, mas também para mim), recuperando juntos o prazer do teatro e o sentido humano da necessidade ontológica de cantar.

Avaliando a atuação vocal

Algo que determinou as formas de avaliação a serem adotadas em Técnica Vocal II no primeiro período de 2019 foi o fato, trazido frequentemente para as aulas, de que para o estudante de teatro é fundamental

não apenas cantar, mas viver a experiência de cantar em cena. A simples possibilidade de, como meta “escolar”, apresentar-se individualmente numa audição de canto como atividade de avaliação final da disciplina, foi para os estudantes um estímulo surpreendentemente poderoso. Em lugar da energia cotidiana das aulas, e para muito além das “preguiças” eventuais, surgiu uma energia renovada que os motivou a mergulharem fundo e voluntariamente na busca de canções e vozes preferidas, e a realizar pesquisas minuciosas na Internet e com familiares, sobre músicas e intérpretes de diferentes estilos e épocas.

Uma exigência colocada como parte dessa avaliação foi a de que cada estudante deveria levar à aula (as datas da audição foram combinadas dois meses antes) uma cópia em papel da partitura musical da canção escolhida, com suas respectivas cifras⁸. Esse material, muito fácil de obter hoje graças à Internet e sites especializados, representou o material didático a partir do qual foram abordados os conteúdos especificamente musicais da disciplina. Assim, as aulas avançavam à medida que cada aluno trazia a sua canção; os elementos fundamentais do código musical (pauta, melodia, figuras, sinais de repetição, tonalidade) iam sendo explicados à turma na própria partitura, tendo ainda como recurso didático o piano acústico, instrumento musical que se tornou fundamental nesse jogo dinâmico entre a compreensão intelectual da linguagem e a percepção sonora da escrita musical.

Cada canção, por exemplo, trazia uma tonalidade específica na partitura; a partir da escuta, em sala de aula, das canções escolhidas e trazidas por eles mesmos, os estudantes passavam a compreender concreta e sensivelmente o sentido destes conceitos – tom, tonalidade – para muitos, inicialmente misteriosos; e o que significa cantar “num tom muito agudo” ou “grave demais” para a sua voz, por exemplo. Através da

⁸ Cifra é um sistema de notação musical que identifica a harmonia funcional por meio das letras do alfabeto, as quais substituem os nomes tradicionais das tonalidades: Lá = A; Si = B; Dó = C etc. É muito utilizado na música popular por promover uma “leitura” musical rápida e imediata, que abre mão da partitura musical convencional.

estratégia musical da transposição⁹ (em canções harmonicamente mais simples, passíveis de uma leitura à primeira vista no momento mesmo da aula) era possível a cada um experimentar a mesma melodia em diferentes tons, de modo a levar os discentes a entenderem o sentido de “subir” ou “descer” um tom ou mais, a fim de conferir maior conforto e evitar um esforço vocal desnecessário. Nesses exercícios realizados com base nas canções, o canto cabia não apenas ao aluno que trouxera a canção, mas a toda turma. Socializavam-se, assim, os conteúdos “manifestos” (letra) e “latentes” (música) de cada canção, com resultados estéticos muitas vezes surpreendentes.

A cada aula, duas ou três canções eram abordadas, e as suas configurações rítmicas, melódicas e harmônicas desenvolvidas a partir daí de forma teórico-prática, como uma proposta de análise musical. Em algumas aulas, por exemplo, a ênfase recaía sobre o parâmetro sonoro “altura”: buscávamos, na linha melódica, a nota mais grave e a mais aguda; os trechos em “escala” (ou em “graus conjuntos”) ascendentes e descendentes; os intervalos (ou “graus disjuntos”); a nota “base” daquela tonalidade (“tônica”).

Em outras, o aspecto rítmico era dominante; nesse caso, analisávamos as figuras e suas durações (semibreves, mínimas, colcheias etc.); as pausas e seus efeitos de deslocamento (“contratempos” e “síncopes”); as acentuações rítmicas que delimitavam diferentes compassos (binários, ternários, quaternários simples ou compostos). Todos esses elementos eram identificados na partitura musical e experimentados em outras atividades práticas de ritmo, de modo a levar os estudantes à vivência corporal de conceitos abstratos como “célula rítmica”, “anacruse”, “apoio”, “suspensão”, dentre outros. Além disso, os estudantes passaram a compreender ritmicamente os gêneros musicais de canções como a marchinha de carnaval, a bossa nova, o bolero, o tango, e como as suas respectivas estruturas rítmicas conduzem de certa forma os movimentos corporais, levando-nos aos passos de dança próprios de cada estilo.

⁹ *Transposição* é a passagem de toda uma peça musical, criada inicialmente em um tom, para outro tom. Exemplo: transposição de uma canção em Dó Maior para Lá Maior, tornando a melodia dois tons mais “grave”. Trata-se de um recurso para tornar o canto mais confortável.

Como não havia tempo suficiente para uma exploração de muitos tons, era frequentemente necessário fazer uma simplificação da melodia a fim de tornar o canto confortável para todos, vozes femininas e masculinas. Desse modo, pequenas modificações feitas na hora, por necessidade de adequação, traziam improvisações e arranjos vocais que, infelizmente, não puderam ser registrados devidamente; isto permanece, contudo, como uma possibilidade futura de continuidade para esta pesquisa de campo pela sua riqueza vocal, em termos de composição e criatividade.

É importante ressaltar que, à medida que toda a turma, por assim dizer, se apropriava da canção por meio dos exercícios acima mencionados, o seu proponente passava a ter uma escuta mais ampliada. Este fenômeno, estudado pela musicoterapia, se dá, em primeiro lugar, pelo gradual “distanciamento” (utilizando-se, aqui, uma terminologia teatral) proporcionado pelo trabalho intelectual sobre a canção, inicialmente sobrecarregada de afetos por parte de quem a escolheu; e, em segundo plano, em decorrência do chamado “potencial terapêutico de grupo” (Fregtmann, 1989), em que o coletivo se encarrega, de modo espontâneo (através de comentários, brincadeiras e do próprio canto) de evidenciar aspectos e possibilidades da canção que até então permaneciam ocultos para o proponente, ampliando assim a sua percepção e o campo de associações possíveis. Estes fatores, ausentes no ensino convencional das técnicas vocais, são de grande importância para o teatro uma vez que neste, assim como na música, o espírito inventivo do ser humano se alimenta dessa capacidade de estabelecer e criar associações entre elementos distintos.

Além dos aspectos subjetivos implicados nesta proposta metodológica, o simples fato de trabalhar coletivamente com a partitura musical proporcionou para alguns um maior conhecimento da linguagem musical e, conseqüentemente, maior confiança para apresentá-la na audição. Provavelmente por isso, os alunos que se engajaram com maior empenho na tarefa de pesquisa e busca de “sua” canção criaram com ela um vínculo mais estreito, levando-os a ousarem mais, musical e cenicamente.

Cabe lembrar que a adoção desta metodologia exigiu o conhecimento musical não apenas dos aspectos teóricos da linguagem, mas

também da mecânica do instrumento disponível (no caso, o piano) para que cada elemento da partitura pudesse ser exemplificado, ganhando sonoridade e sentido, e também como apoio harmônico ao canto propriamente dito. Imprescindível dizer que, pela maior complexidade, algumas canções trouxeram a necessidade de serem estudadas e “decupadas” em momentos extras às aulas, exigindo de mim mais dedicação e tempo.

Para a análise e avaliação das *performances* na audição individual que se aproximava, defini os seguintes critérios:

a) Quanto aos aspectos cênicos:

1. presença (ou não) de elenco de apoio;
2. figurino/caracterização de personagem;
3. cenografia;
4. uso do espaço cênico/coreografia;
5. interpretação/gestualidade/expressividade; e
6. comunicação com o público.

b) Quanto aos aspectos musicais/musicalidade:

1. canto *a capella*/apoio instrumental (técnico/ao vivo);
2. uso de equipamentos de sonorização (microfone, amplificador, notebook);
3. afinação (tonalidade, modulações, linha melódica);
4. contrastes (andamento, intensidade, pausas);
5. recursos vocais (projeção, vibratos, *boca chiusa*, falsete, sons pré-vocais e pré-verbais);
6. ritmo corporal e vocal (prosódia, acento rítmico); e
7. uso criativo da canção/arranjo musical/originalidade.

Não obstante tenha surgido para mim a necessidade desse detalhamento, não foi atribuída uma parcela da pontuação total a cada critério separadamente; estes apresentaram-se apenas como referências para uma avaliação da *performance* cênico-musical a ser apreciada como um todo, em sua impressão geral. Outro aspecto, explicado verbalmente antes do início das apresentações, é que cada trabalho poderia ser comentado depois pelos

presentes e, eventualmente, o estudante poderia ser solicitado a repeti-la com possíveis alterações. Esse caráter de informalidade, compatível com a ideia de “ensaio aberto”, tinha como objetivo diminuir a ansiedade e o medo da crítica do público presente (colegas, familiares, amigos) daí decorrentes, mas também verificar a disponibilidade de cada estudante para acolher e transformar a cena a partir das análises ali realizadas.

A seguir, serão relatadas duas *performances* – ou, *atuações vocais* – que trouxeram elementos significativos no que tange ao esclarecimento da metodologia de avaliação adotada naquela ocasião. Os nomes dos estudantes foram omitidos, sendo identificados apenas por uma letra.

A atuação vocal de “A”

“A” preparou minuciosamente o espaço cênico, criando o ambiente intimista de um quarto “de solteiro” utilizando um colchão (existente no Laboratório de Criação Cênica, onde foram realizadas as aulas), roupas e objetos pessoais, e materiais de estudo espalhados. Antes de iniciar a canção propriamente dita, iniciou a cena de modo denso e dramático, com o personagem emitindo sussurros de início inaudíveis e realizando uma movimentação corporal tensa, que sugeria o incômodo de uma noite insone. Ações como deitar no colchão, trocar várias vezes de posição, levantar, andar, sentar numa cadeira, sentar no colchão, levantar novamente, eram realizadas ininterruptamente e em um tempo-ritmo (Stanislávski, 2009) acelerado, evidenciando um estado emocional de ansiedade e até mesmo, desespero. Sons pré-vocais (tosse, pigarrear, suspiros, gemidos, ronco) eram acrescidos a essa intensa movimentação corporal.

Depois desse preâmbulo, “A” iniciou a canção “Balada do amor perdido” (da Banda paulistana *Papas da Língua*). Utilizou voz de peito, numa tonalidade adequada ao seu registro vocal (tenor) que, entretanto, ao atingir as notas mais agudas se distorcia propositalmente num quase grito, lembrando o timbre metálico de uma guitarra elétrica.

Nesses momentos, a voz “falhava”, provavelmente mais pela intensidade com que era projetada do que pela dificuldade de alcançar as sonoridades

mais agudas. Nos momentos em que a melodia se desenvolvia numa região confortável para “A”, sua voz se tornava linear e “chapada”, perdia os contornos melódicos da canção original e quase se transformava num canto-fala, como se o discurso se dirigisse diretamente ao personagem evocado – a amada ausente. Esses momentos eram acompanhados de uma movimentação lenta, de baixa energia, ou o movimento corporal amplo praticamente cessava, passando a uma ação mais interiorizada, num clima emocional em que a memória parecia assumir o protagonismo da cena. Os gestos se dirigiam, agora, a objetos que evocavam a amada que se fora: papéis (bilhetes, talvez, ou antigas cartas de amor), preservativos jogados sobre o colchão, um coração de papel manuseado delicadamente durante um certo trecho da canção. Somente ao final da performance, “A” fez um contato visual mais demorado com a plateia, como se acordasse de um longo sono que o mantivera mergulhado numa realidade particular, distante do mundo cotidiano.

Ao encerrar a *performance*, a meu pedido “A” comentou a própria apresentação e foi bastante rigoroso consigo mesmo. Lamentou o fato de a sua voz ter “falhado” em cena; considerou, ainda, que o uso de preservativos como objetos de cena fora algo, a seu ver, inapropriado (“Acho que peguei pesado demais”, disse). Admitiu não ter feito um aquecimento vocal antes da audição, fato que certamente contribuiu para que o seu aparelho vocal não tenha respondido à maior exigência de alguns trechos da canção.

Além disso, por desconhecer as questões ligadas à tonalidade, utilizou como referência a utilizada pelo cantor na versão original da música. Esta se revelou adequada, porém de forma praticamente acidental. Alertei “A” quanto aos riscos de adotar esse procedimento informal, pois nem sempre o registro vocal de um cantor apreciado é compatível com o de outra pessoa. A escuta atenta da canção, assim como a prudência no ato mesmo da reprodução vocal, são aspectos essenciais do processo de definição da tonalidade de uma canção a ser entoada. Esse dado foi também exposto como parte do meu *feedback* sobre a atuação cênica de “A”.

Evidencia-se dessa forma que, embora tivesse adentrado intensamente e com total entrega emocional à proposta, o momento de reflexão seguinte à apresentação proporcionou a “A” observar criticamente aspectos técnicos

de sua própria *performance* vocal, conscientizando-se de que os problemas detectados por ele mesmo eram consequência sobretudo de uma ausência de cuidado (e também, sua inexperiência como ator) quanto a fatores de ordem técnica e musical como os acima mencionados: aquecimento vocal, tonalidade da canção. Problemas que eram, portanto, perfeitamente passíveis de correção e superação por parte dele, desde que devidamente conscientizados.

Por outro lado, evidenciou-se para mim, enquanto docente, a necessidade de dar maior ênfase às questões tonais nas disciplinas relativas à voz, dentro do Curso de Licenciatura em Teatro (Técnica Vocal I e II) da UNIR, uma vez que deficiências nesse aspecto da percepção musical representam uma parte significativa dos desafios que envolvem o canto cênico.

Outro aspecto sobre o qual ponderei, ainda: a despeito daquelas “falhas” vocais a apresentação fora, em si, intensa e impactante para o público, formado basicamente por outros discentes da disciplina e alguns familiares de outro discente. Isso se deu em parte pela entrega emocional de “A” à proposta, mas também em parte pelo uso de certos aspectos sonoro-musicais ainda pouco abordados nas aulas de Técnica Vocal I e II que, embora não reconhecidos pelo discente como possíveis recursos cênico-musicais, haviam sido essenciais para imprimir à cena a densidade dramática que a caracterizara. Trata-se do uso em cena de sons pré-vocais e pré-verbais.

Elementos pré-vocais são muito utilizados em musicoterapia, especialmente com crianças pequenas, pacientes psiquiátricos, pessoas com *déficit* intelectual ou neuromotor. Como o termo já aponta, esses sons produzidos pela boca e seus anexos (palato, dentes, língua, lábios, cavidades) são para a criança um exercício fundamental na aquisição gradual dos fonemas que constituem a língua materna. Estalos, explosões de ar nas bochechas, beijinhos, assovios, vibratos de língua e lábios, roncões, batidas e rangidos de dentes, pigarrear, tossir, dentre outras expressões sonoras que precedem as palavras propriamente ditas, criam um vocabulário primário e visceral, fortemente impregnado da necessidade de comunicação com o outro num nível mais “primitivo” que a fala articulada. Não por acaso, é com base nessa comunicação desarticulada que se estabelecem as primeiras trocas afetivo-sonoras entre mãe e bebê, que todos já presenciamos e/ou realizamos.

Num estágio um pouco mais avançado do processo de verbalização, aparecem na vida humana os sons pré-verbais: gemidos, sussurros, fonemas puros, exclamações (Oh! Ah! Hum... Hã? Chhhh... Brrrr...), em que a palavra ainda se encontra em processo de nascimento, é incompleta ou deformada. Como matéria sonora, o som aí se faz “linguagem teatral pura”, tal como Artaud propôs. Voz encarnada, que carrega o poder de comover fisicamente o espectador; uma “metafísica da linguagem articulada” capaz de produzir *encantamento* (Artaud, 2006) antes de sua apropriação – e cristalização – pelo *logos*, ou seja, pelo pensamento racional (Cavareto, 2011).

Já munida de certo grau de humanidade, mas não ainda totalmente “humanizada” pela linguagem verbal articulada, essa linguagem “torta” e de ruídos, tem sido amplamente utilizada em cena como indicativo de que, quem a utiliza, habita um espaço distinto do humano: são seres mitológicos, fantásticos, antropomórficos, monstros, bruxos, demônios, fadas, fantasmas, casos de possessão, loucura etc. Em geral, são associados à parte sombria da humanidade por tratar-se de um território intermediário entre o humano e o não humano, sendo em geral identificados, portanto, com algo/alguém desconhecido e perigoso.

Utilizando tais sons em sua *performance* vocal, “A” trouxe para a cena sonoridades vocais capazes de provocar nos *espectadores-ouvintes* (Trindade, 2014) sentimentos de forte carga emocional, de confusão e agonia, o que se tornou perfeitamente compatível com a proposta cênica. Sem saber, “A” adentrou por um território ainda pouco explorado pelas metodologias usuais; nesses novos espaços sonoros, a vocalidade cênica atinge grande profundidade e complexidade psíquica, exigindo, portanto, a aquisição de novos referenciais teóricos para uma utilização plena e consciente.

A atuação vocal de “B”

A aluna “B” apresentou sua *performance* vocal tendo como base a canção “Folhetim”, de Chico Buarque de Holanda. Diferentemente da proposta anterior, “B” deu mais ênfase à caracterização do personagem do que ao cenário: apresentou-se sentada numa cadeira no centro do espaço

cênico. Utilizava um longo vestido vermelho, justo e decotado que, através de uma fenda lateral, deixava à mostra as pernas cruzadas. No rosto, uma pintura forte, realçada pelo batom vermelho. A tônica geral da imagem apontava, como personagem central, uma mulher que zomba dos clichês impostos pelo universo masculino, de sensualidade forte e provocativa, reforçada pela letra da canção.

Quando o canto iniciou, porém, toda a sensualidade sugerida visualmente se esvaiu. Como uma menina bem-comportada recebendo uma reprimenda ou aguardando ordens obedientemente, “B” modificou a postura corporal inicial, descruzando as pernas e passando a sentar-se ereta na beirada da cadeira; a voz contida e a expressão do rosto, tímida e retraída, séria, contradiziam frontalmente a letra da canção... A princípio, essa contradição evidente parecia fazer parte da *performance*; porém, à medida que os versos passavam, ficou claro que a estudante não se apropriara da canção e que a rigidez corporal e vocal aparentes eram, na verdade, dificuldades a serem vencidas.

Fazendo um retrospecto da participação dessa discente na disciplina Técnica Vocal II, lembrei que, embora presente na maior parte das aulas, ela não havia trazido a tempo a “sua” partitura de canção para que esta fosse, conforme explicado anteriormente, utilizada como material de apoio didático para um estudo coletivo. Ou seja, o material musical que escolhera para cantar não havia passado pelo processo de estudo coletivo em sala de aula; portanto, a canção não passara – nem musical, nem cenicamente – pela experiência de ser manipulada pelo grupo de alunos como um material maleável que pode ser tocado, moldado, examinado, um objeto com o qual *se pode brincar* e, assim, deixar-se apropriar.

“B” entrara “sozinha” em cena portando um único ponto de vista (ou, de escuta) sobre a canção: o seu! Não realizara o processo de “distanciamento” da canção, de modo que ainda representava para ela um grande desafio, agravado pelo fato de sentir-se muito aquém de interpretá-la de forma tão magistral quanto a cantora Gal Costa, a quem admira. Em outras palavras, a canção estava excessivamente “idealizada”, situando-se num nível artístico muito difícil de alcançar. Assim, na *performance*, a voz de “B”

soava frágil e infantil, e corporalmente mostrava não a mulher forte da letra da canção, mas uma menina que veste os trajes de festa da mãe e brinca de ser essa figura adulta com a qual se identifica, mas ainda não é.

Assim, embora do ponto de vista técnico o canto de “B” tenha sido regular ou mesmo bom (respiração razoável, boa afinação, andamento correto), a *performance* cênico-vocal em si foi pouco convincente pela falta de energia e de presença cênica, revelando fragilidades que não podem ser superadas unicamente com o apuro técnico da voz. Este deve ser complementado pela consciência vocal do praticante acerca das suas possibilidades e limites, mediante uma leitura mais profunda de suas relações com aquele personagem cujo canto irá interpretar. Um processo, sem dúvida, longo e surpreendente, como a vida.

Solicitei a “B” que cantasse novamente, mas buscando outra postura corporal. Como apoio, fiz a pergunta-chave: *Quem canta? Como ela se move, vive, ama, canta?* Juntas, fomos conversando sobre cada verso e trazendo à tona todos os aspectos possíveis, que contribuíssem para a reconstrução mental daquele personagem. Cada resposta da aluna trazia mais e mais elementos visuais para uma nova composição corpóreo-vocal do personagem, acrescida por detalhes que os colegas-espectadores sugeriam. Aos poucos surgiu outra mulher, mais ousada e forte, que conseguia se comunicar com o público, e o canto de “B” ressurgiu com mais força e determinação, utilizando de modo mais consciente a expressividade corporal, deixando claro que aquela *performance* criada somente para um propósito de avaliação escolar poderia desenvolver-se artisticamente muito mais, caso “B” assim desejasse. Aqui, o encontro com a personagem da canção por meio de sua postura corporal foi o que possibilitou o salto de qualidade sonoro-vocal que se pôde observar na *performance* da discente. Ou seja: foi pelo trabalho com o corpo da personagem, e não pela técnica vocal em si, que “B” alcançou a voz plena e madura que almejava.

Os resultados decorrentes dessas elaborações racionais sobre as *performances* vocais dos estudantes, feitas no momento imediatamente seguinte às apresentações, reforçaram a minha convicção de que o trabalho coletivo com as canções individuais tem uma potência imensa a ser, ainda, estudada

e sistematizada pedagogicamente. Esta é a intenção desta pesquisa, que se encontra em aberto para o futuro.

Buscando um início...

Numa obra muito reconhecida no meio teatral – *Voz: partitura da ação* (2002) – Maria Lúcia Gayotto aponta dois aspectos essenciais da voz: os “recursos vocais”, que englobam os aspectos técnicos da vocalidade: intensidade, ressonância, articulação, ritmo, velocidade, entonação etc.; e as “forças vitais” que, segundo ela, dizem respeito à relação sensível com o mundo e expressam as intenções e sentidos presentes na emissão vocal: sensações, afetos, desejos. A proposta da autora é, nessa perspectiva, penetrar na zona em que esses dois aspectos se fundem, em busca da, por ela designada, *ação vocal* – a voz capaz de interferir na cena e “prender” o espectador.

Entretanto, quando o livro é estudado mais detidamente, pode-se perceber que apenas o primeiro desses dois aspectos é examinado em profundidade. Apesar de sublinhar a importância das “forças vitais”, a fonoaudióloga não apresenta elementos concretos para compreendermos como este aspecto se articula às práticas propostas no decorrer do livro, permanecendo mais como uma subjetividade inerente à vocalidade do que uma possibilidade de trabalho vocal a ser desenvolvido metodologicamente.

Creio que, com o devido aprofundamento, a continuidade da pesquisa em campo e as futuras investigações de outros docentes-pesquisadores interessados nos estudos da voz cênica, as experimentações aqui iniciadas poderão contribuir para o preenchimento dessa lacuna, pois, como se pode observar em propostas mais recentes sobre a voz no teatro, os aspectos socioculturais, emocionais e afetivos do estudante (Aleixo, 2007; Vargens, 2013) são, cada vez mais, considerados parte indissociável de uma pedagogia vocal para o teatro.

Porém, para ir além da mera busca daqueles recursos vocais básicos, os estudos sobre a vocalidade cênica precisam acompanhar de perto o desenvolvimento teatral na contemporaneidade, perguntando-se continuamente:

É possível trabalhar a respiração de forma mais estimulante?

É necessário classificar as vozes de uma turma de teatro?

Como desenvolver a musicalidade, corrigir vícios, melhorar a performance vocal, sem cair em práticas enfadonhas, repetitivas, mecanicistas?

O que significa “cantar bem” em cena?

Se, na historiografia do teatro, foi Artaud quem primeiro defendeu a materialidade pura da voz como linguagem teatral, Grotowski foi quem propôs uma certa sistematização de exercícios vocais para o ator fora dos cânones tradicionais (Grotowski, 1987); ambos defenderam fervorosamente, em suas respectivas propostas, os aspectos vitais da vocalidade. Na perspectiva deste estudo sobre a voz cênica, esses dois grandes nomes do teatro podem ser considerados como os precursores de uma possível pedagogia vocal para a voz (im)perfeita. Suas reflexões e propostas permanecem em grande medida, porém, restritas às práticas de grupos teatrais em suas atividades experimentais ou em disciplinas acadêmicas que as abordam enquanto teorias que revolucionaram a cena teatral no século XX. Mas são ainda, a meu ver, pouco exploradas no âmbito específico da voz cênica.

Talvez seja este o momento de buscarmos, tanto nessas propostas teatrais, quanto em conhecimentos até o momento, ausentes dos estudos da voz cênica – como os da neuropsicologia e da musicoterapia, por exemplo – os fundamentos científicos e artísticos para uma pedagogia vocal que, assim como aqueles expoentes do teatro fizeram, “dê voz” às múltiplas e imperfeitas vozes de seres humanos empenhados em viver a aventura do teatro.

Referências

ALEIXO, Fernando M. **Corporeidade da voz: voz do ator**. Campinas: Ed. Komedi, 2007.

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FREGTMANN, Carlos D. **Corpo, música e terapia**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GAYOTTO, Lúcia H. **Voz: partitura da ação**. São Paulo: Plexus, 2002.

GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GROTOWSKI, J. FLASZKEN, L. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MALETTA, Ernani de Castro. **A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas**. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Educação), UFMG, 2005.

MILLECCO, Ronaldo P., MILLECCO FILHO, Luís A. e BRANDÃO, Maria Regina E. **É preciso cantar: musicoterapia, cantos e canções**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TRINDADE, Jussara. **A contemporaneidade do Teatro de Rua: potências musicais da cena no espaço urbano**. Rio de Janeiro: Casa Viva/PROEXC/UNIRIO, 2014.

VARGENS, Meran. **A voz articulada pelo coração**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WINNICOTT, D. W. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

PARTE 2 – PRÁXIS E TRAVESSIAS

4. ENCENAR E ATUAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE AUTONOMIA NO TEATRO

Luciano Flávio de Oliveira

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.
Paulo Freire

Neste capítulo pretendo abordar e analisar as etapas artístico-pedagógicas da montagem do espetáculo teatral *Inimigos do Povo*¹, livremente inspirada na obra dramaturgica *Um Inimigo do Povo*, do autor norueguês Henrik Ibsen, feita pela *Trupe dos Conspiradores*², coletivo de teatro contemporâneo de Porto Velho (RO) formado em 2017 por professores e alunos do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)³. Além disso, almejo observar como vem acontecendo o processo de aprendizagem e de autonomia dos discentes envolvidos nesse projeto artístico e acadêmico, pois, conforme nos ensina Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia.

Sobre o começo da criação do espetáculo teatral *Inimigos do Povo* dentro de disciplinas do Curso de Licenciatura em Teatro

Inimigos do Povo é um espetáculo de estética contemporânea que mistura teatro, teatro de animação, dança, vídeo, música e projeções. A

¹ A filmagem do espetáculo *Inimigos do Povo*, na versão de 2018, pode ser vista em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RAGTfJDrU3g&feature=youtu.be>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

² Este é o *site* da trupe: <<https://www.trupedosconspiradores.com.br/>>.

³ Cf. as Fichas Técnicas nos anexos.

partir dele, traçamos um paralelo entre as temáticas do texto ibseniano com acontecimentos político-sociais do Brasil atual; e conspiramos contra o fascismo, corrupção, homofobia, hipocrisia, racismo, ditadura civil-militar, fome, reformas trabalhista e da previdência.

A montagem de *Inimigos do Povo* iniciou a partir de experiências interpretativas levadas a cabo na disciplina Laboratório de Interpretação Cênica I⁴. Nesta, com discentes do segundo período do referido curso de licenciatura, estudamos técnicas interpretativas realistas do encenador-pedagogo russo Constantin Stanislávski, conforme nos indica a ementa e os objetivos do plano dessa disciplina (PPC, 2016, p. 57):

Ementa: O sistema de Constantin Stanislávski a partir do conceito de ação física em seus aspectos constitutivos e processuais e suas aplicações no ensino do teatro.

Objetivos: Introduzir o campo Stanislavskiano de interpretação a partir dos fundamentos de vocalidade, corporalidade e criação de partituras de cena.⁵

Para os experimentos criativos desenvolvidos em Interpretação I, dentre vários textos realistas que sugeri aos alunos-atores, foi escolhido pela turma, por unanimidade, *Um Inimigo do Povo*. Essa opção foi motivada pelos fatos políticos que ocorreram no Brasil em 2016, a exemplo do *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff. Nosso objetivo era traçar paralelos entre as situações dramáticas da obra ibseniana com a situação política, social e cultural do país naquele momento. Todavia, como o processo criativo desse espetáculo é aberto, mesmo após a estreia, ocor-

⁴ No Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR já ministrei as seguintes disciplinas obrigatórias: Laboratório de Improvisação Teatral I e II; Laboratório de Interpretação Teatral I, II e III; Linguagem da Encenação Teatral; Fundamentos da Direção Teatral; Metodologia; Pesquisa em Teatro e Teoria do Texto Dramático e do Texto Espetacular. E as optativas Atuação com Objetos e Teatro de Formas Animadas.

⁵ PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR do Curso de Licenciatura em Teatro. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Artes. Porto Velho, 2016, p. 57. Ementário. Disponível em: <<https://dartes.unir.br/pagina/exibir/16661u>>. Acesso em: 21 dez. de 2021. Para fins de concisão, utilizarei nas citações apenas o termo PPC.

rida no dia 03 de novembro de 2018, continuamos com os diálogos entre a ficção teatral e a realidade política brasileira.

Em paralelo a essa disciplina, com a mesma turma de alunos-atores, e utilizando tal peça ibseniana, desenvolvemos o processo de montagem também na disciplina Laboratório de Improvisação Teatral II, no primeiro semestre letivo de 2017. Esta tinha a seguinte ementa e objetivos (PPC, 2016, p. 59-60):

Ementa: Abordagem dos jogos teatrais e jogos dramáticos e utilização dos processos de improvisação como ferramenta pedagógica.

Objetivos: Propiciar experiências envolvendo a improvisação e seus princípios como metodologia básica do ensino do teatro e suas aplicabilidades.

Porém, devido à especificidade e às necessidades da montagem, não seguimos essa ementa em sua integralidade, em especial no que tange à abordagem dos jogos teatrais e dos jogos dramáticos; mas utilizamos os processos de improvisação como ferramenta pedagógica no que concerne ao aprendizado de técnicas teatrais para a criação de personagens. Nesse caso, realistas. Quanto aos objetivos, foram seguidos em parte, mas partindo-se do princípio de que para ensinar teatro é preciso, antes de qualquer coisa, aprender a fazer teatro. Sendo assim, o ato de aprender, dos alunos-atores da licenciatura, seria resultante da experiência do fazer teatral em sala de aula/ensaio.

O processo de ensino e de aprendizagem de interpretação e improvisação teatral, em 2017/1, ocorreu a partir de estudos teórico-práticos das técnicas interpretativas stanislavskianas, utilizadas nas disciplinas Interpretação I e Improvisação II. Vejamos algumas delas: Imaginação, “Se” Mágico, Circunstâncias Dadas (ou Circunstâncias Propostas), Subtexto, Entonações e Pausas, Unidades e Objetivos, Ação Física e Ação Vocal, Memória das Emoções, Tempo-ritmo no movimento, Tempo-ritmo no falar e Caracterização de personagens.

Tanto em uma quanto em outra disciplina exploramos as técnicas apontadas, tendo sempre como base para as investigações cênicas o texto de

Ibsen. Contudo, algumas diferenças metodológicas ocorreram, levando-se em consideração as ementas de cada uma das matérias estudadas em sala de aula/ensaio. Em Interpretação I, por exemplo, seguindo-se a sequência de técnicas interpretativas anteriormente relacionadas, trabalhávamos uma hora de aquecimento (corporal e vocal); uma hora de discussão teórica a partir de textos de Stanislávski, extraídos principalmente das obras *A preparação do Ator* e *A Construção da personagem*; e duas horas de experimentações práticas. A parte prática sempre refletia a teoria discutida no dia. Observemos, como exemplo, uma aula ministrada em 06 de abril de 2017, que teve como texto teórico o Capítulo IV (Imaginação) de *A Preparação da Personagem*. Nesse dia, em duplas, os alunos trabalharam com um Tema passivo (Divã de Personagens de *Um Inimigo do Povo*: um paciente – Dr. Stockmann, o prefeito Peter, a Sra. Stockmann, Petra, etc. – desabafando os seus problemas em um consultório com um psicólogo); com um Tema Ativo (os mesmos pacientes, utilizando como texto os seus desabafos com o psicólogo, agindo em situações do cotidiano: tomar banho, cozinhar, dar aula e assim por diante); e com a Construção das Ações Anteriores das personagens: como era o Dr. Stockmann jovem, solteiro, antes de ter se formado como médico? E a Sra. Stockmann, esposa do Dr. Stockmann, como era em sua juventude? A partir das improvisações que partiram desses temas, bem como das ações anteriores, os alunos-atores tentaram mergulhar mais profundamente nas histórias de vida das suas personagens e nos seus aspectos psicológicos. Recordo-me de uma cena que surgiu de tais improvisações, mas que não entrou no espetáculo devido à saída de um dos alunos-atores do processo: o dia do casamento do casal Stockmann. Como num *flash* de memória, a Sra. Stockmann, que era interpretada por Hitalo Yuri Yamashita, ajudada por uma criada, colocava seu vestido de noiva. Após se vestir em frente a um espelho, seguindo o ritmo de uma canção evangélica, ela se deslocou pelo espaço, dançando e acompanhando os movimentos desse objeto, que era manipulado pelo seu futuro marido Dr. Stockmann, personagem interpretado por Ádamo Teixeira. Dr. Stockmann, nesse momento, encontrava-se mascarado e só de cueca. A cena da dança entre os noivos e o espelho pretendia ser uma crítica à moral cristã, haja vista um

homem interpretar um papel feminino e dublar uma música gospel como uma *drag queen*, enquanto seu futuro marido sensualizava-se como um *gogo boy*. Mais adiante, com o decorrer das aulas-ensaios, e com a saída de Hitalo do espetáculo, a Sra. Stockmann passou a se chamar Sra. Democrácia⁶ e a personagem se tornou uma boneca tripartida (Figura 1). Enfim, para finalizar essa aula, visando o relaxamento dos alunos-atores, propus um exercício de “Imaginação Sugestionável” que intitulei “O Ciclo da Água”. Deitados, de olhos fechados e ouvindo a música *Forest Reverie* do CD *Tranquilit – After the Rain*, de Hennie Bekker, os alunos-atores deveriam imaginar seus corpos como água em um ciclo: do nascimento no alto de uma montanha, passando pela formação de um rio caudaloso, pela evaporação, pela formação de nuvens de chuva e até a sua completa precipitação na Terra.

Figura 1 – Ensaio no Teatro Guaporé (2018)⁷.



Fonte: Foto de Luciano Oliveira. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

⁶ Senhora Democracia, em português.

⁷ Nessa foto notamos o ator Ádamo Teixeira e as atrizes Vavá de Castro e Andreлина Paiva manipulando, respectivamente, a cabeça, as pernas e o tronco da Sra. Democrácia. Ao fundo, sentada, a diretora musical Jussara Trindade dirigindo a paisagem auditiva do Prólogo do espetáculo que estava em construção.

Em Improvisação II, além de abordar as técnicas interpretativas de Constantin Stanislávski, trabalhei com improvisações advindas de imagens disparadoras – propostas por cada um dos discentes – constantes em duas imagens pictóricas ou fotográficas (sendo uma de um animal), uma imagem textual (a partir de trechos de *Um Inimigo do Povo*, de Ibsen) e de uma imagem musical. Todas as imagens disparadoras teriam que se relacionar com as personagens ibsenianas escolhidas pelos alunos-atores, bem como aproximar-se do contexto sócio-político-cultural da peça do autor norueguês. A título de amostragem, permita-me examinar a aula do dia 07 de abril de 2017, esta avaliativa, na qual os alunos-atores levaram, conforme seus desejos, duas imagens pictóricas ou fotográficas para improvisarmos. Começamos essa aula, também de quatro horas, pelo “1-Museu de Imagens”⁸, que constava da exposição e explicação das imagens escolhidas por cada discente. Individualmente, tentando agir como a personagem selecionada a partir do texto de Ibsen, que por sua vez deveria tornar-se um guia museológico, cada aluno-ator precisaria responder às perguntas feitas pelos visitantes do seu “museu” – os outros colegas de turma – acerca das suas duas imagens: “qual o porquê das escolhas dessas imagens? Como elas podem se relacionar com a sua personagem? Em termos de sentidos, o que elas representam? Qual a aproximação pode ser feita entre sua personagem e a imagem do animal selecionada?”⁹; dentre tantas outras questões. Lembro-me de alguns pares de imagens levados pelos discentes: uma cadelinha (representando a Sra. Stockmann obediente e submissa) e uma Chefe de Cozinha (figurando essa mesma personagem em uma ação cotidiana, enquanto dona de casa), cujo título¹⁰ era “A cadela Catarina continua a cozinhar”; uma piranha e uma mulher fumando um cachimbo (que seria a versão feminina do corrupto editor de

⁸ Nota extraída do meu caderno de anotações e de preparativos das aulas.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Os alunos-atores, inspirados no capítulo “Unidades e Objetivos” do livro *A preparação do ator*, de Constantin Stanislávski, deveriam dar um título às suas imagens disparadoras oriundas das imagens pictóricas e/ou fotográficas. Tal título deveria conter um substantivo, um verbo e um adjetivo. Todos esses títulos constam do meu caderno de professor.

jornal Hovstad), das quais uma aluna-atriz formou a frase “Joana, a piranha fumadora de cachimbo”; um gato (animal solitário) e uma fotografia de um escritório para figurar o Prefeito Peter em seu local de trabalho, cuja oração foi “O prefeito cuidando da sua imagem influente”; uma imagem de coruja (ave símbolo da sabedoria) e uma foto de um livro para traduzir características da professora Petra, a partir das quais formou-se a frase “Petra, compartilhadora de conhecimentos verdadeiros”; dentre outras tantas imagens. Após a dinâmica do museu, inspirada em jogos dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert, passamos às improvisações. A primeira foi “2- Improvisação com Imagem A (pictórica e/ou fotográfica)”, que se deu nesta série (Oliveira, 2017, n.p.):

A- Copiar a posição exata da imagem e movimentar-se, congelando-se, ao final, na mesma posição inicial (posição 0); B- Iniciando pela posição 0, construir uma partitura de cinco movimentos; C- Acrescentar sons e ruídos à essa partitura; D- Construir pontes sonoras e de movimentos para ligar cada movimento da partitura, objetivando criar uma sequência orgânica; E- A partir da personagem escolhida do texto *Um Inimigo do Povo*, construir uma pequena história ou narrativa visual e sonora. Utilizar, para tanto, “ses” mágicos, imaginação ativa, circunstâncias dadas e subtexto; F- Apresentar a história para a turma.

Em seguida, entramos em “3- Improvisação com Imagem B (Animalésca)”. A sequência desse exercício foi a seguinte (Oliveira, 2017, n.p.):

A- Repetir o item A da Improvisação de número 2; B- Retomar a partitura de cinco movimentos dessa improvisação dando-lhe características do animal da Imagem B; C- Acrescentar sons e ruídos de animais a essa partitura; D- Fazer o item D do exercício 2 com características do animal escolhido; E e F- Idem ao item E e F do exercício 2, mas observando-se os caracteres animais.

Por último, passamos ao “4- Improvisação com mescla das Imagens A e B”, cujo objetivo era tentar animalizar a figura humana e humanizar a figura animal. Podia-se repetir toda a sequência de A a F da improvisação 1

com elementos do exercício 2. E vice-versa. Nas aulas seguintes improvisamos as sequências criadas chocando-as com as Imagens Textuais e Imagens Musicais levadas pelos discentes. Isso proporcionou a eles a criação de partituras muito complexas, que variavam de 20 a 30 ações físico-vocais.

A discente Stephanie Matos Dantas (2018, n.p.), que é atriz de *Inimigos do Povo*, interpretando a personagem Petra, fez um relato de um dia de aula da disciplina Laboratório de Improvisação II, cujo aquecimento gerou a cena *Conspiração Inimigos do Povo* (Cena 2, Ato IV do nosso espetáculo):

Na aula de Improvisação II, o professor Luciano Oliveira, antes de começar as improvisações, sempre passava alongamentos e aquecimento do corpo. Por meio do jogo do espelho, que o professor propôs como forma de aquecimento, surgiu a cena da conspiração. Iniciamos em uma roda, alguém do círculo começava a fazer um movimento e os outros tinham que fazer o mesmo, como se fosse um espelho. O professor nos estimulava a explorar outros planos, nos movimentar pelo espaço, a sermos criativos, a não fazer movimentos comuns e nem simples demais. E, assim, foram surgindo movimentos de animais, tais como garça, beija-flor, urubu, lhama e cachorro. Também [surgiram movimentos de] monges, de pessoas na praia e [de bichos do] fundo do mar. O professor gostou tanto de todas as coisas que foram propostas, que ele teve a ideia de transformar em uma cena, na qual o mundo todo está conspirando contra o *Dr. Stockmann*: desde os animais até os monges do Tibete. Achei uma ideia genial, pois essa cena vem logo depois que o Dr. é declarado inimigo do povo; como se fosse um grande surto dentro da sua cabeça, o universo inteiro o chamando de inimigo do povo. Foi importante essa cena ter surgido “sem querer”. Primeiro porque os movimentos foram uma criação nossa. Segundo porque foi interessante refletir como é importante ter alguém de fora vendo, pois, se não tivesse, teria passado batido e aquilo seria apenas um aquecimento corporal. Ter alguém observando com atenção, que no nosso caso era nosso professor e encenador, foi de extrema importância. A partir do olhar dele surgiu toda uma dramaturgia cênica. E, ao longo do processo, se tornou uma cena belíssima.

Nesse excerto, a discente discorre sobre uma cena do espetáculo que foi criada quase que por acaso, pois, como professor-encenador, eu não esperava que um jogo teatral comumente utilizado em minhas aulas pudesse, ao longo do processo, tornar-se um dos momentos mais importantes e bonitos de *Inimigos do Povo*. E o mais relevante: trata-se de uma cena, como muitas outras do espetáculo, que contou com a intensa colaboração criativa dos alunos-atores. Demoramos meses para finalizá-la, haja vista a grande complexidade de movimentos e de tempos-ritmos que surgiram. Começamos a criá-la no primeiro semestre letivo de 2017 e só a encerramos em outubro de 2018. Isso porque a entrada no processo de um preparador corporal, o professor Dr. Luiz Lerro, e de uma diretora musical e preparadora vocal, a professora Dra. Jussara Trindade, ambos docentes do Curso de Teatro da UNIR, colaborou sobremaneira para seu desenvolvimento.

Em termos avaliativos, ao todo e ao fim de quarenta aulas¹¹, foram seis provas práticas coordenadas pelo professor-encenador: três em Interpretação I e três em Improvisação II. Importa mencionar novamente que os alunos dessas duas disciplinas eram praticamente os mesmos, variando de um ou dois por disciplina. Os alunos-atores que cursavam apenas uma das disciplinas participavam voluntariamente de todas as provas práticas, mas eram avaliados somente na disciplina que estavam matriculados. Analisemos, brevemente, as provas práticas de Interpretação I (Oliveira, 2017, n.p.):

Prova Prática I: criar uma partitura vocal, a partir do segundo capítulo (Partitura Vocal) da obra “Voz; Partitura da Ação”, de Lúcia Helena Gayotto, memorizá-la e colá-la à partitura de ações físicas de sua personagem. Prova Prática II: Caracterizar sua personagem, considerando o capítulo “Para uma caracterização física”, do livro *A Construção da Personagem*, de Constantin Stanislávski, apresentando a cena 5 do Ato I e a cena 5 do Ato II do texto *Um Inimigo do Povo*, de Ibsen. Além da caracterização física (utilizando maquiagens, figurinos e objetos de

¹¹ As disciplinas Interpretação I e Improvisação II possuem carga horária de 80 h/a cada e são ministradas em dois dias distintos. Um dia de aula tem duração de 4 horas. Logo, ao final de cada disciplina, tínhamos 20 encontros durante o semestre. Somando-se os dias que nos encontramos nessas duas disciplinas tem-se um total de 40 encontros.

cena), cada aluno-ator deve apresentar novas ações físicas e vocais da sua personagem, considerando-se a situação (circunstâncias dadas + emoções) e a relação com as demais personagens das cenas. Prova Prática III: apresentação pública das cenas desenvolvidas. Estas devem ter cenário, figurinos, trilha sonora e iluminação.

A aluna-atriz Stephanie Dantas (2018, n. p), na mesma entrevista citada anteriormente, faz menção a uma dessas provas práticas, principalmente em relação ao que ela chama de partitura de movimentos:

Muitas cenas [de *Inimigos do Povo*] surgiram por causa das provas práticas. O conflito entre *Petra* e *Joana* foi uma delas. Na minha Prova Prática I da disciplina Laboratório de Interpretação Cênica I, eu tinha que escolher um trecho da fala da minha personagem, criar uma partitura de movimentos e uma partitura vocal. Escolhi uma fala em que *Petra* conversa com *Hovstad*, editor-chefe do jornal *A Voz do Povo*. No nosso espetáculo trata-se de uma editora-chefe, chamada *Joana*. Atualmente, [essa personagem] é interpretada por Jamile Soares. A personagem abria a porta, caminhava com raiva, batia a mão na mesa e dizia: “A senhora não foi sincera com meu pai”. [Depois] jogava a mesa no chão, apontava o dedo na cara da *Joana* e dizia: “A senhora deu-lhe a entender que se interessava somente pela verdade e pelo bem público”. Em seguida, enforcava *Joana* dizendo: “A senhora enganou-o e enganou a mim mesma. E isso não lhe perdoo nunca... Nunca”. E saía de cena. E desta maneira, a partir dessas partituras, surgiu o conflito entre *Joana* e *Petra*. Depois, já na disciplina Laboratório de Interpretação Cênica II, com a entrada da Jamile para interpretar *Joana* (no início do processo era outra atriz que interpretava a personagem, porém ela saiu), surgiu um jogo ideológico da direita *versus* esquerda. [...] Antes de começar o conflito toca a música Fermento pra Massa [de Criolo] e os repórteres entram de perucas [coloridas] na sala de edição do jornal *A Voz do Povo*, começam a dançar uma coreografia, a se divertirem, a rirem, etc. Subitamente entra *Joana*, pede silêncio e expulsa todos da sala. Logo em seguida entra *Petra* e o conflito se inicia. Tal começo de cena, antes das personagens entrarem na briga, surgiu da prova

prática de Amanara Brandão que, inicialmente, interpretava a *Joana*. Essa prova foi da disciplina Improvisação II, na qual tínhamos que levar uma música e, por meio dela, criar uma cena ou dirigir uma [improvisação]. Amanara escolheu a canção Fermento pra Massa e sugeriu a ideia dos repórteres estarem na sala do jornal dançando, organizando as mesas e cadeiras e escrevendo as próximas pautas. Assim, *Joana* entraria e pediria silêncio. E todos saíam correndo.

A partitura de movimentos que a aluna-atriz se referiu é, na realidade, uma partitura de ações físicas inspiradas em movimentos de animais – no caso do conflito entre Petra e Joana, uma tigresa e uma aranha (fig. 4); e no caso das outras personagens, um urso, um urubu, uma cobra e uma hiena. Já os objetos cenográficos que Stephanie citou, tais como porta, mesa e cadeira, não são mais utilizados. Hoje usamos o palco nu, com apenas uma tela de projeção ao fundo para exibição de vídeos e dos *slides* do espetáculo. Entretanto, realizamos quinze apresentações utilizando uma câmara de esgoto estilizada, constituída por tubulações e manilhas (fig.3), cujas paredes serviam como anteparo para as projeções. O cenário realista, portanto, foi eliminado.

Estas foram as provas de Improvisação II: A- Prova Prática I: Improvisações dirigidas a partir de imagens musicais, nas quais cada discente deveria coordenar, enquanto professor-diretor, improvisações oriundas de uma música selecionada por ele; B- Prova Prática II: apresentação coletiva da Cena I do Ato IV de *Um Inimigo do Povo* – Julgamento do Dr. Stockmann, que foi feita por meio de paisagem sonora (ou paisagem auditiva); C- Prova Prática III: a mesma prova prática da disciplina Interpretação I, porém, a avaliação do professor-encenador enfatizou os aspectos improvisacionais do processo de montagem.

Figuras 2 e 3 – Fermento pra Massa¹².



Fonte: Foto 2 de Raissa Dourado e foto 3 de Mario Roberto Venere. Disponíveis no acervo da Trupe dos Conspiradores.

¹² As figuras 2 e 6 tratam-se de um ensaio aberto de *Inimigos do Povo* ocorrido em julho de 2017, na antiga Sala do Piano da UNIR Centro (Reitoria), dentro da programação do III Festival Unir Arte e Cultura. Já a figura 3 é uma apresentação do espetáculo ocorrida no dia 07 de novembro de 2018, no Teatro Guaporé, na quarta edição desse festival. Da esquerda para a direita, temos os seguintes alunos-atores: Stephanie Matos, Enderson Rodrigues, Vavá de Castro, Ádamo Teixeira e Andreлина Paiva.

Findado o primeiro semestre letivo de 2017, a maior parte dos discentes das duas disciplinas optou por continuar com o processo de montagem de *Inimigos do Povo* em Interpretação II, cuja disciplina fora cedida a mim pelo professor Adailton Alves, para a continuidade do processo.

No semestre seguinte (2017/2), durante a disciplina Laboratório de Interpretação II, submetemos os experimentos cênicos aos princípios interpretativos de Bertolt Brecht. Vejamos a ementa e o objetivo dessa matéria (PPC, 2016, p. 64):

Ementa: Abordagem das técnicas de construção da personagem, da cena e dos processos espetaculares com base nas teorias de Bertolt Brecht: técnica interpretativa de distanciamento, *gestus* social, teatro épico, contextos e processos.

Objetivo: Introduzir os conceitos brechtianos de teatro épico, sua criação, dramaturgia, práticas interpretativas e suas aplicabilidades na cena.

Em Interpretação II, os processos criativos de *Inimigos do Povo* começaram a distanciar-se do realismo de Stanislávski e aproximar-se do Teatro Épico de Bertolt Brecht, bem como ao grotesco. Como obra teórica de referência utilizamos *Estudos sobre Teatro*, de Brecht. As ideias brechtianas de teatro didático, teatro político e dialética, assim como a representação épica (efeito de distanciamento, historiação dos acontecimentos, *gestus*, narração em primeira e em terceira pessoa e *songs*) deram um tom ainda mais forte de crítica político-social à nossa criação. Um exemplo do método pedagógico adotado por mim durante essa disciplina pode ser notado nas aulas ministradas nos dias 16 e 23 de novembro de 2017 (Oliveira, 2017, n.p.):

1- Discussão dos textos “Notas sobre a peça A Mãe” e “Notas sobre A Ópera de três Vinténs”. 2- Prática: A- Trabalhar linhas, vetores e espaço; B- Grotesco: animalização-humanização; C- Trabalho sobre olhos e mãos; D- Síncope; E- Dilatação corporal; F- Estado de Suspensão.

De forma semelhante às disciplinas Interpretação I e Improvisação II, as avaliações de Interpretação II também foram por meio de três provas práticas. Vejamos o conteúdo que pedi para cada uma delas: “Utilizando o Capítulo 17 (Recursos de Distanciamento) da obra *O Teatro Épico*, de Anatol Rosenfeld, fazer experimentos práticos com sua personagem de *Inimigos do Povo*” (Oliveira, 2017, n.p.). A partir dessa prova prática os alunos-atores criaram alguns dos vários distanciamentos das suas personagens. Observemos algumas narrações e quebras de quarta parede que surgiram a partir das experimentações dos discentes (Trupe dos Conspiradores, 2019, p 17 e 21):

JOANA E PETRA - Tem toda a razão, senhorita. Mas uma redatora de jornal nem sempre pode fazer o que quer. Quando são coisas de menor importância deve inclinar-se ante a opinião pública.

Petra (imitando Joana) - Já a política é o que há de mais importante no mundo - pelo menos para um jornal. **(Narra em terceira pessoa)** Se Joana quer ter o povo com ela e conduzi-lo à liberdade e ao progresso, ela deve agir com habilidade. **(Para o público)** Porque se vocês encontrarem no jornal um conto moralista como aquele, mais tranquilamente vocês aceitarão as ideias políticas que ela publica.

(Neste momento as atrizes distanciam-se das suas personagens):

Jamile: Direita

Stephanie: Esquerda

Jamile: Sentada, calada!

Jamile: Aqui tem organização

Stephanie: Aqui tem revolução

Jamile: Aqui você não tem que pensar, só trabalhar

Stephanie: Aqui você pode trabalhar e se expressar.¹³

PREFEITO – Bom dia!

THOMAS - Seja bem-vindo. Aceita um café?

PREFEITO - A demora é pouca!

THOMAS – Coisinha... Traga um café!

¹³ Cena III – Ato II (Fermento pra Massa – Conflito entre Petra e Joana).

GUESTRUDES: Sim, sim se-se-senhor! (**Vavá distancia-se da sua personagem**): Vocês sabiam que a maioria dos patrões não sabe sequer o primeiro nome dos seus empregados? Imaginem o sobrenome! Imaginem as suas histórias e de suas famílias! Este aí (olha para o Dr. Stockmann) me chama de “Coisinha”... de “Cara Suja”... Isto é i-n-a-d-m-i-s-s-í-v-e-l. (Transforma-se novamente em Guestrudes e sai).¹⁴

Figura 4 – Distanciamento de Vavá de Castro.



Fonte: Foto de Dennis Weber. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

A prova final de Interpretação II constou de um ensaio aberto à comunidade acadêmica da UNIR e à comunidade em geral de Porto Velho. Nessa, apresentamos ao público a primeira sequência organizada de dramaturgia e o resultado da epicização cênica de *Inimigos do Povo*. Boa parte dos *slides* (figs. 2 e 3) e vídeos (figs. 7 e 8) do espetáculo surgiu nesse período. Dennis Weber (2019, n. p.), aluno do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR e atual assessor de imprensa da Trupe dos Conspiradores, escreveu o seguinte sobre o conteúdo dos *slides*:

¹⁴ Cena IV – Ato I (Homens: Difíceis de aguentar!). Grifos meus.

O espetáculo agrega projeções de imagens sobre momentos marcantes da História do mundo, como o nazismo e as milhões de mortes de pessoas através da tortura, prática exercida principalmente em regimes ditatoriais, como o que ocorreu no Brasil.

Ainda em 2017/2, duas alunas da matéria Linguagem da Encenação Teatral ingressaram no processo artístico-pedagógico: uma como atriz (Andreлина Paiva) e outra como assistente de encenação (Sheila Souza). Nessa disciplina, estudamos o seguinte (PPC, 2016, p. 71):

Ementa: Estudos das propriedades específicas da cena, seus sistemas significantes e sua organização no fenômeno teatral.

Objetivo: Noções básicas sobre os diversos sistemas geradores de signos teatrais, focando a estrutura do espetáculo e suas relações com a cena em processo. Mapeamento dos componentes da linguagem cênica, da ação, da visualidade, da sonoridade e dos efeitos teatrais.

Figura 5 – Aula de Interpretação II.¹⁵



Fonte: Foto de Luciano Oliveira. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

¹⁵ Os alunos-atores Ádamo Teixeira e Enderson Rodrigues (ao fundo); e as alunas-atrizes Stephanie Dantas e Jamile Soares (à frente) pesquisando o grotesco animal.

Em Linguagem da Encenação Teatral, considerando-se a ementa e o objetivo do ementário constante no Projeto Pedagógico Curricular do nosso curso, cada aluna-diretora deveria apresentar um projeto de encenação e desenvolvê-lo ao longo da disciplina. Tal projeto encerrou-se na disciplina seguinte (Fundamentos da Direção Teatral), na qual as acadêmicas em questão apresentaram ao público os trabalhos resultantes das suas pesquisas. A aluna-diretora Andreлина Paiva dirigiu a performance *Quem?* da aluna-atriz Sheila de Souza. Esta última dirigiu a Cena III (*Alegria no Jornal*) do Ato II de *Inimigos do Povo* e tornou-se assistente de encenação desse espetáculo.

Figura 6 – Conflito entre Petra e Joana. Ensaio aberto de *Inimigos do Povo* (jul. 2017).



Fonte: Foto de Raissa Dourado. Disponível no acervo da Trupe dos Conspiradores.

Figuras 7 e 8 – Projeções dos vídeos da personagem Billye (Andreлина Paiva): risada e beijinhos.



Fonte: Fotos de Mario Roberto Venere. Os vídeos são de Raíssa Dourado. Disponíveis no acervo da Trupe dos Conspiradores.

Em *Alegria no Jornal*, a Editora do jornal *A Voz do Povo*, Joana, encontra-se com sua assistente, Billye, para conversarem sobre a publicação do relatório do Dr. Stockmann, no qual este comprova a sua tese de contaminação das águas do balneário da cidade. Após chegarem à conclusão sobre a publicação do relatório, elas dançam de alegria, como se fossem vedetes de um espetáculo do Teatro de Revista brasileiro – da década de 1960 – desenvolvendo uma coreografia ao som de uma paródia de uma marchinha de Carnaval (Trupe dos Conspiradores, 2019, p. 8):

Águas estranhas e sombrias, hohoho, agora,
e se causam notícias, hohoho, a mídia gosta,
e se provocam disenteria, ai ai ai, cai fora.
A voz do povo é um jornal de quem não paga mal,
e não importa o que vai ser, um Golpe pode acontecer.
Revolução? Arte ou Não? É Globalização
É a vontade da maioria! Sem conscientização¹⁶

A assistente de encenação, Sheila de Souza, trabalhou essa cena, sob a minha orientação, ao longo de dois semestres letivos, desenvolvendo-a, primeiramente, dentro da disciplina Linguagem da Encenação Teatral. E no semestre seguinte, como mencionado, dentro de Fundamentos da Direção Teatral, que tinha como ementa e objetivo (PPC, 2016, p. 77):

Ementa: Elaboração de exercícios cênicos a partir de procedimentos relativos à construção do espetáculo, linhas de direção adotadas e sua aplicabilidade em projetos de ensino.

Objetivo: Propiciar a prática artística e técnica da encenação a partir dos fundamentos da direção, esclarecendo a relação entre ator e diretor na construção cênica e seus desdobramentos em projetos educacionais.

Alegria no Jornal tem como alunas-atrizes Andreлина Paiva, que interpreta Billye, e Jamile Soares, que faz a Joana. A primeira atriz cursava as duas disciplinas de direção anteriormente mencionadas. A segunda cursava Interpretação II. Então, a cena em questão foi desenvolvida de modo interdisciplinar.

As três discentes que trabalham nessa cena propuseram a ideia inicial, bem como os primeiros movimentos e letras, da coreografia e da marchinha de carnaval. Contudo, foram os professores Luiz Lerro e Jussara Trindade, cada um a partir da função que ocupava no processo, que fizeram o acabamento final da partitura das vedetes e da paródia da marchinha. Inclusive, essa diretora musical convidou o aluno do Curso de Licenciatura em Música, Anderson Benvindo, para fazer a gravação, por meio de percussão eletrônica, do instrumental da paródia.

¹⁶ Cena II – Ato II (*Alegria no Jornal*).

Aliás, outro ponto importante a observar, além da participação do aluno do Curso de Música, foi o envolvimento de dois discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no começo do processo de montagem: Michele Castro (*in memoriam*)¹⁷, auxiliar de figurino, e Ismael Neves, confecção de *cases* (sacolas de lona). O espetáculo *Inimigos do Povo* contou também com a participação de alunos dos cursos de Ciências Sociais e Matemática. Mais adiante discorrerei sobre isso.

Mais um fator relevante desse período foi o começo dos ensaios no Teatro Guaporé da Fundação Cultural do Estado de Rondônia (FUN-CER), sempre nas tardes das terças-feiras. Então, *Inimigos do Povo* passou a ser montado ali e todos os acadêmicos envolvidos na montagem puderam explorar as múltiplas possibilidades técnicas e estéticas que um palco italiano pode oferecer para um processo teatral.

O surgimento do Projeto de Extensão Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e em atuação

No semestre letivo 2018/1, findadas as disciplinas de interpretação e improvisação, ademais de ainda estar ligada à disciplina *Fundamentos da Direção Teatral*, a montagem tornou-se um projeto de extensão (*Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e em atuação*¹⁸), que teve a entrada de novos artistas e profissionais da capital rondoniense. Além disso, foi contemplada com o *Prêmio de Teatro Jango Rodrigues*, na categoria montagem, da SEJUCEL (Superintendência da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer do Estado de Rondônia), que nos possibilitou produzir o cenário, os figurinos e os vídeos de *Inimigos do Povo*. Nesse momento, continuamos com os ensaios no período vespertino, no contraturno, portanto, haja vista o nosso curso ser no turno matutino. Ensaivávamos três vezes por semana:

¹⁷ Aluna falecida em 08 de dezembro de 2020. No site do Departamento de Artes foi publicada uma nota de pesar e uma homenagem a ela: disponível em: <<https://dartes.unir.br/noticia/exibir/14336>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

¹⁸ Tal projeto, a partir de novembro de 2018, começou a integrar o Programa de Extensão DArtes [Em]Cena: Teatro, Política & Sociedade, do Departamento de Artes. Ambos são coordenados por mim.

duas no Campus da UNIR, no *Laboratório de Criação Cênica*, e uma no Teatro Guaporé da FUNCER.

Em 2018/2, sem estarmos ligados a mais nenhuma disciplina, continuamos com os ensaios no período vespertino. Porém, duas vezes por semana: uma na UNIR, no *Laboratório de Criação Cênica*, e uma no Teatro Guaporé. Nesse momento, nosso projeto de extensão contava com a participação de 30 pessoas, dentre professores, técnicos e alunos dos cursos de Teatro, Música e Artes Visuais. A estreia de *Inimigos do Povo* ocorreu no dia 03 de novembro de 2018, no Teatro Guaporé. Além desta, realizamos uma breve temporada com mais quatro apresentações: uma no *IV Festival Unir Arte e Cultura* da PROCEA (Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis da UNIR), uma na *II Mostra de Encenações do Dartes/Unir* (organizada pela Trupe dos Conspiradores) e mais duas como contrapartida para a SEJUCEL, em virtude da premiação anteriormente descrita. Todas as apresentações foram muito importantes para o aprendizado dos acadêmicos envolvidos no processo. Porém, a estreia foi, emocionalmente, muito mais complexa. Isso porque, devido à eleição presidencial, estávamos passando por uma grande turbulência política no Brasil. Movimentos de direita, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido, nos preocupavam, dadas as temáticas apresentadas no nosso espetáculo serem ideologicamente de esquerda. Enfim, logo após cada apresentação, os alunos-atores respondiam às perguntas do público acerca do desenvolvimento das suas personagens, bem como sobre suas participações nos processos criativos. Tais conversas os ajudaram na consolidação do entendimento poético e estético que tinham sobre o trabalho.

Experiências e aprendizagens: apresentações de *Inimigos do Povo* em festivais

Após a breve temporada realizada no Teatro Guaporé, a Trupe dos Conspiradores participou de três festivais: 3º Festival Amazônico de Monólogos e Breves Cenas, de Vilhena, cidade do sul do estado de Rondônia, no mês de dezembro; I Madeira Festival de Teatro, de Porto Velho, no mês de

junho de 2019; e III Festival Nacional de Teatro de Passos, em Minas Gerais, em julho de 2019.

O 3º Festival Amazônico de Monólogos e Breves Cenas, do Grupo de Teatro Wankabuki, aconteceu entre 13 e 15 de dezembro de 2018. A Trupe dos Conspiradores apresentou apenas uma cena de *Inimigos do Povo*: Cena III do Ato II – Fermento pra Massa (Conflito entre Petra e Joana). Nessa cena, já citada anteriormente, ocorre uma briga ideológica (direita *versus* esquerda) entre Joana, editora chefe do jornal *A Voz do Povo*, e Petra, professora e filha de Dr. Stockmann. Joana é representante da direita, enquanto Petra representa a esquerda.

O I Madeira Festival de Teatro ocorreu em Porto Velho, entre 05 e 09 de junho de 2019. *Inimigos do Povo* foi apresentado no último dia, no Teatro Guaporé, e, portanto, encerrou o festival competitivo. Nosso espetáculo foi o vencedor e recebeu cinco prêmios: melhor espetáculo, melhor direção (Luciano Oliveira), melhor ator coadjuvante (Ádamo Teixeira), melhor atriz coadjuvante (Vavá de Castro) e melhor execução de trilha sonora (Rafael Brito). Em virtude da premiação de melhor espetáculo, o grupo saiu em turnê, a partir do dia 12 de junho de 2019, por cinco cidades do estado de Rondônia: Ariquemes, Jaru, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena.

O aluno-ator Ádamo Teixeira, que interpretou o papel de Dr. Stockmann, falou, em entrevista, sobre sua alegria em receber o troféu de melhor ator coadjuvante, assim como sobre as trocas de experiências durante a circulação de *Inimigos do Povo* pelo interior de Rondônia (Feitosa, *apud* Weber, 2019, n. p.):

Como é meu primeiro trabalho, não esperava a premiação. Fiquei muito feliz e é um sinal de que minha personagem está conseguindo alcançar seu objetivo, de passar uma mensagem de questionamento da realidade para o público. [...] Fomos bem recebidos, entramos em contato com visões de mundo diferentes, questões diversas foram lançadas ao final de cada apresentação e essa troca enriquece o nosso trabalho, pois tomamos conhecimento do que o público enxerga e sente sobre o nosso espetáculo e, a partir disso, podemos amadurecer ainda mais nossa atuação, compreendendo o que a personagem representa.

Por motivo de trabalho na UNIR não pude viajar nessa turnê. Logo, foi a primeira vez que os discentes envolvidos no espetáculo se apresentaram sem a presença do encenador. Além da apresentação de *Inimigos do Povo*, que é um trabalho bastante complexo, tanto estética quanto linguisticamente – já que envolve teatro, teatro de formas animadas (boneco e máscaras), dança, música (gravada e ao vivo) e vídeo –, os acadêmicos ministraram oficinas sobre os processos criativos utilizados pelo grupo, participaram de bate-papos com o público e com profissionais do teatro, deram entrevistas em rádio e televisão e montaram, sozinhos, toda a parte técnica do espetáculo: luz, som, projeções de vídeos e de *slides*; e organizaram os objetos de cena no espaço da ação. Também, pela primeira vez, apresentaram sem o cenário, o que fez com que as trocas de figurinos e as transições de cenas fossem realizadas à vista do público. Outro fator que dificultou as apresentações no interior foi a precariedade de alguns teatros, anfiteatros, centros culturais e escolas locais. Alguns dos espaços de apresentação não tinham equipamentos de luz e de som, muito menos tela de projeção. Isso fez com que a produção do festival alugasse equipamentos de Porto Velho e improvisasse um tecido branco para as projeções. Ademais, a pequena dimensão de alguns palcos fez com que o grupo compactasse o espetáculo para que coubesse naqueles. Assim, os diferentes tamanhos dos espaços para a realização das cenas alteraram o tempo de duração de *Inimigos do Povo*, que variou entre uma hora e vinte e seis minutos e uma hora e trinta minutos. Ou seja: as apresentações na turnê tiveram quase quatro minutos de diferença das apresentações realizadas no Teatro Guaporé. Em suma, a participação no I Madeira Festival de Teatro, incluindo-se a circulação pelas cinco cidades do interior do estado, foi uma experiência indescritível para todos os acadêmicos envolvidos no projeto: quatro atrizes e dois atores, um iluminador, um sonoplasta e uma assistente de encenação.

Com o prêmio em dinheiro que recebemos, arcamos com os gastos¹⁹ da viagem desses nove artistas para Minas Gerais, para a apresentação do espetáculo no III Festival Nacional de Teatro de Passos.

A terceira edição desse festival aconteceu entre 21 e 28 de julho de 2019. *Inimigos do Povo* foi apresentado no dia 22, uma segunda-feira, às 10 horas da manhã, no Teatro Rotary. A programação do evento contemplou 30 espetáculos de diversas regiões do Brasil.

Em entrevista dada ao assessor de imprensa Dennis Weber, falei sobre as minhas expectativas para a apresentação da Trupe dos Conspiradores em Passos (Oliveira, *apud* Weber, 2019, n.p.):

Representaremos, com muito orgulho, o teatro produzido no estado de Rondônia. Alguns dos meus ídolos no teatro, como o diretor mineiro Gabriel Vilella, a ‘Cia Luna Lunera’, de Belo Horizonte, o ‘Teatro Didático da UNESP e Teatro de Brancalione’, de São Paulo, participarão do festival.

A aluna-atriz Stephanie Matos (2018, n.p.), também sobre seu desejo de apresentar em Minas Gerais, disse o seguinte:

É a primeira vez que estou indo para um festival de teatro em outro estado e me sinto muito animada. Sinto uma energia muito boa desse festival, mesmo de longe. Será uma experiência incrível para todos nós. É muito importante que as pessoas de fora vejam que Rondônia tem produções teatrais.

Quando fui aluno de graduação em teatro, na Universidade Federal de Ouro Preto, nos anos 2000, pude participar de vários festivais, seja como ator, seja como diretor ou até mesmo como produtor e como equipe técnica.

¹⁹ Somando-se todos os prêmios recebidos, que giraram em torno de R\$20.000,00, mais uma pequena quantia juntada com a venda de rifas, por volta de R\$ 2.000,00, conseguimos pagar as passagens aéreas e terrestres de todos os membros da equipe técnica (iluminador, sonoplasta e assistente de direção – que projetava os *slides*) e dos seis alunos-atores. A alimentação e a hospedagem na cidade de Passos – feita numa escola pública – ficaram à cargo da produção do festival. O dinheiro que juntamos deu também para pagar os lanches dos artistas nos aeroportos e rodoviárias, nos quais foram feitas conexões e baldeações.

Todas as participações contribuíram para o meu amadurecimento como aprendiz de teatro, como artista e como ser humano. Ganhei muita autonomia e força criativa! Acreditando no poder pedagógico dos festivais de teatro permiti que os alunos-atores da Trupe dos Conspiradores viajassem sozinhos para o Festival de Passos. Apesar das dificuldades técnicas que aconteceram, principalmente com as projeções e com a iluminação, a apresentação de *Inimigos do Povo*, segundo os alunos-atores, foi muito boa. Os apontamentos dos jurados, que ocorreram ao longo do debate após a apresentação, foram no sentido de que a relação do grupo está bastante coesa e madura, em especial nos âmbitos da interpretação e da encenação. Nesse festival, a aluna-atriz Vavá de Castro recebeu o prêmio de atriz revelação.

Entre os festivais de Porto Velho e de Passos, a Trupe realizou uma oficina de 12 horas para selecionar o segundo elenco de *Inimigos do Povo*. As atividades de corpo, voz, música e improvisação foram ministradas pelo primeiro elenco, que contou com o meu apoio e com a participação da preparadora vocal e diretora musical Jussara Trindade, assim como do preparador corporal Luiz Lerro. Dentre os artistas escolhidos, encontravam-se duas alunas-atrizes do primeiro período do Curso de Teatro, Alinne Neylane e Duda Andrade; um aluno-ator do sétimo período desse curso, Gilmar Soares; uma aluna do Curso de Ciências Sociais, Moára Araújo; um discente do Curso de Matemática, Rânderson Freire; e um artista da comunidade de Porto Velho, Anderson Ferreira. Infelizmente, após alguns ensaios e de pequenas apresentações em eventos da UNIR e de Porto Velho, compreendemos as múltiplas dificuldades de se trabalhar com dois elencos; principalmente a financeira. Desta feita, o desejo de um segundo elenco para o espetáculo *Inimigos do Povo*, que sanaria os problemas de agenda para viagem de parte do primeiro elenco, encerrou-se em novembro de 2019. Mas Anderson Ferreira continua conosco, exercendo a função de preparador vocal.

Ato final: ainda estamos em processo

Para concluir, importa mencionar que o processo poético de *Inimigos do Povo*, que está ocorrendo há quase cinco anos – desde 2017, portanto²⁰ –, está auxiliando não só na formação artístico-pedagógica dos atores e da assistente de encenação desse espetáculo, mas também dos iluminadores Edmar Leite e Raoni Amaral, dos assistentes de cenografia e cenotécnicos Emerson Garcia e Sâmia Pandora – com a importante contribuição do cenógrafo Elcias Villar –, da costureira Teo Nascimento, do contrarregista Vinícius Brito, do sonoplasta Rafael Correa e do assessor de imprensa Dennis Weber; todos discentes do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia. E porque não dizer dos professores, para citar mais uma vez Paulo Freire, pois quem ensina também aprende e quem aprende ensina ao aprender. Ademais, todas as pessoas envolvidas no “Projeto de Extensão Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e em atuação” vêm ganhando, aos seus modos e respectivos tempos, autonomia e amadurecimento. Nesse sentido, ainda estamos em processo.

Referências

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o teatro**. Trad. Fiama Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DANTAS, Stephanie Matos. **Relato de uma aluna-atriz de Inimigos do Povo**. Porto Velho: 10 de outubro de 2018. Entrevista inédita concedida a Luciano Oliveira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁰ Em 27/04/2022, dia em que faço mais uma revisão deste capítulo, por motivo do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 e pela consequente suspensão do Calendário Acadêmico da UNIR, ocorrida em 17/03/2020, estamos completando um ano e oito meses sem ensaiar e sem nos encontrarmos pessoalmente. Se não fosse isso, todo o nosso processo de montagem, de ensaios e de apresentação de *Inimigos do Povo* estaria completando quase cinco anos. Contudo, de modo remoto, a *Trupe dos Conspiradores* está se encontrando, desde junho de 2020, para trabalhar na dramaturgia e pré-produção do nosso novo espetáculo: *Herança*, texto do professor e dramaturgo Adailton Alves; bem como com a leitura dramatizada do meu texto teatral *Fegues*, publicado em 2021.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz partitura da ação**. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

IBSEN, Henrik. **Um Inimigo do Povo**. Trad. Pedro Mantiqueira. Porto Alegre: L&PM, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Flávio de. **Caderno de anotações e de preparativos de aulas**. Porto Velho: s.n., 2017.

PROJETO Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Artes. Porto Velho, 2016. Ementário. Disponível em: <<https://dartes.unir.br/pagina/exibir/16661>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

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

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STANISLÁVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Trad. Pontes de Paula Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

TRUPE dos Conspiradores. **Inimigos do Povo**. (Roteiro). Porto Velho: julho de 2019.

WEBER, Dennis. Acadêmicos da Unir apresentam espetáculo teatral “Inimigos do Povo” em Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.gentedeopinio.com.br/cultura/academicos-da-unir-apresentam-espetaculo-teatral-inimigos-do-povo-em-minas-gerais>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

Sites consultados

Departamento Acadêmico de Artes <<https://dartes.unir.br/noticia/exibir/14336>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Trupe dos Conspiradores <<https://www.trupedosconspiradores.com.br>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Vídeo de *Inimigos do Povo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RAGTfj-DrU3g&feature=youtu.be>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Anexos

ANEXO A – FICHA TÉCNICA DE INIMIGOS DO POVO (2017 - 2018)

Encenação – Luciano Oliveira

Texto – Adaptação coletiva a partir do original de Ibsen

Direção Musical e preparação vocal – Jussara Trindade Moreira

Preparação Corporal - Luiz Lerro

Assistência de Encenação e Maquiagem – Sheila Souza

Direção, produção de vídeo e fotografia – Raissa Dourado

Cenografia – Elcias Villar

Assistência de Cenografia e Cenotécnica - Emerson Garcia

Execução de Cenografia – Coletiva (Emerson Garcia, Sâmia Pandora, Alexia Dantas, Amanda Souza, Dennis Weber, Jonathan Ignácio, Rafael Brito, Vinícius Brito, Teo Nascimento, Michele Castro, Raoni Amaral, Ádamo Teixeira e Vavá de Castro)

Concepção de figurino - Selma Pavanelli

Execução de figurino – Teo Nascimento e Selma Pavanelli

Auxiliar de figurino - Michele Castro

Contrarregragem – Vinícius Brito

Produção – Flaw Naje

Iluminação – Edmar Leite e Raoni Amaral

Execução de Trilha Sonora - Rafael Correa

Confecção de *cases* (sacolas de lona) – Ismael Neves

Percussão eletrônica (Marchinha carnavalesca) - Anderson Benvindo

Diagramação - Leandro Almeida

Assessoria de Imprensa - Emanuel Jadir Siqueira

Concepção de Máscaras Larvárias – Luciano Oliveira

Execução de Máscaras Larvárias – Coletiva

Manutenção de Boneca – Vavá de Castro e Ádamo Teixeira

Elenco - Ádamo Teixeira, Andrelina Paiva, Enderson Vasconcelos, Jamile Soares, Stephanie Matos e Vavá de Castro

Elenco coringa - Alexia Dantas, Jonathan Ignácio e Teo Nascimento

Atuação em Vídeo – Andrelina Paiva

ANEXO B – FICHA TÉCNICA DE INIMIGOS DO POVO (2019)

Encenação – Luciano Oliveira

Texto – Adaptação coletiva a partir do original de Ibsen

Direção Musical e preparação vocal – Jussara Trindade Moreira

Assistência de preparação vocal - Anderson Ferreira (Anderson Black)

Preparação Corporal - Luiz Lerro

Assistência de Encenação, Maquiagem e Projeção de Slides – Sheila de Souza

Direção, produção de vídeo e fotografia – Raissa Dourado

Cenografia – Elcias Villar

Assistência de Cenografia e Cenotécnica - Emerson Garcia

Execução de Cenografia – Coletiva

Concepção de figurino - Selma Pavanelli

Execução de figurino – Teo Nascimento e Selma Pavanelli

Auxiliar de figurino - Michele Castro

Iluminação – Edmar Leite e Raoni Amaral

Execução de Trilha Sonora - Rafael Correa

Confecção de *cases* (sacolas de lona) – Ismael Neves

Percussão eletrônica (Marchinha carnavalesca) - Anderson Benvindo

Diagramação - Leandro Almeida

Assessoria de Imprensa – Dennis Weber

Concepção de Máscaras Larvárias – Luciano Oliveira

Execução de Máscaras Larvárias – Coletiva

Manutenção de Boneca – Vavá de Castro e Ádamo Teixeira

Elenco - Ádamo Teixeira, Andreлина Paiva, Enderson Vasconcelos, Jamile Soares, Stephanie Matos e Vavá de Castro

Segundo elenco - Alinne Neylane, Anderson Black, Duda Andrade, Gilmar Soares, Moára Araújo e Rânderson Freire

Atuação em Vídeo – Andreлина Paiva

ANEXO C – FICHA TÉCNICA DE INIMIGOS DO POVO (2020)

Encenação – Luciano Oliveira

Texto – Adaptação coletiva a partir do original de Ibsen

Direção Musical – Jussara Trindade Moreira

Preparação Corporal - Luiz Lerro

Preparação vocal – Anderson Black

Assistência de Produção e projeção de slides – Gilmar Soares

Direção, produção de vídeo e fotografia – Raissa Dourado

Concepção de figurino - Selma Pavanelli

Execução de figurino – Teo Nascimento e Selma Pavanelli

Auxiliar de figurino - Michele Castro

Iluminação – Edmar Leite

Execução de Trilha Sonora - Rafael Correa

Confecção de *cases* (sacolas de lona) – Ismael Neves

Percussão eletrônica (Marchinha carnavalesca) - Anderson Benvindo

Assessoria de Imprensa – Dennis Weber

Publicitário – Luiz Gustavo Aldunati

Concepção de Máscaras Larvárias – Luciano Oliveira

Execução de Máscaras Larvárias – Coletiva

Manutenção de Boneca – Vavá de Castro e Ádamo Teixeira

Elenco - Ádamo Teixeira, Andreлина Paiva, Enderson Vasconcelos, Jamile Soares, Stephanie Matos e Vavá de Castro

Atuação em Vídeo – Andreлина Paiva

5. TEATRO, GUERRAS E DITADURAS: CICATRIZES DO ORIENTE MÉDIO E DA AMÉRICA LATINA

José Maria Lopes Júnior

Do Sujeito: Aproximações e Travessias pela América Latina e Mundo Árabe

Figura 9 – Ator Júnior Lopes retoca a maquiagem antes de entrar em cena



Foto: Divulgação do autor. Camarim do espetáculo *Tabule*.

Como o tema “Teatro e Política no Oriente Médio: Paralelos com a América Latina” me atravessa?

Me atravessa por ser latino-americano, brasileiro, formado em Letras (Espanhol). Por ter tido o meu primeiro contato com o teatro profissional e de pesquisa em um grupo de teatro dirigido por uma diretora e professora chilena, que viveu a ditadura do Chile (Grupo de Teatro Hispânico Mayombe). Por ter interesse pela América Latina, na língua e na cultura. Por ter viajado por muitos dos países latino-americanos. Por ter grandes amigos em cada um desses países. Por ter uma memória afetiva desta região.

Fiz um mestrado em Estudos Literários (Teatro Contemporâneo Latino-americano). Trabalhei com o teatro chileno, argentino e brasileiro. Meu foco não foi especificamente o teatro e as ditaduras, mas esse tema atravessou o objeto de pesquisa. Trabalhei no campo da dramaturgia e semiótica com foco na rubrica como literatura da cena em três experiências latino-americanas (Brasil, Argentina e Chile).

Atuei como professor de espanhol durante muitos anos. Em escolas, cursos livres e em universidades. Fui professor substituto na área de Espanhol na Universidade Federal de Minas Gerais entre 2004 a 2006. No primeiro semestre de 2008, tornei-me professor efetivo do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho. Fiquei lotado nesse departamento por três anos e, no segundo semestre de 2010, fui realocado para o Departamento de Artes (Teatro, Música e Artes Visuais), recém-criado, para poder dar início à implementação dos cursos que iriam começar.

E o mundo árabe¹? Onde entra? A explicação para o latino-americano está clara. Mas, agora vamos para o lado de lá.

Visitei o Líbano por quatro vezes: a primeira em dezembro de 2016; depois em outubro de 2017; outros três meses de fevereiro a abril de 2018 (Licença Capacitação/residência artística) e 30 dias em junho e julho de 2019. Pois bem, o leitor deve estar se perguntando por que quatro vezes em terras libanesas e por que este relato é importante para o desenrolar deste trabalho.

Sempre fui motivado a conhecer o Líbano, pois o meu avô era libanês. A questão da descendência foi o pontapé inicial para fazer as malas e embarcar nesse novo contexto. Meu avô nunca voltou ao Líbano desde que

¹ Neste trabalho, utilizo as expressões “Oriente Médio” e “Mundo Árabe” para designar a região em que o Líbano, Síria e Palestina estão localizados. Estes países também são conhecidos como países do chamado “levantes árabe”, juntamente com o Iraque, a Jordânia e o Egito. No entanto, segundo Silva (2010), o termo remete a um local incerto em uma zona de contato entre três continentes: Europa (Turquia), Ásia e África. Ainda segundo o autor, a denominação Oriente Médio ganha projeção a partir do fim da segunda guerra mundial. “Pode-se dizer que a designação é uma herança colonial, haja vista que tal alcunha fora estabelecida pelo colonizador europeu” (Silva, 2010, p.14). O autor se questiona: Oriente Médio é oriente para quem? Para quem vive na China e no Japão, a região não é o oriente e, conseqüentemente, não é médio. Para aprofundar, Cf. (Silva, 2010).

veio para o Brasil. Ou seja, chegou aos 28 anos, solteiro, construiu família, casa, trabalho e aqui morreu, em 2011, aos 99 anos.

É importante dizer que meu avô era de família drusa no Líbano (pequena comunidade religiosa que reside nas montanhas do Líbano, Síria, algumas regiões de Israel e Turquia). Na primeira vez em que estive lá, as pessoas me perguntavam o nome e o sobrenome dele e, conseqüentemente, já sabiam que ele era druso. Ou me perguntavam qual era a região em que ele morava, e também já era possível constatar a sua religião. Fui descobrindo isso aos poucos. Essa informação pode ser, muitas vezes, um divisor de águas. Algumas pessoas eram indiferentes com a questão da religião. Mas outras se aproximavam e outras simplesmente se afastavam. Assim, para os libaneses, eu sou druso-brasileiro-libanês.

Na quarta vez em Beirute, em 2019, decidi não comentar que sou de origem libanesa, pois acabaria adentrando no tema da religião e isso poderia influenciar as coisas. Não estava renegando minhas origens, mas para a minha pesquisa, era importante manter-me neutro quanto ao tema. A religião acaba sendo um “partido” (ou “time”) que, obrigatoriamente, a criança não escolhe. Já nasce de um lado.

Eu não tenho nome e sobrenome libanês, pois carrego o nome do meu pai. Logo, sou chamado de Júnior. Antes de ir para o Líbano, até lamentava o fato de não ter tido um nome árabe, como meus irmãos e primos, mas, depois de um tempo, percebi que foi importante ter o nome do meu pai e não carregar o sobrenome libanês. O curioso é que meu avô, quando veio para o Brasil, também retirou e trocou o sobrenome. Por que ele mudou o seu nome e não propagou o sobrenome da família por meio dos filhos, aqui no Brasil? Não tenho a resposta, mas hoje entendo que fez diferença para mim. Não nasci com uma religião predestinada. Assim, para mim foi possível distanciar-me da religião e do sobrenome árabe. Mas, para os libaneses, isso é praticamente impossível.

No Líbano, a criança nasce e, no seu documento de identidade, já aparece a religião, impressa. Ou seja, ela está predestinada a essa religião. Tal fato implicará em outras questões na vida. Na política libanesa, por exemplo, presidentes e ministros ocupam partidos a partir da legenda de

sua religião. O Líbano é o país com a maior diversidade religiosa do Mundo Árabe e para manter a “paz” após o fim da colonização francesa, foi definida uma divisão de poder político entre os cristãos, muçulmanos sunitas e xiitas. Deste modo, ficou definido que o presidente deve ser, obrigatoriamente, um cristão maronita. O primeiro-ministro, um sunita. Aos xiitas cabe o cargo de presidente do parlamento. Política e religião andam lado a lado.

De acordo com minha família drusa, que acredita em reencarnação, o meu oráculo está se cumprindo e eu recebi o chamado: por isso, o meu interesse pelo país. Coincidência ou não, de 2016 para cá, Beirute é o “meu caminho da roça”.

Além de todas estas questões pessoais que me atravessam e de, academicamente falando, ter o objetivo de estudar a língua árabe, levei para Beirute uma pergunta a ser respondida: Qual a relação entre teatro e política no oriente médio, mais especificamente, no Líbano? Meu objetivo, após me aproximar das possíveis respostas, é traçar paralelos com a América Latina, mais especificamente, com o Brasil-Líbano.

Durante minha licença de capacitação no Líbano (Primavera de 2018), fiz uma oficina de teatro e improvisação com o diretor libanês Lucien Bourjely. Naquele mesmo período, entrava em cartaz um filme dirigido por ele, “*Ghada el Aid*” (*Almoço de Páscoa*), em que uma família se reunia para um almoço familiar: netos, sogro, sogra, genro, nora, filhos, filhas, pai e mãe. Este filme me deixou muito impactado, pois já de início, respondeu várias das perguntas que me incomodavam após esses encontros-trocas Líbano-Brasil. O filme foi além: lançou novas perguntas, outras reflexões, novos arrebatamentos. Grande parte das situações de conflito com as quais me deparei no Líbano estavam ali, na grande tela:

Portas se abrem. Barulho. Reunião familiar. Almoço. Muita comida. Bebida. Amizade. Saudade. Relatos. Festa. Falta de energia. Gerador. Política. Discussão. Otimismo. Pessimismo. Conflitos. Eleições. Ditas duras. Política. Manipulação. Guerras. Católicos. Ortodoxos. Maronitas. Xiitas. Sunitas. Drusos. Bombas. Constituição de 1943. Ministros. Política. Religião. Nomes. Sobrenome. Bairro. Poesia. Gibran Khalil

Gibran. Nação. Liberdade. Extremismo. Poder. Dinheiro. Política. Passaporte. Diáspora. Sectarismo. Descrença. Preconceitos. Etiópia. Sri Lanka. Utopia. Estados Unidos. Canadá. Dubai. Rússia. Realidade. Brasil. Memória. Esquecimento. Tiro. Conformismo. Fecham-se as portas. Silêncio. (Descrição minha sobre o filme)²

O texto acima representa as minhas reflexões a partir do filme, e cada uma das palavras citadas e destacadas são “ganchos” (entradas) que uso para traçar os paralelos de teatro/política entre o Líbano e o Brasil. Algumas destas entradas-tema já foram esclarecidas em alguma parte desse texto. Outras, ainda, serão descritas nos próximos tópicos. Até aqui, destaquei as minhas travessias por terras libanesas de uma maneira pessoal e afetiva. Abaixo, dou início aos relatos de experiências, minhas travessias teóricas, práticas e como tudo isso ainda me atravessa.

Do Trajeto (Reflexões): Teatro sob(re) ditaduras X teatro sob(re) guerras

De acordo com Rojo (2016, p. 99),

As ditaduras latino-americanas não surgiram do nada. Os anos 1960 e 1970 tinham trazido mudanças fundamentais nos campos artístico, econômico, social, político, educacional e religioso do mundo inteiro. Maio de 68 na França, a Revolução Cubana, o Che Guevara, a guerrilha na América Latina, a teologia da libertação, a luta vietnamita, o movimento negro, o feminismo, os movimentos indígenas, as mudanças no campo sexual, os hippies, Martin Luther King, as lutas dos estudantes em diversos países são sintomas dessas mudanças.

Este artigo é um relato de experiência das pesquisas em andamento, das vivências e das práticas cênicas realizadas a partir de 2011, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, no Departamento de Artes. Posteriormente,

² LOPES, Júnior. De como o Líbano me atravessa: Fecha a porta porque roupa suja se lava em casa! Disponível em: <<https://teatroempvh.blogspot.com/2018/03/resenha-sobre-o-filme-el-ghadaa-el-eid.html>>. Acesso em: 03 set.2020

em 2016 especificamente, esta investigação foi cadastrada no Grupo de Pesquisa *Paky'Op, Laboratório de Teatro e Transculturalidade*, na linha de pesquisa *Teatro e Política no Oriente Médio: paralelos com a América Latina*.

Neste “relatório” de pesquisa, tenho como objetivo apresentar os caminhos percorridos (teoria, prática e vivência) e lançar os próximos passos que serão dados nesta travessia entre América Latina e Oriente Médio. Ao longo destes anos, a pesquisa foi tomando novos rumos e desdobramentos, e foi dividida em três fases, a saber:

1. (2011-2015) **Aproximações:** Questão Palestina³, Guerra Civil Libanesa⁴, Primavera Árabe⁵, Guerra na Síria e seus desdobramentos no Teatro Moderno e Contemporâneo do Oriente Médio;
2. (2016-2018) **Reflexões:** Consequências da guerra na Síria e a crise de refugiados; reflexões sobre a produção artística do Ocidente e do Oriente Médio;
3. (2019 -2021) **Paralelos:** a pesquisa “Teatro, Guerras e Ditaduras: Cicatrizes do Oriente Médio e da América”;
4. (2022 em andamento) **Extensões:** Palco de Guerra: “Tradução, diálogos interculturais entre a Cena Amazônica e do Oriente Médio⁶”;

³ A questão palestina é uma das mais complexas na região do Oriente Médio, envolvendo disputas entre palestinos (árabes) e judeus (israelenses). É uma faixa de terra localizada entre o Rio Jordão e o Mar Mediterrâneo. A partir da criação de um Estado judeu em uma zona de maioria árabe, intensificaram-se os conflitos e milhares de palestinos foram expulsos da região. Ver Silva (2010).

⁴ O Líbano passou por uma devastadora guerra civil de quinze anos (1970-1990): de um lado forças cristãs, ligadas à direita e apoiadas por Israel; e de outro lado, os druso-muçulmanos, ligados à esquerda. Reivindicavam melhor divisão do poder político do Líbano.

⁵ Revoluções (levantes) e protestos por questões políticas, econômicas e sociais que se deram no mundo árabe a partir de dezembro de 2010, na Tunísia. As revoluções se alastraram pelo norte da África e no Oriente Médio. Na Síria, a revolução deu início à guerra que ainda está em curso no país.

⁶ Esta fase da Pesquisa foi contemplada com Edital nº33/2021/SEJUCCEL-CODEC RO na 2ª Edição Alejandro Bedotti - Prêmio de Pesquisas Artísticas e Expressões Culturais.

A primeira fase está relacionada às aproximações artísticas, históricas e políticas do teatro no Oriente Médio a partir da questão palestina, da Guerra Civil Libanesa e dos efeitos da eclosão da Primavera Árabe na Tunísia, Líbia, Egito, Iêmen, Síria e seus impactos no Mundo Árabe.

Neste primeiro momento, no que diz respeito à prática cênica, a pesquisa se debruçou no contexto de criação artística com a escrita e encenação do espetáculo *Tabule, uma tragicomédia árabe*. *Tabule* é um monólogo, escrito por mim, que traz como mote a Primavera Árabe e a revolução das mulheres no Egito e na Tunísia, assim como seus efeitos para os outros países árabes. Zahara, protagonista de *Tabule*, é uma libanesa que tem urgência em se desfazer do peso de suas confissões. Uma personagem sem lugar e em constante deslocamento, que se assume como confessora/delatora de sua própria vida, recriando sua história e expondo seus desejos e seus delitos. Marcada pela impossibilidade de ajustar seu corpo e a própria existência perante uma lei implacável, Zahara faz do público a sua pedra de lamentações, e no dia do velório do marido no Brasil, ela vai aos poucos se revelando, transformando-se na cômica heroína de sua triste saga.

Figura 10 – Personagem Zahara em cena



Foto: Divulgação. Arquivo do autor – Velório de Salim, *Tabule*.

A personagem libanesa vem para o Brasil com a ideia de que neste país encontraria menos violência contra as mulheres, mais liberdade de expressão, menos preconceitos religiosos e igualdade perante aos homens.

Zahara logo percebe que no Brasil, assim como em seu país, o sectarismo começa a tomar conta e o Estado laico está abalado pela onda conservadora e polarizada entre direita e esquerda, cristão e não cristão etc.

A dramaturgia de *Tabule* foi elaborada entre o final de 2010 e início de 2011, tendo como ponto de partida os eventos da Tunísia, Líbia e Egito como primeiros movimentos para os questionamentos e reflexões sobre a pesquisa. A peça foi escrita e ensaiada antes do início da guerra na Síria, e foram feitas várias adaptações na montagem desde então.

Tabule é um texto que está em constante movimento. Discute as relações entre o oriente e o ocidente, as guerras, o sectarismo, as desigualdades entre homem e mulher, as questões de gênero, liberdades e violência. É preciso destacar que o atentado de 11 de setembro de 2001 também foi um gatilho para ampliar o olhar para as relações entre o Mundo Árabe e, particularmente, a América Latina. Questões relacionadas com “guerras contra o terror”, extremismo religioso, terrorismo, crises de refugiados e diásporas são pontos observados na construção do texto. Estereótipos, exotismo e generalizações são também pontos que aparecem no paralelo entre oriente e ocidente, no que tange ao senso comum.

Zahara, antes de se radicar no Brasil, teve trânsitos e experiências nos países árabes do Oriente Médio e norte da África. Estas andanças da personagem contribuem para se destacar mais elementos de comparação. Outro aspecto importante na construção do texto se refere à minha experiência pessoal. A relação com o Líbano e o Mundo Árabe sempre estiveram presentes na minha trajetória familiar: comida árabe em casa feita por minha mãe, Jurrene, e a relação com o avô e aquele mundo a partir das histórias contadas por ele quando deixou o Líbano para vir morar no Brasil.

Em 2016, o texto passou por alguns ajustes a partir da minha primeira experiência de campo em Beirute, no Líbano. Considero que a dramaturgia está em constante atualização, principalmente pelo fato de que, desde 2016, vou para o Líbano uma vez por ano. Assim, a partir de *Tabule*, além de pesquisar estas questões teóricas, passei a investigar e a me debruçar sobre minha descendência.

Com o passar dos anos, a pesquisa foi-se delineando e tomando novos rumos, tendo em vista a intensificação dos conflitos no Oriente Médio e norte da África. Na Líbia e na Síria, especificamente, houve um desenrolar ainda mais trágico uma vez que as manifestações da Primavera Árabe acabaram tomando rumos mais violentos e repressivos. Tal fato culminou com a Guerra na Síria, que se definha desde 2011 e, ainda hoje, não chegou totalmente ao fim.

Em 2016, a pesquisa é formalmente cadastrada no Grupo de Pesquisa *Pakyòp – Laboratório de Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas pedagógicas* e passa para a sua segunda fase: a partir da crise de refugiados que o mundo literalmente “assiste”, devido à guerra na Síria e aos fluxos migratórios que se deram a partir daí a pesquisa vem se debruçando sobre os desdobramentos da guerra e o impacto do número alarmante de refugiados pelo mundo. Em 2018, visitei o Líbano para iniciar pesquisas de campo, uma vez que era quase impossível ir para a Síria, já que o país continuava em guerra. O Líbano, por fazer fronteira de norte a sul com a Síria, seria um excelente campo de pesquisa, já que o país foi a nação que mais recebeu refugiados sírios; assim, em trabalho de campo no Líbano, as pesquisas puderam ganhar novos rumos pelo contato direto com libaneses e sírios refugiados.

No retorno ao Brasil, junto ao grupo de pesquisa *Teatro e Guerra*, demos início aos processos de pesquisa e prática cênica do espetáculo *Refugiados Show*⁷, a partir do texto dramático e encenação de *SP Refúgio*, de Conrado Dess, apresentado pelo Grupo *Performatron*, de São Paulo. A peça foi escrita a partir de cartas de refugiados que vivem/viviam em São Paulo: haitianos, africanos e sírios. Este texto foi o ponto de partida para traçar paralelos com as peças libanesas, sírias e palestinas. Na prática cênica de *Refugiados Show*, baseada em *SP Refúgio*, em *O Menino de Aleppo*, de Summar Sukkar e nas peças da Antologia *Inside/Outside: six plays from*

⁷Devido à pandemia de COVID-19 em 2020 os trabalhos foram interrompidos e a peça não pôde ser apresentada. No entanto, no final de 2021 a Cia Peripécias foi contemplada com a 2ª Edição Jair Rangel Pitolino Prêmio de Produção Audiovisual e Artes Cênicas e assim, reescrevemos o texto totalmente adaptado para o formato ao vivo e online.

Palestine and the diaspora, decidimos por montar um show de refugiados em que cada personagem/competidor apresenta sua vida em uma disputa sensacionalista televisiva para, assim, ter a chance de se refugiar no Brasil. No *Refugiados Show*, contamos com personagens/competidores de alguns países: Haiti, Síria e Venezuela. A Venezuela entrou neste trabalho durante o processo, uma vez que, após a grande crise nesse país, muitos foram os venezuelanos que atravessaram a fronteira em Roraima e se espalharam por todo o Brasil. A cidade de Porto Velho, em Rondônia, recebeu vários refugiados do país vizinho.

Neste contexto, no grupo de pesquisa estudamos os paralelos da situação venezuelana e as relações com a Síria, Estados Unidos, Rússia e Irã. Levantamos as seguintes questões para os integrantes da linha de pesquisa “Teatro e Guerra”: 1. Quais os impactos de uma guerra sobre as pessoas e a arte? 2. Como as questões relacionadas a guerras, ditaduras, diásporas e exílios são tratadas no teatro Latino-americano e no teatro do Mundo Árabe? 3. Quais são as marcas deixadas no texto/produção artística?

É importante ressaltar que os integrantes do grupo de pesquisa do *Paky'op* da linha *Teatro e Guerra* não tinham nenhum conhecimento prévio em relação aos conflitos, história, política e geopolítica do Mundo Árabe e, assim, a minha primeira preocupação nas reuniões do grupo foi discutir o próprio preconceito dos discentes envolvidos. Com relação ao teatro latino-americano, a maioria deles já havia estudado este tema na disciplina Teatro Latino-americano, ministrada por mim. No entanto, a dramaturgia árabe não faz parte dos currículos dos cursos de Artes e Letras. Portanto, para aproximar os discentes dos temas do Mundo Árabe, nessa fase da pesquisa, foi necessário levá-los a ler literatura e história árabe, assistir filmes e documentários libaneses, sírios, egípcios, conhecer músicas e danças. Dentre os materiais teóricos e artísticos relacionados ao mundo árabe que compuseram o programa de estudos podemos citar:

1. **Filmes:** *West Beirut* (1998); *Insiridos* (2017); *Where do we go now?* (2012); *Caramel* (2007); *O insulto* (2017); *Ghada el Aid* (2018) *Cafarnaum* (2018); a minissérie *Corvos* (2017), da Netflix; *Ghaza* (2019);

2. **Literatura:** *Arab Women, voice new realities*, de Roseanne Saad Khalaf e Dima Nasser; *Bye Bye Babylon*, de Lamia Ziadé; *Beirute, eu te amo: um relato*, de Zena el Khalil; *Eu matei Sherazade*, de Joumana Haddad; *O menino de Aleppo*, de Sumia Sukkar; e *Our Man in Beirut*, de Nasri Atallah;
3. **História e Teorias:** *A history of the arab people*, de Albert Hourani; *Oriente Médio: a gênese das fronteiras*, de Edilson Adão C. da Silva; *Redes de Indignação e Esperança*, de Manuel Castells; *The arab-israileli wars*, de Chaim Herzog;
4. **Teatro:** o site da revista eletrônica *Arab Stage* (www.arabstage.org) foi fundamental para a busca de peças de teatro, artigos, resenhas e outras referências da produção dramaturgical do Mundo Árabe e, assim, facilitar o acesso a obras de dramaturgos desta região. É importante ressaltar que são quase inexistentes textos teóricos e dramáticos em português, sobre a dramaturgia árabe. Neste site, apesar de essas fontes estarem em inglês - o que ainda dificulta para os alunos brasileiros que não são proficientes na língua - torna-se mais fácil o diálogo com essas obras. No Brasil, nos cursos de graduação em Teatro ou Letras, se estuda a literatura dramática europeia e norte-americana, e em algumas universidades ainda é muito escasso o estudo aprofundado do teatro latino-americano. Já no que diz respeito à dramaturgia árabe, esta realidade é praticamente inexistente. Então, considero fundamental para os discentes da Universidade Federal de Rondônia a aproximação com a produção dramática do Mundo Árabe; e, portanto, é completamente necessário relatar aqui os caminhos teóricos, bibliográficos e práticos da pesquisa, para que possam servir como chaves aos demais interessados.

Assim, apresento abaixo algumas obras de teatro de autores árabes, selecionadas para estudos no Grupo de Pesquisa, que considero importantes para os futuros pesquisadores do tema:

1. *Inside/Outside: six plays from palestine and the diaspora* (*Dentro/Fora: seis peças palestinas e da diáspora*). Esta obra reúne textos

dramáticos de palestinos que nasceram e vivem/viveram na Palestina, como também dramaturgos filhos ou netos de palestinos da diáspora: autores que nasceram em outros países, mas para quem a Palestina está presente e atravessa suas obras. Um dos questionamentos iniciais já seria a ideia de pertencimento: uma obra seria mais palestina do que outra, pelo fato de o dramaturgo ter ou não nascido na Palestina? O que seria a dramaturgia palestina? Quais são as características que estas obras têm ou não em comum?

2. ***Incêndios***, do Libanês Wadji Mouawad - uma das principais figuras do teatro contemporâneo mundial. Ele é autor da trilogia “*Sangue das Promessas*” composta pelas peças *Litoral* (1999), *Incêndios* (2003), *Florestas* (2006) e *Céus* (2009). Em sua dramaturgia, traz memórias e cicatrizes do seu passado no Líbano. O autor, por motivo da guerra civil libanesa, precisou deixar o Líbano aos 10 anos de idade. Suas peças trazem críticas ao terrorismo, às guerras e à intolerância religiosa. A questão da ancestralidade e o impacto sobre as gerações futuras são a marca de suas obras. Os protagonistas são marcados por passados complexos e controversos. As personagens carregam um passado ancestral e precisam acertar as contas com suas origens. Em *Incêndios*, o autor traz o passado misterioso de uma imigrante árabe que vive no Canadá e deixa um estranho testamento para seus filhos gêmeos: que o seu sepultamento seja completado somente depois que duas cartas forem entregues: uma carta para um irmão cuja existência eles desconheciam. Outra para o pai, que já havia morrido. No Brasil, a obra foi encenada pelo diretor Aderbal Freire-Filho e teve sua estreia em 19/9/2014 no Rio de Janeiro, com Marieta Severo no papel principal. Em 2018, foi encenada na Colômbia, na Universidade do Atlântico (Barranquilla), pelo professor e diretor Juan David Gonzalez Bitencour.

3. *Before Dinner (Antes do Jantar)* (2014), de Yasser Abu Shaqra, nascido em Damasco em 1985 e graduado em Artes Dramáticas pelo *Higher Institute for the Dramatic Arts* em Damasco, na Síria. Atualmente, esse autor sírio-palestino vive na França. Sua obra, *Before Dinner* foi traduzida para o inglês, francês e japonês. O autor não se esforçou por publicar a obra em árabe, uma vez que foi escrita em língua coloquial realista, não valorizada no mundo árabe enquanto literatura, e por conter diálogos com conteúdo sexual e personagens que não necessariamente respeitam a moral religiosa, social e política do contexto sírio, contrariando os requisitos básicos das editoras do país, as quais sofrem censura. *Before dinner* é uma obra que tem como personagens uma mãe, professora de escola e viúva de um mártir palestino, e o seu filho Nasser, estudante de teatro. A peça, de uma maneira violenta e silenciosa, vai desvendando estas duas personagens, suas relações e conflitos diante de um país assolado pela guerra.

No momento, a pesquisa se debruça em duas frentes específicas: a) relacionada a práticas cênicas em que, a partir das discussões teóricas e das leituras realizadas, os discentes membros do grupo de pesquisa escrevem e ensaiam o espetáculo *Refugiados Show!* e b) pesquisas teóricas e de campo relacionadas à dramaturgia e encenação do mundo árabe, especificamente Líbano e os outros países do Levante. Esta fase da pesquisa irá fazer parte do pós-doutorado que pretendo realizar no Líbano, estudando a produção dramática moderna e contemporânea dos países do Levante e os paralelos com a América Latina.

Outro ponto fundamental para os novos rumos da pesquisa é investigar a experiência do “*novo modelo de dramaturgia na AUB*” (*American University of Beirut*) realizada pelos professores Sahar Assaf e Robert Myers⁸, diretores da área de Teatro da Universidade Americana de Beirute.

⁸ <https://robert-myers.com/> Nesta página do autor é possível encontrar suas produções artísticas e acadêmicas realizadas na AUB em Beirute. Último acesso em 06 ago. 2019.

Sahar Assaf, além de professora e diretora, também atua como atriz e o professor Robert Myers, como dramaturgo e tradutor de teatro.

Robert Myers e Sahar Assaf neste “novo modelo dramaturgical desenvolvido na AUB”⁹ levaram para a cena libanesa algumas peças que trazem elementos importantes para se entender o teatro libanês contemporâneo e os novos rumos da dramaturgia e encenação no Líbano e, assim, possibilitar traçar paralelos com a produção latino-americana:

1. ***Tuqus al Isharat wa tabawulat*** (1994), de Wannous (*Ritual and sings of transformation*), traduzida por Robert Myers e Nada Saab e dirigida por Sahar Assaf. O espetáculo teve sua estreia em dezembro de 2013 no *Babel Theater*, na Hamra em Beirute. A peça traz como ponto de partida o relato do historiador Fakhri al-Barudi sobre um incidente na década de 1880 em Damasco, no qual dois clérigos estavam envolvidos em uma disputa que dividiu a cidade em duas facções.
2. ***Al-ightisab***(2015), de Wannous (*The Rape*) também traduzida por Robert Myers e Nada Saab e dirigida por Sahar Assaf teve sua estreia em março de 2015 na LAU, no Irwin Theater em Beirute. A encenação, segundo Myers, foi adaptada a partir de *The double life of doctor Walmy*, que retoma o contexto do ditador Franco, na Espanha. Na peça, *The Rape* (“O sequestro”) é usado como uma ferramenta de interrogatório.
3. ***Watch your step, Beirut Heritage Walking Tour*** (2014) O espetáculo foi concebido como um *tour* itinerante pelo bairro de *Khandaq Al Ghamiq*, em Beirute, trazendo à tona as tentativas de “esquecimento” e repressão doentia por parte dos libaneses no que diz respeito às memórias da guerra civil. O espetáculo é conduzido por uma personagem-guia que atua como um agente para a amnésia e a negligência que têm perfurado memórias da guerra desde a sua conclusão em 1990. O guia lança informações

⁹ <https://arabstages.org/2019/06/a-new-dramaturgical-model-at-aub/> Robert Myers lança questões que dizem respeito aos paralelos entre o que seria o Teatro Árabe, o Teatro Islâmico e o Teatro Mundial como um todo. Último acesso em 06 ago. 2019.

falsas sobre a história e a arquitetura de cada local visitado. Sua narrativa é contrária às cenas destruídas pela guerra e que representa traumas que o público presente provavelmente vivenciou. A peça teve como ponto de partida e inspiração a dramaturgia da argentina Griselda Gambaro, na peça *Informaciones para Extranjeros* (1971) e foi adaptada e rescrita por Robert Myers e dirigida por Sahar Assaf.

4. *Al-Malik Lear* (2016) (*King Lear*), traduzido por Sahar Assar e Nada Saab e dirigido por Assaf e Rachel Valentine-Smith. Apresentado em Masrah al-Madina, Beirute, 2016.
5. *Wedding of Blood* (2018) (*Bodas de Sangue*), traduzido e dirigido por Sahar Assaf. A partir de um casamento e de uma *performance* itinerante, a versão libanesa de *Bodas de Sangue* aconteceu em uma pequena aldeia de Hammana, utilizando casas, igrejas, teatros e a rua como espaços cênicos. O espetáculo foi composto por vinte e cinco artistas, entre atores, músicos, além da equipe técnica. Os espectadores foram divididos em dois grupos e levados para locais separados e, ao final, se juntam novamente para o desfecho. O espetáculo critica a indústria do casamento, tão forte na cultura libanesa. Assim como *Watch your Step*, a peça *Wedding of Blood* também trabalha com a dramaturgia do espaço, buscando ressignificar o lugar do espaço teatral com a interação e o lugar do espectador.

Analisando brevemente os temas das obras acima destacadas e as opções de montagem, é possível apontar alguns aspectos deste “novo modelo de dramaturgia” realizado por Myers e Assaf na AUB. Myers, em seu artigo *A New Dramaturgical Model at AUB*, publicado na revista eletrônica Arab Stage, diz que a dramaturgia que está se desenvolvendo no Líbano nos últimos seis anos é uma combinação de estudos de tradução, estudos teatrais e *performance*, em conjunto com uma perspectiva transcultural e multilingue. A partir de uma dramaturgia de baixo orçamento e um elenco de atores profissionais e iniciantes, o trabalho artístico realizado pela

Theater Initiative da AUB envolve atores e artistas de diferentes níveis de experiências para levar para a cena um trabalho numa grande variedade de ambientes desafiadores e que, de alguma forma, estão redefinindo o que se constitui como uma dramaturgia contemporânea no mundo árabe¹⁰.

Assim, é possível observar na dramaturgia e no teatro destas experiências específicas da AUB uma forte relação com os espectros da guerra e as relações de memória e esquecimento. Ainda neste sentido, no que diz respeito às guerras contemporâneas e ao teatro, merecem destaque as produções *66 minutes in Damascus* (2012), de Lucien Bourjelly, espetáculo teatral inspirado nos relatos de detentos sírios, ativistas e jornalistas presos pelo regime do governo sírio. Na encenação, um grupo de turistas (espectadores) são sequestrados pelo serviço secreto sírio e “experimentam” como é ser preso e torturado em Damasco. A peça foi apresentada em São Paulo na I Bienal Internacional de Teatro da USP, em outubro de 2013. Em *Love and War in the Rooftop* (2015), Bourjelly trabalhou com atores não profissionais (de 16 a 26 anos) de Trípoli, no norte do Líbano. Estes jovens atores foram rivais em conflitos sangrentos que se intensificaram a partir de 2011 com a guerra na Síria. Grupos rivais que se tornaram amigos em cena. Ou seja, uma amnésia de pós-guerra.

Do Objeto (desdobramentos): Diálogos e Paralelos entre o Mundo Árabe e a América Latina

A terceira é a análise e paralelos estéticos, históricos, políticos e culturais entre três peças de teatro - uma libanesa, uma síria e uma palestina -, e suas relações com uma peça teatro brasileira (*Tabule, uma tragicomédia árabe*), uma colombiana (a escolher) e uma boliviana (*Allah, siempre Allah*, de Karmen Saavedra). Busco, no diálogo entre as produções destas duas regiões, traçar pontos de contato entre o passado histórico e o contexto do século XXI: seus conflitos e incertezas no panorama mundial, no que diz respeito às guerras contemporâneas, as diásporas e exílios, memória

¹⁰ Disponível em: <https://arabstages.org/2019/06/a-new-dramaturgical-model-at-aub/>
Acesso em: 06 ago. 2019.

e esquecimento. Para dar suporte a esta etapa do trabalho, utilizarei dois livros e dois *sites* (revistas eletrônicas) em diálogo:

1. *Modern and Contemporary Political Theater from the Levant* (O Teatro Político Moderno e Contemporâneo dos Países do Levante: Uma antologia crítica), de Robert Myers;
2. *Teatro Latino-Americano em Diálogo: Produção e Visibilidade*, de Sara Rojo;

E os textos dramáticos e artigos críticos publicados pelos *sites* das revistas eletrônicas a seguir:

1. *Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral* (www.celcit.org.ar), que reúne obras e artigos de pesquisadores, dramaturgos e artistas latino-americanos ;
2. *Arab Stage* [Palco Árabe] (www.arabstages.org): revista eletrônica da *Martin E. Segal Theatre Center*, que reúne trabalhos teóricos e obras dramáticas do mundo árabe, islâmico e da diáspora.

Robert Myers publicou, em 2018, uma antologia crítica de peças de teatro intitulada *Modern and Contemporary Political Theater from the Levant*, pela editora Brill. Neste trabalho, fundamental para os próximos passos desta pesquisa, Robert Myers, juntamente com Nada Saab, trazem as produções de teatro político dentro e fora da região do Levante (Líbano, Síria e Palestina) desde a década de 1960 até os dias atuais, levantando uma discussão sobre o teatro político, história e encenação/*performance* no mundo islâmico e no mundo árabe a partir de cinco dramaturgos e suas respectivas obras dramáticas: *The Dictator* (*O ditador*), de Isam Mahfuz (Líbano); *The Jester* (*O Bobo da Corte*), de Muhammad al Maghut (Síria); *The Rape* (*O Sequestro*), As'd Allah Wannous (Síria), *Baghdadi Bath* (*Banheiro Bagdá*), de Jawad al-Asadi (Iraque), e *Where would I find someone like you, Ali* (*Onde eu vou achar alguém como você, Ali*) de Ra'ida Taha (Palestina).

Robert Myers também coordenou na *American University of Beirut*, a Primeira Conferência Internacional intitulada *Latin American, al-Andalus and the Arab World*, realizada entre os dias 15 e 18 de abril de 2018, evento onde foram apresentadas pesquisas que traçam paralelos culturais, literários, linguísticos e teatrais entre estas três regiões (América Latina,

Península Ibérica e Mundo Árabe). Esta conferência lançou pistas para se pensar estes novos paralelos com a América Latina.

Neste sentido, no que diz respeito aos paralelos com a América Latina, proponho, a partir do livro *Teatro Latino-Americano em Diálogo: produção e visibilidade*, de Sara Rojo - em que a autora analisa aspectos da dramaturgia chilena em três períodos históricos (antes do golpe militar, período das ditaduras latino-americanas e o neoliberalismo) e suas relações com obras do Brasil, Argentina e Colômbia - colocar em diálogo a América Latina e o Mundo Árabe a partir do compartilhamento de experiências sensíveis, tendo estes dois livros como eixo de análises e cruzamentos.

Do mesmo modo que Sara Rojo em sua obra analisa os dispositivos da micro e da macro-história, em que essas obras latino-americanas estão inseridas - com olhar atento para o golpe militar, as ditaduras e o neoliberalismo -, nesta mesma linha teórica analiso os dispositivos históricos do oriente médio (guerras e diásporas) em diálogo com o contexto latino-americano. Deste modo, é importante traçar os paralelos destas obras teatrais analisadas a partir do deslocamento espaço-temporal (Rojo, 2016), levando em consideração as ditaduras latino-americanas e as cicatrizes por elas deixadas, em comparação com as guerras no mundo árabe e também as sequelas e cicatrizes marcadas na sociedade e na produção teatral.

Quais são as características do teatro-político social antes, durante e após as ditaduras latino-americanas? Como se apresenta o teatro-político no contexto do mundo árabe, no teatro de guerra e pós-guerra? Investigar a questão do teatro e resistência, a partir da linguagem do texto dramático, tendo como base o texto e a metáfora de resistência à opressão e trabalhando com a ideia da “partilha do sensível, a política de arte e o espectador emancipado (Rancière, 2010): 1. Quem faz? 2. Como o faz? 3. A quem pretende atingir? E, portanto, levar em consideração as formas da experiência estética e as estratégias meta-políticas (Rojo, 2016).

Em seu estudo sobre a produção teatral na América Latina, Rojo trata da importância de se mergulhar nas experiências do sensível das produções teatrais latino-americanas, traçando paralelos a partir da metáfora da luz dos vaga-lumes proposta por Didi-Huberman.

Assim, as obras criadas nestes contextos de ditaduras (América Latina) e guerras (Mundo Árabe) funcionam como resistência em que todos os resistentes, ativos ou passivos, se transformam em vaga-lumes fugidios tentando ser discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir os seus sinais. Ainda segundo Rojo, essa metáfora parece central para se pensar o teatro latino-americano, que faz ecoar as injustiças e tenta, a partir da arte, escutar essas vozes fugidias de quem acredita em mudanças, em micro-utopias.

A autora destaca que essas luzes, por não terem caráter macro, não atingem a sociedade como um todo, mas ainda existem. Pessoas vaga-lumes em prol da democracia e do bem comum se sacrificam emitindo luzes por meio do seu fazer fugidio e da potência da intermitência das luzes.

Quem são esses vaga-lumes no teatro do mundo árabe? Quais são essas micro-utopias apresentadas no teatro do Oriente Médio? Como funciona essa potência intermitente de luz, esse fazer fugidio no teatro de pós-guerra? No teatro da diáspora?

Minha hipótese é que cada uma dessas experiências teatrais, apesar de estarem em lados completamente opostos e distantes (ocidente e oriente) compartilham princípios criativos, formas de trabalho e de resistência que dialogam em questões estéticas, históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, criando zonas espaço-temporais específicas (*idem*). Neste sentido, entre a América Latina e o Mundo Árabe o ponto em comum de análise e diálogos entre estes dois universos é o eixo “Teatro e Política”, que traz as guerras, guerrilhas, ditaduras, exílios e diásporas como elementos norteadores.

Apesar de esta pesquisa percorrer caminhos históricos, políticos e geopolíticos, o fio condutor é o teatro. Tem como objetivo possibilitar uma reflexão crítica sobre a criação teatral e/ou a literatura dramática de três experiências teatrais na América Latina (Brasil, Colômbia e Bolívia) em paralelo com três experiências no Oriente Médio (Líbano, Síria e Palestina). Essa reflexão - estética, histórica, social, política, psicológica e cultural - no âmbito do texto dramático e/ou do texto espetacular será feita em consonância com outros sistemas teatrais latino-americanos e do mundo árabe.

Contudo, durante estes anos, no âmbito da linha de pesquisa *Teatro e Guerra*, buscamos fazer um estudo comparativo de aproximação e distanciamento de textos dramáticos destes dois lugares de enunciação (América Latina e Mundo Árabe) tendo a guerra civil libanesa, a questão palestina e a guerra da Síria como eixo norteador, no que diz respeito ao Mundo Árabe em paralelo com as ditaduras e guerrilhas latino-americanas.

Portanto, a partir de conceitos estruturantes como: tempo, partilha do sensível; cicatrizes de guerras e ditaduras no texto teatral; diásporas e exílios; é possível analisar, no âmbito da produção e recepção, no campo social, histórico, político, cultural e psicológico, esses dois mundos simultaneamente próximos e distantes. Assim, lançar novas utopias, novos vaga-lumes em pequenas luzes intermitentes pelos ares do Oriente Médio. Em regiões em que o foco de luz que cruza os ares é uma bomba, precisamos convertê-la em uma luz vaga-lume. O teatro se esforça em acender essas chamas vaga-lumes e apagar os focos de guerra: No dia 04 de agosto de 2020, às 06:07, uma explosão no Porto, de amplitude nuclear, assolou a cidade de Beirute. Mais de 300 pessoas morreram e milhares foram feridas e precisaram ser deslocadas. As causas ainda não estão definidas. Uma cicatriz apocalíptica de terror vem a ser um novo trauma. Do outro lado do mundo, por volta das 5 horas da madrugada da manhã de quinta-feira, dia 24 de fevereiro, na Ucrânia, a calma deu lugar ao pânico. Tropas russas invadem o território ucraniano. Conclusão: A pesquisa apenas começa. E, infelizmente, a guerra não terminou.

Referências

ARAB STAG. **Revista eletrônica sobre produção, crítica e dramaturgia do Mundo Árabe.** Disponível em: < <https://arabstages.org/about/>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ATALLAH, Nasri. **Our Man in Beirut.** Beirut, Lebanon: turning Point Books.

CELCIT. **Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral.** Disponível em: < <https://www.celcit.org.ar/>>. Acesso em: 04 ago.2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

- EL KHALIL, Zena. **Beirute, eu te amo**: um relato. Tradução Renée Eve Levié. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HERZOG, Chaim. **The arab-israeli wars**. 3.ed. United States of América: Vintage, 2010.
- HOURLANI, Albert. **A History of the Arab People**. 3.ed. England: Faber and Faber, 2013.
- KHALIDI, Ismail; WALLACE, Naomi (orgs.). **Inside/Outside**: six plays from Palestine and the Diaspora. New York: Theatre Communications Group, 2015.
- MYERS, Robert; SAAB, Nada. **Modern and Contemporary Political Theater from the Levant**: a Critic Antology. Leiden, Netherlands, Brill, 2019.
- MYERS, Robert. **Produção acadêmica e artística**. Disponível em: < <http://robert-myers.com/>>. Acesso em: 04 ago.2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **El espectador emancipado**. Traducción de Ariel Dilon. Pontevedra: Ellago Ensayo, 2010.
- ROJO, Sara. **Teatro Latino-americano em diálogo**: produção e visibilidade. Belo Horizonte: Javali, 2016.
- SAAD HALAF, Roseanne and NASSER, Dima (orgs.k). **Arab Women**: voice new realities. Beirut: Turning Point Books, 2017.
- SILVA, Edilson Adão Cândido da. **Oriente Médio**: a gênese das fronteiras. São Paulo: Zapt Editora, 2010.
- SUKKAR, Sumia. **O menino de Aleppo**. Tradução de Fábio Bonillo. 1. ed. São Paulo: Globo, 2017.
- ZIADÉ, Lamia. **Bye Bye Babylon**: Beirut 1975-1979. 1.ed. India: Interlink Ghafic, 2012.

6. O TEATRO EM PORTO VELHO EM 1917: PISTAS E SINAIS A PARTIR DO JORNAL ALTO MADEIRA

Adailtom Alves Teixeira

Introdução

1917 é o ano em que a Primeira Guerra Mundial começa a se encaminhar ao seu final; é também o ano da Revolução Russa; no Brasil, é o ano das grandes greves dos operários na nascente indústria, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Acompanhamos todos esses acontecimentos pelo jornal *Alto Madeira*, que teve seu lançamento em 15 de abril daquele ano. Entretanto, mais do que interpretar esses grandes fatos históricos a partir de tal fonte, nos interessa buscar os vestígios, os sinais do início da linguagem teatral em Porto Velho que, naquele momento, era um município pertencente ao estado do Amazonas. Assim, nosso objetivo é buscar elementos indiciários (Ginzburg, 2007), visando construir um conhecimento histórico acerca dessa linguagem no início do século XX. Quem e onde se fazia teatro em Porto Velho naquele momento da história?

O jornal *Alto Madeira* não foi o primeiro a circular em Porto Velho; no entanto, é certo que foi o mais longo, fechando suas portas em outubro de 2017, após completar um século. Logo, é uma fonte fundamental para entendermos muitos aspectos da história local. Ainda que, como nos alerta a pesquisadora Sônia Maria de Meneses Silva (2008, p. 18):

Nenhum registro foi pensado para ser uma fonte histórica; o que o transforma em tal é o trabalho que o historiador exerce sobre ele, submetendo-o a um processo de investigação que colocará necessariamente em evidência problemas e elementos teóricos.

Em busca de “índices e sinais”, bem como, nessa investigação, tratando os registros como fonte histórica, analisamos todas as edições disponíveis de 1917 do *Alto Madeira*, digitalizados e disponibilizados pela Biblioteca Digital Luso-Brasileira¹. Infelizmente, nem todas as edições estão disponíveis, provavelmente se extraviaram, devido ao longo tempo armazenado, em uma região que, como se sabe, é muito quente e em determinados períodos do ano, muito úmida. Assim, de um total de 64 edições publicadas ao longo daquele ano, analisamos 44², ou seja, 20 edições se perderam ou não foram digitalizadas. Das edições perdidas, as primeiras, que poderiam nos fazer recuar um pouco mais no tempo, não existem. Os números de 01 a 14 não estão disponíveis. Logo, começamos nossa análise a partir da edição de nº 15, de 08 de julho de 1917, um domingo. Além disso, outras seis edições daquele ano perderam-se, a saber, 25, 33, 59, 62, 63 e 64. Então, na verdade, nossa investigação se concentra no segundo semestre de 1917.

Cabe lembrar que a Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), símbolo do progresso na região, foi construída entre 1907 a 1912, e o município de Porto Velho foi legalmente constituído em 02 de outubro de 1914. Assim, apenas três anos depois, Porto Velho já tinha um jornal bissemanal, com edições às quintas-feiras e aos domingos. O periódico se somava ao esforço civilizatório, ainda que as condições da região fossem vistas como inóspitas, como provara a construção da EFMM, que levou milhares de pessoas à morte, demonstrando a todos o alto preço do progresso. Francisco Hardman Foot (1988, p. 139-40), ao abordar a construção da Madeira Mamoré, nos dá uma ideia dos imensos *sacrifícios* pagos em nome da modernidade e do desenvolvimento:

Dos dados oficialmente exibidos pela empresa, sabe-se que foram importados, entre 1907 e 1912, 21.817 trabalhadores, de cerca de cinquenta nacionalidades diferentes; desse total foi computado pelo serviço sanitário da companhia a morte de 1593 pessoas, cifra certamente

¹ Os jornais estão digitalizados de 1917 a 1986. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>>. Acesso em: 09 abr.2019.

² Na verdade, nossa análise se estendeu até a edição de nº 74, de 03 de fevereiro de 1918, devido aos desdobramentos de alguns acontecimentos importantes, como se verá.

bem abaixo da realidade. Manoel Rodrigues Ferreira, numa aproximação bem plausível, observa que, se considerarmos que pelo menos 50% da força de trabalho efetivamente ocupada não possuía contrato formal com a empresa, mas era engajada através de subcontratantes ou composta por trabalhadores avulsos que chegavam ao local por conta própria, poderíamos calcular o número total de trabalhadores em mais de 30 mil. Além disso, se somássemos às “mortes oficiais” (restrita apenas aos contratados que perderam a vida ao longo da via férrea e no Hospital Candelária construído pela Companhia próximo a Porto Velho), aquelas sem dúvida ocorridas entre os empregados não formais, bem como entre os que abandonavam o local, vindo a perecer em trânsito ou mesmo em seus países ou regiões de origem, chegaríamos, por aproximação, a pouco mais de 6 mil trabalhadores, cerca de 20% do total.

Os clubes que foram criados à época também se somaram aos esforços civilizatórios, buscando proporcionar lazer, arte e cultura, sobretudo para os membros mais intelectualizados dessa sociedade nascente. Nesse particular, um deles fez-se muito presente nas páginas do jornal *Alto Madeira*: trata-se da Associação Dramática, Recreativa e Beneficente de Porto Velho, criada em 1916 e tendo seu nome alterado para Clube Internacional, em 1919. Segundo Borzacov (2011), o clube era um espaço de reunião da elite da cidade. O que chama a atenção é ter no nome o termo “Dramática”, o que nos leva a concluir que, desde o início, tinha por objetivo realizar apresentações teatrais para seus associados. No prédio, havia um pequeno teatro, que era animado pelos próprios sócios, mas, como se verá, recebeu artistas profissionais que circularam pela região amazônica.

Essa associação, bem como outras que surgiram mais tarde, tinha como objetivo atender culturalmente certas camadas daquela sociedade, proporcionando-lhes um ambiente de lazer e encontro, como bem apresenta Hardman (1988, p. 169):

Velhas associações merecem realce: o Instituto Beneficente dos Empregados da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que despontou a 10 de outubro de 1918 como entidade mutualista, sobrevivendo até 1921;

a Sociedade Beneficente de Artistas e Operários, de 1922, logo transformada em Sindicato; a Associação Dramática, Recreativa e Beneficente de Porto Velho, fundada em 1916 e passando a ostentar a exata denominação de Clube Internacional, em 1919, responsável pelo lazer urbano da população de Porto Velho – música, teatro, cinema –, inclusive por encenações de peças da tradição popular-folhetinesca, como é o caso da aplaudidíssima *Gaspar, o serralheiro*. Na sucessão de nomes dos primeiros cinematógrafos, os sinais surpreendentes de uma cidade nova, surgida dos trilhos, que desde cedo se voltava para o mundo do espetáculo: de simplesmente “Cinema” até Cinema Caripuna, Ideal Cinema, Cine-Teatro Phenix, o espaço dessa diversão mágica se afirma e se institui.

Tanto Hardman quanto Borzacov utilizam o termo “Dramática” no nome da Associação. Embora o que apareça no jornal *Alto Madeira*, em 1917, seja o termo “Instrutiva”, não há dúvidas de que se trata da mesma entidade: Associação Instrutiva, Recreativa e Beneficente de Porto Velho. O segundo título, Instrutiva, faz muito sentido, pois lá também funcionou uma escola para crianças. Qual o significado dessa troca de termos? A Associação pode ter acrescentado o termo “Dramática” posteriormente, já que se caracterizou como um espaço teatral significativo, ou os documentos aos quais os historiadores citados tiveram acesso, poderiam apresentar o nome de forma diferente. Essa confirmação não é o dado mais importante e, com certeza, será confirmado em pesquisas futuras. Mais importantes eram as reuniões deste clube de elite e sua programação.

A cidade de Porto Velho representava o novo, o moderno. Hardman (1988) afirma que ela nasceu em oposição a Santo Antônio, vista como símbolo de decadência, do passado. Assim, Porto Velho surge como símbolo produtivo, com ordem sanitária, puxada pelo símbolo maior do progresso, o trem. Marshall Berman abre seu livro *Tudo que é sólido desmancha no ar* explicando o que é ser moderno: “Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, auto-transformação e transformação das coisas em redor” (Berman, 1986, p. 15).

Nesse sentido, o jornal *Alto Madeira* é mais um dos elementos dessa modernidade buscada por Porto Velho, no intuito de criar uma opinião pública, moldar os gostos e uma consciência cidadã. Seu público eram os homens de poder da cidade, profissionais liberais, comerciantes, entre outros. Como nos lembra Silva (2008, p. 18), “Fazer parte do círculo de leitores de qualquer jornal funcionava como um fator de distinção social”. Pois é por meio das páginas desse jornal que iremos buscar os primeiros vestígios teatrais da cidade.

Notícias teatrais

A primeira informação sobre arte, colhida no Jornal *Alto Madeira*, não se refere a teatro, mas sim à música. Trata-se de um anúncio de um professor de canto e instrumento, também versado na arte de ourivesaria, na edição de nº 17, em 15 de julho. Na edição seguinte, de número 18, de 19 de julho, a Associação Instrutiva Recreativa e Beneficente de Porto Velho (doravante AIRB), ganha as páginas pela primeira vez e ficamos sabendo que houve uma festa em comemoração ao 14 de julho, portanto, em comemoração à queda da Bastilha. A data é um feriado nacional francês, quando se comemora a Revolução de 1789. O jornal informa que “em regozijo à grande data”, a AIRB decorou seus salões com “muita pompa”. O programa teve “belo êxito”, contou com “muita arte e gosto”: teatro, poesia, palestra e baile.

A partir de nossa fonte principal, temos a primeira informação sobre a linguagem teatral em Porto Velho. A peça apresentada na ocasião foi uma comédia de um ato, intitulada *Um almoço aos pontapés*. A autoria do texto não é informada, aliás, esse problema se repetirá na maioria dos espetáculos apresentados na Associação. No entanto, são citados dois atores, João Soares Braga e Lusitano Barreto que, conforme a notícia, “mereceram muitas palmas” pelo desempenho na apresentação. Na sequência, veio uma palestra que descrevia os horrores da guerra na Europa. O palestrante, Mendonça Lima (“um clínico da terra”), falou por quarenta minutos sobre os horrores da guerra, conforme ficamos sabendo pela nota, criticou a organização política

brasileira e elogiou a política inglesa. “Calorosa salva de palmas reboou por todo o salão, tendo sido o ilustre orador muito cumprimentado”, afirma a nota. A palestra foi seguida de uma apoteose às nações aliadas, em que foi cantada a Marselhesa por Amaro Lopes, seguido do Hino Nacional Brasileiro, cantado pelo senhor João Soares Braga (o mesmo que atuou na comédia) e coro. Teve ainda uma poesia chistosa, declamada pelo senhor Oscar Theophilo e uma interpretação, ao que parece bem curta, do senhor Antônio Lopes, que viveu um “médico afamado”. Na sequência, veio o baile, que seguiu até três horas da madrugada. A nota encerra cumprimentando os diretores do Clube, os senhores Ascendino Bastos e J. C. Leme.

O que se depreende da primeira notícia em que temos algumas informações sobre o teatro, nosso objeto de pesquisa, é a de que a AIRB foi um clube criado para reunir pessoas mais ou menos do mesmo nível social, para que, ali, pudessem se divertir, e ao mesmo tempo visava aproximar-se dos hábitos culturais presentes nas grandes cidades. O clube reunia os associados e, nas ocasiões de festa, funcionava como uma espécie de Café-Concerto: casas de espetáculos que surgiram na Paris do século XVIII e foram se transformando em sua forma definitiva em meados do século XIX. Nessas casas de espetáculos se podia beber, fumar, ouvir música, assistir a diversas formas de espetáculos. Conforme o *Dicionário do Teatro Brasileiro* (2009, p. 77), “o café-concerto popularizou-se e conquistou o grande público parisiense entre os anos de 1850 e 1914”. Essas casas de espetáculos também eram populares na capital do país, o Rio de Janeiro. O grande diferencial, aqui, é que, quase sempre, como fica patente com as informações do *Alto Madeira* – pelo menos, ao longo de 1917 – a produção artística era realizada pelos próprios associados. Em relação a este ponto, cabe destacar o nome do senhor João Soares Braga, que foi ator na comédia *Um almoço aos pontapés*, cantou o Hino Nacional e era também, naquele período, o gerente do jornal *Alto Madeira*. Portanto, essa camada de pessoas mais preocupadas com certos valores culturais, por serem poucos e estarem distantes das grandes cidades – a mais próxima era Manaus – tinham que se desdobrar em diversas funções, para refinarem os hábitos e terem acesso às obras artísticas, moldando, assim, o gosto cultural local.

Os valores buscados, sem dúvida, eram os que se considerava “moderno”; afinal, Porto Velho nasceu sob o signo do progresso. Modernidade e progresso andam juntos. Nesse sentido, o que se pode apreender é que nessa busca estão os valores discutidos por Berman e também por Hardman, entendidos como evolução e progresso, tanto material como humano, isto é, ao grande engenho que foi a criação da Estrada de Ferro e a Missão Rondon com as Linhas Telegráficas, era preciso somar esforços e criar espaços para cultivar o espírito. Assim, parece-nos que os dirigentes da AIRB, junto com seus associados, tinham consciência de tal missão.

Na mesma edição, nº 18, à página 3, na seção “Notas e Informações”, anuncia-se a próxima peça que será apresentada na AIRB (Alto Madeira, 1917, p. 3)³:

Sabbado próximo será levado à scena pela primeira vez no elegante teatrinho da “Associação Recreativa” pelo corpo scenico, o sensacional drama, traduzido do alemão – “Adultério”.

É um fino estudo da vida real, cheio de passagens empolgantes, arrebatadoras e emocionantíssimas; que em relevos bem claros vemos o despedaçar abrupto de uma felicidade sonhada e o desmoronamento atordoadora do altar luminoso e casto de um ideal de amor.

Às pessoas nervosas aconselhamos não assistir esse drama estupendo que tanto sucesso tem alcançado nas platéas mais cultas da Europa e do sul do paiz.

Em proveito da caixa de beneficência da Associação cada sócio pagará \$1000 pelo ingresso.

Após a representação da peça haverá danças no salão do club.

De início, o que salta aos olhos é o tom do convite com ares propagandísticos, grandiloquentes. Entretanto, não sabemos informações importantes – nem mesmo após a apresentação – como a autoria do texto e nem quem fez a tradução ou se se trata apenas de uma brincadeira para com os associados, como se verá. Sabe-se apenas que, a julgar pela nota bastante subjetiva, trata-se de uma peça de sucesso, seja lá o que isso signifique.

³ Optamos por manter a nota na íntegra, bem como a grafia original.

No entanto, pela narrativa, tudo indica tratar-se de um melodrama ou algo que se aproxima desta modalidade teatral, repertório muito comum no Rio de Janeiro no século XIX, bem como na Europa. Na edição de nº 20 de 26 de julho (Alto Madeira, 1917, p. 2), ficamos sabendo um pouco mais sobre a peça que foi apresentada, bastante curta, a julgar pelo relato:

Sabbado, 21 do corrente, teve lugar no teatrinho da Associação Recreativa Instructiva e Beneficente de Porto Velho a representação do drama intitulado *Adulterio*.

O salão se achava elegantemente ornamentado e estava literalmente cheio. As 20 1,2 [20:30h] teve início a peça. Foi uma surpresa interessante: levantou o pano: [em cena]⁴ se encontravam num simulado colloquio amoroso Armando e Mathilde quando entra Pedro, marido desta, e, perdendo a calma diante daquele desrespeito sem nome que vinha macular o lar querido saca de um revolver e detona-o contra o conquistador matando-o. E o pano desce, lento, a corda gritando nos carriteis como uma risada demorada e forte para completar a *blague*.

– Foi o prologo – diziam uns.

– Começou bem – commentavam outros, quando os artistas apareceram no salão dando por terminado o drama. Esteve uma graça. Foi a nota chic da semana passada.

Depois deram começo as danças que correram sempre animadas e cheias de enthusiasmo até muito tarde.

O producto desse festival, foi entregue ao thesoureiro da Associação, para ser recolhido a caixa de beneficência da mesma agremiação.

Ao que tudo indica, a peça, extremamente curta, foi uma espécie de brincadeira também com o público, daí se justifica o tom retumbante da propaganda. De qualquer forma, do ponto de vista da temática e da forma, trata-se de algo melodramático. Essa forma teatral, sobretudo a de temática tão sentimental e familiar, fez muito sucesso e marcou a identidade dos brasileiros, a ponto de perdurar, de certa maneira, até hoje na teledramaturgia. Ivete Susana Kist, ao tratar do gênero no livro *História do Teatro Brasileiro*,

⁴ O trecho estava rasurado, suponho ser “em cena ou no palco”.

afirma que “Essa tendência tinha chegado a Portugal através da França e veio para o Brasil mais rapidamente em função das excursões das companhias teatrais” (Kist, 2012, p. 75). A autora, mais à frente, descreve como eram as noites típicas de espetáculos naquele período na Europa, sobretudo Portugal: se compunha de três partes: um número sério (tragédia, drama romântico ou melodrama), seguido de dois números mais leves (comédia, farsa ou bailado) e continua Kist (2012, p. 76):

No Brasil, o processo é semelhante, acrescido de uma particularidade: o melodrama toma o espaço dos gêneros tradicionais, como é caso da tragédia, com velocidade muito maior do que naqueles países. Provavelmente são duas as razões implicadas: o nível de exigência da plateia, responsável pela tendência para preferir diversões menos sofisticadas e a fórmula intrinsecamente otimista do melodrama, que encoraja heróis e heroínas a lutar por uma sorte melhor.

As festas na AIRB, a julgar por nossa fonte, se aproximavam – ainda que com cores locais – de tal divisão, isso se tomarmos o bailado como qualquer forma de dança; afinal, pelas notas do jornal sabemos que, após as apresentações artísticas, sempre havia o baile. Quanto à forma teatral, como é possível perceber pela narrativa da peça anunciada e depois pela narrativa pós-apresentação, *Adultério* pode ser visto como um melodrama, uma peça com fortes emoções em acordo com as definições de Kist (2012, p. 77): “O melodrama (...) se desenvolve em torno de emoções intensas”. A autora destaca ainda as questões de engenhosidade, visando ter a atenção do público, contrapondo personagens fortes com valores opostos: “vício e virtude; patriotismo e traição; amor e ódio” (Kist, 2012, p. 77). Esses elementos estão presentes na peça: à suposta traição da esposa, segue o assassinato de um suposto amante, visando “lavar a honra” do marido com sangue; aqui honra está em clara oposição à traição; a engenhosidade do próprio efeito da cortina, que faz um barulho estranho, numa espécie de chiste, uma *blague*, uma piada, como vem descrito na nota. Cabe destacar que o melodrama tinha certa liberdade de misturar os gêneros teatrais, o

trágico e o cômico, o sublime e o grotesco, tendo como característica o exagero na interpretação.

Outro aspecto importante da notícia é que ficamos sabendo que, no clube, havia um “corpo cênico”. De que ordem, qual a quantidade de integrantes, se havia uma direção artística ou não, é justamente o que não se sabe, já que as edições daquele ano não apresentaram tais informações. De qualquer forma, demonstra uma verdadeira preocupação por parte da direção do clube com a linguagem teatral, de forma a atender ao público frequentador, formado basicamente por cidadãos ricos e pela classe média – que era quem de fato tinha acesso ao teatro, até mesmo na capital federal (Rio de Janeiro) já que, no Brasil, o teatro nunca teve capilaridade ou uma inserção realmente popular, a não ser em raros momentos de exceção de sua história.

Outra preocupação do clube e seu corpo cênico era o repertório, as peças a serem apresentadas. Fica claro que estavam atentos aos modismos da capital brasileira e, provavelmente, de Manaus e mesmo da Europa. Para quem estuda a história do teatro brasileiro, sabe que o nosso teatro começou a se consolidar no século XIX, basicamente com um repertório mais próximo do popular, como a comédia de costumes, o melodrama e o teatro musical (Cf Magaldi, 1997; Prado, 2008). O corpo cênico do AIRB estava atento às tendências e na edição de nº 19, na página 3, anuncia que estão “ensaiando uma fina e hilariante comédia em três actos intitulada – *Nono... não desejarás*”. Recomendam à comunidade e prometem que a peça será “uma fábrica de gargalhadas”.

Assim, mesmo sem acesso aos textos dramáticos que foram encenados, mas em diálogo com a história do teatro brasileiro no mesmo período, vamos recompondo – por meio dos “sinais” deixados pelo jornal *Alto Madeira* – parte significativa dos primórdios da história teatral em Porto Velho. Na investigação, cabe uma grande atenção aos pequenos indícios deixados por nossa fonte, como um Sherlock Holmes ou um médico que investiga uma doença, como nos ensina Ginzburg (2007, p. 178) em *Mitos, emblemas, sinais* (2007), que afirma:

A representação das roupas esvoaçantes nos pintores florentinos do século XV, os neologismos de Rabelais, a cura dos doentes de escrófula pelos reis da França e da Inglaterra são apenas alguns entre os exemplos sobre o modo como, esporadicamente, alguns indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade.

Assim, por meio desses índices e sinais, vamos recompondo o painel social daquela população, sobretudo daquele clube, preocupado em organizar um corpo cênico para que parte dos cidadãos da cidade pudessem se expressar e fruir arte. Por outro lado, é possível conjecturar que a AIRB, por meio de seu corpo cênico, estava muito mais preocupada em seguir a moda e o repertório apresentados na capital e outras grandes cidades, do que propriamente atentos ao desenvolvimento da linguagem teatral. Mas, talvez soubessem que esse teatro cumpria certa função social, de ordem didática, no campo dos valores burgueses. No fundo, ao que tudo indica, tratava-se tão somente de promover diversão para os associados, próximo do gosto de tal camada social, assim como ocorreu também em outras regiões do Brasil. O clube reunia e propiciava um ambiente intelectual e de entretenimento para uma população de mesmo extrato social, já confirmado por Yêdda Borzacov (2011). A autora afirma também que o clube focava em uma tríplice aliança: teatro, dança e esporte. Parece-nos que naquele ano, 1917, o esporte ainda não era uma tônica bem definida da Associação. Mas a autora não deixa dúvidas em relação ao público frequentador (2011, p. 298):

No ano de 1916, ali foi instalada a Associação Dramática, Recreativa e Beneficente de Porto Velho, tendo o nome alterado, em 1919, para Clube Internacional, oferecendo bailes de gala com exigência de longos para as mulheres e “smoking” para homens. Reunia esse clube a elite da Madeira-Mamoré e o seu primeiro grupo musical animador das suas festas era constituído pelos jovens Bernardo Simeão, Nilo Pio, Pedro Ramos, Raul Andrade, Zuca Penca e Zeca Alfaiate, dentre outros.

Então, segundo a autora, além do corpo cênico havia também um grupo musical que animava as reuniões do clube. Embora em tais reuniões se cultuasse o espírito, era sobretudo um espaço de diversão despreocupada. Assim, questões políticas locais, como a queda de preço da borracha ou a preocupação com as taxas de importação de gado da Bolívia, como apareceu em algumas notícias do jornal; ou problemas do país, como a greve geral dos trabalhadores no Rio de Janeiro e São Paulo; ou mesmo questões mundiais, como a guerra na Europa, muito provavelmente, eram debatidas neste ambiente de reunião descontraída; já o teatro, entretanto, não era uma preocupação que merecesse o engajamento. Este era uma atração, um chamariz a mais para reunir o seletto público e proporcionar-lhes distração.

Em 29 de julho, na edição nº 21, é divulgada uma notícia importante, que nos dá uma ideia da dimensão desse grupo de pessoas. Trata-se do Censo realizado pelo funcionário da Superintendência, o senhor Arestides Coelho de Souza. Nessa ocasião noticiou-se que residiam 1875 pessoas na cidade. No entanto, em 27 de setembro, na edição de nº 38, o Censo foi melhor detalhado. O trabalho foi feito no centro da vila e nas margens do Madeira, onde residiam pequenos agricultores; restringiu-se, no entanto, à população fixa, “excluídos os adventícios que, principalmente por ocasião da safra da borracha afluem à villa em número elevado” (Alto Madeira, 1917, p. 1). A totalidade é diferente da que foi apresentada em julho; agora são confirmadas 1845 pessoas, sendo 1270 homens e 575 mulheres, dos quais 1.133 são brasileiros e 712, estrangeiros. É certo que, além das pessoas que acorriam à Porto Velho na época da colheita da borracha, também os indígenas foram deixados de fora nesta contagem. Quando na descrição foram abordadas as profissões, podemos ver de forma mais patente quem eram as pessoas da “elite”. No censo, foram descritos 3 médicos, 3 bacharéis, 5 engenheiros, 2 dentistas, 5 militares, 3 mecânicos e 52 funcionários públicos. Depois, aparecem outras camadas sociais, como por exemplo, operários da EFMM e estivadores, que somavam 446 pessoas. Portanto, a elite portovelhense era constituída por uma camada bastante reduzida de pessoas.

Retomando a ordem cronológica de nossa narrativa e focando na AIRB, na mesma edição que noticiou o Censo, 29 de julho, a direção

convocou os associados a pagarem suas mensalidades, sob pena de, na festa seguinte, não terem seu ingresso permitido na sede.

Na edição seguinte, nº 22, quinta-feira, 2 de agosto, lemos uma nota importante (Alto Madeira, 1917, p. 3):

Realizar-se-á sabbado próximo, no theatro da Associação Instructiva, Recreativa e Beneficente de Porto Velho uma encantadora festa promovida pela “The Porto Velho Boys Dramatic Association”, em benefício das infelizes criancinhas orphãs dos bravos e aguerridos soldados belgas mortos na guerra européa.

Presidirão essa festa de caridade o sr. dr. Joaquim Augusto Tanajura, digníssimo Superintendente Municipal, e W. J. Knox Little, gerente da Madeira Mamoré Railway Company.

Mais uma associação dramática e de língua inglesa? Houve peças em tal festa beneficente? E, se houve, era falado em inglês? Não se sabe. No entanto, sabe-se que, por conta do Censo, residiam na cidade 174 pessoas vindas das colônias inglesas, 49 da Inglaterra e 11 da América do Norte, somando 234 pessoas. Diferente das demais festas, o jornal não voltou a comentar sobre esta. Não teve acesso ou não reputaram como importante? Ficamos sem resposta.

A edição de 16 de agosto, nº 26, nos deu uma ideia de quão movimentada era a AIRB, pois foi anunciada uma “Serata Litteraria” para o domingo, dia 19, e mais à frente, em outra nota que comenta uma festa artística ocorrida no dia 13, ficamos sabendo da estreia do senhor Arthur Mori, “revelando-se um fino conhecedor dos segredos mímicos do palco” (p. 3). Ainda nesta nota, soma-se a apresentação de uma “cantora italiana” de nome Renata Yolanda e a apresentação de Antônio Lopes, “médico afa-mado” e ator dramático, “conhecido e admirado entre nós”, que fez jus aos aplausos da “exigente plateia”. A Serata, comentada na edição nº 28, 23 de agosto, trouxe também a informação de que o já citado João Soares Braga apresentou um monólogo “chistoso”, de nome *Os coxos*.

Em comemoração ao Sete de Setembro, algumas ruas da cidade foram enfeitadas; já a AIRB, para comemorar, promoveu uma festa que contou

com duas comédias e um baile. Os atores e as atrizes de tais comédias eram membros pertencentes às mesmas famílias e amigos dos espectadores. Segundo a nota apresentada na edição de nº 30, “tomará parte a elite intelectual de Porto Velho” (p. 1). Já na edição seguinte, nº 31, de 2 de setembro, temos a primeira informação sobre um autor local. Trata-se de Jota Perrêto, colaborador do jornal com poesias, contos e tiradas cômicas, que estava preparando uma comédia para o corpo cênico da AIRB, com estreia prevista para setembro daquele ano (Alto Madeira, 1917, p. 1):

A avaliar pelos escriptos originaes que nosso amigo vem de algum tempo tornando público, é de prever-se um franco successo, auxiliado sobre tudo [*sic*] pelos intelligentes amadores que tomarão parte na representação da alludida comedia.

Por um esforço de reportagem soubemos que o título da peça será: “A voz do povo”.

Jota Perrêto teria sido, então, o primeiro autor teatral de Porto Velho? Provavelmente sim, ainda que não seja possível afirmar categoricamente, já que a continuidade da pesquisa em outras fontes possa vir a revelar outros dramaturgos. Mas é certo que ele desenvolveu sua verve dramaturgica, principalmente, no contato com artistas profissionais que passaram pela cidade naquele período.

Na secção “Palcos & Telas” do jornal, na edição de nº 39, de 30 de setembro, outra casa de espetáculo entra em cena: trata-se da Casa Phenix, que no dia 27 daquele mês, realizou uma Serata Artística com as “cabaretistas” Annita Wals e Marcelle Breville. A nota apresentou ou buscou criar certa rivalidade entre as artistas: “Annita que se diz artista internacional cantou os números do seu resumido repertorio com muito ‘sentimento e graça’, porém Marcelle fez a platéa delirar, evidenciando-se uma esplendida *chanteuse*” (p. 2). Quanto ao termo cabaretistas, deve se referir muito mais ao fato de serem cantoras, do que à forma do teatro de cabaré (modalidade próxima do teatro de revista). De acordo com o *Dicionário do Teatro Brasileiro*, o gênero do cabaré foi desenvolvido “em algumas capitais europeias,

em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX” (Guinsburg, 2009, p. 75). A partir daquele momento a Casa Phenix, que também tem o seu teatro, passou a figurar em anúncios das páginas do *Alto Madeira*. Em 04 de outubro, na edição de nº 40, por exemplo, divulgou sua programação em comemoração ao aniversário da República Portuguesa: a Orquestra teve a regência de Constantino Garcia. O programa, dividido em três partes, constou de canções e recitativos (1ª e 2ª partes), e o diálogo *Sempre Unidos* com Zelita e Chiquinha Matta, fechando a programação em apoteose: um coro composto basicamente por mulheres.

No coro aparece o nome de uma pessoa importante para a cena local, Labibe Mamude, antes de assumir o sobrenome Barthólo, de seu marido Joaquim Francisco Barthólo, um ex-ferroviário. Labibe chegou a Porto Velho em 1912, vinda de Manaus com sua família, e na apresentação citada não tinha mais que oito anos. O historiador Francisco Matias prestou uma homenagem aos 90 anos desta personalidade no jornal *O Estadão*, na edição de domingo e segunda, 07 e 08 de março de 1999, Dia Internacional da Mulher. Dentre outras afirmações, escreve Matias (1999, n.p.), que Labibe Barthólo

(...) acompanhou o crescimento de Porto Velho, sua transformação em município e em cidade amazonense, viveu as benesses do auge do 1º ciclo da borracha e da Madeira-Mamoré, seu declínio e nacionalização, a visita do presidente Vargas em 1940, e a criação do Território Federal do Guaporé. Nesse meio tempo era atriz, cantora e declamadora, além de carnavalesca de primeira hora. Em 1922, quando o Brasil comemorava 100 anos de independência, estava lá na praça em frente ao Palácio do governo, declamando versos e poemas alusivos à data. Quando morreu o jurista Rui Barbosa, dona Labibe declamou poema de autoria do advogado porto-velhense Grijalma Antony. No Cine-Teatro Fênix Ouro, dos irmãos Amaro e Benjamin Rosas, a jovem Labibe se apresentava com poemas e canções. Depois que esse teatro foi consumido pelas chamas e Amaro Benjamin abriu o Teatro Leão de Ouro, a atração principal era a jovem Labibe. O ano? 1922, 23, 24 e 25.

A história de dona Labibe ainda está por se registrar. Mas voltemos ao nosso foco e ao ano de 1917.

A Casa Phenix, parece-nos, criou um ambiente diferente do que havia na AIRB, ainda mais elitizado, porém, ao mesmo tempo, mais livre, já que aqui não precisava ser associado. O anúncio de quarto de página apenas com programação cultural, muito bem estruturado, parece demonstrar o apelo à elite local. Os únicos anúncios da AIRB no jornal, por exemplo, eram destinados a convocar os associados para a assembleia do clube. Esta associação aparece por meio de notas já que tinha, entre seus associados, pessoas do *Alto Madeira*. Além disso, pelo pequeno trecho recortado acima sobre a história de Labibe Barthólo, a Casa Phenix parece demonstrar também um círculo social mais elevado. No mínimo, fica patente que esses dois espaços, a Casa Phenix e a AIRB, eram locais destinados à elite da cidade. Portanto, o teatro ali praticado ficou restrito a uma pequena plateia, em que atores e assistência se confundiam, já que pertencentes ao mesmo grupo social.

Os primeiros profissionais

Em outubro de 1917, chega à cidade uma companhia profissional que “mambembava” pelo país ou, pelo menos, pela região Norte. A nota da secção “Palcos e Telas” deixava claro que os artistas já haviam passado pelo Pará e cidades amazonenses. É sabido que havia várias embarcações que faziam o trajeto Manaus-Porto Velho. O grupo de três artistas aportou na cidade com um vasto repertório, como se verá. Foi um momento em que parte dos cidadãos portovelhenses, frequentadores dos citados clubes, fruíram muito teatro.

No dia 11 de outubro, na edição de nº 42, podia-se ler (*Alto Madeira*, 1917, p. 5):

No teatrinho da A.I.R.B. de Porto Velho, gentilmente cedido pela sua diretoria, estreiará hoje às vinte e meia horas, com sensacional programma, a Companhia de Variedades Luzo-hispano-brazileira, da qual faz parte a sympathica e aplaudida actriz-bailarina Hortense

Santos⁵, sendo levada a scena uma escolhida peça de seu variado e selecto repertorio.

O diretor da “trupe”, sr. João Aguiar, musicista excêntrico, executará bellissimos números de música do seu variado repertório tocando ao mesmo tempo 1, 2 e 3 instrumentos; o que tanto agradou as platéas amazonenses e paraenses.

A trupe, portanto, era formada por três pessoas, cada uma de uma nacionalidade distinta: Brasil, Espanha e Portugal: João Aguiar, Mendo Luna e Hortensia Santos, respectivamente. Fica evidente, pela nota e pelos espetáculos apresentados, que os artistas eram tipicamente populares e versados nas artes cênicas. Mesmo sendo poucos, contavam com diversas especialidades: atriz, bailarina, diretor, músico (que dominava vários instrumentos), além de excêntrico (versado na arte da comicidade). A trupe trouxe consigo um vasto repertório teatral e uma capacidade de improvisar e dialogar com o público local.

Tais artistas, certamente, eram herdeiros de uma tradição que remonta ao Século de Ouro espanhol (1580-1680), época áurea em que foram escritas mais de trinta mil peças na Península Ibérica (Berthold, 2001) e que produziu diversas trupes errantes, algumas muito próximas das características apresentadas por esta Companhia de Variedades. O trio chegou a Porto Velho “trazendo na mala”, como se diz popularmente, toda sua sagacidade e capacidade para improvisar de acordo com o público, isto é, foram modificando seu repertório de acordo com o gosto local, como faz, via de regra, todo artista popular. Tanto que, de acordo com a nota acima, não se anunciou uma peça específica, mas sim que eles escolheriam uma dentre as de seu “variado” repertório, além do chamariz do seu cômico (um excêntrico) que executava diversos instrumentos musicais ao mesmo tempo, apresentando um músico-personagem, hoje em dia conhecido como *homem-banda*. Assim, se restringiram a anunciar o que, em certa medida, muito provavelmente, agradava em todos os lugares por onde circularam.

⁵ Na edição seguinte e outras, o primeiro nome da atriz é grafado como Hortencia, outras vezes como Hortensia. Optamos pela última forma, que aparece mais vezes no jornal.

Dessa forma, buscaram o diálogo com o público, para obterem um maior conhecimento e reconhecimento da assistência e, assim, modificar seu repertório, uma vez que o artista popular precisa agradar, pois vive de sua arte.

As próximas notas, das edições 43 e 44 (Alto Madeira, 1917, p. 2), ambas de outubro, revelam quão vasto era o repertório destes artistas.

Como dissemos em nosso numero passado, estreou sexta-feira, 12 do corrente na A. I. Recreativa a companhia de variedades Luzo-hispano-brazileiro da qual faz parte a sympathica artista Hortencia Santos que tem conquistado os mais francos aplausos das nossas melhores platéas. A opereta em um acto, – “Musica clássica”, – original de P. Mendo Luna, esteve admirável, arrancando dos espectadores continuas gargalhadas.

Luna, artista de muito valor e renome, deliciou-nos com sua encantadora verve, com sua fina pilhéria de cômico, no papel que estava a seu cargo.

“Uma para dois”, scena passada entre estudantes “arrebentados”, que se veem em certos apuros no momento em que o estomago fala mais alto e os bolsos estão vazios, foi um engraçado vaudeville que muito agradou ao publico não só pelo enredo como também pelo desempenho.

João Aguiar, que em Manáos fez sucesso com as suas excentricidades, mais uma vez firmou o seu conceito de artístico na estréa de quinta-feira, o que muito nos apraz dizer, esteve impagavel.

Hontem foi levada a scena a opereta em um acto – “Raiz Maravilhosa”, – e a – “Hydrophoba”, – comedia em um acto.

Foi uma verdadeira fabrica de gargalhada.

Devido o adiantado da hora, só quinta-feira podemos dizer melhor sobre a representação de hontem.

Hoje haverá matinée às 4 horas da tarde com o seguinte programma: Primeira Parte, “A visinha Ernestina”, vaudeville em um acto desempenhado por Hortencia Santos, Mendo Luna e João Aguiar. Segunda Parte, “Musica Classica”, opereta em um acto.

À noite, às 8 ½ horas será levado a engraçadíssima opera “Maridos da viúva” e a chistosa comedia “Hydrophoba”.

A nota, um pouco maior que a anterior, revela o encanto com que ficaram tomados aqueles que escreviam no *Alto Madeira* sobre os artistas e também nos apresenta um pouco mais a pequena Companhia: dois homens e uma mulher, que viajavam pelo Brasil carregando na mala seu vasto repertório. Podemos conjecturar que, talvez, o trio já fosse conhecido ou que já tivesse passado pela cidade, mas não temos condições de sermos categóricos. Hortensia, é certo, já era conhecida dos palcos de Manaus.

Cabe destacar que, do repertório, alguns espetáculos eram *solos*, outros apresentados pelo trio, como fica patente na nota. Outro ponto é quanto às questões conceituais em relação aos termos opereta, *vaudeville*, ópera etc., utilizados pelos redatores do jornal. O que se pode apreender é que se trata de um repertório de teatro musical, muito comum na segunda metade do século XIX e início do século XX. As formas teatrais de tal período são muito próximas umas das outras e podem gerar certa confusão. De qualquer maneira, até pela quantidade de pessoas, talvez não seja possível fazer uma ópera, por exemplo. Quanto às demais modalidades teatrais, pode ser que sim. A título de exemplo, vejamos a definição de *Vaudeville*, conforme o *Dicionário do Teatro Brasileiro* (Guinsburg, 2009, p. 345):

Palavra francesa que designa *comédia* musicada, cheia das mais complicadas situações, e que nasceu ligada a canções, mais particularmente às canções de Oliver BASSELIN, natural de uma região da Normandia denominada o “Vale do Vira” (*Vau de Vire* ou *Val de Vire*). Uma das características das canções de Oliver BASSELIN era de que elas se apoiavam em estribilhos ou bordões. O termo *vaudeville* passou, portanto, a significar esse determinado tipo de canção popular, de características musicais simples e com refrão.

Mais à frente, ainda no mesmo verbete, afirma-se que não chegamos a ter um repertório de *vaudeville* no Brasil e que, por aqui, o gênero baseia-se no quiproquó, onde abundam “as burlas, os enganões, os golpes” (Guinsburg, 2009, p. 346). Parece ser desse tipo o repertório dominado pela trupe: peças ligeiras, cômicas e recheadas de músicas. Portanto, eminentemente populares. E se esses espetáculos agradavam nas capitais, por que

não agradariam em Porto Velho? O trio aproveitou bem a doação do teatro e apresentavam-se quase que diariamente, e, em pouco tempo, mostrou ao público local seis espetáculos, além de variados números solos, de acordo com a especialidade de cada artista, como canções e números cômicos.

Ainda na edição nº 43, de 14 de outubro, da qual retiramos a nota acima sobre o trio, foi noticiado um fato importante em relação à Casa Phenix: sabemos que o senhor João dos Santos Reis, que havia sido elogiado pelo *Alto Madeira*, retribuiu o elogio. O motivo de tanta deferência é que o citado senhor instalou, em 05 de outubro daquele ano, iluminação a gás (acetileno) no teatro Phenix. Esse espaço cultural, um pouco mais novo que AIRB, realmente quis se mostrar diferente, realizando investimentos significativos em sua estrutura. Além da nova iluminação, a casa passou a contar com um quarteto que oferecia concertos diários. Portanto, buscando realmente criar um espaço diferenciado, já que não era um clube com associados, como a AIRB, precisava atrair a elite local para suas dependências.

Em nota publicada na edição nº 44, de 18 de outubro, uma quinta-feira, sempre na secção “Palcos & Telas”, ficamos conhecendo um pouco mais sobre o repertório da Companhia de Variedades Luzo-hispano-brasileiro (Alto Madeira, 1917, p. 2):

Terça-feira, 16 do corrente, foi levado a scena pela Companhia de Variedades Luzo-hispano-brazileiro, em interessante vaudeville *Amôres de Sachristão*⁶, agradando bastante, e em *reprise* a bela opereta – *Musica Classica*, de Mendo Luna, que tanto sucesso tem feito.

Devido a festa que será levado a efeito na Candelária em beneficio da *Cruz Vermelha Inglesa*, hoje não haverá espectáculo.

Sabbado, subirá pela primeira vez à scena, o grande episodio dramático, original do dr. Fabio Reis, intitulado – *Terra Portuguesa*, – o qual foi representado por diversas vezes no “Theatro Phenix”, do Rio de Janeiro, no “Palace Theatre”, do Pará e no Polytheama de Manãos.

O espectáculo de sabbado terminará com um magnifico acto de variedades em que a festejada atriz Hortencia Santos se fará ouvir em diversos fados, canções e bailará o *Tango argentino*.

⁶ A partir desta edição o jornal passou a grifar as obras em itálico.

Mendo Luna e o nosso apreciado artista João Aguiar reservam igualmente grandes surpresas para essa noite.

Domingo haverá novo programma.

As notas são esclarecedoras e merecem serem citadas por completo, pois são um misto de propaganda e de comentário crítico. Se, em poucos dias, os artistas apresentaram seis espetáculos e alguns números curtos, mais dois foram disponibilizados ao público: *Amores de Sachritão* e *Terra Portuguesa*. Este último, um drama, ou seja, depois de conhecer melhor sua assistência, os artistas arriscaram-se em apresentar um espetáculo que, tradicionalmente, era tido como mais sério. Mas, para além de dois novos espetáculos, apresentaram novos números e prepararam um novo programa para o domingo seguinte. Apesar de serem apenas três integrantes, o vasto repertório da Companhia impressiona e revela ser uma característica típica de artistas que se apresentavam para as mais diversas camadas de públicos, vivendo exclusivamente de sua arte. Nesse período, por exemplo, e até a década de 1950, veremos esse tipo de repertório nas companhias de circo-teatro do Brasil. Estas circulavam, muitas das vezes, com mais de trinta peças, podendo apresentar-se ao longo de um mês sem repetir nenhum espetáculo. De certa forma, é o que fizeram estes artistas, mesmo sendo tão poucos.

A Companhia teatral foi mencionada ainda em outras edições, como na de nº 46, de 25 de outubro, em que novos elogios são tecidos à Hortensia Santos, informando que haverá *première* de uma opereta, *Sinos de Corneville*. A apresentação fez parte da festa em homenagem ao governante Joaquim Augusto Tanajura. Além do espetáculo, “encantadoras surpresas” aguardam os espectadores. A festa, extremamente importante, teve a deferência da empresa Madeira Mamoré, que manteve a iluminação ligada até a meia-noite na cidade. No dia seguinte, foi a vez de Mendo Luna realizar “seu festival em homenagem ao exm. Sr, dr. Superintendente Municipal” (p. 5). Na programação, *Amor e Provérbios*, *Creado Impagável*, *Amor de Sachristão*.

Na edição seguinte, nº 47, de 28 de outubro, há o relato sobre a concorrida festa, com casa cheia e imponente. Para a atriz portuguesa, são tecidos novos elogios (Alto Madeira, 1917, p. 2):

Hortensia Santos, no baile oriental e no baile francez, deixou-nos maravilhados, ora fazendo-nos lembrar aquellas fadas do paiz da perfeição de que nos falou alguém, ora inebriando-nos na volúpia de um goso espiritual com cadencia de seus volteios admiraveis, borboleantes e fascinados.

O público, ainda segundo consta na nota, delirava de entusiasmo. A atriz recebeu flores “naturais” em respeito e admiração. Flores entregue em nome do Dr. Tanajura, autoridade local e homenageado da festa. O evento, com muitas apresentações, era uma antecipação do aniversário do Dr. Tanajura, que nascera no dia 31 de outubro. Ainda na mesma nota, sabe-se que haverá espetáculo naquele dia e no seguinte, com apresentações de outro integrante, João Aguiar, auxiliado “por diversos amadores do corpo scenico da Associação” (p. 2). Outros espetáculos serão apresentados, em conjunto com o corpo cênico da AIRB. Essa troca salutar parece ter sido bem proveitosa para os diletantes do clube. Esta Associação, a convite de seu presidente Prudêncio Bogéa, realizou uma festa em comemoração ao primeiro ano da entidade em 15 de novembro, a qual contou com a participação dos artistas da Cia. de Variedades e de seu corpo cênico.

Na edição nº 50, de 8 de novembro, por meio de anúncio, ficamos sabendo da apresentação de Mendo Luna e Hortensia Santos no Theatro Phenix, com apresentação inédita do “intermezzo-lyrico-cômico” *Viúva alegre*, poema do próprio Luna e música de Franz Lehar. Na edição de nº 52, de 15 de novembro, pela primeira vez a programação do Theatro Phenix aparece na secção “Palcos & Telas”, referindo-se justamente à apresentação da peça *Viúva alegre*: “Hortensia Santos, a adorável filha da pátria de Camões, a dançarina incomparável e encantadora, e Mendo Luna estiveram simplesmente admiráveis arrancando da platéa fartos applausos no decorrer das diversas scenas e nos actos finaes” (p. 3). A partir deste momento, como fica patente, a trupe mudou de espaço, levando seu repertório e passando a realizar suas apresentações no Theatro Phenix (homônimo do que havia no Rio de Janeiro). Mas, é certo, pode-se afirmar que o público, em certa

medida, permaneceu o mesmo, com acréscimos de uns ou outros, devido ao sucesso e aos comentários que, com certeza, se espalharam pela cidade.

A parceria com os diletantes da AIRB foi frutífera, a ponto de produzirem obras mais ousadas do ponto de vista da produção e da escrita. Jota Perreto, por exemplo, que arriscava os primeiros passos ao escrever a primeira peça em setembro, parece ter ficado muito estimulado em criar novas obras. É o que ficamos sabendo na edição nº 54, de 22 novembro, ao comentarem a festa de um ano da AIRB, que contou com a apresentação de uma comédia de Perreto, de nome *O médico afamado*. De acordo com o comentário, a peça agradou (Alto Madeira, 1917, p. 1):

O seu enredo fino e interessante nada deixou a desejar. Os srs. Oscar Theophilo, Lopes Reis e nosso conhecido João Soares Braga [gerente do *Alto Madeira*] desempenharam perfeitamente bem os papéis que lhes foram confiados, merecendo por isso os nossos melhores elogios.

Ainda na mesma secção de “Palcos & Telas” da citada edição, foi anunciado que a trupe profissional, que continuou a apresentar-se no Theatro Phenix, fará sessões do espetáculo *Almoço aos pontapés* e promete, para breve, uma Revista de Mendo Luna e Raul Romano sobre Porto Velho. Na edição nº 55, de 25 de novembro, prometem a estreia da revista *Em fraudas de camisa*, para os primeiros dias de dezembro (Alto Madeira, 1917, p. 2).

Escrepta por quem conhece do *metier* está destinada a franco sucesso. *Charges*, allusões e criticas inofensivas, aliadas a mais completa isenção de escabrosidades foram o objetivo que o seu autor teve em mira – “Ridendo castigat mores...” em acção. Luxuoso guarda-roupas, scenarios locais e deliciosa musica atrahirão, certamente ao Theatro Phenix toda a população de Porto Velho.

O teatro de revista também pertence a categoria do teatro musical, como a opereta, a burleta, o *vaudeville*, entre outros. A revista ganhou tons muito brasileiros, da qual sobressaiu o nome de Artur Azevedo, principalmente na fase mais crítica das chamadas revistas de ano, já que

depois dos anos 1920 ganhou a forma mais carnavalesca, momento em que afirmou sua brasilidade. A revista, de acordo com Neyde Veneziano (1996, p. 28), pertence à categoria do teatro popular e musical. A autora define a revista como:

Espectáculo ligeiro, misto de prosa e verso, música e dança, faz, por meio de inúmeros quadros, uma resenha, passando *em revista* fatos sempre inspirados na atualidade, utilizando jocosas caricaturas, com o objetivo de fornecer ao público uma alegre diversão (Grifo da autora).

No jornal *Alto Madeira*, aquela que deve ter sido a primeira revista de Porto Velho, aparece com três títulos diferentes: *Porto Velho em camisas*; depois, com um nome mais extenso, *Em fraldas de camisa ou cartório especial de queixas e reclamações*, e apenas *Em camisas*. Não ficamos sabendo como ocorreu ou se realmente ocorreu a apresentação deste espetáculo, porque faltam algumas edições do jornal próximo ao período previsto para a estreia. A ausência de tais edições é uma significativa lacuna em nossa história teatral, pois é certo que houve comentários sobre a apresentação da revista. Ainda mais estranho é que também desapareceram os comentários sobre a Companhia de Variedades, ao menos como grupo.

Na edição citada, nº 55, ainda escreveram sobre uma festa beneficente para a Cruz Vermelha Portuguesa e Brasileira que contou com a participação de Hortensia Santos, em que a atriz apresentou um drama (sem título) ao lado de alguns diletantes e apresentou também uma comédia, *Paz e guerra*. A atriz, sabemos ainda na mesma edição, fez sua participação nas apresentações do dia 02 de dezembro de 1917, *Trinta Botões* e *Uma Experiência*. Será que foi com os integrantes do corpo cênico da AIRB? Não sabemos, pois não fica evidente. Ao menos dois, dos três membros da Companhia de Variedade Luzo-Hyspano-Brazileiro, desaparecem dos comentários das edições seguintes do jornal. Devido ao fato de haver algumas edições extraviadas, 59, 61, 62, 63 e 64, não ficamos sabendo quando partiram de Porto Velho, Hortensia Santos (atriz, bailarina e cantora) e João Aguiar (diretor e excêntrico) e nem para onde se

dirigiram. Provavelmente Manaus, já que era o destino inicial mais recorrente, caso quisessem continuar a circular pelo Brasil e para onde partiu o terceiro integrante da Companhia um tempo depois. Quanto à data, talvez no início de dezembro, depois da última apresentação de Hortensia no dia 02 daquele mês, mas não sabemos o dia exato. Mendo Luna fica até o final de janeiro, quando parte para Manaus. Os artistas, que haviam aportado no início de outubro de 1917 – e, ao menos dois deles, partiram no início de dezembro – apresentaram muitas peças, números musicais, números cômicos, entre outros, deixando saudade em seu público, que, é certo, guardaram em suas memórias o vasto repertório artístico a que tiveram acesso. Mas há questões não respondidas: por que não retornaram juntos? Teria havido algum desentendimento entre eles ou Mendo Luna queria apenas aproveitar um pouco mais Porto Velho? Ou este artista teria ficado apenas para auxiliar na próxima produção dos diletantes do Corpo Cênico da AIRB?

Do contato entre profissionais e os diletantes do Corpo Cênico da AIRB, é certo, ficou o aprendizado e a animação por terem participado de alguns espetáculos juntos. Ficou inclusive o gosto pela revista, pois anunciaram para o dia 03 de dezembro uma *première* da revista local: *Porto Velho em ceroulas*, de Jota Perreto e Jota Brabo. No entanto, a estreia só ocorreu em janeiro de 1918. A revista era bastante pretensiosa: tinha dois atos, quase trinta números musicais (criados por um professor de nome Constantino Garcia e pelo flautista Madeirinha) e duas apoteoses (uma sobre agricultura, outra sobre pátria). As apoteoses vinham nos finais dos atos e, como explica o *Dicionário do Teatro Brasileiro* (2009), são quadros dedicados ao elogio ou glorificação de ideias, personalidades, sentimentos, valendo-se de todos os recursos visuais. Via de regra, os símbolos nacionais inspiraram muitas apoteoses, como a ideia de Pátria, presente na obra de Perreto. A confirmação da apresentação da revista, que ocorreu em 10 de janeiro de 1918, veio na edição nº 67. Ali, sabemos também que a nova diretoria da AIRB tomou posse (Alto Madeira, 1917, p. 1).

Após a cerimônia foi levada a scena em *première* a chistosa revista em 2 actos e 2 apotheose, ornada de 26 números de musica, denominada *Porto Velho em ceroulas*, original de Jota Perreto e Jota Brabo.

Foi uma noitada magnífica. Peça de costumes locais que trouxe a assistência em hilaridade, agradando em toda a linha.

Hoje será levada em *reprise* a mesma revista, em beneficio da Caixa de Beneficencia da Associação, o que é de esperar fará franco sucesso.

Ainda na edição de 13 de janeiro, nº 68, o jornal voltou a comentar a revista, dessa vez focando e elogiando os *compères* Antônio Lopes e João Soares Braga. Os *compères* ou compadres (e também *comères/comadres*) são as figuras responsáveis por fazer a ligação entre os quadros das revistas. Tais personagens atravessam todo o espetáculo, comentando, dançando, cantando, fazendo piadas, dando, enfim, unidade à esta modalidade teatral. Na mesma edição do *Alto Madeira*, sabemos que a revista contou com a preciosa contribuição de Mendo Luna, responsável pela orquestra e pelos cenários, “desenhados e pintados” por ele. Portanto, as apotheoses, contaram com a experiência do artista, na condição de músico e cenógrafo. Na mesma nota, anunciaram mais uma apresentação, justamente “Em despedida e beneficio do actor Mendo Luna, que partirá para Manáos, na semana vindoura realizar-se-á um magnifico espectáculo no theatro da Recreativa, 3^a-feira, 15 do corrente” (*Alto Madeira*, 1918, p.1). O último dos três artistas da Companhia de Variedades se despediu de Porto Velho, mas não sem antes participar de mais uma festa, como foi citado na edição nº 70, domingo, dia 20 de janeiro de 1918 (*Alto Madeira*, 1918, p. 2):

No palco da Associação I. R. e B. de Porto Velho surgirá de novo amanhã a noute a figura do Luna, do popular actor que em cada habitante de Porto Velho conta um amigo e um admirador.

A sua recita de despedida será patrocinada pelos exmos. Srs. Moysés & Serfaty, Milne Jones, José Valente e Mr. Yong. Acrescendo que desde 24 de novembro o Luna affastou-se da scena privando-nos por este meio de horas de sadia e franca gargalhada, como maior attractivo de seus *reentrées* será levado à scena um novo original devido a espirotuosa

penna de Jota Perreto, um dos applaudidos autores da revista *Porto Velho em Ceroulas*, subordinada ao título *O Figaro*, a qual será creada por S. Braga e Mendo Luna. O espectáculo constará de 3 actos, sendo provável que varios intellectuaes de nosso meio realizem a “Hora Litteraria” que constituirá uma novidade para a nossa platéa. Todo o auxilio e farta messe de louros, são os nossos votos para o Luna na noite amanhã”.

A festa foi um sucesso, como foi noticiada na edição nº 71, de 24 de janeiro de 1918. Teve a participação dos intellectuais na Hora Litteraria, com palestra sobre Coelho Netto, seguida de apresentações de duas comédias, *O Figaro* e *O Médico Afamado*, com Mendo Luna e João Braga, afirmando também Jota Perreto como novo dramaturgo da cidade, já que ambas as obras eram de sua pena.

Conclusões

O jornal *Alto Madeira* teve sessenta e quatro edições em 2017, das quais analisamos quarenta e quatro na busca de pistas acerca do nascente teatro na cidade de Porto Velho, já que vinte edições se perderam. Até onde sabemos e pudemos apurar, até o momento nenhuma pesquisa havia se debruçado sobre esse início de história do teatro na cidade. O que salta aos olhos, sem dúvida, é que a AIRB foi um marco importante de introdução da linguagem teatral na cidade de Porto Velho, onde pode ter havido apresentações teatrais desde sua criação em 1916, dados que serão confirmados com pesquisas futuras em outras fontes, já que nos debruçamos sobre o segundo semestre de 2017 e tomando como fonte principal o *Alto Madeira*.

Em um semestre de 2017, graças ao corpo cênico da AIRB e a Companhia de Variedades Luso-Hispano-Brasileira, que ficou por dois meses na cidade, houve uma verdadeira efervescência teatral em Porto Velho naquele ano, em uma cidade que, segundo Censo apresentado no próprio *Alto Madeira*, não chegava a duas mil pessoas. Os três artistas profissionais, Hortensia Santos, João Aguiar e Mendo Luna, apresentaram a impressionante quantidade de vinte e duas peças, sendo três delas junto com os diletantes do corpo cênico da AIRB de Porto Velho.

Essa imensa quantia focada, sobretudo, no teatro musical, contou com operetas, *vaudeville*, comédias, *intermezzo*, revista, drama e uma ópera, embora esta possa ser questionada do ponto de vista da forma. O que não se pode questionar é a versatilidade e a rapidez de preparo, e até mesmo a criação de novos espetáculos por parte desses artistas. Impressiona a capacidade de (re)arranjo, de criação, de profissionalismo e o domínio do repertório popular, mas que, muito provavelmente apenas a elite local teve acesso.

Quanto ao corpo cênico da AIRB, os diletantes também tiveram intensa participação nesse processo. Além das três ou mais peças que realizaram junto com os profissionais – podem ter sido requisitados para outros trabalhos, mas só fica patente em três obras: *Trinta Botões*, *Uma Experiência*, *O Figaro* e talvez a revista anunciada –, esses artistas, ao longo de pouco mais de seis meses, produziram nove peças, sendo uma mais grandiosa pelo porte e ambição, a revista *Porto Velho em Ceroulas*. O que demonstra que, ao menos do ponto de vista da produção, eram extremamente compromissados, para darem conta, em tão pouco de tempo, de tantas criações cênicas.

Jota Perreto, que contribuía no jornal *Alto Madeira* com poesias e outros escritos, ganhou gosto pela dramaturgia e se destacou como, muito provavelmente, o primeiro dramaturgo da cidade. No período estudado, escreveu quatro peças, a saber: *A voz do povo*, *O médico afamado*, *O Figaro* e *Porto Velho em ceroulas*. Esta última em parceria com Jota Brabo.

Há muito por se conhecer ainda da história do teatro em Porto Velho, e a utilização de outras fontes primárias poderá apresentar contradições ou complementos a esta que iniciamos. Este trabalho se apresenta com a esperança de que, com ajuda de outras pesquisas e outros pesquisadores, possamos, um dia, cobrir os mais de cem anos de história da arte teatral na cidade de Porto Velho. Eis o primeiro passo.

Referências

ALTO MADEIRA: jornal independente. Porto Velho, RO: 1917. Porto Velho, Estado do Amazonas, 1917. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=060160&pagfis=37760>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. Porto Velho, RO: 1918. Porto Velho, Estado do Amazonas, 1918. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=060160&pagfis=0>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski et al. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BORZACOV, Yêdda Pinheiro. **Porto Velho**: imagens culturais. Porto Velho: s. ed., 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariagela Alves de. **Dicionário do teatro brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva: Sesc, 2009.

HARDMAN, Francisco Foot. **Trem fantasma**: a modernidade na selva. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

KIST, Ivone Suzana. A tragédia e o melodrama. In: FARIA, João Roberto (dir.). **História do Teatro Brasileiro, vol I**: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX. São Paulo: Perspectivas; Sesc, 2012. p.75-94.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Global, 1997.

MATIAS, Francisco. Dona Labibe Bártholo, uma mulher na história. In: **O Estadão**. Porto Velho, 07 e 08 março 1999, s. p.

PALITOT, Aleksander Allen Nina. **Rondônia**: uma história. Porto Velho: Imediata, 2016.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908**. São Paulo: Edusp, 2008.

SILVA, Amizael Gomes da. **Amazônia**: Porto Velho. Porto Velho: Palmares, 1991.

SILVA, Sônia Maria de Meneses. Nação de papel: o jornal como possibilidade de investigação histórica na problemática da construção nacional no século XIX. In: FREITAS, Antônio P. Santiago de; BARBOSA, Francisco C. Jacinto; DAMASCENO, Francisco J. Gomes (Orgs.). **Pesquisa histórica**: fontes e trajetórias. Fortaleza: Educec; Abeu, 2008. p.13-27.

VENEZIANO, Neyde. **Não adianta chorar**: teatro de revista brasileiro... Oba! Campinas: Editora Unicamp, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Adailton Alves Teixeira é professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), responsável pelas matérias de História do Teatro A e B, Teatro Brasileiro, Interpretação II e Teatro de Rua. Diretor, ator e pesquisador, com 26 anos de experiência na área teatral. Doutorando em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Artes pela mesma instituição, graduado em História pela Universidade Cruzeiro do Sul. Um dos fundadores e permanente articulador da Rede Brasileira de Teatro de Rua, integrante fundador do Teatro Ruante, de Porto Velho. Autor do livro *Teatro de Rua – identidade, território* (2020) pela Giostri Editora.

Alexandre Falcão de Araújo é ator formado pela ELT - Escola Livre de Teatro de Santo André (2011), Bacharel em Gestão Ambiental pela USP - Universidade de São Paulo (2005), mestre e doutor em Artes pela Universidade Estadual Paulista (2013 e 2021). Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR - Universidade Federal de Rondônia.

José Maria Lopes Júnior (JÚNIOR LOPES, nome artístico) é professor, ator e diretor de teatro. Desde 2008 é Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia, atuando no Departamento de Artes/Curso de Licenciatura em Teatro. Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Estudos Literários e graduado em Letras/ espanhol, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Residência Artística/Capacitação docente em Beirute, Líbano (2018).

Jussara Trindade Moreira é educadora musical e musicoterapeuta formada pelo Centro Universitário do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (CBM-RJ), especializada em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento. Mestre e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora

Adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como docente do Curso de Licenciatura em Teatro. Ministra desde 1998 cursos e oficinas para estudantes e profissionais de música e teatro, educadores e terapeutas. Pesquisadora teatral com artigos e livros publicados na área, especialmente sobre Teatro de Rua.

Luciano Oliveira é encenador, ator, professor e produtor de teatro com 25 anos de carreira na área teatral. Nesse período, já montou quase 50 trabalhos, entre espetáculos, cenas curtas, monólogos e ópera. É doutor e mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais e Bacharel em Artes Cênicas com ênfase em Direção Teatral, pela Universidade Federal de Ouro Preto. É professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia, onde ministra disciplinas nas áreas de interpretação, encenação e improvisação teatral. Coordena o Programa de Extensão DArtes em[Cena]: Teatro, Política & Sociedade e o Projeto de Extensão Trupe dos Conspiradores: pesquisa e prática em encenação e atuação.

Luiz Daniel Lerro é ator formado pelo Teatro Universitário da UFMG, professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente do Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais (UNIR). Doutor em Estudos Teatrais pela Universidade de Bolonha em regime de Cotutela com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do PAKY'OP – Laboratório de Pesquisa em Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas contemporâneas. Linha de pesquisa: “Processos, pedagogias e diálogos experimentais em Arte”. Atua como pesquisador, principalmente, nos seguintes temas: técnicas e poéticas corporais; performance; matrizes corporais afro-brasileiras; pedagogias transculturais. É Editor de Seção da Revista EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação.

