



**UNIRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE LETRAS E ARTES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC**

**Leonardo Rodrigues Martins**

**Arena conta Pavuna:**

Uma rapsódia sobre práticas de Contação de histórias no ensino do Teatro

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Angela de Castro Reis**

Rio de Janeiro – RJ

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

**Leonardo Rodrigues Martins**

**Arena conta Pavuna: Uma rapsódia sobre práticas de Contação de histórias no ensino do Teatro**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas, pelo Curso do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO - Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC.

Orientação: **Profa. Dra. Angela de Castro Reis**

Rio de Janeiro – RJ

2022

MM386	<p data-bbox="539 1451 1295 1585">Martins, Leonardo Rodrigues Arena conta Pavuna: Uma rapsódia sobre práticas de Contação de histórias no ensino do Teatro / Leonardo Rodrigues Martins. -- Rio de Janeiro, 2022. 108 pág</p> <p data-bbox="555 1630 1257 1742">Orientadora: Angela de Castro Reis. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2022.</p> <p data-bbox="555 1787 1232 1899">1. Ensino do teatro. 2. Contação de histórias. 3. Teatro Rapsódico. 4. Teatro Comunitário. 5. Histórias de vida. I. Reis, Angela de Castro, orient. II. Título.</p>
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC -  
Mestrado Profissional

**Arena conta Pavuna: Uma rapsódia sobre práticas de Contação de histórias no ensino do Teatro**

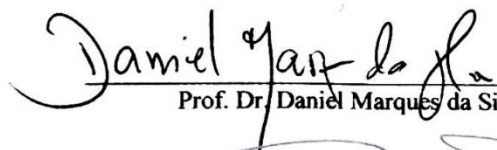
**POR**

Leonardo Rodrigues Martins

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. (a). Dr. (a). Angela de Castro Reis (orientador(a))

  
Prof. Dr. Daniel Marques da Silva (UNIRIO)

  
Prof. (a). Dr. (a). Andrea Serpa Albuquerque (SSE - Sociedade, Educação e Conhecimento-FE/UFF)  
Matrícula UFF 1849093

A Banca considerou a Dissertação: ..... **APROVADA** .....

Rio de Janeiro, RJ, em 12 de dezembro de 2022

**“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”**

Laroyê EXU

Ditado popular Yoruba

Dedico,

Primeiramente a Deus e a todos os Orixás, e a minha mãe carnal **Maria Terezinha Rodrigues Martins**,  
nos braços de quem sempre me sinto bem.

**Agradeço,**

Mais uma vez a minha mãe carnal **Maria Terezinha Rodrigues Martins**, por ser uma mãe que sempre incentivou a educação de seus filhos como maior bem e herança;

À quem me cria espiritualmente, minha mãe Dra. h. c. **Eliana de Iansã**, para mim exemplo de mulher guerreira e fonte inesgotável de força para os desafios da vida;

À minha orientadora **Angela Reis**. Sua sintonia, confiança e incentivos foram acalentadores;

Ao professor **Daniel Marques**, que participou da minha banca de qualificação e está novamente na banca final desse trabalho, onde suas contribuições e sugestões foram primordiais;

A professora **Andrea Serpa**, também presente na qualificação e no final, com suas observações preciosas que somente poderiam vir de uma grande Contadora de histórias e pesquisadora dessa arte;

À coordenação do curso do Curso Mestrado Profissional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO - Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC, na pessoa da profa. **Marina Henriques**, por sua seriedade e competência, e de todes (a) os professores do programa;

A minha irmã, profa. Ms. **Leane Rodrigues Martins**, que me incentivou a voltar à pesquisa;

Também aos **Amigos de turma** no processo do Mestrado feito em tempos de Pandemia, pelas trocas e que acompanharam todos os desafios do meu processo.

Aos meus **alunos** que viveram comigo esse processo pedagógico na **Arena Carioca Jovelina**

**Pérola Negra;**

A tod(e)s, ofereço meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiências artístico-pedagógicas vividas durante sete anos no ensino do teatro de um importante aparelho cultural da cidade do Rio de Janeiro, a Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, localizada no bairro da Pavuna. Seu ponto de partida são elementos da prática da Contação de histórias, desenvolvidas em minha experiência de 15 anos como Contador de histórias, unidas a minha prática no ensino do teatro, na interface entre ser ator, professor e contador de histórias. Utilizo o conceito de Teatro Rapsódico criado por Jean-Pierre Sarrazac não apenas para fundamentar o tipo de teatro que se articula com a Contação de histórias mediado pela figura de um ator-narrador, como também para a estrutura narrativa desse relato, composto pelas relações com o território da Pavuna e sua comunidade, revelados por vários espetáculos criados entre 2014 e 2020, em especial o espetáculo *Jogo da Velha*. O conceito de Teatro Comunitário também é central no trabalho, descolonizando as relações centro-periferia e utilizando histórias de vida dos participantes como base das narrativas do espetáculo analisado, visando estimular a autonomia de seus sujeitos, da criação de sentimentos de pertencimento, de protagonismo em processos participativos, democráticos, antirracistas e multiculturais.

**Palavras-Chaves:** Ensino do teatro; Contação de histórias; Teatro Rapsódico; Teatro Comunitário; Histórias de vida.

## ABSTRACT

The present work is a report of artistic-pedagogical experiences lived during seven years in the teaching of theater of an important cultural apparatus of the city of Rio de Janeiro, the Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, located in the neighborhood of Pavuna. Its starting point are elements of the practice of Storytelling, developed in my 15 years experience as a Storyteller, together with my practice in theater teaching, in the interface between being an actor, teacher and storyteller. I use the concept of Rhapsodic Theater created by Jean-Pierre Sarrazac not only to support the type of theater that articulates with Storytelling mediated by the figure of an actor-narrator, but also for the narrative structure of this account, composed by the relationships with the territory of Pavuna and its community, revealed by several shows created between 2014 and 2020, especially the show *Jogo da Velha*. The concept of Community Theater is also central to the work, decolonizing the center-periphery relationships and using the participants' life stories as the basis of the narratives of the analyzed show, aiming to stimulate the autonomy of its subjects, the creation of feelings of belonging, of protagonism in participatory, democratic, anti-racist and multicultural processes.

**Keywords:** Drama Teaching; Storytelling; Rhapsodic Drama; Theater in Communities; Stories of Life;



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

PÁG.

Figura 01 - Estação Metrô Pavuna, em 10/06/2020 .....	44
Figura 02 - Fachada interna da Arena Carioca Jovelina Pérola Negra .....	45
Figura 03 - Mapa do bairro da Pavuna .....	46
Figura 04 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/área externa .....	48
Figura 05 - Arena Jovelina Pérola Negra/camarim 01 .....	48
Figura 06 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/entrada .....	49
Figura 07 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/área interna .....	51
Figura 08 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/palco .....	52
Figura 09 - Arraial da Arena 2017 .....	55
Figura 10 - Professor de Teatro da Arena como apresentador do Arraial da Jovelina .....	56
Figura 11 - A bruxinha que era boa .....	61
Figura 12 – O Fantástico mistério de Feiurinha .....	64
Figura 13 - Ensaio <i>Romeu e Julieta</i> .....	66
Figura 14 - Coro narrativo de <i>Romeu e Julieta</i> .....	69
Figura 15 - Ensaio .....	73
Figura 16 - Espetáculo <i>Leitores</i> .....	75
Figura 17 - Espetáculo <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> .....	76
Figura 18 - O Sol de <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> .....	77
Figura 19 - Os pingos de chuva .....	78
Figura 20 - Jogo da Velha 01 .....	94
Figura 21 - Jogo da Velha 02 .....	94
Figura 22 - Jogo da Velha 03 .....	95
Figura 23 - Jogo da Velha 04 .....	96
Figura 24 - Jogo da Velha 05 .....	97
Figura 25 - Jogo da Velha 06 .....	98

## SUMÁRIO

	<b>PÁG.</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>1. ELEMENTOS DA PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ( DE VIDA) E O TEATRO NARRATIVO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1</b> Contação de histórias x Teatro .....	<b>20</b>
<b>1.2</b> O Narrador, o Contador de histórias tradicional .....	23
<b>1.3</b> Os Gêneros Literários e o Teatro Narrativo .....	28
<b>1.4</b> O Teatro Rapsódico .....	30
<b>1.5</b> Atores-narradores e/ou Contadores de histórias .....	34
<b>1.6</b> Histórias de vida como base da fábula narrada .....	36
<b>1.7</b> Elementos da prática de contar histórias .....	38
<b>2. ARENA CONTA PAVUNA</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1.</b> Sobre a Pavuna em mim .....	43
<b>2.2.</b> Águas turvas .....	57
<b>2.3.</b> Como não ser um novo colonizador teatral? .....	79
<b>2.4.</b> Aula Aberta: O Jogo da Velha, uma rapsódia .....	88
<b>Considerações finais</b> .....	<b>101</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

**Rapsódia** - rap·só·di·a - 1 ADJ Antigo trecho de poema épico grego declamado por recitador profissional. 2 Cada um dos livros de Homero. 3 Pequeno trecho de uma composição poética. 4 MÚS Gênero de composição musical improvisada, cujos temas são motivos populares ou cantos tradicionais de um povo, que utiliza efeitos musicais. (Dicionário Michaelis on-line. ed. Melhoramentos, 2022.)

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Entro em um acordo contigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso  
Fique guardado em sigilo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Apenas conte comigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído  
Para fora do teu círculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Não serei nem terás sido  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo  
E te ofereço elogios  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Nas rimas do meu estilo  
Tempo, tempo, tempo, tempo

Oração ao Tempo – Caetano Veloso, 1979

Este trabalho teve início com uma pesquisa sobre concepções e práticas de contação de histórias, a partir de uma investigação sobre os sentidos, aproximações e diferenciações entre narração e narrativa nas linguagens do teatro e da contação de histórias, visando compreender a contribuição da segunda na formação de professores/as e o seu potencial na docência de teatro, seja na educação básica e/ou em práticas não-formais de ensino.

No decorrer deste percurso, o mundo foi atravessado pela crise sanitária da COVID-19 e a pesquisa se encaminhou para um memorial analítico sobre um processo de sete anos (de 2014 a 2020), vivido por mim como professor de teatro de um importante aparelho cultural da cidade do Rio de Janeiro, a Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, localizada no bairro da Pavuna.<sup>1</sup> No entanto, a união da prática da Contação de histórias e do ensino do teatro continuou nesse processo e norteou seus procedimentos.

Regina Machado, professora-pesquisadora e contadora de histórias, considera em seu livro *Acordais* (2004) que, apesar dos contos tradicionais serem de tempos antigos, têm a potência de gerar novos sentidos em diálogo com o tempo presente. A professora

---

<sup>1</sup>Nas aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino do Teatro, do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEAC/UNIRIO, um dos inúmeros e valiosos pontos que foram ressaltados é que se o seu projeto de pesquisa não se altera de alguma forma durante o processo do curso, algo estará errado. De fato, como fala Larrosa (2001), a experiência real de algo é definida como aquilo que nos acontece e que nos afeta, diferente de algo que simplesmente nos passa sem provocar mudanças, transformações.

Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006), em seus estudos sobre Roland Barthes, nos lembra que as histórias ou narrativas “são metáforas de nosso modo de vida quer sejam criadas por nós, ou externas a nós. As histórias falam da cultura e da comunidade, explicam e confirmam nossa identidade e identificação” (2006, p.106).

Trata-se, portanto, de uma prática cultural que cumpre papel educativo importante ao ampliar horizontes culturais, propiciar identificações com as coisas do mundo, redimensionar identidades e instaurar a dimensão estética que é fundamental para que a arte nos possibilite imaginar outros mundos, visto que não podemos viver sem essa utopia.

A construção de histórias contadas coletivamente, por sua vez, é algo presente nas organizações sociais desde os primórdios da humanidade, em diferentes culturas, e que transcende o teatro. As experiências de co-criação e recriação de histórias – especialmente no campo da educação - têm afirmado cada vez mais a potência de se construir conhecimentos por meio de histórias de vida, de uma valorização de oralidades, sonoridades e gestualidades criadas coletivamente e de forma improvisada, negociando-se sentidos por meio dos ensaios de novas formas de convívio democrático assentadas em valores de respeito à diversidade, de não hierarquização de lugares de falas, e de trocas de papel social. Enfim, de respeito mútuo.

Portanto, urge compreender cada vez mais os sentidos educativos que a prática da Contação de histórias pode adquirir na educação escolar e no ensino não-formal, para então poder pensar e sugerir também aliar essa prática na formação inicial e continuada de professores de teatro da educação básica e afins, na perspectiva de tentar buscar uma ação educativa emancipadora, intercultural e por fim descolonizada.

Trabalho no ensino formal desde 2003: deste ano a 2020, na rede particular, no Colégio Expressivo/Sistema Bahiense no bairro da Vila da Penha, zona norte carioca, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como professor de Arte e Teatro; de 2019 até hoje na Escola Peixinho Dourado, no bairro de Cordovil, com os alunos da Educação Infantil e Alfabetização, com a Contação de histórias como meio do ensino do Teatro dessa faixa etária; no Colégio Padrão de Ensino, em Bonsucesso, desde 2021 trabalho a disciplina Teatro com o Fundamental I, no contra turno dos alunos; também desde esta data estou na escola pública, na rede de ensino da cidade de Duque de Caxias, no Fundamental I e II regular, e EJA (Ensino de Jovens e adultos) e Educação Infantil, como professor de Arte, mas enfatizando o Teatro. Por fim, trabalho também no ensino não-formal, ministrando, antes do período na Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, aulas de Teatro na rede SESC Rio (unidade Madureira) de 2004 a 2009, bem como trabalhando

como conteudista na disciplina “História do Teatro Brasileiro”, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá, em 2021.

Em minha prática pedagógica, sempre me aproveitei do caminho aberto por pensadores como Augusto Boal e Viola Spolin, que tiveram uma grande preocupação com a pedagogia do teatro. Comecei a dar aulas de teatro antes mesmo de ter uma licenciatura em teatro, e me utilizei muitos dos exercícios propostos por esses mestres, como os *Fichários* de Spolin (2008) e os *Exercícios para atores e não-atores* de Boal (2007). Essa forma inicial era intuitiva, mas, com os processos que fui vivenciando, a ideia de um Teatro Narrativo unido à contação de histórias no ensino do teatro surgiu, e me fez trilhar então um caminho mais específico, que estruturou a minha prática não só pedagógica como também artística.

Escolho o processo não-formal vivido na Arena como objeto deste trabalho pois foi nesse processo que compreendi que é possível construir conhecimento de modo democrático, livre de hierarquias de saberes entre professores e alunos e de possíveis engessamentos de currículos e práticas do espaço escolar formal - sem, porém, perder de vista a lógica de um ensino estruturado que tem o professor como um mediador do processo. Essa mediação muitas vezes gera tensões, e no ato de tentar resolvê-las é que vamos construindo novos limites e novos caminhos.

A memória é uma ferramenta essencial nessa pesquisa de caráter qualitativo. Que irá refletir em especial sobre pontos do processo de alguns espetáculos desses sete anos em diálogo com conceitos pertinentes ao teatro contemporâneo, onde terei como foco final o processo de construção, com os alunos das oficinas de Teatro da Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, de um espetáculo baseado em suas narrativas pessoais, ou melhor, histórias de vida.

E para poder dizer que temos um processo coletivo e realmente democrático, acredito também ser necessária a participação de todos os alunos-atores no processo na formação de uma comunidade de aprendizado - termo cunhado por bell hooks (2019, p.18), para quem “o pressuposto inicial tem de ser que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade”. Percebendo como a autora estadunidense ressalta a importância de que todos estejam comprometidos com o entusiasmo em sala (2019, p.16-17), busquei trilhar um caminho de professor mediador em processos participativos entre as muitas realidades dentro da comunidade formada pelo bairro da Pavuna.

Na primeira parte da pesquisa, intitulada *Elementos da prática da contação de histórias (de vida) e o teatro narrativo*, delimito alguns conceitos essenciais para o

diálogo com a prática aqui relatada, buscando entender a relação “conflituosa” para alguns entre o teatro e a contação de histórias e entendendo-os como linguagens distintas, mas com inúmeras similaridades; para alguns, um estaria invadindo o reino do outro. Mas talvez seja apenas um conceito fechado do que seja a maneira correta de contar histórias, ou também o improprio de só existir um tipo de teatro, que devemos ponderar.

Para tal é fundamental o pensamento de pesquisadores de ambas as áreas, como os professores e contadores de histórias Regina Machado, Celso Sisto, Sílvia Craveiro Gusmão Garcia, Gislayne Avelar Matos, Inno Sorsy, Luiz Percival Leme Britto e Francisco Egon da Conceição Pacheco, dialogando com pesquisadores interessados nos narradores tradicionais, nos performers que contam histórias, e de um tipo de teatro chamado Teatro Narrativo, cujo o conceito e existência desde tempos primordiais do Teatro Ocidental são explicados por Anatold Rosenfelt, em consonância a outros pensadores como Walter Benjamin, Nara Keiserman, Isaac Bernat, Toni Edson Costa Santos, entre outros, e eu mesmo, contador de histórias há mais de 15 anos, e que tive a experiência na minha trajetória como ator quando no meu primeiro curso de formação técnica em Teatro no Instituto Dragão de Artes Áudio Visuais do Ceará (1999), estudar com o professor Luiz Arthur Nunes-UNIRIO, uma das referências do assunto no Brasil.

Esse Teatro Narrativo se aproxima da ideia de Teatro Rapsódico, sendo a noção de rapsódia, proposta inclusive como estrutura narrativa do memorial que discorre sobre a prática nessa pesquisa, formulada pelo dramaturgo e teórico Jean-Pierre Sarrazac no livro *O futuro do drama* (2002). Segundo o professor e teatrólogo João Alberto Lima Sanches, Sarrazac “é capaz de sintetizar uma série de estratégias de criação a partir do estudo de autores europeus, em sua maioria franceses, como Bernard-Marie Koltés, Michel Vinaver, Armand Gatti, André Benedetto, mas também Brecht, Beckett, Pirandello, entre outros”, abordando diversos procedimentos criativos “os quais associa a uma pulsão rapsódica, a um gesto de autor-rapsodo” (SANCHES, 2017, p. 105). Assim, Sanches considera a obra “uma chave de leitura para diversas estratégias de criação que têm a multiplicidade como princípio, estratégias existentes desde sempre, mas particularmente recorrentes nas dramaturgias atuais e em grande parte das artes contemporâneas” (2017, p. 109).

Além de utilizar a obra destes pensadores para definir os desdobramentos do papel do Narrador, de um Ator-narrador e de uma possível utilização dos elementos da prática da contação de histórias na pedagogia do teatro, não é possível deixar também de citar o papel do contador de histórias na sociedade como educador e guardião do conhecimento

ancestral da mesma. Desse modo, são importantes também os conceitos trazidos pelos Griôs, termo aportuguesado para os Djelis africanos, que acabou se firmando no Brasil e foi resignificado em nosso país. Assim, busco, dentro de uma perspectiva descolonial, aliar elementos da prática de Contação de histórias ao jogo teatral, que por si só comporta uma grande variedade de aplicações e adaptações.

O pensamento descolonizado sobre o ensino e o teatro ganhou profundidade em meu processo com a minha participação no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com Ênfase no Ensino Contemporâneo de Arte, promovido pela Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta Especialização pude, inclusive, elencar esses elementos (*Interação, Improvisação, Jogo com espaço e objetos, Contexto pessoal*) aqui referidos presentes na prática de contar de histórias baseada na minha prática pessoal de narrar e da minha história de vida como contador de histórias, atividade que, como já falado, exerço há 15 anos na cidade do Rio de Janeiro, junto com a de professor de teatro e ator, que exerço há mais de 20 anos. Aprofundo e amplio esses elementos (*Pré-texto, Repertório, Transição e Roteiro*) na investigação do meu processo de 2014 a 2020 na Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, fazendo citações e referências aos conceitos estudados nessa Especialização e aplicados nas práticas pedagógica investigada nesse trabalho - sabendo que, ao invés da investigação sobre esses elementos ter sido encerrada, precisa ser desenvolvida durante toda uma vida.

Fundamentais também são as observações de Antônio Nóvoa (2014) sobre como, através da oralidade, os sujeitos utilizam suas Histórias de vida em processos formativos. O autor desenvolve estudos que investem na interpretação do impacto afetivo e relacional de encontros, aprendizagens e partilhas em vivências cotidianas, lançando mão da predisposição humana para narrar. O conceito de História de vida será trazido, além de Antônio Nóvoa, também por Ednéia Regina Burger, Renee Coura Ivo Vituri e Antonio Chizzotti, revelando estratégias de como estas podem dialogar na constituição da vida dos sujeitos.

Na segunda parte, intitulada ARENA CONTA PAVUNA, início o memorial de minhas práticas pedagógicas, no qual relato e reflito sobre o processo vivido na Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, importante aparelho cultural da cidade do Rio de Janeiro, no qual cerca de 300 alunos, entre 07 e 14 anos, moradores de periferia, foram impactados ao longo de sete anos. É preciso ressaltar que ao investigarmos memórias estamos reconstruindo o passado, pois todo narrador possui objetivos ao contar e recontar



sua história – e, segundo Cabral, “a investigação de memórias fica dessa forma situada entre intenções e reconstruções; é isto que a situa como processo artístico”. (2019, p.15)

Acompanhei alguns alunos desde que eram crianças, vendo-os tornarem-se moças e rapazes. Conheci também suas famílias, as quais acabei por incluir nos processos de construção de figurinos e cenários, engajando todos na resolução das dificuldades práticas e até técnicas de alguns espetáculos. A professora Chayene Souza (2015) aponta a importância das famílias na construção da aprendizagem, afirmando que a escuta desses corpos (não só as “falas”, mas todo o contexto social) é essencial para o desenvolvimento da prática do professor.

Desse modo, esse memorial se divide em quatro momentos: no primeiro discorro sobre o território da Pavuna, sua importância como bairro, e as relações políticas-culturais que se estabelecem de forma hierárquica nas regiões (zonas) da cidade do Rio de Janeiro. Como argumenta a profa. Juliana Souza Rego (2019), o território é de grande importância na construção das nossas pedagogias, e é necessário, ao trabalharmos em locais fora do dito centro - nas periferias -, estarmos abertos para mudarmos nossos paradigmas e questionarmos a relação centro-periferia.

No segundo momento vou elencando - de maneira “turva” porque a mim assim acontecia, o que teve como consequência a estrutura rapsódica desse momento - as muitas montagens construídas com os estudantes das oficinas ministradas na Arena Jovelina Pérola Negra: *A bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado, texto de 1958; *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, texto de 1592; *O mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, texto de 1986; *Eu chovo, tu choves, ele choves*, de Sílvia Orthof, texto de 1976; *Contos de fadas e Leitores*, inspirado em vários contos populares nacionais e internacionais, entremeados por “causos” da Pavuna. Tais espetáculos foram montados na Arena da Pavuna, e foram nestes que comecei a identificar momentos nos quais os elementos da prática da Contação de histórias uniram-se à minha prática de professor, mesmo que de forma intuitiva, o que acabou determinando a seleção dos espetáculos a entrarem neste trabalho, entre tantos outros que também foram realizados por mim na Arena da Pavuna neste período. Como diz bell hooks, “Ensinar é um ato teatral” (hooks, 2019, p.21), então é a partir destas criações que relato dilemas e reflexões surgidas nesses processos.

Ao pensar as relações que se estabelecem ao levar o Teatro para lugares fora do dito eixo cultural da cidade, trago, na terceira parte do texto, a pergunta:

“Como não ser um novo colonizador teatral? ”. Para tal, utilizo reflexões de estudiosos do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>2</sup> e de pensadores do teatro fundamentais para entender a descolonialidade, como Luciana Ballestrin, Wálter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Lîla Bisiaux, entre outros.

Entendo que esse tradicional território da cidade, a Pavuna, tem um grande potencial para desenvolver um Teatro Comunitário<sup>3</sup> e participativo, sendo fundamental fomentar uma consciência de pertencimento de seus membros a partir, entre inúmeras possibilidades, de práticas não-formais do ensino do Teatro. Para debater essa proposta de Teatro em comunidades trago para o diálogo os professores e pesquisadores teatrais Marina Henriques Coutinho, Hugo Cruz, Sheila Preston e Tim Prentki, entre outros.

Historicamente, a tendência é de que haja ações de fora dessas comunidades para dentro delas, em uma ação de “levar cultura” para esses locais, como se seus moradores não tivessem o que falar, ou melhor, não tivessem nem direito à sua voz. Porém, várias discussões contemporâneas têm enfatizado que essas relações precisam ser revistas globalmente, especialmente quando se diz: “A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz” (hooks, 2019, p.57).

É importante com isso visar o ato de construir mais subsídios para práticas de experiências educativas descolonizadas em artes cênicas a partir também da contação de histórias, no desenvolvimento de uma proposta centrada na valorização de histórias de vida concretas, especialmente de jovens de periferia, de forma a possibilitar caminhos para a construção de poéticas pessoais.

E por fim detenho-me, no último e quarto momento do texto, em um único espetáculo: *Jogo da Velha*, pois este reúne a aplicação mais consciente dos elementos da prática de Contação de histórias, partindo como base das narrativas nas Histórias de vida dos alunos, e onde o Teatro Rapsódico melhor se apresentou. Procuo entender como esses elementos, investigados na minha prática, podem se articular com o ensino de Teatro, principalmente o impacto dessa abordagem das narrações de Histórias de vida.

---

<sup>2</sup> Perspectiva e pensamento do Grupo Colonialidade/Modernidade que vem estudando a modernidade intrinsecamente relacionada ao conceito de colonialidade (QUIJANO, 2000), compreendida como a herança do imaginário do colonizador europeu que historicamente nos impôs o pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver eurocêntrico ou “ocidentalocêntrico”.

<sup>3</sup> Também referente ao conceito de Teatro Aplicado, que será aprofundado mais à frente no trabalho. Esse termo tenta definir a abrangência de métodos, teorias e usos de uma forma ou experiência/intervenção em comunidades ditas na periferia das cidades, um tipo de teatro que tem se expandido mundo afora, com vários nomes distintos.

Parto do entendimento desses elementos da minha e de outras práticas da Contação de histórias no articular o fazer, o pensar e o conhecer teatro, e pautando-me por relações interpessoais em que se reconheça e valorize a bagagem cultural e artística dos participantes, suas Histórias de vida.

Colaborando com tudo isso, foi muito impactante a fala do pensador Boaventura de Souza Santos na aula inaugural da UNIRIO em agosto de 2020, transmitida pelas plataformas digitais da Universidade, discorrendo sobre “a cruel pedagogia do vírus”, e seu legado. No final de sua explanação, ao ser perguntado sobre “O que devemos fazer com o ensino em uma volta as aulas pós- pandemia? ”, ele respondeu: “devemos escutar as crianças” (SANTOS, 2020). Escutar as crianças me parece ser o melhor a se fazer nesse momento, e sempre.

Desse modo, a pesquisa também reforça a ideia de autonomia dos alunos, na medida em que estes deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos transformadores da história, como bem nos coloca Freire (1987). E também “significa que minha voz não é a único relato do que acontece dentro de sala de aula”(hooks, 2019, p. 34), considerando-se as várias adaptações que tivemos que fazer nesse jogo de improvisos e negociações advindos dos obstáculos do processo, que criaram engajamento de todos os participantes.

Ressalto o aspecto de transformação do projeto de pesquisa a partir de inúmeras indagações surgidas ao longo do processo, mas acredito também que as mudanças foram uma ampliação dos temas, ações e perspectivas já presentes ao longo de minha trajetória, tendo em vista minha responsabilidade como educador há tantos anos nessa região, preocupado em contribuir para a criação de condições para o florescimento de um teatro mais comunitário, democrático e emancipado de uma “bem-intencionada” hierarquia em que a Zona Sul do Rio de Janeiro é vista muitas vezes como principal ou única produtora de cultura na cidade.

Mas para isso é necessário o engajamento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, não como uma obrigação do docente, mas quase de uma forma “encantatória”, como numa fissura necessária em tempos tão opressores e sombrios, percebendo que “as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigmas, e precisam de um contexto que deem voz aos seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e porquê” (hooks, 2019, p. 54)

## **1. ELEMENTOS DA PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (DE VIDA) E O TEATRO NARRATIVO**

Além de compartilhar experiências, o Contador também compartilha sonhos.  
(MATOS e SORSY, 2005, p. 33)

Contar histórias ao redor de uma fogueira é um dos hábitos mais antigos da humanidade. Uma prática coletiva e comunitária, de socialização dos seres humanos que pensam sobre o seu passado, sobre sua ancestralidade e sobre seus conflitos do presente, tentando encontrar alguma via de futuro; e ao fazermos um paralelo com o Teatro, além de tudo isso, também refere-se a visões de mundo, a pessoas e a suas narrativas, a encontros, a alegrias e a tristezas, elementos que a Contação de histórias também articula. Mas mesmo com tantas analogias possíveis, ainda poderíamos perguntar: Contação de histórias é teatro? Pertencem ao que poderíamos chamar de um mesmo reino de encontros, de uma mesma linguagem artística?

Além dessa questão, antes de dar início a esse relato de memórias, feito também aos pedaços, é necessário delimitar alguns conceitos e estratégias que fundamentam a investigação dos procedimentos práticos aqui apresentados. São diálogos com pensadores fundamentais no meu processo, perguntas que foram surgindo ao longo da jornada, a partir de reflexões acerca da possibilidade de encontrar um elo entre o ofício de ator, de contador de histórias e de professor de arte/teatro.

Tendo estabelecido esse elo, ao final, elencarei os elementos da prática da contação de histórias que reuni da observação da minha prática pessoal como contador de histórias, e que podem contribuir para uma pedagogia do teatro dentro do ensino em grupos comunitários.

### **1.1 Contação de histórias x Teatro**

Muitos pesquisadores preferem separá-los, mas para que apontemos uma interseccionalidade, primeiro falarei um pouco mais da Contação de histórias. Como explicado em MARTINS (2021), contar histórias é uma prática que esteve presente em muitas culturas ao longo do tempo. Reproduzir e/ou inventar narrativas de si e do mundo tem impacto sobre a natureza inconclusa do ser humano e cumpre papel educativo importante ao ampliar horizontes culturais, propiciar identificações com os elementos da

vida, redimensionar identidades e instaurar a dimensão estética e ética, fundamental para que a arte nos possibilite imaginar outros mundos. O ser humano participa do processo de transformação de si e do espaço, na medida em que, ao agir - ou não agir - transforma o espaço a partir de sua própria individualidade.

Mesmo que a contação de histórias não se restrinja ao público infantil (considerando-se que a literatura infantil, por exemplo, só veio a se desenvolver em meados do século XIII), penso que nos dias atuais a contação de histórias pode ser um meio para a introdução e formação do gosto da leitura, contribuindo assim para o processo de aprendizagem da criança no ensino formal, como nos fala o professor Luiz Percival Leme Britto:

No que diz respeito ao contexto escolar, a contação de histórias, percebida como linguagem artística e, portanto, abordagem estético pedagógica, mostra-se relevante como prática educacional dotada de notável desenvoltura ao trato da imaginação humana, especialmente, de crianças pequenas, uma vez que, durante a sessão narrativa, não é a imaginação da criança que se move internamente de forma a produzir resultados subjetivos independentes, é a imaginação do professor contador de histórias que movimenta e enriquece o imaginário infantil na prática social escolar, expandindo a experiência estética da criança no mundo da cultura. (2018, p. 54)

A tradição oral é a transmissão de material cultural através da emissão vocal, de uma geração para outra, em discurso ou canção e pode tomar a forma, por exemplo, de contos, provérbios ou cânticos, referindo-se à ancestralidade de um povo de um determinado local. E foi durante muito tempo a forma de preservar e propagar o conhecimento do povo de um determinado território, sendo a contação de histórias definida com uma arte essencial da palavra, uma arte da voz falada: "Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro.... Ela é o uso simples e harmônico da voz" (ABRAMOVICH, 1989, p. 18).

Já o Teatro, com sua possibilidade de utilização de recursos externos ao corpo, na encenação, poderia ser visto como uma arte que tentaria absorver essa soberania da palavra, da voz, do gesto tão caros na expressão simples das palavras humanas, e seduzir o Contador a não experimentar essa palavra pura e simples, como nos alerta Regina Machado, professora-pesquisadora e contadora de histórias:

É preciso saber contar uma história sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação da soberania da história, contando apenas com sua força expressiva, tal como se revela pela presença do Contador. Muitos Contadores sentam-se numa cadeira e começam a falar, tendo como recurso a voz, o gesto e o olhar. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte. (MACHADO, 2004, p. 34).

Atualmente criou-se o medo de perder essa autonomia como linguagem artística da contação de histórias, e de tornar-se um modo de fazer híbrido (narrativo, teatral, musical e promocional à leitura), modelo de ação muito problematizado até por questões práticas de regulamentação do ofício:

Apesar das aproximações sobre os limites do ofício teatral e da Contação de histórias, muitos Contadores de histórias preferem não se assumirem atrizes e atores, devido às especificidades da forma de treinamento e uma visão de teatro que limita a percepção de quem não pratica essa arte. Nesse sentido, uma das diferenças entre a função de ator e a de Contador de histórias se dá pela regulamentação da profissão. O teatro tem uma legitimidade profissional há muitos anos e somente há cerca de 30 ou 40 anos, há uma movimentação para considerar a contação de histórias como profissão (SANTOS, 2015, p. 162).

Mas o que percebemos é que, em princípio, o que existiria seria a confusão entre uma maneira de contar histórias (sendo que podemos contar histórias nas várias possibilidades da própria tradição oral de cada comunidade), e a hipotética existência de uma única e predeterminada maneira de se definir o que é Teatro.

Assim, também temos de entender as diferenças entre duas formas que criam essa suposta dicotomia: entre narração (Épico) ou teatro (Drama), entre um Narrador<sup>4</sup> ou um Ator. Mas tomando como parâmetro um tipo de teatro (Drama) calcado numa cultura eurocêntrica, acabamos também por estabelecer princípios teatrais do Ocidente para estimular e definir o ato performático de contar histórias. As diferenças, nesse olhar, tornam-se evidentes no senso comum: o narrador, diferente do ator, não “incorpora” um personagem, mas o “vive brevemente” em sua narrativa. Da mesma forma, a narrativa não utiliza a quarta parede<sup>5</sup> do teatro, mas sim a comunicação direta com o público. O

---

<sup>4</sup> Frequentemente a palavra Narrador é usada como sinônimo para Contador (contador de histórias), assim como o jargão “Contação” para definir o ato de contar histórias. Ambas as formas aparecem em vários textos sobre o assunto, assim como nesse trabalho.

<sup>5</sup> Parede imaginária que separa o palco da plateia. No teatro ilusionista (ou naturalista), o espectador assiste a uma ação que se supõe rolar independentemente dele, atrás de uma divisória translúcida. Na qualidade de *voyeur*, o público é instado a observar as personagens, que agem sem levar em conta a plateia, como que protegidas por uma quarta parede. MOLIERE, no Improviso de Versalhes, já se perguntava “se a quarta parede invisível não dissimula uma multidão que nos observa”, e DIDEROT reconhecia sua realidade: “Seja comendo, seja interpretando, pensem também no espectador como se ele não existisse. Imaginem, na beira

relato não usa elementos, nem cenário, porque ocorre em qualquer lugar público, já que é finalmente oralidade.

No Teatro como Drama, vamos utilizar a definição de Cabral (2019): “atividade criativa em grupo, no qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas” (2019, p. 11). Nesta, os participantes vão fazendo articulações entre realidades do presente e situações imaginárias, ou seja, os participantes estão vivenciando as situações ali expostas da história, em um contexto fictício, mas a partir desse, no momento real/presente.

Porém, meu argumento é que o contador de histórias, não só na atualidade, mas desde seus primórdios e em vários outros contextos não ocidentais, pode cruzar conceitos Dramáticos e Épicas ao passar por muitas personagens e ainda assim, manter uma relação direta com o público. Tal deslizamento “diz respeito à contraposição de um tipo de teatro ao ato de contar histórias, mas, da mesma maneira que há muitas formas de narrar, há muitas formas de fazer teatro” (SANTOS, 2015, p. 161).

## **1.2 O Narrador, o contador de histórias tradicional**

Em primeiro lugar devemos entender um pouco mais a figura do Narrador, do Contador de histórias tradicional, e outros desdobramentos dessa figura que tem relações com a figura do ator.

Martins (2021) explica que muitos contadores de histórias buscam, a cada Contação, que certos detalhes da história se modifiquem para melhor atingir a plateia de cada dia. Muitas vezes a própria história a ser contada deve ficar em segundo plano para dar lugar às necessidades de um público específico: suas carências, diversidades e questões pulsantes do contexto social.

Apresento um primeiro desdobramento advindo da relação com o público, tal como comentado sobre Isaac Bernat em sua pesquisa sobre o trabalho do *Griot*<sup>6</sup>, que,

---

do palco, uma grande parede que os separa da plateia; atuem como se o pano não se levantasse” (Sobre a Poesia Dramática, 1758, XI: 66). O realismo e o naturalismo levam ao extremo essa exigência de separação entre palco e plateia, ao passo que o teatro contemporâneo quebra deliberadamente a ilusão, (re) teatraliza a cena, ou força a participação do público. Uma postura dialética parece ser mais apropriada: existe separação entre palco e plateia e isso pode sofrer várias transformações, e ora eles estão apartados, ora juntos, sem que uma coisa elimine a outra, e o teatro vai vivendo dessa constante denegação. (PAVIS, p. 315-316, 1999).

<sup>6</sup> “Além de artista, músico, contador de histórias, genealogista, conselheiro de reis, o *Griot* é sobretudo, o personagem que vai mediar toda espécie de conflitos. A transmissão de conhecimento para a formação e

inserido na tradição africana ocidental de contadores de histórias, prefere que a luz da plateia não seja nem apagada, pois:

...é para aquelas pessoas que aquela história é contada, por isso é preciso vê-las, senti-las. Esta comunicação possibilita inclusive que o contador possa fazer tanto pequenas alterações como mudanças mais radicais, que pode chegar até a troca de repertório durante a Contação. (2013: p. 80)

Esses imprevistos, ao invés de deturpar, perturbar ou transtornar a narrativa da história previamente preparada pelo contador de histórias, são apropriadas por ele, que delas se aproveita para improvisar e criar narrativas que, dependendo de sua natureza, podem servir para questionar valores hegemônicos, contribuir para a desconstrução de visões colonializadas, interrogar injustiças diversas ou valorizar expressões culturais subalternizadas. Como nos diz Regina Machado, as interferências da audiência devem ser vistas como participação: “tudo o que acontece no momento de contar é parte integrante da situação narrativa. A presença do narrador orchestra e incorpora o imprevisível a serviço da história. Estar presente é saber incluir o acaso” (2004, p. 47).

Ou seja, essas contribuições inesperadas dão a oportunidade de enriquecer os encontros com possibilidades de libertação, no sentido empregado por Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (2016, p.71).

A figura do *Griot* africano nos traz a imagem daquele que detém o conhecimento dos costumes e da tradição de sua comunidade, e é responsável por “ensinar” aos mais jovens sobre sua ancestralidade. Sua importância era tão grande para a sua comunidade, que durante guerras existia a estratégia de se raptar o *Griot* de grupos rivais para sequestrar a memória daquele povo, e por consequência a sua alma.

Todavia, ao falarmos sobre o *Griot*, não podemos deixar de comentar a polêmica sobre sua nomenclatura, pois *se este termo é popular no Brasil, em África tais figuras são conhecidas como Djelis*, sendo o termo *Griot* imposto pelos colonizadores, numa transcrição com os Mestres da cultura popular.

Os *Djelis* (plural da palavra “bamba”, “sangue” no idioma Mandinga), teriam muitas outras funções além de contar histórias. Thomas Hale, professor emérito de literatura africana, francesa e comparada da Universidade Estadual da Pennsylvania, que

---

educação da comunidade a que pertence também é outra característica importante a que se refere à sua atuação na sociedade.”. (BERNAT, 2013, p. 53)



realizou entrevistas com mais de 100 *Djeli's* desde 1964, traz em seu livro *Griots e Griottes* (2007) uma lista com mais de 10 funções para estes, entre as quais estão as de “genealogista, historiador, contador de histórias, conselheiro, orador, diplomata, mediador de conflitos, intérprete de várias línguas, músico, compositor, professor, repórter, supervisor, testemunha em muitas cerimônias, e cantor de louvores” (HALE, 2007, p. 19). Algumas dessas profissões são vistas como muito próximas no Ocidente, mas Hale faz uma diferenciação de cada uma delas sob o ponto de vista da cultura Mandinga.

O autor não é contra a utilização do termo *Griot* no Ocidente, pois ele sintetiza o movimento de revalorização dos mestres do saber que se executa no Brasil<sup>7</sup>, numa leitura de que eles são um elo entre a tradição brasileira e as influências orais africanas, uma transcrição em torno da tradução da palavra: “Acho legítimo, para o fortalecimento de nossa identidade, que o termo aportuguesado “Griô” seja difundido e defendido no Brasil” (HALE, 2007, p.15). O autor aponta pelo menos dois motivos para continuar usando em seu livro a terminologia “griot”. O primeiro advém do fato de que o termo se espalhou em muitos países da diáspora com conotação positiva. “Ele entrou no vocabulário do Afro-americano de tal forma que seria impossível tentar suprimi-lo.[...] o termo griot é agora reconhecido em todo o mundo.” (HALE, 2007, p.15).

O segundo motivo é que *la griotique* surge do teatro e da antropologia e seria a “expressão dramática na qual se integram de forma metódica e harmoniosa, a palavra, o canto, a mímica, a linguagem corporal, o movimento, a literatura e a história” (HALE, 2007, p.8). Dessa forma, toda cultura, africana ou não, pode ter representantes dessa vertente, desde que trabalhe com a oralidade, seja artista polivalente reconhecido em sua comunidade e atue como uma espécie de preceptor/educador. Semelhante ponto de vista é defendido por Isaac Bernat: “O griot nasce griot e seu legado passa de pai para filho, um imenso rio de histórias, ditados e metáforas onde pode pescar aquilo que alimentará a consciência e o espírito de quem o procura” (2008, p. 33).

Mas como nós, ocidentais, que não compartilhamos desta visão de Mundo, podemos entender melhor essa polivalência da função, vertentes ou papéis da tradição de contar histórias?

---

<sup>7</sup> No ano de 2019 participei do III Seminário Griô, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde um dos principais temas era trazer os Mestres populares para dentro da Universidade por meio da valorização dos saberes populares, utilizando o termo GRIÔ para definir esses Mestres do saber popular.

Outro desdobramento é apresentado por Walter Benjamin, que divide o arquétipo do contador de histórias em dois representantes distintos, mas relacionados:

Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram, de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias (...) no entanto essas duas famílias, como já se disse, constituem apenas dois tipos fundamentais. A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida, se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes com o saber do passado, recolhido pelos trabalhadores sedentários. (1987, p. 199)

O primeiro é aquele que permanece em sua aldeia e é o detentor dos costumes e tradições, transmitindo-os aos novos membros e crianças, enquanto o segundo é o viajante que leva e traz as histórias. É possível juntar partes das histórias ouvidas aqui e ali, em todos os lugares em que se passar, trazendo-as para junto de si, unindo as histórias estrangeiras ao passado e memórias de cada localidade. Porém, ambos os arquétipos existem apenas como tipos fundamentais que só funcionam com a interpenetração de suas funções.

Dessa forma, na prática de Contação de histórias o papel do Narrador é fundamental. Os estudos de Benjamin contribuíram para que este fosse compreendido de modo autônomo em relação às narrativas contadas, de um modo inovador em relação à compreensão que dele se tinha até então. “O Narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora às coisas narradas a experiência de seus ouvintes” (1987, p. 201).

A polivalência do papel do Narrador vai além da transmissão de informações, e as experiências de cocriação e recriação de histórias têm afirmado cada vez mais a potência de se construir conhecimentos por meio de narrativas, por meio da oralidade, sonoridade e gestualidade, criadas coletivamente e de forma improvisada, negociando-se sentidos por meio de ensaios de (novas) formas de convívio democrático assentado em valores de respeito à diversidade, desierarquização de lugares de fala, de trocas de papel social e de respeito mútuo.

Portanto, o jogo de contar histórias torna-se uma via importante de interação criativa entre diferentes faixas etárias e/ou sociais. O Contador tem autonomia de escolher a maneira pela qual contará suas histórias, contribuindo para criar laços entre vários universos vivenciais e expandir visões de mundo. Além disso, também estimula nos ouvintes a composição de suas próprias narrativas, como sujeitos autônomos, já que o ato de contar histórias é essencialmente interativo. Segundo Machado:

O contador não pode ter a expectativa de 'silêncio absoluto' ou querer antes de mais nada 'contar a história até o fim', do modo como a preparou, 'custe o que custar'. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir, sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história. (2004, p. 99)

Mas afinal, o contador de histórias também pode ser visto como um ator? Ou um ator pode ser visto como contador de histórias?

Para Nara Keiserman, atriz, professora e pesquisadora, o Narrador, no Teatro Narrativo, é um personagem-narrador pois tem seu ponto de vista e opinião e se limita como “personagem” (sem entrar na discussão do que seja um personagem). Para a autora, “Nós nos distanciamos de Stanislavski<sup>8</sup> por causa do espaço que a gente abre para o comentário e para a opinião pessoal” (KEISERMAN,2012, p.279).

Mas para as tradições africanas do Griô e mesmo nos desdobramentos do Narrador apresentados por Benjamin, essa noção de personagem aparentemente nem mesmo existe, criando uma similaridade pertinente com tantas outras funções do ator em cena. Para tornar ainda mais claro essa visão precisamos delimitar a existência um tipo de ator, dentro de um tipo de Teatro, que comporte essa visão no Ocidente atual.

É necessário aprofundar o que é esse Teatro Narrativo, e o ator-narrador que a ele serve, não o entendendo como algo novo, mas como algo que sempre esteve presente no Teatro. Igualmente entender que aproximações e que mesclas real são essas, para o Teatro, entre o que é o Narrativo (Épico), o que é o Dramático, e também o que é o Lírico, analisados agora na perspectiva dos Gêneros Literários.

---

<sup>8</sup> Constantin Stanislavski foi um ator, diretor e escritor russo que viveu entre 1863 e 1938 em Moscou e um dos fundadores do Teatro de Arte de Moscou. Buscava uma interpretação cada vez mais real, na contramão do que se via pelos palcos mundo afora: atores falando, gesticulando e se movendo de forma muito marcada e artificial. Stanislavski queria que o público acreditasse no que estava vendo, e que os atores pudessem, de fato, se transformar naquele personagem. Desenvolveu o que ficou conhecido como o “método”, uma série de práticas que ajudavam o ator a extrair o máximo de realismo na interpretação do personagem e que pudesse fazer isso de forma autônoma, traçando seu próprio caminho de desenvolvimento. Fonte: Enciclopédia Britânica virtual.

### 1.3 Os gêneros literários e o Teatro Narrativo

O tipo de teatro a que estaremos nos referindo é o denominado Teatro Narrativo, que em menor ou maior grau sempre esteve presente na história do Teatro Ocidental, do Teatro Grego ao Teatro Épico de Brecht, segundo Anatold Rosenfeld (2004). Para entendermos mais sobre essa relação do Narrativo no teatro, nos deteremos na Teoria dos Gêneros Literários<sup>9</sup> elencada pelo autor, que, em seu texto, divide as obras como Líricas, Épicas e Dramáticas:

Pertencerá a Lírica todo poema de extensão menor, na medida que nele não se cristalizarem personagens nítidos, e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um ‘EU’ – nele exprimir seu próprio estado de alma. Fará parte da Épica toda obra – poema ou não – de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos. Pertencerá a Dramática, toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador. (ROSENFELD, p.17, 2004).

Quando pensados como adjetivos, são obras que em maior ou menor grau possuem sua classificação em um gênero mas têm estilisticamente caráter de outro; por esse viés estes extrapolam a literatura, atingindo outros contextos (“noite lírica”, “banquete épico”, “futebol dramático” e etc).

Desse modo, para Rosenfeld não existiriam nem a intenção de criar gêneros puros, pois, segundo o mesmo, todas as classificações soam em certa medida artificiais já que existem uma infinidade de exceções, e que em várias obras há uma mistura características dos três gêneros. Nas obras de Shakespeare, por exemplo, inegavelmente dramáticas, existe grande número de elementos líricos e épicos, o que mostra com clareza que a qualidade de uma obra não está em sua pureza estilística - muito pelo contrário.

Essa divisão ainda possui diferenciações conforme as relações de sujeito e objeto (mundo interior e exterior); quanto ao tempo linear ou não da ação na obra; e a presença ou não do autor da obra, formando verdadeiros marcadores das divisões dos gêneros. O Lírico possui um caráter subjetivo de manifestação de estados da alma; sem se importar com a presença de ouvintes, não tem como objetivo a comunicação com os outros. O Épico é mais objetivo, e nele temos a figura do Narrador (sujeito); este quase sempre

---

<sup>9</sup> Faço daqui em diante um resumo da parte do texto de Rosenfeld que trata dos Gêneros Literários (ROSENFELD, 2004, PARTE I – A Teoria dos Gêneros, p.15-38).

estaria narrando para outrem, sem exprimir seus estados de espirito: narra os estados de espirito dos outros, as paisagens e as situações.

O Narrador é onipresente através do ato de narrar e onipotente ao decidir mesmo quem, e quando, o outro deve falar, no caso de evocar diálogos diretos entre os personagens que narra. E mesmo quando narra algo que tenha acontecido a ele mesmo, foi algo que já aconteceu, a voz é no pretérito, o que dá certo distanciamento e objetividade, pois existe o sujeito (o narrador) e o objeto (o mundo narrado). Rosenfeld observa que o Narrador normalmente “finge” que os presenciou ou tem conhecimento, de alguma forma, amplo sobre eles, mas não se identificando com os personagens; age como um pequeno deus onipresente e onisciente que sabe de tudo sobre eles.

Desse modo, se pode afirmar que o Lírico é *subjetivo*, e o Épico *sujeito-objeto*. Já o Dramático é totalmente *objetivo*, não relativizado a um sujeito, sendo Teatro Dramático puro, se isso fosse possível, a objetificação do mundo. Segundo Rosenfeld (2004), para Hegel o mundo objetivo é apresentado objetivamente como no Épico, mas mediado subjetivamente pelo Lírico na intensidade e interioridade dos sujeitos (personagens), o objetivo (Épico) nas ações e situações dos personagens, e o subjetivo (Lírico) na manifestação do interior dos sujeitos no mundo exterior.

Porém, também segundo o autor, essa relação dialética hegeliana coloca em superioridade o Dramático em relação ao Épico e o Lírico, pois este comportaria os dois, onde apenas as ações se apresentam diante de nós, em uma realidade objetiva, mas fictícia, imaginária.

O Drama (teatro) também estaria ligado a outros fatores. Quanto ao *tempo*, por exemplo, acontece no agora, sempre é novo, nunca novamente. Segue o fluxo do tempo contínuo e linear, em um encadeamento rigoroso de cenas, ao contrário do Épico que não exige uma linearidade, as coisas são apresentadas em seus estados de existência. Diferente do Drama onde as partes são elos de um todo, onde a cena explica-se a partir de si mesma.

No Épico o tempo vem e vai, presente, passado e futuro. Em um, tudo acontece em plena atualidade, no outro o Narrador é quem se move escolhendo os momentos, e a partir de que pontos de vista as coisas serão narradas, numa autonomia das partes. Rosenfeld chama esse conceito de *salto dialético*, contrariando a visão linear do Drama, ao apontar que “esta estrutura em curvas permite entrever, em cada cena, a possibilidade de um comportamento diverso do adotado pelos personagens, de acordo com situações e condições diversas (ROSENFELD, 2004, p. 150)

Outro fator é que o *autor da obra* sempre está presente com o Narrador no Épico, ou mesmo no Lírico ao relatar seus estados de espírito numa função lírico-narrativa, “isto é, de uma subjetividade a partir da qual é projetada a impressão desse mundo objetivo” (ROSENFELD, p.103, 2004). Já no Dramático o autor está ausente. Dramático aqui se refere, já que o estamos pensamos como puramente objetivo, “particularmente ao entrechoque de vontades e à tensão criada por um diálogo através do qual se externam concepções e objetivos contrários produzindo o conflito” (ROSENFELD, p.34, 2004). Como não existe o Narrador que ambienta e descreve os personagens, o texto dramático precisa do palco para se completar diante do público como teatro. Inclusive as rubricas e indicações do autor, que para Rosenfeld são resquícios do Épico, desaparecem ao serem - ou não - atualizados pela encenação.

Mas apesar de sua diferenciação (relação sujeito-objeto, tempo e presença do autor) entre os gêneros literários, o que Rosenfeld (2004) mais acentua é que o Drama ideal, ou o Dramático puro, nunca existiu em nenhum momento histórico, apesar de algumas dramaturgias até quererem se aproximarem disso.

E como uma estratégia para lidar com as multiplicidades de proposta pós-dramáticas<sup>10</sup>, que não se veem puras por excelência, surge para o conceito de Teatro Rapsódico para o Teatro Narrativo, que será examinado em seguida.

#### **1.4 O Teatro Rapsódico**

Rapsódico é adjectivação de “rapsodo”, do grego *rhaptein* que significa “coser, costurar, remendar”, ou, “escritor-rapsodo, que junta o que previamente despedaçou e, no mesmo instante, despedaça o que acabou de unir” (SARRAZAC, p. 11, 2002), e é referente a partes isoladas dos antigos poemas épicos gregos, ou partes das epopeias de Homero, que podem ser unidas a trechos musicais, momentos de improviso e interação, efeitos cênicos, estrofes de cantos populares. O teatrólogo Jean-Pierre Sarrazac (2002) considera como *rapsodage* a hibridização dos diferentes modos poéticos (Épico, Lírico e Dramático), sendo essa uma das possibilidades de satisfazer as novas necessidades textuais do teatro contemporâneo – híbrido por excelência, segundo o autor.

---

<sup>10</sup> Esse termo é referente a uma corrente estética formulada pelo teórico, professor e crítico de teatro Hans-Thies Lehmann em sua obra *Postdramatisches Theater* publicada em 1999. Nela, o professor analisa a evolução das estruturas dramáticas depois dos movimentos de vanguarda do século XX, rejeitando o que denomina como teatro clássico burguês, e pontuando o surgimento de um novo tipo de teatro, com novos paradigmas na encenação e dramaturgia.

Sarrazac dialoga com Rosenfeld ao pensar que o hibridismo das formas teatrais é não apenas uma das propostas do Teatro Contemporâneo e/ou pós-dramático, mas um fato inegável ao longo de toda a história do Teatro Ocidental, pois, “ao questionarmos sobre o aparecimento de um teatro rapsódico, ou seja, composto por momentos dramáticos e fragmentos narrativos, acabamos por nos interrogar se a nossa tradição teatral não esconde há muito tempo uma parte refractária à forma dramática, uma parte épica” (SARRAZAC, p. 17, 2002).

O hibridismo se dá também pela admissão da mescla entre as formas, sem uma anular a outra, criando novas percepções da cena teatral:

A pulsão rapsódica - que não significa nem abolição, nem neutralização do dramático (a insubstituível relação imediata entre si mesmo e o outro, o encontro, sempre catastrófico, com o Outro, que constitui o privilégio do teatro) - procede, na verdade, por um jogo múltiplo de aposições e de oposições dos modos: dramático, lírico, épico e mesmo argumentativo. Dos tons ou daquilo a que chamamos "gêneros": farsesco e trágico, grotesco e patético, etc. (o que faz com que Stein<sup>11</sup> tenha colocado como subtítulo do "seu" Cerejal "tragédia, comédia, pastoral, farsa", recuperando assim o sentido musical de "composição muito livre" da rapsódia). Também da escrita e da oralidade... e a numeração não é exaustiva. (SARRAZAC, p. 101, 2002)

O olhar de Sarrazac concentra-se na pulsão rapsódica (2002.p.101) das escritas cênicas dramáticas contemporâneas. Segundo o pesquisador João Alberto Lima Sanches, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que pesquisa a dramaturgia na Pós-Modernidade tendo a rapsódia como estratégia pós-moderna para o drama, este é um conceito transversal na obra do autor francês, que o desdobra em outras noções: “Rapsódia é o nome de um devir múltiplo do drama que contraria a concepção organicista da poética aristotélica, à qual Sarrazac denomina de “belo animal aristotélico” (2017, p. 108).

Para Sarrazac, a pulsão rapsódica é híbrida por ser uma referência a um mundo multi-cultural e diversos na construção de narrativas:

O devir rapsódico do teatro aparece, assim, como a resposta acertada a esta explosão do próprio mundo. A montagem das formas, dos tons, todo este trabalho fragmentário de desconstrução/reconstrução (descoser/recoser) em torno das formas teatrais, parateatrais (nomeadamente, o diálogo filosófico) e extrateatrais (romance, novela, ensaio, escrita epistolar, diário, relato de experiências de vida...) praticado por escritores tão diferentes quanto Brecht,

---

<sup>11</sup> No século XX, a escritora e dramaturga norte-americana Gertrude Stein, radicada em Paris, levou adiante essas transformações, propondo "peças-paisagem", as quais mesclam teatro com artes plásticas, impondo uma nova forma de percepção teatral.

Müller, Duras, Pasolini, Koltés, apresenta características de uma intensa rapsodização das escritas teatrais. (2002, p. 102)

Segundo Sanches, os aspectos mencionados por Sarrazac imprimem nas obras dramáticas contemporâneas características de construções narrativas que estão relacionadas ao princípio da multiplicidade, como:

a superposição de diversos níveis de linguagem e significado (o que daria um caráter enciclopédico à obra); a consideração da presença simultânea de elementos heterogêneos na determinação dos eventos; o caráter inconclusivo das narrativas; a fragmentação dos discursos; a tendência às escritas breves; a obra como amostragem ficcional das infinitas possibilidades de narração, entre outros aspectos. (2017, p. 102)

Esse olhar faria oposição aos discursos universalizantes, como pode ser observado na tendência contemporânea em reconhecer o caráter múltiplo do mundo, do conhecimento e daquilo que entendemos por identidade: “Cada vez mais, o saber assume-se como provisório, parcial, aberto a indefinidas possibilidades de desenvolvimento. Isto se reflete tanto na temática quanto na estruturação das obras artísticas, em seus diferentes modos de construção poética” (SANCHES, 2017, p. 103).

Ainda segundo Sanches, a pós-modernidade tem seus desdobramentos em todas as áreas do conhecimento:

Estratégias recorrentes da produção atual como a fragmentação das fábulas, a recusa a um sentido unívoco, a constante relativização dos discursos, a busca por efeitos de polifonia, a utilização de recursos metalinguísticos, entre outros, pode ser associada tanto ao horizonte filosófico da condição pós-moderna quanto ao princípio (poético) da multiplicidade. Talvez, o correto seja afirmar que a multiplicidade é um princípio pós-moderno e que podemos reconhecê-lo em grande parte da produção dramática (e artística) contemporânea (2017, p. 104).

Desse modo, no Teatro, a narratividade pode assumir muitas vertentes em suas várias linguagens possíveis, diferenciando os estilos épicos e dramáticos, e os misturando inclusive:

A ideia de dramaturgias rapsódicas se refere, portanto, a construções híbridas, compostas por diferentes materiais, gêneros, vozes, articulando momentos dramáticos, épicos, líricos, argumentativos, entre outros possíveis. A noção tem uma ligação direta com as concepções brechtianas de montagem e gesto. A **pulsão rapsódica**, fluxo de costura e descostura, explicitaria o gesto da montagem que compõe os textos, colocaria o **dramaturgo-rapsodo** em primeiro plano, diferente da ideia tradicional de um autor dramático que procuraria ‘se esconder atrás das personagens’, ou se ausentar do próprio texto (SANCHES, 2017, p. 108).



Sarrazac torna como base desse processo o trabalho do ator como um autor-rapsodo (termo que aprofundaremos como ator-narrador), principalmente em sua relação com o público e objeto narrado, e da fábula, não sendo está necessariamente um texto escrito. A partir de Brecht, Sarrazac conceitua a fábula como essência do processo teatral:

A fábula, precisamente na *Adenda ao Pequeno Organon*<sup>12</sup>, não corresponde apenas a um desenrolar de acontecimentos retirados da vida comum dos homens, tal como se pudessem ter acontecido na realidade. São procedimentos ajustados nos quais se exprimem as ideias do inventor da fábula sobre essa mesma vida (...) a fábula, ou seja, o material da obra disposto segundo uma simples ordem cronológica, e o assunto, ou seja, esse mesmo material depois de 'montado' e liberto da anterior cronologia (SARRAZAC, p. 31, 2002).

Podemos fazer mais paralelos entre Sarrazac e Rosenfeld, também nas diferenciações que ambos fazem entre os gêneros: além da relação sujeito-objeto, quanto ao tempo, e a presença do autor, que Sarrazac configura como um autor-rapsodo (SARRAZAC,2002).

Semelhante à noção de *tempo* trazida por Rosenfeld ao pensar o gênero Épico, em Sarrazac:

a obra dramática encontra-se isenta da obrigação de seguir o encadeamento cronológico dos acontecimentos. Ela explora, numa abordagem diferencial e aleatória, as potencialidades de cada situação. Surge, então, um teatro dos possíveis, cuja primeira intuição remonta a Brecht (...) Mas, aquilo que em Brecht estava ainda implícito torna-se hoje explícito. Assiste-se, no teatro de Gatti ou Benedetto, à radicalização e à transposição para o domínio da literatura de um método de trabalho característico do ator brechtiano (2002, p. 64-65).

Igualmente sobre a presença do autor - ou não - na figura do Narrador, Sarrazac o apresenta como um autor-rapsodo, “Impelida pela incessante meditação do autor sobre as personagens e sobre a fábula, a dramaturgia progride por hipóteses que se vão substituindo umas às outras, que se vão sucedendo sem nunca se anularem” (Sarrazac, 2002, p. 63). E nessa perspectiva, a dinâmica rapsódica corresponderia:

---

<sup>12</sup> Bertolt Brecht, *Petit organon pour le théâtre*, tradução de Jean Tailleur, L'Arche, Travaux 4, 1963, p. 88 e p. 109 (tradução portuguesa de Fiamma Hasse Pais Brandão in opus cit., p. 204 ; excertos do «Pequeno organon para o teatro» e da «Adenda ao Pequeno organon» estão também publicados em português in *Estética teatral, textos de Platão a Brecht*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, pp. 485-491, tradução de Helena Barbas).

à estética do descontínuo, à preconização da irregularidade contra a uniformidade e a unidade, ao gosto pela fragmentação da fábula, aos efeitos de polifonia, à auto-referencialização constante, à desestabilização das noções tradicionais de personagem e diálogo, enfim, a uma série de transformações nas concepções tradicionais do drama que podem ser identificadas com princípios pós-modernos. (SANCHES, 2017, p. 108).

Buscando a analogia entre o trabalho do Contador de histórias e o autor-rapsodo de Sarrazac, chegamos no conceito de ator-narrador. Para apresentá-lo, trago as reflexões da atriz, professora e pesquisadora teatral brasileira Nara Keiserman, em sua tese de doutorado concluída no PPGAC-UNIRIO, *Caminho pedagógico para a formação do ator narrador*<sup>13</sup>, e em outros artigos da autora sobre o tema.

### **1.5 Atores-narradores e/ou Contadores de histórias**

Em sua pesquisa sobre o ator-narrador, Keiserman se detém na importante relação deste com o público, observando que “a meta em relação ao espectador é fazê-lo participar da construção da cena através de uma desestabilização da sua atitude de escuta/visão convencionalmente passiva”. (2010, p. 6).

No entanto, mesmo que o ator-narrador se coloque de forma distanciada da plateia, isso não significa que sua relação com ela seja fria já que “o fato de o ator produzir um relato de uma ação que aconteceu há muito tempo, por exemplo, e cujo sujeito está designado por um “ele”, portanto fora da sua subjetividade, não determina que sua atuação seja incapaz de suscitar a adesão intelectual e emocional da plateia”. (KEISERMAN, 2011, p.3).

Um dos primeiros focos do trabalho dos atores-narradores está na possibilidade de trabalhar com múltiplos personagens, quando, segundo Keiserman, estes utilizam seus corpos na elaboração de uma gestualidade narrativa. A autora aprofunda e propõe a formação e treinamento dos atores na elaboração do que ela chama de *gesto narrativo* (2010).

---

<sup>13</sup> Keiserman aprofunda e debate esse conceito e tema em sua tese de Doutorado, como também parte da vivência prática nas encenações do grupo Atores Rapsodos que dirige no Projeto Institucional desenvolvido na UNIRIO, denominado “Ator rapsodo: pesquisa de procedimentos para uma linguagem gestual”, e principalmente em seu trabalho como atriz do Núcleo Carioca de Teatro, dirigido por Luiz Arthur Nunes, de 1991 a 2001. “O trabalho está focado na utilização de material literário não dramaturgico e nos diferentes modos de articulação entre as instâncias de fala e de movimento que o ator exerce para a construção de um personagem narrador e/ou personagem narrado, na constituição de uma cena que chamo de gestual narrativa”. (KEISERMAN, 2011, p. 2)

Em segundo lugar, a autora se volta ao fato de que atores-narradores podem entrar e sair da ação, quer dizer, ter a área narrativa e a área da ação dramática onde são vivificados os acontecimentos, como em dois universos teatrais em uma mesma obra. “Dito de uma maneira bastante simples, configura-se em cena, para o ator, como a distância estabelecida entre narrador e relato, sujeito e objeto, conduzindo a uma atitude crítica de um em relação ao outro”. (KEISERMAN, 2010, p.6). Essa atitude crítica gera tensões no seu ser-corpo-mente do ator em relação aos personagens e situações narradas:

Trata-se da personalidade integral do ator, vista e admitida em toda a sua complexidade. É o que possibilita o enriquecimento da cena pela rede de diferentes opiniões, pontos de vista e corporeidades manifestas. Numa diferenciação entre os dois processos, o dramático e o rapsódico, posso dizer que no primeiro a memória corporal é canalizada para estabelecer um retrato o mais fiel possível do personagem e, nessa medida, as particularidades do ator serão postas a serviço dessa composição, moldadas para ela. No teatro narrativo, ao contrário, trata-se de valorizar, de expor o ator, cuja experiência não coincide com a do personagem. (KEISERMAN, 2010, p.4)

Contar histórias, nessa perspectiva, é assim “uma reconstrução proposital de eventos tanto pela perspectiva do narrador quanto do investigador ou receptor. Este fato liga o contar histórias e em decorrência o coletar memórias ao fazer artístico” (CABRAL, 2019, p. 14). E é nesse paralelo entre o trabalho do ator-narrador dentro de um Teatro Narrativo, e o jogo que acontece no momento da Contação de histórias, percebemos já inicialmente que, em relação à trama, ela vai se construindo e se desconstruindo na interação criada com o espaço e com os corpos de seus ouvintes no ato de narrar as histórias. Pois, segundo Benjamin, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora às coisas narradas a experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Assim, experimenta-se, no sentido de experiência atribuído por Larrosa (2013), algo que nos acontece, nos afeta, diferente de algo que simplesmente nos passa sem provocar mudanças, transformações. Cada novo limite abre novas possibilidades, põe em crise os limites anteriores e junto com o passado - que não é jogado fora, mas constantemente redimensionado e resignificado - novos sentidos são criados. O fundamental consiste em não fechar a visão para o que acontece emocionalmente, e que por isso pode nos transformar.

O ator-narrador, assim como o Narrador (contador de histórias) pauta seu trabalho nas relações entre narrador e público (sujeito-objeto), em uma ação feita entre seres humanos. A cumplicidade se faz frente a frente, olhos nos olhos, entrando por canais

sensíveis. Onde as conexões de ambos, ator-narrador e contador de histórias, com suas vidas interiores (subjetivo, lírico-narrador), encantam e fazem a imaginação trabalhar, entrando em processo dinâmico, pois fazem de suas vidas seus próprios materiais de criação e, como qualquer vida humana, estão em constante transformação. Assim, ambos recriam e narram constantemente aquilo que experimentam do mundo.

Outra similaridade entre os ofícios (teatro e contação de histórias/ ator e narrador) é que muitas são as vezes em que o contador de histórias interage com *corpos silenciados* (MACHADO, 2004), que com o advento de muitas tecnologias, via de regra funcionam a favor de processos de colonização muito comuns na indústria cultural.

A televisão, por exemplo, a partir da década de 60, na zona rural do Brasil, modificou a forma de propagação das histórias e a função dos contadores de histórias, como nos explica Regina Machado (2004). Essa autora afirma que esses corpos ouvintes silenciados acreditam que estão ali apenas para escutar a história e não para participar da construção do jogo, interagindo e construindo imagens e significados. Com essas reflexões, a autora aponta o quanto a função do contador de histórias tradicional foi desaparecendo socialmente no decorrer da história da América do Sul e Europa<sup>14</sup>.

Mais próximos ainda, então - podemos supor - ficamos de alguns dos conceitos de narração oral tradicional, ou mesmo do *Griot* africano, em que o Contador de histórias tradicional vai criando a sua narração conforme sua audiência, e seus objetivos e acontecimentos são descobertos no ato presente. Já que o que realmente acontece só se descobre na hora, e isso influencia diretamente a linguagem utilizada na contação, que podemos pensar como rapsódica, como explica Keiserman: “o uso de uma linguagem fragmentada em que o enredo pode ser apenas sugerido ou mesmo inexistente” (2008, p.303).

Pensando nesse enredo que se transforma e recria, precisamos não só questionar a linearidade da fábula, mas também de onde ela parte, sendo o local fundamental para definir como os agrupamentos humanos decidem se narrar. E de como, já que o mundo interior desse narrador passa a ser decisivo, na construção da pulsão rapsódica. Como base nisso e para reconectar os indivíduos a essas comunidades é primordial, e interessante, trazer a proposta do conceito de História de vida então como a base da fábula

---

<sup>14</sup> Além dessa autora, Benjamin (1987) também aponta para o desaparecimento da arte de narrar, porém esse autor responsabiliza a ascensão do Romance como fator desse fenômeno. Discordando de Benjamin, Sarrazac aponta o advento do Romance como mais um folego no processo criativo narrativo.

a ser narrada - pensando também não apenas no processo do ator, se ou contador de histórias, mas também como se articularia uma pedagogia para isso.

### **1.6 Histórias de vida como base da fábula narrada**

Parto do conceito de Histórias de vida como base para fábula narrada na Contação de histórias “por se constituir em um relato, que pode ser coletado tanto oralmente quanto por escrito, de uma experiência significativamente vivenciada por um indivíduo ou um grupo de indivíduos” (BURGUER e VITURI, 2013, p. 5). Os autores se servem da definição de Antônio Chizzotti, que conceitua História de vida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. (CHIZZOTTI, 2011, p. 101).

Podemos pensar que as Histórias de vida de professores junto às de seus alunos compõem uma grande narrativa coletiva que dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem, no qual o saber tido como inquestionável do professor é colocado em xeque, não por uma desvalorização do saber docente, mas pelo desejo de construção de um saber coletivo e emancipado. Assim, é possível conjugar as histórias de vida da juventude contemporânea e o contexto pessoal de professores em criações teatrais que expressem os mundos em que vivemos pelo viés da contação de histórias, em processos participativos educativos em que todos sejam considerados autores e co-autores do processo. Desse modo temos a oportunidade e a capacidade de tentar transformar os alunos de passivos em sujeitos, com histórias mais ricas e humanas.

Trabalhar com histórias de vida pode ser uma excelente estratégia no processo de aprendizagem e artístico teatrais, pois:

seu foco está na coleta de informações da vida pessoal de um ou de vários informantes objetivando compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (...) que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação, ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação, ou, enfim, verificar a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação. (BURGUER e VITURI, 2013, p. 5).

Fazer e contar Histórias de vida “é trabalhar com seres humanos concretos, que vivem em situações concretas em uma dinâmica de vida concreta que magicamente compõem o passado oferecendo a compreensão do presente e os contornos do futuro por

meio da transmissão de suas experiências via narrativas” (BURGUER e VITURI, p. 12, 2013). Diferente de uma biografia que pretende recontar a história de um personagem, na história de vida é assumida que os fatos são influenciados por quem os viveu, experienciou, dando protagonismo a suas práticas.

Histórias de vida se referem e são criadas a partir do lugar de onde os indivíduos decidem construir suas narrativas, e para tal a noção de território e pertencimento são primordiais:

o resgate da memória é essencial, pois são nas reminiscências que se encontram recursos passados, experiências esquecidas que ajudam a lidar com o novo. Pode-se dizer que, pelo resgate da memória, os sujeitos reconstróem seu elo com o mundo e com sua origem, ressignificando suas vidas e fortalecendo o sentimento de pertença ao mundo, que, muitas vezes, os colocam à margem da vida (BURGUER e VITURI, 2013, p. 8).

Contribui-se assim para o processo de reconstrução de identidades, tanto de alunos como de professores, pois:

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realmente a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada se sente e se diz professor (NÓVOA, 2014, p. 16).

Tal processo é complexo e depende da história pessoal e dos sentidos que cada pessoa dá a ela, a vida. O processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade na vida, de como estruturamos nosso trabalho e a nossa vida, a nossa maneira de ser, e a nossa maneira de atuar no mundo, o que faz aparecer os sujeitos autônomos frente às intuições e sistemas do mundo, as estruturas instituídas.

E com isso, no caso de professores, tendo essa autonomia, podemos formar um saber pedagógico, onde alunos e de todos os envolvidos no processo estejam juntos.

### **1.7 Elementos da prática de contar histórias**

Já que estabelecemos como possível a interseção entre o ator e o contador de histórias, na figura do ator-narrador, podemos também agora pensar o quanto a contação de histórias pode contribuir para os processos do ator, assim como para a pedagogia do Teatro. Para tanto utilizo dos elementos da contação de histórias, que foram elencados por mim a partir do princípio de que cada contador conta histórias de um jeito particular,

em minha Especialização no ensino de Artes na UFRJ sobre a minha prática e visão de como contar histórias, em diálogo com outros pensadores do assunto.

Como um autor-rapsodo (SARRAZAC, 2002) realizo agora um salto dialético (ROSENFELD, 2004) para primeiro apresentar os elementos, e em seguida narrar os procedimentos práticos realizados na Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, na segunda parte deste trabalho intitulada ARENA CONTA PAVUNA.

Sendo assim, partindo dessas reflexões e unindo minhas vivências e práticas na construção da minha forma de contar histórias, elenco, obstando resumidamente e acrescido de alguns desdobramentos, alguns elementos presentes no processo de contar histórias que podem ser úteis no processo de ensino-aprendizagem de um Teatro Narrativo (MARTINS, 2021):

- A) A *Interação* constante, a partir da qual os alunos-atores-plateia são convidados a opinar sobre aquilo que ouvem, sabem do Mundo, e para que juntos possam produzir o conhecimento de forma democrática. Estimulados, são convidados por meio dessa interação, a comporem os *Repertórios* de suas próprias narrativas;

Analogamente a *Interação* do Contador de histórias com seu público é um dos elementos que dá qualidade à arte de contar histórias, como também o ritmo dos movimentos, a cadência da voz, do olhar e imaginar, a intenção (o porquê escolheu essa e não outra história para esta audiência), os recursos de objetos, figurinos e instrumentos musicais (MACHADO, 2004).

É nessa relação de cumplicidade que se faz frente a frente, olhos nos olhos, conectando vidas interiores na *Interação* do Contador com seu público que expressa, como no teatro, a máxima que são artes que acontecem no aqui e agora - e isso talvez seja uma das poucas certezas que temos acerca do Teatro, por exemplo. Ou, como diz Peter Brook, “o olhar do público é o primeiro elemento que nos ajuda” na interação com a plateia (BROOK, 1999, p. 13).

- B) O *Improviso*, que leva em conta as intervenções dos participantes, e de outros fatores do acaso, que contribuem para a construção da Contação como uma surpresa constante, algo que se constrói no momento presente, deixando o Contador de histórias em constante estado de risco e atenção, vivo o tempo todo;

A narração é também um elemento cênico presente no jogo teatral (naquele tipo de teatro em que se misturam elementos dos gêneros dramático e épico), não se tratando apenas propriamente do texto, que é narrado-falado por um personagem-narrador, e que comunica os acontecimentos presentes na história, mas pode vir a ser também o determinante na concepção da linguagem de um espetáculo. Articulam-se na construção do que chamamos de narrativa os gestos, sons, silêncios, olhares e ações que compõem essa narração, com o que também chamamos de linguagem teatral (figurinos, cenários, adereços, músicas, iluminação), definindo o que será escolhido como estética do espetáculo.

C) O *Jogo com o espaço e objetos*. Na relação com os objetos se incluem figurinos e adereços como elementos que ajudam a contar a história. Alguns desses alguns elementos podem apenas definir cada personagem, pois a mudança de um para outro muitas vezes precisa ser rápida e em frente ao público.

O contador por vezes pode utilizar um figurino neutro para explicitar quando está como narrador e como está como personagem, com seu corpo e voz também sendo usados para tal. Os objetos também são importantes na medida em que tudo é signo em cena, e assim como o espaço criam os ambientes cênicos. Espaço e objetos presentes onde acontece a Contação, podem apresentar condições desfavoráveis (um espaço aberto demais, um objeto estranho que de repente entre em cena que não foi planejado), mas também desafiadoras à criação, tudo pode ser usado a favor da cena.

D) O *Contexto pessoal* do contador de histórias, que utiliza sua história de vida e seus lugares de fala para se posicionar na narrativa.

Experiência pessoal e pontos de vista constroem um saber que não é imparcial por que estará em relação com o local de onde seus ouvintes participam na Contação. Existiria neutralidade? Não. Porque não só o Contador narra do local de onde é oriundo, mas também leva em consideração o lugar de quem o escuta, atento às diversas faixas etárias, faixas sociais e culturas, diversificadas e individualizadas nas histórias de vida de seus ouvintes.

E) O *Repertório*. Quanto mais o Contador conhecer determinada história, abordando-a por pontos de vista diferentes e novas possibilidades, fazendo



analogias e destacando similaridades entre culturas que possuam histórias parecidas, melhor será para nutrir sua imaginação; desse modo, ele terá várias possibilidades de jogo com seus ouvintes se houver necessidade de improvisar.

As informações que o Contador tiver absorvido a partir de tudo que já tiver lido (todos os livros, revistas e notícias) e visto (filmes, shows, peças de teatro e, sim, outras pessoas contando histórias), tudo dará a ele a possibilidade de novos olhares, de novos respiros, e de incrementar cada vez mais cada vez seu repertório pessoal, construído ao longo de sua vida. Sisto (2001) nos lembra da importância do Contador fazer escolhas do que contar, para quem, onde e quando. Ao pensar como professor, Nóvoa afirma que “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise” (2004, p. 4).

F) O *Pré-texto*, conceito tomado de empréstimo de Cabral, que definiu esse termo introduzido no teatro por Cecily O’Neill, que é “o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente”. (2019, p.15).

Tendo um potencial não apenas de ser um ponto de partida motivador, mas de sugerir limites do contexto dramático ficcional, papel dos participantes, e outras possibilidades que não estavam presentes no texto escrito de maneira explícita, mas que fazem relação com o mesmo, e cria novos pontos de vista sobre a história na medida de poder incluir todos os pontos de vista possíveis e pertinentes aquela história. Afinal ao lermos um texto, temos muitas interpretações, mas sabemos que nem todas são possíveis. Essa gama, de universo de possibilidades que se criam e que automaticamente se limitam podem ser usadas conforme os objetivos da criação e escrita cênica. O pré-texto serve muitas vezes para base e estrutura da fábula que será narrada.

G) A *Transição* entre narrador e personagens onde o Contador de histórias passa da posição de narrador para a de um dos personagens da narrativa, e também transita entre os vários personagens que vão surgindo no desenvolver do enredo;

Estes personagens podem estar em situação dramático ou com outras representações de personagens como o recurso de boneco, por exemplo. Diz respeito a duas áreas dentro da Contação que limitam: o espaço para narrar, e o espaço onde acontece a história imaginada.

H) O *Roteiro* que é uma sucessão de acontecimentos e situações que compõe a sequência e estrutura narrativa da Contação, e que conforme é apresentado, possibilita tanto o entendimento pelo público da história a ser narrada como serve de guia para o Contador de histórias não se perca na sua narração;

O *Roteiro* não precisa obedecer a uma lógica linear externa, pelo contrário, mas deve fazer um sentido interno para o Contador de histórias. O *Roteiro* final com que a Contação se apresenta pode depender das inúmeras negociações entre os participantes no momento da sua realização, e estará em dependência dos objetivos que o Contador tenha com aquela Contação. Funciona como um plano de voo, um planejamento do que deve ser feito, assim como nos lembra GARCIA (2009), “O sucesso de uma narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um planejamento, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade” (GARCIA, 2009, p. 437). O grande risco é o *Roteiro* virar um cânone pré-estabelecido, isso não se quer de forma alguma, ele aponta e guia o caminho mas pode ser modificado e reestruturado a qualquer momento conforme as necessidades que se apresentarem.

Este levantamento de elementos (MARTINS, 2021) não compreende um cânone de como se deve contar histórias, e está aqui apresentado fora do contexto em que foram sendo definidos. É um levantamento de como, na prática, fui descobrindo empiricamente o meu modo de contar e trabalhar o ofício de contador de histórias, dialogando também com algumas tradições.

Passo agora ao relato de como esses elementos interviram na minha forma de dar aulas, e como fui encontrando neles a minha identidade artística. Aponto principalmente a importância do território da Pavuna como local que define a forma de narrar dos participantes das oficinas na Arena Jovelina Pérola Negra (alunos, professores, comunidade familiar etc), assim como a minha forma de dar aulas, sempre modificada pelas necessidades reais e locais do processo.

## 2. ARENA CONTA PAVUNA

### 2.1 – SOBRE A PAVUNA EM MIM

Lá laiá laiá laiá  
Laiá laiá laiá  
Laiá laiá laiá  
Lá laiá laiá laiá laiá laiá  
Laiá laiá laiá  
Laiá laiá laiá  
Lá laiá laiá laiá laiá  
Lá laiá laiá laiá laiá  
Lá laiá laiá laiá laiá, pois é...

É, foi ruim à beça  
Mas pensei depressa  
Numa solução para a depressão  
Fui ao violão  
Fiz alguns acordes  
Mas pela desordem do meu coração  
Não foi mole não

#### **Quase que sofri desilusão (bis)**

Tristeza foi assim se aproveitando  
Pra tentar se aproximar  
Ai de mim  
Se não fosse o pandeiro, o ganzá e o tamborim  
Pra ajudar a marcar (o tamborim)

Logo eu com meu sorriso aberto  
O paraíso perto, pra vida melhorar  
Malandro desse tipo  
Que balança mais não cai  
De qualquer jeito vai  
Ficar bem mais legal

#### **Pra nivelar A vida em alto astral (bis)**

**Sorriso Aberto.** Composição: Guará, Interprete: Jovelina Pérola Negra, 1988

A Pavuna, bairro tradicional e antigo do Rio de Janeiro, também é um dos mais populosos da cidade, e apesar disso, é uma das regiões mais carentes de atividades culturais. Mas isso significaria falta de material cultural para essas atividades? Claro que

não. Segundo o tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro, Pavuna, em tupi, significa “*lagoa escura*” ou “*águas turvas*”; e segundo a sabedoria popular, “*águas turvas*” podem muitas vezes deixar vir à tona inúmeras riquezas.

Figura 01 - Estação Metrô Pavuna, em 10/06/2020



Fonte:

<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/ap-36-da-pavuna-ganha-novo-superintendente-muda-estrutura-22507800.html>

Uma dessas riquezas que podem ser valorizadas é a sambista carioca Jovelina Faria Belfort, mais conhecida pelo nome artístico de Jovelina Pérola Negra, que se transformou na década de 1980 em uma das principais referências femininas do gênero.

Herdeira do estilo musical de Clementina de Jesus, era chamada de Pérola Negra em homenagem a sua cor. Nascida em 21 de julho de 1944, em Botafogo, no Rio de Janeiro, Jovelina cresceu cercada pela oralidade das histórias narradas por seus familiares em um testemunho de luta e superação.

De empregada doméstica a vendedora ambulante de linguiça, desfilou por muitos anos na Ala das Baianas na Escola de Samba Império Serrano, em Madureira. Entre várias de suas composições que fizeram história, destacam-se: *Bagaço da Laranja* (1985), parceria com Arlindo Cruz e Zeca Pagodinho, e *Feirinha da Pavuna* (1985), também de sua autoria. Infelizmente, sua história foi subitamente interrompida no dia 2 de novembro de 1998 devido a um infarto fulminante.

Quando inaugurada a Arena da Pavuna, seu nome foi logo dado ao aparelho cultural em referência à sua importante história e representatividade junto as mulheres negras.

Figura 02 - Fachada interna da Arena Carioca Jovelina Pérola Negra



Fonte: acervo @oglobo

Não bastasse esse fato, ao refletir sobre minha história de vida, percebo que também chega o momento de verificar se consegui contribuir de alguma forma junto à Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, ou simplesmente a Arena Jovelina, em sua função como aparelho cultural desse bairro carioca. E assim, pensando em como “gente é para brilhar”, contarei um pouco da Pavuna, não como uma luz que venha de fora, mas como uma luz que reflete e parte de seus próprios moradores, em especial pela visão de suas crianças.

Encontrar dados históricos sobre o bairro da Pavuna não é tarefa tão fácil. Há bastantes informações em site e blogs, mas há uma carência de fontes e referências mais seguras. Segundo o site *O melhor do bairro da Pavuna*<sup>15</sup>, a coroa portuguesa estimulou o plantio de cana-de-açúcar na região a partir do século XVI. E com a cultura da cana-de-açúcar, vieram os escravizados africanos. As fábricas de açúcar e aguardente prosperaram de tal forma que incentivaram a criação da primeira freguesia fora do Centro do Rio de Janeiro, a de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá, em meados do século XVII.

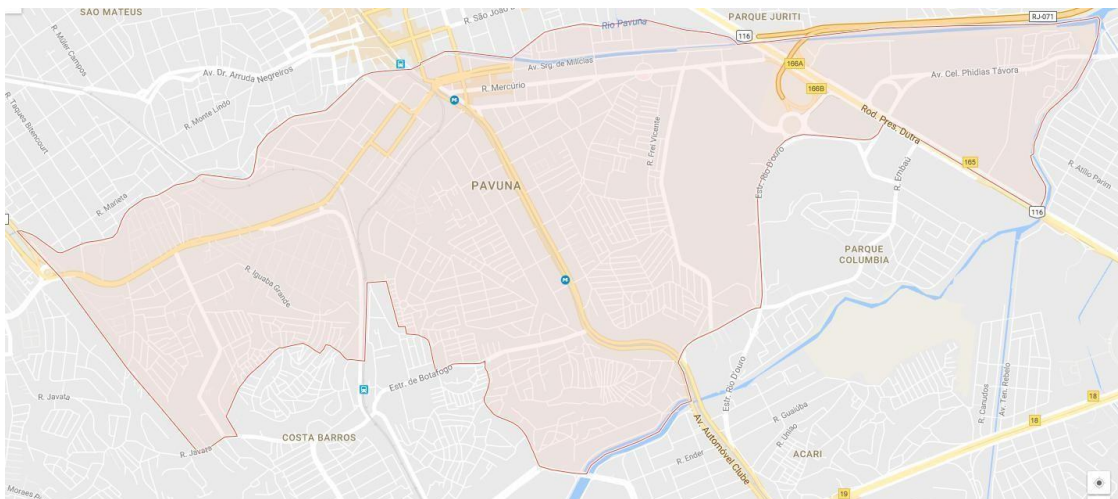
---

<sup>15</sup> <https://www.omelhordobairro.com/pavuna/historia>, acesso em: 20/09/2021.

A crise provocada pela descoberta das Minas Gerais, no século XVIII, afetou a produção de açúcar na região. Os senhores de engenho conseguiram, no entanto, recuperar grande parte do prestígio e da produção durante o século seguinte, possibilitando até que os números de engenhos aumentassem. Mas, a sedução exercida pelo plantio do café, aliada à insuficiência de capital acumulado para promover melhorias nas fábricas, contribuíram para que os antigos senhores do açúcar transformassem os engenhos em fazendas de café, como de outras culturas como a laranja.

Não foram poucos os esforços para dinamizar a produção cafeeira e revitalizar a prosperidade do passado. O traçado da estrada de ferro Dom Pedro II facilitou o escoamento das mercadorias. O mesmo se deu com a construção de um canal retificando o traçado do rio Pavuna, que também contribuiu para livrar a região do fantasma das doenças que despovoavam outras áreas do recôncavo, tal como a cidade de Piedade de Iguaçu, em plena decadência. Está fora a última vila organizada em terras da cidade, cujo perímetro definitivo se estabeleceu em 1833, com a criação do Município Neutro, a Corte Imperial.

Figura 03 - Mapa do bairro da Pavuna



fonte:

<https://tl.map-of-rio-de-janeiro.com/mga-kapitbahayan-ng-mga-mapa/pavuna-mapa>

A Pavuna ocupava então ambas as margens do rio de mesmo nome, cada uma delas pertencente a uma freguesia da cidade: a da direita, a de Irajá, e a da esquerda, a de São João de Meriti. A divisão do território entre as cidades do Rio de Janeiro e Iguaçu -

esta, transferida em meados do século XIX para um local da freguesia de Jacutinga, daí o nome "Nova" que adquiriu, deu origem a uma polêmica quanto à posse das terras situadas entre os rios Pavuna e São João. A cidade de Nova Iguaçu requeria as terras de ambas as margens do rio Pavuna, transferindo-se a fronteira para o rio São João; mas venceu a disputa a freguesia de Irajá, fixando a fronteira no divisor tradicional das freguesias, isto é, no rio Pavuna. Assim, a Pavuna ficou pertencendo à cidade do Rio de Janeiro<sup>16</sup>.

Já o município do Rio de Janeiro apresenta uma extensão territorial de 1.200.179 km<sup>2</sup>, com uma população de 6.320.446 habitantes, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e uma estimativa de 6.498.837 habitantes no ano de 2016. Hoje há 4 zonas do Rio de Janeiro, dentro das quais estão 9 subprefeituras e 33 regiões administrativas: zona Central, zona Sul, zona Oeste e zona Norte.<sup>17</sup>

Essa estrutura da prefeitura carioca busca atender as demandas de mais de 160 bairros e cerca de 6,7 milhões de habitantes. Atualmente a mais populosa da cidade, a Zona Norte do Rio de Janeiro conta com quase 90 bairros, incluindo alguns que existem desde o século 18, como Madureira, Irajá e a Pavuna. A cidade é bastante heterogênea e apresenta diferentes graus de desenvolvimento e, conseqüentemente, desigualdades na distribuição e utilização de recursos disponíveis.

A Pavuna é um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Faz divisa com os bairros de Anchieta, Guadalupe, Costa Barros, Coelho Neto, Acari, Irajá, Jardim América e Parque Colúmbia, e também faz divisa com o município de São João de Meriti. O bairro possui uma das maiores populações dentre os bairros cariocas. Seu Índice de Desenvolvimento Social (IDS), no ano 2000, era de 0,540, o 121º colocado entre 158 regiões analisadas no município do Rio de Janeiro.

Em 1998, foi inaugurada a estação de metrô do bairro, a Estação Pavuna. Não tendo muitas áreas de lazer de grande porte, possui algumas praças, um clube de futebol com o nome Pavunense Futebol Clube, e a Arena Carioca Jovelina Pérola Negra.

---

<sup>16</sup> Informações retiradas do site *O melhor do Bairro, História do melhor do bairro da Pavuna*. Disponível em: <<https://www.omelhordobairro.com/pavuna/historia>>. Acesso em: 20/09/2021.

<sup>17</sup> Informações retiradas no site IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/rio-de-janeiro.html?>, acesso em: 10/09/2021.

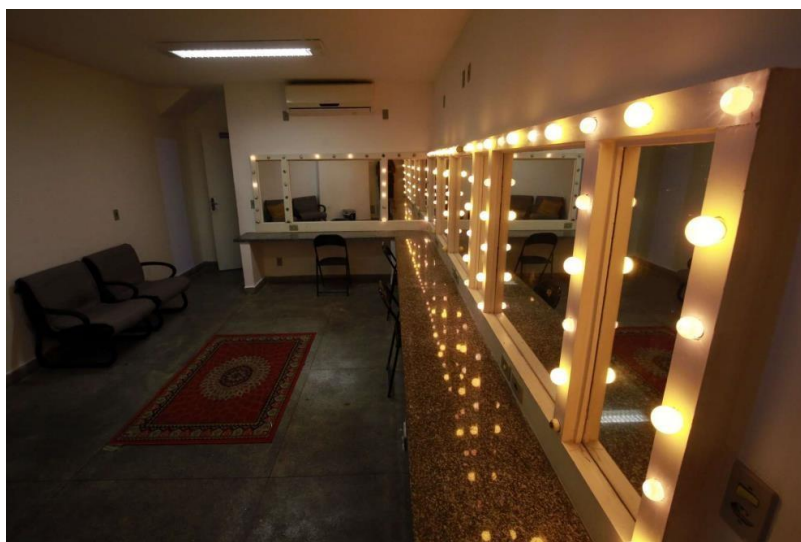
Figura 04 – Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/área externa



Fonte: <https://jornalreagerio.blogspot.com/2012/06/arena-carioca-jovelina-perola-negra-ja.html>

Há mais de 25 anos a cidade do Rio de Janeiro tem o projeto das Lonas, Arenas e Areninhas culturais<sup>18</sup>. As Lonas Culturais são espaços pertencentes à rede de equipamentos culturais da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro (SMC), criadas em 1993, no governo do prefeito Cesar Maia, por iniciativa de um movimento de agentes culturais das zonas Oeste e Norte da cidade. A ideia surgiu após o fim da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco- 92.

Figura 05 - Arena Jovelina Pérola Negra/camarim 01



Fonte: <https://prefeitura.rio/cultura/arena-carioca-jovelina-perola-negra-na-pavuna-e-reinaugurada-apos-reforma/>

<sup>18</sup> Site Prefeitura do Rio de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smc/arenas> , acesso em 10/09/2021.



Hoje existem sete Lonas Culturais: Carlos Zéfiro (Anchieta – Zona Norte), Elza Osborne (Campo Grande – Zona Oeste), Herbert Vianna (Maré – Zona Norte), João Bosco (Vista Alegre – Zona Norte), Sandra de Sá (Santa Cruz – Zona Oeste), Terra (Guadalupe – Zona Norte), Jacob do Bandolim (Jacarepaguá – Zona Oeste), além de três Areninhas Cariocas: Hermeto Pascoal (Bangu – Zona Oeste), Renato Russo (Ilha do Governador – Zona Norte) e Gilberto Gil (Realengo – Zona Oeste), que são também Lonas mas foram renomeadas após receberem reformas estruturais e a colocação de ar condicionado.

Já as Arenas Cariocas foram construídas em 2012 no governo do então prefeito Eduardo Paes, com estrutura em alvenaria, dois pavimentos e capacidade para receber 330 pessoas sentadas. Existem quatro Arenas Cariocas: a Abelardo Barbosa – Chacrinha (Pedra de Guaratiba – Zona Oeste), a Jovelina Pérola Negra (Pavuna – Zona Norte), a Carlos Roberto de Oliveira – Dicró (Penha – Zona Norte) e a Fernando Torres Madureira – Zona Norte). A previsão, anunciada pelo então prefeito, era a de que todas as Lonas virariam Arenas, ainda nos encontramos nessa espera.

Figura 06 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/entrada



Fonte: <https://prefeitura.rio/cultura/arena-carioca-jovelina-perola-negra-na-pavuna-e-reinaugurada-apos-reforma/>

Tanto as Arenas Cariocas como as Lonas Culturais e as Areninhas Cariocas têm como projeto serem cogeridas entre a SMC e organizações de sociedade civil, que são responsáveis pelas atividades administrativas e artísticas, de disseminação da arte, lazer, entretenimento, complementação à educação formal e gastronomia. A única exceção durante esse processo foi da própria Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, que no final de junho de 2019, integrou a estrutura básica do gabinete do prefeito Marcelo Crivella, voltando à SMC em 2021, no atual mandato do prefeito Eduardo Paes.

Estive como professor de Teatro de 2014 a 2020 na “Arena Jovelina”, atravessando três mandatos diferentes da prefeitura do Rio de Janeiro (dois de Eduardo Paes e um de Marcelo Crivella). Trabalhava um dia por semana nas oficinas, e durante os fins de semana em eventuais apresentações. Havia uma oficina pela manhã, com de 2h de duração e outra, de mesma duração, à tarde, com o objetivo de atender os contra turnos das escolas públicas e particulares da região. Nos primeiros 6 anos era vinculado à ONG Avenida Brasil, que tinha contrato com a Secretaria Municipal de Cultura, e no último ano fiquei ligado diretamente à prefeitura, porém nesse período a Arena Jovelina estava sobre administração direta do Gabinete do Prefeito, como já falado.

Tínhamos uma parceria com a 6º CRE para divulgar as oficinas nas escolas públicas da região, mas também entrávamos em contato com escolas particulares do bairro oferecendo as oficinas. A Arena Jovelina servia também de palco para eventos das escolas (festas de final de ano, entrega de prêmios e etc), e não tinha como foco exclusivo alunos da rede pública, mas jovens entre 07 e 14 anos moradores do bairro da Pavuna e arredores (embora a maioria dos 300 alunos atendidos nas Oficinas de Teatro Infantil nesse período pertencessem à rede pública).

A Arena Carioca Jovelina Pérola Negra é composta por um primeiro andar, que conta com arquibancada retrátil para 180 pessoas, palco reversível para a parte externa, camarim e sala técnica, e pode receber todo tipo de apresentação como shows, exposições e peças de teatro e dança. O mezanino tem outra arquibancada com 150 lugares, 02 camarins e área técnica com cabine de som e luz. Possui também uma Sala Multimídia para encontros, seminários, cursos e oficinas. Tem capacidade, assim como as outras Arenas, para receber 330 pessoas sentadas.

Figura 07 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/área interna

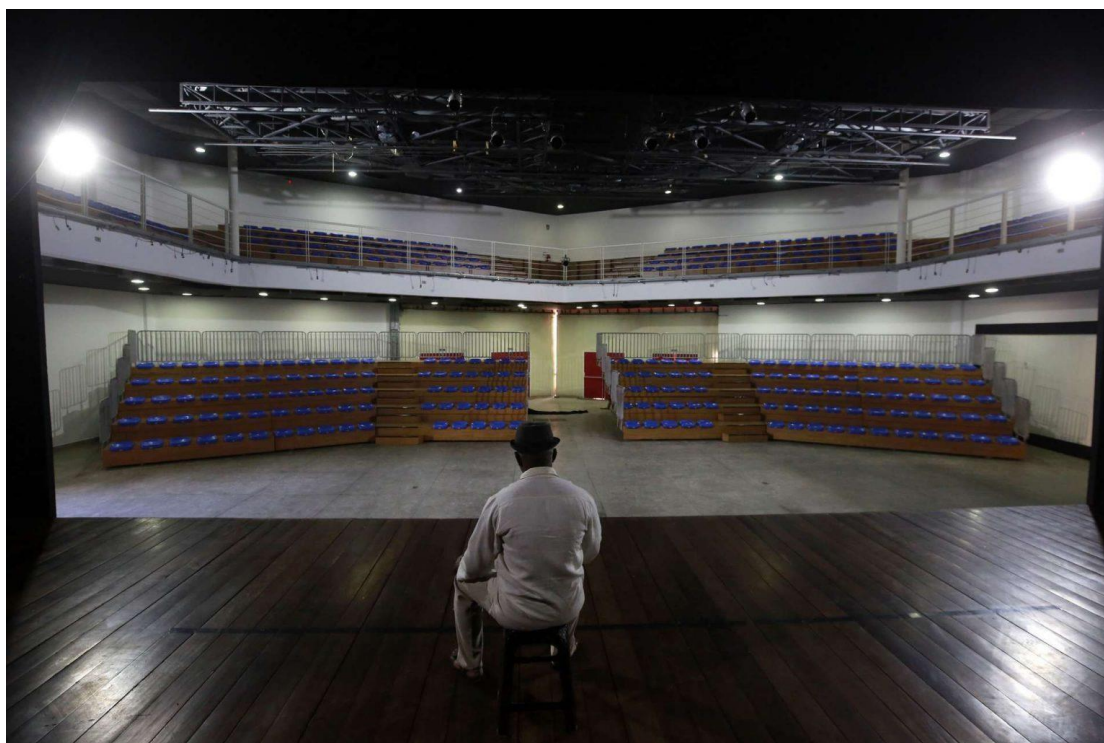


Fonte:<https://prefeitura.rio/cultura/arena-carioca-jovelina-perola-negra-na-pavuna-e-reinaugurada-apos-reforma/>

Durante minha experiência no projeto, de 2014 a 2020, participei no desenvolvimento de oficinas teatrais voltados principalmente, mas não somente, para alunos da rede pública. Quem fez a gestão junto com a SMC na maior parte desse período foi a organização da sociedade civil Avenida Brasil, organização criada pelo diretor de Teatro, dramaturgo e produtor cultural Marcus Faustini, reconhecido não apenas por sua movimentação teatral, mas também pela mobilização em prol da valorização da cultura nas periferias e morros do Rio de Janeiro. Atualmente, Faustini é responsável por gerir a pasta da Secretaria Municipal da Cultura no governo do prefeito Eduardo Paes.

A Arena da Pavuna era um entre os vários projetos da Avenida Brasil, sendo a gestão direta da Jovelina a cargo na maior parte desse período pelo diretor de teatro Anderson Barnabé e pela produtora cultural Cintia Monssores. Atualmente Barnabé é responsável pelo projeto Fomento Cultural (FOCA) da prefeitura do Rio, e Cintia é a gestora de todas as Arenas e Lonas da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 08 - Arena Carioca Jovelina Pérola Negra/palco



Fonte: <https://prefeitura.rio/cultura/arena-carioca-jovelina-perola-negra-na-pavuna-e-reinaugurada-apos-reforma/>

Existiam várias oficinas destinadas à população da Pavuna, entre as quais destacavam-se as oficinas de teatro (duas turmas infantis/adolescentes e uma turma adulta) e a oficina de dança de salão, sendo as primeiras as grandes preferidas pelos alunos, que se mantinham constantes em todo o projeto. Havia outras oficinas que iam se alternando em permanência (capoeira, hip-hop, circo, teatro de bonecos, etc.), atendendo ao todo nesses sete anos pelo menos uma estimativa de 1.500 alunos. Vale lembrar que o projeto das Arenas de uma forma geral visa à interação, fomento da cultura local e circulação das produções de espetáculo entre as várias regiões ou zonas da cidade.

Durante o período das oficinas da Arena Jovelina, lidávamos com alunos moradores da Pavuna e de regiões próximas que, no caso das crianças, vinham em busca de um espaço em que pudessem ter acesso a atividades extraescolares, e que “ocupassem” seu tempo. Na Pavuna o índice de criminalidade tem patamares bem altos, sendo de grande importância que haja iniciativas graças às quais os jovens entrem em contato com outras perspectivas de vida.

Logo no início, percebi como um dos vários desafios para a oficina de teatro a necessidade de desconstrução dos padrões do espetáculo teatral vindos de outras regiões ou zonas da cidade, ou mesmo de uma visão exclusivamente televisiva do espetáculo teatral. Mesmo durante improvisações com o objetivo de desconstruir padrões, essa visão persistia, e o universo e contextos que surgiam não me pareciam dialogar exatamente com a experiência de vida dos participantes. Outro desafio não só da oficina de Teatro infantil e adulto, mas de toda a Arena Jovelina, era que apesar de toda a estrutura apresentada, e de uma carência de fomento cultural no bairro, mesmo assim não tínhamos um público satisfatório prestigiando os eventos e espetáculos da Arena Jovelina.

Isso era inerente aos moradores do bairro da Pavuna que não gostavam de “cultura”? Acreditava que não. Era apenas da televisão que vinha esse olhar que os fazia reproduzir padrões e não se interessar por outras formas? Nosso olhar não é construído apenas pela TV, lógico. Estava dando certo esse “fomentar” o teatro na região, com a circulação de espetáculos vindos de fora? É claro que em princípio isso muito ajudaria na abertura de visões de mundo, mas de que mundo como parâmetro? A gestão da época acreditava que também deveria partir da comunidade esse fomento. Mas como realizar isso? Era esse meu principal desafio como professor de Teatro desse espaço naquela época.

Enquanto Contador de histórias, atividade que exerço há mais de 12 anos, sempre propus exercícios dentro dos jogos teatrais que estimulasse não somente histórias e temas conhecidos do grande público, mas que também fossem mais próximas das expectativas dos jovens, visando sempre interagir com os mesmos. Porém achava que meu processo pedagógico (iniciado em 2003 em algumas pequenas escolas particulares da Zona Norte carioca e na Rede SESC-RIO no bairro de Madureira, de 2005 a 2010) ainda era muito geral. Eu ensinava teatro, mas que tipo de Teatro? Tentava encontrar então uma junção entre o ofício de contar histórias, o de atuar e o de ensinar teatro. Esse já era um primeiro e essencial fator.

Aos poucos também fui percebendo que talvez outros fatores, não só do meu processo pedagógico, também influenciavam o olhar desses participantes no processo. Um deles era que essa mesma preocupação com a interação/participação com o público proveniente da Pavuna nem sempre acontecia por parte dos espetáculos apresentados por grupos teatrais reconhecidos vindo de outras partes da cidade.

O desinteresse aparente da plateia fazia com que várias vezes os profissionais das produções teatrais reclamassem que o público não prestava atenção, não “entendia” o espetáculo, e muitas vezes agia como se a proposta teatral não lhe dissesse o mínimo respeito. A ponderação em resposta que dávamos, tanto eu quanto a gestão do espaço, era: “temos que ter paciência, este público estava em ‘formação’ justamente por meio do fomento de espetáculos vindos de FORA”.

Fazendo uma comparação com o ambiente escolar formal em que leciono também, na rede pública e privada, muitos alunos se distanciam da vivência do teatro por considerá-lo distante de sua realidade. E compreendo que, assim fazendo, distanciam-se também de uma via extraordinária para colocarem-se mais perto de si mesmos.

Parecia claro que esse distanciamento entre espectadores e obras apresentadas fazia com que em muitos espetáculos o público olhasse para ribalta e se comportasse como estando de frente a uma tela de televisão: falava-se junto com os atores, havia brigas entre pessoas da plateia, casamentos terminados ou simplesmente alguém abria a porta da Arena (deixando toda a luz de fora entrar, atrapalhando os projetos de iluminação dos espetáculos) e perguntava em voz altíssima: “Fulana está aqui? ”. Nas salas de aula das oficinas, exemplos similares também aconteciam.

Não queria supor que isso não devesse ser responsabilidade de quem mediava esse fomento ao território, pois já que não partia dos alunos e do público essa interação então caberia a nós essa mediação. O teatro deve criar pontes além de fomentar a expressão mais genuína da localidade onde floresça. Estabelecer um teatro da Zona Sul como modelo a ser fomentado era o caminho? Possivelmente não, mas então qual?

Essa dicotomia na linguagem e interação do teatro que vinha se apresentar e o público local me fez pensar primeiro, enquanto educador, como trazer as próprias vivências dos alunos para a criação cênica de modo a não predeterminar culturalmente a maneira pela qual eles “devem” se olhar. Como lidar com estereótipos e a possível contaminação midiática que por várias vezes as crianças, jovens e adultos apresentam como material para ser trabalhado cenicamente?

Acredito que uma resposta a tantas indagações feitas até agora e que me tirassem de um ensino geral do Teatro para aquilo que fosse mais próximo à minha identidade artística e especificidade profissional seja uma busca constante a práticas de construções coletivas e comunitárias, nas vivências teatrais, dentro de um contexto educativo atravessado por exemplo por histórias de vida de seus próprios praticantes (professores, alunos e por que não toda comunidade do território da Pavuna).

E assim, tendo como objetivo promover vivências realmente transformadoras, centradas em histórias de vida a partir do ser e estar concreto no mundo, o lugar que se ocupa no mundo, do mundo que nos envolve, parto da hipótese de que, enquanto mediadores de processos criativos colaborativos, nós, professores de teatro, precisamos de uma perspectiva descolonizada e anti-hegemônica tanto do teatro quanto da educação, considerando que, na cidade do Rio de Janeiro, há uma notória hegemonia da Zona Sul carioca em relação aos outros bairros.

Sou natural de Fortaleza / Ceará e moro no Rio de Janeiro há 21 anos. Aqui me graduei em Artes Cênicas pela Universidade da Cidade do Rio de Janeiro, com Licenciatura plena em Artes Visuais pela FAEP-SP, e Licenciatura em Teatro pela Ítalo Paulistana. Mas, minha primeira formação em teatro foi em minha cidade natal, em Direção e Interpretação Teatral, pelo Instituto Dragão do Mar de Artes Visuais do Ceará, coordenado, na época pelos professores Clóvis Levi e Antônio Mercado.

Adoto então uma perspectiva descolonial no meu trabalho pois esta significa buscar conscientizar a minha diferença enquanto nordestino vivendo no Sudeste do país e sujeito a toda invisibilização e inferiorização com que nos defrontamos enquanto “paraibas”, e o que define também o meu lugar de aqui estar e, conseqüentemente, o meu lugar de fala.

Busco também uma perspectiva enquanto mediador/professor para conscientizar as diferenças daqueles com quem convivo, no sentido de que não apenas lidem com suas experiências de vida, mas também encontrem os lugares a partir de onde contarão a si mesmos e o mundo.

Figura 09 - Arraial da Arena 2017/pátio externo



Fonte: <https://www.jornaldestaquebaixada.com/2017/07/arraia-da-pavuna-comeca-nesta-quinta.html>

Nesse sentido, entendo que o ensino de teatro (e de arte em geral) não deve necessariamente estar voltado somente para formação de artistas, mas também contribuir para a formação integral sócio-política de seres humanos. O nível de participação dos alunos e do sentimento de pertencimento de todos no processo se torna de suma importância.

Por que falo pertencimento? Em uma determinada situação em aula, propus uma improvisação onde alunos destacariam algo de bom no seu bairro, e que pudesse ser compartilhado. A resposta que tive de um aluno foi: “mas o que aqui tem de bom? Quem quer saber o que se passa aqui? ”.

Assim, tornou-se importante não repetir processos coloniais na prática pedagógica com esses alunos da Pavuna, e lançar mão outras vivências para alimentar nosso processo teatral, percebendo que minha História de vida e a desses alunos poderiam fornecer um material muito mais interessante para o nosso trabalho.

Não digo que nos primeiros anos na Arena eu tinha consciência disso, mas foi me sendo apresentada uma realidade que me fez repensar minha prática artística-pedagógica e buscar outros olhares. No início foram *Águas turvas*, como o próprio nome da Pavuna pode sugerir, mas que foram deixando emergir, em mim e nos alunos, outras formas de viver, de ser e de pensar aquele território.

Assim, supus que a construção de narrativas cênicas ancoradas em histórias de vida poderia possibilitar a conquista da consciência de si, do outro e do mundo que nos rodeia; da auto-expressão; da sensibilidade estética; da autonomia crítica, valores estes muito caros para processos de revitalização dos sentidos e das razões que sustentam o ensino não apenas de teatro, mas de arte de forma ampla. E principalmente do pertencimento ao seu local, do seu território.

Figura 10 - Professor de Teatro da Arena como apresentador do Arraial da Jovelina



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2017



## 2.2 - Águas Turvas

Fui no pagode  
Acabou a comida  
Acabou a bebida  
Acabou a canja

Sobrou pra mim  
O bagaço da laranja  
Sobrou pra mim  
O bagaço da laranja (BIS)

Me disseram que no céu  
A mulher do anjo é anja  
Eu falei pra você  
Sobrou pra mim  
O bagaço da laranja  
Sobrou pra mim  
O bagaço da laranja (BIS)

**Bagaço da Laranja.** Composição: Arlindo Cruz/Zeca Pagodinho/Jovelina Pérola Negra. 1985

Desde que comecei a dar aulas, tanto no ensino formal como no não-formal, apesar de considerar que trabalhava uma Pedagogia “geral” do Teatro, em minhas aulas sempre usava exercícios para o desenvolvimento do aluno-ator baseados na obra de Boal<sup>19</sup> (2007). Tinha consciência de não estar realizando Teatro do Oprimido<sup>20</sup>, mas de estar me utilizando de seu arsenal para a prática pedagógica, assim como fazia com Spolin<sup>21</sup> (2008) e suas excelentes observações e anotações sobre a improvisação e o jogo teatral.

Como acontece com muitos artistas de teatro, comecei a dar aulas sem mesmo ter uma licenciatura, apenas apoiado na minha experiência prática de ator. Mas queria sair desse caminho, queria chegar em uma prática pedagógica que fosse mais sedimentada e

---

<sup>19</sup> Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro, 16 de março de 1931 — Rio de Janeiro, 2 de maio de 2009) foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo.

<sup>20</sup> Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo (tal como Paulo Freire pensou a educação) e do teatro. Ao mesmo tempo, traz toda uma nova técnica para a preparação do ator que tem grande repercussão mundial.

<sup>21</sup> Viola Spolin (Chicago, 7 de novembro de 1906 Los Angeles, 22 de novembro de 1994) autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como uma das fundadoras norte-americanas do teatro improvisacional.

apoiada em elementos e ferramentas fundamentadas. No do correr dos meus estudos fiz duas Licenciaturas, uma em Artes Visuais e outra em Teatro, mas ainda assim buscava uma identidade artística e pedagógica própria.

Nesse relato das práticas parto de um exercício de investigação da memória, de minha história de vida. Em alguns momentos as lembranças são turvas, pois era assim que algumas vezes o caminho se apresentava, no qual muitas propostas partiram da intuição e principalmente das necessidades de cada desafio. Apenas mais à frente, no espetáculo *Jogo da Velha* (2019) reuni elementos que compõem a forma pela qual desenvolvo o ofício de contar histórias, pesquisados e organizados na Especialização que fiz no Programa de Pós-graduação de Ensino de Contemporâneo de Arte da UFRJ, que me possibilitou, entre outras coisas, identificar minha identidade artística e pedagógica.

Quando cheguei na Pavuna, já era professor há quase 10 anos. Mas foi lá que comecei a questionar esse meu caminho, ao me deparar com outras questões e outros atravessamentos. Farei a seguir uma exposição - que não obedece a uma cronologia – do período entre 2014 e 2020, onde atendemos cerca de 300 alunos, somente nas oficinas de teatro infantil, fora suas famílias, e alcançamos um público de mais de 2 mil pessoas do bairro da Pavuna. Nesse relato reúno situações que me levaram de uma não consciência da minha prática pedagógica a uma prática de ensino que hoje entendo como de um Teatro Narrativo (Rapsódico). Uso o termo “águas turvas” em referência ao escuro que se apresentava no início.

Uma das minhas primeiras montagens, em 2014, com cerca de 15 alunos, foi *A Bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado<sup>22</sup>. Acreditava estar apresentando uma autora essencial e importante para trabalhar com as crianças da Pavuna. Deveríamos fazer duas apresentações em um final de semana, como se tornou tradição nos demais anos. Nos primeiros meses do processo me dedicava a trabalhar por meio dos jogos de Boal (2007) o corpo dos atores e sua disponibilidade ao jogo teatral. Spolin (2008) completava o treinamento do jogo/improviso<sup>23</sup>.

Logo no início me vi no desafio da escalação do elenco. Na descrição inicial da personagem principal temos a bruxinha boa como uma linda garota incompreendida, de

---

<sup>22</sup> Maria Clara Machado foi uma escritora e dramaturga brasileira, autora de famosas peças infantis e fundadora do Tablado, escola de teatro no Rio de Janeiro.

<sup>23</sup> Foram várias as adaptações feitas nos jogos apresentados por esses grandes mestres, mas não cabe nesse trabalho falar de cada um deles – o que seria objeto de nova pesquisa.

cabelos louros e macios, que é invejada pelas outras bruxinhas da escola de magia que têm cabelos “duros e espetados”. A maior parte dos alunos eram negros e uma comparação dessa me pareceu ofensiva. O que deveria fazer? Escolher a aluna de pele mais clara e de cabelos louros para o papel?

No grupo até havia uma aluna com tais características físicas, mas acreditei que se a escolhesse para o personagem da bruxinha boa estaria reforçando um estereótipo racista; além disso, a mesma estava menos madura para a responsabilidade de uma protagonista, e havia alunas “fora do perfil” bem mais desenvoltas na oficina. Tomei uma atitude que achei mais adequada à realidade que encontrava. Afinal a personagem poderia ser qualquer outra delas, mas precisava ser alguém cuja escolha para o papel afirmasse algo importante.

Minha decisão não foi de imediato bem aceita pelos próprios estudantes, que, ao lerem o texto, viam a personagem como “a boazinha branca”; era compreensível que eles mesmos acreditassem que só quem fosse branco poderia fazer a personagem, além de que havia uma ideia de “respeito à vontade da autora”, que descrevera a personagem desta maneira. Posicionei-me de modo contrário, dizendo que “não, essa seria uma decisão nossa! ”. Colocava-me na posição de intermediar, sugerir, encaminhar algumas propostas, apoiado no fato de ser mais experiente no teatro do que eles, o que também me dava a autonomia de defender meu papel de diretor na peça; mas sempre tomava o cuidado para que minhas decisões fossem tomadas a partir das questões que eles levantavam, ou que iam surgindo em cada etapa decorrente do processo.

Percebia que em vários momentos, nos intervalos e mesmo durante os exercícios de aula, apareciam discussões sobre religião e os posicionamentos dos alunos em relação a este tema entravam para o debate durante exercícios de improvisação. Eram questões que mesmo sendo de aulas anteriores insistiam em surgir, o que me fez pensar que sua aparição não era aleatória. Em muitos relatos sobre conflitos no bairro, posicionamentos radicais religiosos se apresentavam, em especial entre tradições de matrizes africanas e tradições evangélicas. Nas cenas, intolerância e preconceito se mostravam como corriqueiras entre os moradores, que quase sempre depreciavam a cultura africana. Expressões como “chuta que é macumba!” eram constantes, e, se alguns alunos riam, outros ficavam visivelmente incomodados.

Desse modo, sugeri que a personagem principal se transformasse em uma menina que usava roupas e pano branco na cabeça e fosse incompreendida por usar fios de sementes coloridas de árvores como colares. É interessante que apresentando o problema dessa forma e no contexto da peça, não surgiu nenhum protesto por parte dos alunos.

Era preciso também que houvesse personagens que fossem desempenhados por todos os alunos, que em sua maioria eram meninas - uma questão recorrente em oficinas livres e cursos de Teatro. Como já tínhamos feito uma troca do perfil do personagem principal, pensamos que seria divertido se os outros personagens da escola de magia da floresta encantada fossem personagens do cotidiano deles, o que nos daria mais opções para todos. Se a dramaturga criara as bruxas Fedorosa e Fredegunda como outras alunas da escola de magia, na nossa montagem tínhamos as bruxas Fedorenta, Fofqueira, Funqueira e Faniqueira.

Combinei com os alunos que a obra de Maria Clara Machado não seria nosso ponto de chegada, mas de partida. Passei a usar tal premissa quando tinha um texto pronto a ser montado nas oficinas, o que me dava liberdade de subvertê-lo conforme as condições e necessidades de cada montagem.

Dessa forma, mais importantes eram as palavras faladas pelos atores do que as escritas pela autora, assim como as ações que ficavam em primeiro plano, ajudando a contar a história – sendo esta entendida como a sucessão de incidentes que compõem um acontecimento. O que nos interessava na oficina era o elemento que passei a nomear, a partir da prática da contação de histórias, de *Pré-texto* (CABRAL, 2006): tal como ao que acontece na contação de histórias, o contador se preocupa em estudar, entender e assimilar a *fábula* (ROSENFELD, 2004), a história por trás da história a ser narrada.

Não fiz referências textuais diretas a questões religiosas, mas me impressionou que também não tivéssemos reclamação alguma por parte de pais e do público em geral que foi assistir à apresentação; discuti com os alunos o que eles pensavam sobre os ritos africanos e muitos me disseram que, em casa, os pais comentaram que entenderam que a bruxinha era apenas diferente, mas não era malvada. Fizemos duas sessões com uma excelente receptividade de todos, atentos ao espetáculo.

As questões sobre o racismo sempre apareciam nas aulas, por isso entendi sua necessidade de levar a cena. Entendo que uma das possibilidades de descolonização de nossa sociedade e educação consiste em dar visibilidade e protagonismos positivos para pessoas marginalizadas na sociedade. Além de que não basta que apenas acreditemos não ser racistas - coisa impossível inclusive - mas para a construção de uma educação antirracista precisamos de ações concretas que nos situem como aliados nesse projeto antirracista, como bem diz a professora Djamila Ribeiro (2019):

o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente — a inação contribui para perpetuar a opressão. (RIBEIRO, 2019, pág.08)

E também guardei essa outra lição, aprendida na prática: o texto e sua história poderiam, como na contação de histórias, ser um ponto de partida. Embora isso tenha acontecido de forma empírica e intuitiva, para resolver um problema eminente, levei este aprendizado para processos seguintes.

Figura 11 – A Bruxinha que era boa



Fonte: arquivo Leonardo Rodrigues<sup>24</sup>

*O Fantástico Mistério de Feiurinha*, texto de Pedro Bandeira<sup>25</sup>, traz em sua estrutura e temática uma subversão dos contos de fada, que na época achei interessante

---

<sup>24</sup> As autorizações de imagens, feitas pelos responsáveis pelas crianças fotografadas exclusivamente para essa pesquisa, encontram-se em meu poder, no final desse trabalho, em anexo encontra-se o modelo usado para autorização das imagens.

<sup>25</sup> Pedro Bandeira (1942) é um escritor brasileiro de livros infanto-juvenis. Destacou-se com a obra *A droga da obediência*. Recebeu o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em 1986 e a Medalha de Honra ao Mérito Braz Cubas, da cidade de Santos, em 2012.

para tentar explicar o poder de recontar uma história. Esse foi o texto escolhido em 2015, quando já tínhamos cerca de 25 participantes, a maioria ainda meninas - e essa, inclusive, era uma das discussões do grupo: tantas mulheres e tão poucos textos com personagens para todas!

Na peça, Pedro Bandeira traz vários contos clássicos, com suas respectivas princesas, que são recontados de forma satírica, e a partir do misterioso do desaparecimento de uma outra princesa, que ninguém lembrava do nome e nem da história, o enredo se desenvolve. Essa nem é uma fórmula original de subverter contos de fadas, mas me atrai pela ideia de uma personagem que se mostra esquecida (invisibilizada!), e por que ninguém se propôs a contar a sua história ou não se lembravam mais de como conta-la, ela tinha desaparecido da história oficial das princesas.

No caso das meninas pré-adolescentes a ideia de poderem fazer princesas também as empolgava, mas também, pelo que me relataram, queriam ser princesas diferentes das que estavam acostumadas a ver na TV. A personagem título tinha esse nome pois se achava feia, mas porque fora criada por três bruxas que invertem sua percepção de mundo e desde de criança a fazem acreditar que “o feio é bonito e o bonito é o feio”, pois a chamam de Feiurinha o tempo todo.

Afirmar que, como autor do texto subvertia a história dos contos, elas também poderiam fazê-lo, e não estaríamos traindo a essência da obra. A mim parecia engraçada a ideia de obediência a alguém que julgassem superior “do nada”. Na verdade, uma falta de compreensão da minha parte que provavelmente advinha da minha posição privilegiada de homem branco. As deixei livres para introduzirem experiências e ideias suas na peça, aproximando-a do universo em que viviam.

Mesmo assim ainda faltavam personagens e havia problemas na escalação de elenco, pois tínhamos entrada e saída de alunos no decorrer do ano e o grupo continuava a ter uma maioria de meninas. O que fazer com as faltas? Alguém começava a ensaiar e logo depois saía do processo. Em seguida entravam mais duas componentes para o grupo, e tínhamos que lidar com isso: afinal tanto em um processo formal, como no não-formal, é muito complicado não aceitar novos alunos, seja por ter de atender demandas de relatórios com números de participante (no caso de ONG's), ou por que algumas instituições querem “incluir” todo mundo, sem se preocuparem com a qualidade do trabalho desenvolvido.

Tínhamos um problema sério, mas resolvi encará-lo como mais uma regra da oficina baseada em uma brincadeira: não haveria atrizes ou atores fixos em personagem algum. Propus aos alunos que eles estivessem preparados para interpretar todos os personagens, transitando entre um e outro. Na contação de histórias, o contador pode fluir de um personagem a outro, indo da posição de narrador a personagem, às vezes apenas com a indicação de um objeto cênico que marque as passagens. Assim, esse elemento, a *Transição* (MARTINS, 2021), passou a ser comum em todos os processos da oficina.

Essa também foi uma solução para as habituais faltas nos ensaios. Afinal, o teatro sempre exige o comprometimento dos participantes, já que as ausências tornam mais difícil a preparação de cenas de um espetáculo. Assim, uma atriz poderia estar em um ou em vários personagens a cada dia, conforme a disponibilidade dos presentes; já que todas conheciam a história e os personagens, só precisávamos decidir com rapidez, antes de iniciarmos o ensaio, quem faria quem, e o quê.

Além disso, ainda havia o risco real de alguma atriz faltar a uma apresentação. Infelizmente também é comum alguns não terem comprometimento com um dia de culminância em projetos de oficinas não-formais e formais. Sempre pode haver um jogo de futebol ou até mesmo os pais quererem levar a criança em algum evento. Pensei que a forma de resolver isso seria determinar que ninguém era “dono” de nenhum personagem: no dia em que só houvesse três alunas na aula, o elenco seria formado por aquelas três; se no ensaio seguinte tivéssemos 15 alunas presentes, o elenco seria de 15 atrizes.

Essa solução para o processo de montagem vinha de uma necessidade concreta de resolver problemas de faltas, que poderiam ocorrer até em dia de estreia. Mas como tivemos alunas participando das oficinas durante anos e tendo a oportunidade de estar em vários projetos, essa virou uma regra mesmo da oficina. “Como atriz/ator, você tem que estar preparado para resolver esse problema!”, eu dizia a ela/es.

Também me pareceu evidente que essa solução era necessária não apenas para esse como para vários outros problemas: o do apoio dos familiares, por exemplo, que muitas vezes, por não compreenderem a importância do processo, não colaboravam para a permanência das crianças nos ensaios, havendo o risco de essas, só quererem aparecer no dia da apresentação (algo que nunca permiti: caso alguém faltasse no último mês de aula, não poderia estar no espetáculo final). “Certa vez” (vício de contador de histórias!), uma avó disse que a neta teria que sair do teatro; lamentei sua saída e perguntei: “qual o problema?” A avó me respondeu que não era nada. Algum tempo depois a avó voltou a me procurar dizendo que a neta queria voltar ao Teatro, mas somente se pudesse escolher

o papel que faria, ao qual respondi: “Ah vó, foi tão legal ter sua neta aqui esse tempo com a gente! ”. Depois percebi que poderia ter mantido a aluna e explicado à avó as regras do processo, preservando a jovem e conscientizando a família das responsabilidades com o coletivo. Mas para mim foi impossível fazer isso a 15 dias de uma estreia, e acredito que alguns erros podem ser consertados em outro processo, servindo como aprendizados para ações futuras.

Ter os pais ao meu lado e participando do que estivesse acontecendo passou a ser primordial nas aulas. Não os deixava fazer ou assistir às aulas, apenas no primeiro dia os autorizava a ver o que as filhas e filhos estivessem fazendo. No decorrer do ano os deixava a par de tudo que estivesse sendo decidido e perguntava a opinião deles. Comecei a fazer reuniões de produção com estes responsáveis para discutir os figurinos e cenários, pensando em soluções para sua confecção – afinal, mesmo que nem sempre os recursos oferecidos pela Arena Jovelina<sup>26</sup> fossem suficientes, podíamos buscar soluções baratas com aquilo que cada um(a) podia conseguir. Essa foi uma das principais formas que encontrei para manter os pais, mães, avós e responsáveis dentro do processo e assim conseguir sua colaboração, inclusive incentivando as crianças a não faltarem.

Figura – 12: *O Fantástico Mistério de Feurinha*



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues

---

<sup>26</sup> As vezes tínhamos uma verba para produção e a gestão nos ajudava no que fosse possível para conseguir algumas coisas, mas sabíamos que a culminância das oficinas deveria ser um evento onde também haveria outros gastos, como lanche para as crianças e para a confraternização entre pais e alunos.



Em 2017, a gestão da Arena, representada pela ONG Avenida Brasil, decidiu fazer um espetáculo que reunisse todas as oficinas em uma grande culminância de final de ano. Era um projeto ousado, pois pretendíamos unir todos os alunos da Arena e cada oficina teria de ter uma participação no espetáculo final. Naquele ano, isso significava reunir mais de 100 alunos de todas as oficinas (teatro adulto e infantil, capoeira, circo, dança de salão e hip-hop).

A Arena fica localizada na Pça. Ênio s/n, entre duas grandes escolas do bairro da Pavuna, a Escola Municipal Telêmaco Gonçalves Maia e a Escola Municipal Deputado Hilton Gama. Ambas estavam com problema de conflitos e rivalidades entre os alunos, havendo constantes enfrentamentos nos horários de entrada e saída das aulas.

Entendendo esse problema do bairro, os professores das oficinas sugeriram montar *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, clássico do bardo inglês que fala do amor impossível entre os herdeiros de duas famílias rivais na antiga Verona, na Itália.

Como sabíamos que entre os participantes das oficinas havia alunos das duas escolas, esse foi um dos critérios na divisão do elenco, distribuído entre Montéquios e Capuletos a partir de qual escola o aluno pertencesse: escolhemos assim um Romeu entre “os Telêmacos” e uma Julieta entre “os Hilton Gama”.

Não tínhamos a intenção, inclusive por questões financeiras de produção e de ensaios, de montar a peça completa do autor. Nós, professores, decidimos que apenas nos inspiraríamos na obra, captando a essência do texto: o conflito entre as duas famílias e as trágicas consequências que isso poderia ter na vida de todos. Cada oficina seria responsável por algum aspecto e momento do espetáculo final.

A Oficina de Dança de Salão, formada principalmente por integrantes da terceira idade, foi a responsável por organizar, produzir e escolher os figurinos, e coreografar o Baile dos Capuletos, que acontece no I ato da peça e é de grande importância no enredo, pois é o momento do primeiro encontro entre os protagonistas.

Figura 13 – Ensaio Romeu e Julieta



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2017

A Oficina de Circo, mostrada nas fotos acima com suas acrobacias e malabares, iria coreografar as brigas entre as famílias Capuletos e Montéquios, frequentes ao longo do texto, como também estaria no Baile, já que era nossa intenção ter a cena toda cheia de elementos visuais e humanos.

Reunir tanta gente em um texto dessa envergadura era um desafio monumental. Sugeri aos professores simplificarmos o enredo. Assim, selecionamos as dez principais cenas da peça, já que ensaiar todo o espetáculo, com todas as pessoas e no tempo que tínhamos, seria impossível.

Ensaiai as partes e juntar depois os fragmentos construídos seria o mais viável; depois, as cenas seriam apresentadas em sequência. Combinadas todas as partes desse nosso desfile (espetáculo), as juntaríamos no dia da apresentação ao público, a partir de um grande *Roteiro* que se desenrolaria como um cortejo carnavalesco na Arena. Os diálogos foram simplificados para frases mínimas, o que intencionalmente tiraria o caráter dramático do roteiro, dando-lhe um caráter épico, no qual a narração dos acontecimentos das cenas ganhou maior destaque.

Poderíamos fazer a apresentação no pátio externo da Arena, mas como havia previsão de chuva para aquele dia, o que inviabilizaria todo projeto, decidimos apresentar o que ficou realmente parecendo um cortejo carnavalesco dentro do vão central do equipamento, na parte interna do Teatro.

A oficina de atores adulta ficaria com as cenas e com a representação das figuras dos personagens centrais da trama. E tínhamos clareza da necessidade de encaixarmos as crianças nessa empreitada; mesmo um texto tão denso já tinha ganhado jovialidade ao

escolhermos alunos de escolas de ensino básico para os papéis dos amantes de Verona, Romeu e Julieta.

Romeu foi escolhido entre um dos alunos mais carismáticos de uma das escolas com problemas de disciplina, e que havia ganhado naquele ano um show de talentos da escola ao fazer imitação da dança do cantor pop norte americano Michael Jackson. Até então ele não era a também das oficinas de atores da Arena Jovelina, e só gostava de ficar fazendo os passos do *moonwalk*<sup>27</sup> durante os ensaios – o que seria um problema para o que se esperaria do ator que fizesse esse papel em uma visão tradicional. Ao contrário, pensei, se esta é a visão que ele tem do personagem, essa então será a interpretação dele, e incorporamos tudo o que ele trouxe como parte do trabalho de atuação dele. Essa era uma história de vida de um jovem negro da periferia, então suas vivências eram necessárias para o personagem a ser construído.

Sempre me questiono acerca dos motivos pelos quais alguns têm que desprezar suas histórias de vida para fazer um personagem, enquanto a outros isso não é exigido (para além do fato de que no trabalho do ator ele pode, se quiser, construir referências tomadas de vidas muito diferentes da sua). Será somente porque algumas histórias pessoais são mais próximas de uma suposta forma de fazer os personagens? Ou há alguma seletividade nisso e alguns podem e outros não podem trazer suas bagagens para os personagens? O que é ou não fora do contexto do personagem? Independente destes questionamentos, resolvemos acolher o que nosso elenco tinha a oferecer, sem julgar se era próximo ou não desse “ideal” de atuação.

Julieta era feita por uma aluna que tanto fazia várias das oficinas na Arena Jovelina como pertencia à escola “rival” da de seu par romântico Romeu. Na verdade, primeiro havia sido selecionada uma outra atriz (que fiz questão que fosse uma aluna negra), mas na votação, alguns dos outros professores julgaram que a escolhida deveria ser “mais romântica”. Essa atriz da primeira escolha saiu do projeto, pois faltava muito aos ensaios, e mesmo tendo características desejadas pelos colegas, eu não poderia deixar que continuasse. Assim, outra menina ficou com o papel e o desempenhou com graça e leveza, mantendo as características de uma adolescente vivaz da periferia, o que julguei essencial.

---

<sup>27</sup> O *moonwalk* é um passo de dança de popping no qual o dançarino se move para trás enquanto parece caminhar para frente. O passo tornou-se conhecido em todo o planeta depois que o cantor norte-americano Michael Jackson realizou-o durante sua apresentação de "Billie Jean" no especial de TV *Motown 25: Yesterday, Today, Forever*, ocorrido em 25 de março de 1983.

Na montagem, o principal desafio foi encaixar os alunos das oficinas de Teatro infantil. Como havíamos decidido que ao final haveria apenas dez cenas principais do texto original, com os diálogos reduzidos ao mínimo, era necessário um fio condutor que contasse ao público o desenrolar dos fatos. Assim, tive a ideia de criar um coro performático que narraria as cenas: as crianças seriam fadas e duendes que acompanhariam a trágica história dos amantes de Verona.

Li a peça junto com as crianças várias vezes, vi filmes e adaptações da obra, até que pudessem me contar mesmo que resumidamente o que acontecia na peça. Era essencial que tivessem um *Repertório* (MARTINS, 2021) de possibilidades de como encenar Romeu e Julieta. Depois elas mesmas escolheram quais seriam as dez cenas mais importantes, segundo seu ponto de vista, para terem um *Roteiro* não do texto, mas da história do *Pré-texto* que queriam narrar, assim como alguns Contadores de histórias se preparavam. Minha dificuldade inicial foi a de não intervir no que eles escolhessem como sendo importante/relevante, já que, como diretor, tinha às vezes a tendência de querer agir como dono exclusivo da história e da montagem.

Pensei que se quisesse ser democrático e realmente admitir a participação de toda diversidade presente em vários pontos de vista naquele território, eu teria que deixar que emergisse deles o que queriam narrar. Meu trabalho com os atores mirins se deu no sentido de ajudá-los a construir uma lógica para o *Roteiro* deles, que não precisava ser linear, mas que deveria estar a serviço da história que eles queriam contar.

O trabalho se deu com mais de 100 alunos/atores/bailarinos/acrobatas/moradores da Pavuna, sendo inclusive permitido que um aluno da oficina adulta que trabalhava vendendo balas no sinal de trânsito do bairro e que fazia aulas de teatro na Arena entrasse no meio do espetáculo vendendo suas balas, mas dentro do contexto da história, sendo mais um habitante de Pavuna/Verona.

Um elenco tão grande atraiu bastante público: entre amigos do elenco e outros alunos das escolas, uma apresentação única quase encheu toda a Arena, alcançando cerca de 300 espectadores. Sobre o problema de disciplina das escolas, houve debates com os professores dentro das salas de aula e nos ensaios, tentando conscientizar os estudantes sobre determinadas atitudes e se valeria a pena ultrapassar alguns limites. Buscou-se olhar sobre o que poderia estar acontecendo entre aqueles adolescentes, e se a peça de teatro os tinha feito refletir sobre suas vidas.

Figura 14 – Coro narrativo de Romeu e Julieta



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2017

Em 2018, comecei a pensar que trabalhar a partir de uma obra já existente talvez adiantasse várias etapas do trabalho teatral. Porém tínhamos visto que o que nos importava era o *Pré-texto* e não necessariamente as palavras escritas e na sequência do texto. A forma resultante disso, que se apresentava no espetáculo, poderia ser construída por nós nos ensaios, sendo a existência anterior de um texto o menos importante para nós.

Já havíamos partido de textos nacionais e estrangeiros, e, em ambos os casos, em algum momento nos deparamos com questões da realidade da Pavuna, mas sempre com claras representações coloniais: no caso dos primeiros dois textos apresentados aqui, uma concepção ética e estética do que é “bom e belo” versus o que é “mau e feio” construída a partir de um ideal eurocêntrico. Esse olhar tanto refletia uma visão dos autores como, o mais importante, também dos moradores do território – estes, de forma não consciente, inclusive da minha parte. Era realmente necessária uma descolonização estética dos nossos olhares.

Subverter as narrativas europeias por meio do seu enegrecimento – como no caso da *Bruxinha que era boa* –, uma estratégia muito válida, vem sendo feito por muitas pessoas. Mas pensei em buscar também narrativas que realmente nos possibilitassem pensar o mundo através de outro lugar de fala, de ética, de estética. Não apenas histórias sobre os negros, mas histórias negras. Não histórias sobre o índio, mas histórias indígenas.

Não apenas contar histórias sobre a Pavuna, mas histórias pavunenses pelo o olhar de seus moradores.

É fundamental ouvir o outro, legitimando-o e à sua alteridade, em outra construção narrativa sobre o mundo. O outro como narrador de si mesmo, contando sua História de vida, também é uma construção difícil para o sujeito oprimido que tem como referência o “centro”. A periferia deseja ser o centro, porque não vê potência alguma em si mesma. Desse modo a escolha e discussão sobre as histórias que nos representam podem potencializar e desconstruir algo já predeterminado, colonizado.

De início os participantes da oficina não queriam falar sobre si ou seu bairro, continuando a insistir que lá não havia “nada de bom”. Como estratégia, então, propus como ponto de partida que os alunos pesquisassem contos de outras culturas, que lhes parecessem muito diferentes dos que já conheciam, sendo essa uma forma de enriquecer seus *Repertórios*. Não quis direcionar suas buscas, deixando-os livres para procurar o que os interessava: podiam ser histórias estrangeiras ou contos populares nacionais, mas deveriam ser totalmente desconhecidas (pelo menos para eles), em um movimento de encontro com “outros outros”.

Por felicidade surgiram muitas histórias inusitadas, de países nórdicos e também africanas, japonesas, catalãs, e até de povos originários da Amazônia. Algumas eu lembrava já de ter escutado em algum lugar, outras eram inéditas para mim. Propus em seguida o seguinte caminho: cada participante leria o seu conto para o grupo todo, de modo a enriquecer nossos *Repertórios*. Depois escolhemos alguns contos que tinham alguma afinidade entre si para iniciar o processo.

Nos divididos em subgrupos, e cada subgrupo deveria construir três ou quatro imagens estáticas, como fotos que contassem em sequência a história de cada conto pesquisado. Nessa proposta trouxe uma adaptação do Teatro Imagem<sup>28</sup> de Boal (2007).

Em seguida, algum ator escolhido pelos próprios participantes de cada subgrupo observava o que o outro subgrupo tinha feito em termos de imagem, e então, contaria a história da forma como a tivesse entendido, apenas observando as sequências de poses formadas.

A partir dessa história contada começamos a improvisar cenas, nas quais as imagens poderiam ser transformadas em outras imagens. E assim os contos geravam

---

<sup>28</sup> O Teatro Imagem, foi desenvolvido na passagem de Boal no Equador, com tribos indígenas. Inicialmente, pede-se que os “espect-atores” façam imagens com os corpos dos outros participantes e objetos, mostrando o pensamento coletivo, uma opinião geral, acerca de um tema dado.

outras narrativas, em vários desdobramentos. Perguntei se no cotidiano deles havia algum “causo” parecido com a história desdobrada; quando a resposta era positiva, era possível substituir nomes e fatos por situações ocorridas no bairro, como também por alguma situação da vida deles.

Esta estratégia foi importante para chegar não apenas a uma história da Pavuna como também da vida deles, fosse similar ao conto e aos “causos” que serviam de metáfora da Pavuna. Dessa vez comecei a experimentar a existência de uma figura que, por não ter definição melhor na época, intitulei como personagem-narrador, mas que hoje reconheço que, embora de modo tímido, já era um autor-rapsodo (SARRAZAC, 2002).

Era a turma da manhã, que em geral tinha menos alunos. Por motivos administrativos a Arena Jovelina tinha ficado um mês fechada devido a reformas estruturais, e existia a possibilidade de troca de gestão devido à mudança de Governo, o que acabou não acontecendo naquele momento, mas ainda assim ocasionou uma defasagem em todas as turmas. Nas trocas de gestão pública, é comum que projetos sejam abandonados, e no caso da cultura isso sempre faz com que voltemos para a estaca zero. No caso, a nova gestão da Prefeitura do Rio de Janeiro em 2018 não tinha muitos projetos para a cultura carioca, o que ocasionou ainda por um tempo que se mantivesse a relação de ONGs e administração dos aparelhos públicos culturais.

Pela primeira vez, a turma só tinha quatro alunas. Todas meninas. A personagem narradora seria revezada por elas, que mudariam da posição de narradora para a posição dramática conforme as necessidades do jogo, exercitando a *Transição*. Essas mudanças de personagens e entre espaços narrativo e dramático dentro da obra também possibilitavam idas e vindas no tempo cronológica da história narrada, análogo ao salto dialético (ROSENFELD, 2004).

Inspirado na ideia de “contos de fadas”, decidimos que as personagens fadas narrariam as histórias e que todas teriam em seus figurinos alusões a esses personagens – mas não em uma visão europeia desses seres míticos, e sim a partir de elementos da flora e fauna brasileira. Combinamos que elementos como flores, sementes e adereços naturais deveriam ser adquiridos somente na tradicional feira da Pavuna e que tudo que fosse conseguido deveria ser trazido para o ensaio, quando então decidiríamos o que seria usado.

A participação dos pais nesse processo foi essencial. Muitas mães acompanhavam as filhas e ficavam dentro da Arena, que também se propunha a ser um

espaço de convivência. Como já falado, as fui introduzindo em reuniões de produção. Lá elas foram criando amizades uma com as outras e com frequência eu as deixava ver algumas aulas. Quando pedia sua opinião sobre esse ou aquele detalhe, no início as mães ficavam acanhadas, mas depois foram se acostumando a participar de decisões tais como qual seria o melhor figurino ou que objetos poderíamos usar em cena.

As oficinas eram todas gratuitas, mas nem sempre tínhamos verba para montagens. Era usual haver lanches coletivos, ou cachorro-quente para os alunos nas estreias dos espetáculos. Foi muito importante trazer os pais para estes processos, pois, ao se sentirem incluídos, passaram a acreditar que todos deveram colaborar com a peça final. Às vezes, em projetos desse tipo, algumas pessoas não acreditam que o caminho seja que todos tentem colaborar dentro de suas possibilidades, mas fomos implementando essa prática. Assim, mais de uma vez, quando uma criança estava sem seu figurino porque algum dos outros pais não tiveram condições de providenciá-lo, os outros pais se prontificavam em ajudar.<sup>29</sup>

As Narradoras (fadas) podiam entrar e sair da posição de narradora e fluir entre o dramático e o épico, quase como se fossem longos apartes<sup>30</sup>. Elas poderiam, além de narrar o que estava acontecendo, também comentar, criticar, dar opinião ou perguntar aos espectadores o que eles estavam achando acerca do que estava acontecendo. Caberia à Narradora da vez mediar ou solucionar, como parte do espetáculo, qualquer conflito que acontecesse na história ou mesmo que surgisse na plateia durante a apresentação.

O *Improviso* também era permitido, já que ao perguntar à plateia a sua opinião, daríamos margem a qualquer resposta e elas deveriam interagir com isso, inclusive, se fosse preciso, mudando algum detalhe da história de modo a solucionar qualquer questão que surgisse. Agora não apenas o texto de onde se partia era algo aberto, mas também o espetáculo final também deveria se adaptar à presença da audiência e a tudo que surgisse dela. O jogo de *Improviso e Interação* deveria ser constante e vivo.

---

<sup>29</sup> Sempre optei por soluções baratas ou criadas a partir de materiais encontrados em casa, mas que mesmo improvisadas tivessem um resultado estético interessante. Essa proposta também buscava oferecer um exercício artístico de soluções criativas, em que materiais alternativos e figurinos compostos a partir de materiais pré-existentes dialogassem com a estética definida para o espetáculo.

<sup>30</sup> “Aparte - Discurso da personagem que não é dirigido a um interlocutor, mas a si mesma (e, conseqüentemente, ao público). Ele se distingue do monólogo por sua brevidade, sua integração ao resto do diálogo. O aparte parece escapar à personagem e ser ouvido "por acaso" pelo público, enquanto o monólogo é um discurso mais organizado, destinado a ser apreendido e demarcado pela situação dialógica. Não se deve confundir a frase dirigida pela personagem como a si mesma e a frase dita intencionalmente ao público (...).” (PAVIS, p.21, 1999).



O teatro, naquele momento, se apresentava como uma obra aberta. O fio condutor, o *Roteiro*, havia sido criado apenas para guiá-las para que, no caso, de algum desvio, elas soubessem para onde voltar. Para tal, não ajudaria ficar presas a palavras, mas sim entender a história, formando o *Pré-texto* que estavam contando, enriquecido pelo *Repertório* pesquisado. Qualquer intervenção poderia ser até bem-vinda. O importante é que estivessem preparadas e disponíveis para o jogo, prontas para a *Interação* e o *Improviso*.

As histórias contadas também não pertenciam tão somente a um universo externo, mas estavam misturadas com acontecimentos da Pavuna. O que era de um ou de outro não estava mais tão claro. E, o melhor, algumas crianças me disseram que viram coisas boas nos “causos” de seu bairro. O *Contexto pessoal* delas começava a querer aparecer nas histórias.

Figura 15 – Ensaios



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues

Após um ano bastante conturbado, havia se iniciado um processo de troca de gestão no município do Rio de Janeiro, e parecia incerto que no ano de 2019 as oficinas fossem até o final do ano. Como sempre, divergências fazem com que projeto anteriores tenham a sua continuidade comprometida.

Por fim, o que se concretizou foi que apenas as oficinas de dança de salão e a de teatro infantil seriam mantidas no processo, pois eram as que tinham maior procura. Como a oficina de teatro adulta não permaneceu com seu professor regente, assumi essa turma pelo resto do ano. Conhecia os participantes de todas as oficinas através dos projetos coletivos da Arena, mas não tinha com eles a mesma intimidade cultivada durante vários anos com a turma infantil/adolescente.

Seria preciso então fazer um espetáculo de encerramento que reunisse adultos e crianças e ainda sem a garantia que continuaríamos até o final do ano; no entanto, as aulas tinham sido suspensas durante dois meses devido à troca de gestão, não tínhamos tanto

tempo nem tampouco a garantia de que haveria uma culminância. Como tinha trabalhado com poucas alunas os contos adaptados à realidade da Pavuna, decidi então repetir (com algumas modificações) o processo de contos pesquisados pelas participantes, para que tivéssemos alguma coisa para apresentar no encerramento do ano.

Pedi que cada um trouxesse um livro que já tivesse lido, que podia ser de contos, romance, contos de fadas ou o que mais desejassem, tanto na turma dos adultos (que agora estava na minha regência) como nas duas turmas de crianças. Depois, fomos selecionando histórias que poderiam dialogar umas com as outras.

No momento seguinte, cada um contava para grupo a história que havia escolhido. Mais uma vez não havia personagens definidos. A cada dia de ensaio, quem estivesse presente era responsável por se revezar entre narrar e desempenhar os personagens. Como havia uma turma na oficina da manhã, outra na tarde e agora a turma adulta aos sábados pela manhã, o espetáculo era ensaiado em três partes, em encontros diferentes. O resultado final seria estruturado por mim, que teria que compor e alinhar todas as cenas criadas a partir de cada conto.

Os espetáculos nesse tipo de proposta formavam um mosaico e, ao final, caberia à direção harmonizar (ou não) as partes que eram criadas em separado. Nas últimas semanas eu marcava ensaios coletivos para que todo elenco tivesse uma noção da unidade e fosse possível decidir o acabamento de luz, figurinos e visualidade final. Trago dessa forma o conceito de obras híbridas, na verdade rapsódicas, já apresentadas, nas quais tínhamos um resultado fruto da descontinuidade, das misturas de linguagens, da não-linearidade do tempo.

Assim nasceu *Leitores*, pois julgamos que ao ler uma história as situações, personagens, e ideias dos livros ficavam assim em nossas cabeças: despedaçados, unindo-se a outras histórias, recriando eventos reais e ficcionais. Este foi o último espetáculo presencial na Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, cujo processo comandeí até 2020. Pois, logo em seguida, em março de 2020, começamos as oficinas e no mesmo mês tudo foi fechado por causa da pandemia da COVID-19.

Durante o ano de 2020, mantive encontros on-line, principalmente com a turma adulta, pois era difícil para as crianças terem acesso à internet. Esse foi o período em que as Arenas saíram da administração das ONG's, ficando a cargo direto da SMC. A Arena Carioca Jovelina Pérola Negra ficou sob comando direto do Gabinete do Prefeito, único

aparelho cultural sob essa condição. Tivemos apenas dois professores mantidos, de Teatro e Dança de salão, com contratos de prestação de serviço direto com a Prefeitura.

Figura 16 – Espetáculo *Leitores*



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

Volto no tempo, em mais um salto dialético nessa rapsódia, para 2018, talvez o ano mais frutífero do período em que trabalhei na Arena Jovelina. Antes de entrar na experiência mais próxima do Teatro Narrativo/Rapsódico propriamente dito, no qual pude experimentar de modo consciente os elementos da contação de histórias no processo criativo e começar a pensar sobre uma forma de introduzir os alunos-atores nessa proposta, é importante destacar um outro processo que corroborou nessa empreitada de tornar mais claro as águas até então tão turvas para mim.

*Eu chovo, tu Choves, ele Chove*, de Sylvia Orthof<sup>31</sup>, obra *nonsense*, pois quebra a lógica “realista” ou mesmo fechadinha dos contos de fadas e peças para crianças, o que considero até mais dentro do universo infantil sempre mais livre e lúdico, e que fala sobre

---

<sup>31</sup> Filha do pintor Gerhard Orthof e da pintora e ceramista Gertrud Alice Goldberg, um casal de judeus austríacos, é também sobrinha do compositor Arnold Schönberg. Sua formação inclui cursos de mímica, desenho, pintura, arte dramática e teatro. Na área de dramaturgia infantil, trabalhou como autora de texto, diretora de espetáculos, pesquisadora e professora de teatro. Viveu dois anos em Paris, aprendendo com Marcel Marceau a arte da mímica.

um pingo de chuva cujo maior desejo na vida era chover. Só que para isso, o personagem Pingo precisava conseguir uma autorização especial do patrão Chuveiro. No desenrolar da trama há uma sequência de acontecimentos nos quais Pingo vai encontrando os mais diversos personagens e enfrentando várias situações inusitadas.

Figura 17 – espetáculo *Eu chovo, tu choves, ele chove*



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2018

Como o texto de Orthof sempre me lembrava a estrutura das montagens do Teatro de Revista<sup>32</sup>, resolvi apostar nesse formato para contar essa história com os estudantes, pensando na possibilidade de uma “*Pavuna em Revista*” como um projeto futuro.

Assim, propus que as situações e personagens da peça poderiam ser substituídos por personagens e outras situações que eles escolhessem, julgando-os equivalentes aos

---

<sup>32</sup> Teatro de Revista é um gênero teatral de gosto marcadamente popular que teve importância na história das artes cênicas, tanto no Brasil como em Portugal, até meados do século XX, quando alcançou o seu auge. No entanto, foi na França, na segunda metade do século XVIII, que este gênero teatral surgiu. Já nesta fase, a sua função era protestar, tal como aconteceu mais adiante no Brasil e em Portugal, neste caso contra o poder do estado francês em vigor. No Brasil, o Teatro de Revista foi responsável por revelar inúmeros talentos artísticos, entre eles: Carmem Miranda, Aurora Miranda, Wilza Carla, Dercy Gonçalves, Elvira Pagã e Phedra de Córdoba. (VENEZIANO, 1999).

existentes na peça. Acontecimentos pitorescos do cotidiano do bairro da Pavuna ou do país deveriam ser incluídos no roteiro do espetáculo.

Figura 18 – o Sol de *Eu chovo, tu choves, ele chove*



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2018

Assim, um aluno que sempre teve o sonho que a artista Alcione viesse cantar no palco da Arena e vivia cantarolando músicas da popular cantora, vinha experimentando com frequência nos ensaios o personagem Sol. Como na época estava sendo exibida uma telenovela cuja abertura tinha Alcione interpretando a música *Juízo final*, de Nelson Cavaquinho, ele me perguntou se poderia pintar o rosto e o corpo todo de dourado, e usar uma capa de lantejoulas douradas e interpretar essa música imitando o estilo de Alcione cantar, na hora que esse personagem entrasse em cena. Claro que concordei com seu pedido.

Também outras propostas de equivalências foram surgindo para outros personagens e situações da peça. Fui trabalhando as músicas da peça com os alunos, transformando algumas em samba e pagode, ou outras sugestões feitas por eles. Por sorte a Arena Jovelina tinha recebido alguns equipamentos de som que possibilitavam que brincássemos de “afinar” os alunos na mesa de som direto na hora da apresentação, se assim quiséssemos.

O canto, em geral algo assustador para atores iniciantes, surgiu de forma espontânea, desde que fossem ritmos e músicas conhecidas para os participantes. De ninguém era cobrado ou esperado o desempenho de um cantor profissional, sendo estabelecido apenas que estávamos brincando de cantar.

Figura 19 – Os pingos de chuva



Foto: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2018

O personagem do patrão Chuveiro, mandão e egocêntrico, era um ditador que determinava quem poderia chover ou não; ao ator que o desempenhava, foi pedido incorporasse ao personagem trejeitos de uma figura de autoridade, duvidosa e imposta, conhecida deles no bairro. Do mesmo modo, sereias e outros seres do texto foram ganhando contornos reconhecíveis.

O resultado foi um espetáculo divertido principalmente para eles, com contornos de Teatro de Revista, pois muitos da plateia reconheciam personagens e passagens engraçadas do bairro, ocorridas naquele ano, contadas de forma anedótica.

Esse espetáculo exigia dos participantes uma responsabilidade técnica maior: o texto era novamente um ponto de partida, havia liberdade de improvisar quando necessário e os ensaios aconteciam sem a maioria dos personagens estarem

necessariamente estabelecidos. Sentia que o bairro e suas histórias provocavam um impacto no processo. No entanto, ainda sentia que precisava ter mais, era necessário haver suas vozes na construção do todo. Queria realmente entender se o Teatro estava sendo fomentado de dentro para fora naquele território, e se em algum processo isso seria atingido.

Mas antes de tudo queria refletir um pouco mais o processo de colonização - ou não - do olhar de quem ensinamos. Será que é realmente possível de mudar de perspectiva?

### 2.3 Como não ser um novo colonizador teatral?

Ah, que vontade que eu tinha  
De ter um carango joinha  
E morar na Vieira Souto ou Copacabana  
Ah, que vontade que eu tinha  
De ver minha linda pretinha  
No porte de uma verdadeira dama

De motocicleta Honda  
É muita grana  
De motocicleta Honda  
É muita grana

Casa de campo com play-ground pras crianças  
Hoje me vem a lembrança aquele desejo febril  
Aspirar ar puro, fresco ar primaveril  
Ao abrir a janela ver o mar azul  
Ver a turma me chamando

De garota zona sul  
Ver a turma me chamando  
De garota zona sul

Eu queria ser uma flor mais bela  
Num jardim lá da favela  
Ao morar em frente ao mar  
Eu queria dar tudo de bom pra ela  
Por um cravo na lapela e sair pra passear

Depois pegar meu barco a vela e navegar

**Garota Zona Sul**, Jovelina Pérola Negra “Pagodão da Jovelina”, 1987

O conceito de *Democracia Zumbi*, trazido por David Runciman (2018), expressa como democracias podem chegar ao fim, dentro de um plano neoliberal de apatia intencional de seu povo:

A ideia básica é que o povo se limite a assistir a uma representação em que seu papel é aplaudir ou negar o aplauso nos momentos apropriados. A política democrática se transformou num espetáculo elaborado, demandando um número cada vez maior de atores bem característicos para manter cativa a atenção do público. A dependência crescente de plebiscitos, em muitas democracias, confirma esse padrão. Um plebiscito pode parecer democrático, mas não é. Os espectadores são convocados ao palco para responder simplesmente sim ou não a uma proposta para cuja formulação não contribuíram em nada. Depois disso, os políticos retomam o trabalho de decidir o que eles quiseram dizer. (RUNCIMAN, 2018, p. 29)

A ideia de uma democracia zumbi serve bem a um projeto colonialista e na minha prática de ensino-aprendizagem na Pavuna essas questões estiveram presentes. Por exemplo, ao pensar o conceito de Teatro Aplicado (COUTINHO, 2014), este me tocou em questões que me rondavam e inquietavam: como fazer para que minha prática docente em teatro não se tornasse, mesmo que com uma “boa intenção” de educador, o caminho de um novo colonizador das comunidades periféricas, nos grandes centros em que eu e muitos outros professores de teatro trabalhamos?

É sempre um risco cair nessa armadilha. Ao nos deparar com realidades distintas das nossas, podemos pensar, sentir, agir e imaginar o teatro nessas comunidades de fora para dentro, reproduzindo uma forma hegemônica, hierarquizante e com pouca - às vezes nenhuma - participação dessas comunidades.

Não obstante, o meu desejo real como docente é ser um criador de *fissuras* nesse ambiente de aprendizagem tão envolvido pelo sistema-mundo-capitalista. Como nas palavras de Holloway, “a abertura de fissuras é a abertura de um mundo que se apresenta como fechado. É a abertura de categorias que em sua superfície negam o poder do fazer humano, para descobrir em seu núcleo o fazer negado e encarcerado” (2013, p.12).

Quer dizer, possibilitar que todos desenvolvam seus potenciais, encarcerados dentro de um sistema que aparentemente os quer desenvolver, mas que na verdade acaba



por sufoca-los. E para tal, faço uma pergunta: como não ser um novo colonizador teatral em sala de aula, principalmente em comunidades ditas periféricas?

Se impõe problematizar essa estratégia de dominação de determinados povos sobre outros, em que é necessário raptar, invisibilizar, colonizar o saber, a memória, o imaginar e o sentir. A partir dessa problematização trago um pouco da perspectiva do Grupo Colonialidade/Modernidade, que teve por objetivo estudar a modernidade eurocêntrica intrinsecamente relacionada ao conceito de colonialidade (QUIJANO, 2000), sendo esta compreendida como a herança do imaginário do colonizador europeu que historicamente nos impôs o pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver conforme padrões civilizatórios do europeu colonizador.

Quanto à Modernidade, entende-se que:

na versão eurocêntrica, ela apresenta-se como a possibilidade histórica da emancipação do homem por meio da reflexibilidade e da racionalidade do sujeito. A tomada de consciência da possibilidade de o indivíduo emancipar-se do estado natural, das formas de heteronomia e de sua idiosincrasia, bem como o comprometimento de tornar essa emancipação efetiva no tempo histórico, são denominados progresso”. (BISIAUX, 2018, p. 3)

Segundo MIGNOLO (2003), essa definição esconde o fato de que os relatos históricos hegemônicos são construídos por esses mesmos homens que habitam corporalmente a Modernidade. Nessa definição eurocêntrica, a Modernidade oculta sua localidade, na Europa, onde o processo de Modernidade esconde seu papel opressor das outras humanidades. Aníbal Quijano (1992) observa ainda que ela se fortalece com a expansão do capitalismo em escala mundial, tendo sua fonte na descoberta das Américas e na subsequente colonização destas. O que une, embora de modo não explícito, Modernidade e Colonialidade no processo de expansão da dominação Europeia, pois como nos explica a pesquisadora francesa Lîlâ Bisiaux “assim, a colonialidade do poder deve ser compreendida como a face oculta, mas necessária, da Modernidade” (BISIAUX, p. 4, 2018)

As teorizações desse grupo, formuladas por vários autores latino-americanos, principalmente hispano/americanos, traz entre suas perspectivas aquela de (re) inventar a si e ao mundo de maneira lúdica, contra-hegemônica e antirracista, narrando nossas histórias a partir de nossa “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003), vivida na periferia do sistema-mundo capitalista, no qual, segundo o autor, essa diferença é determinada pelo

quanto estamos mais próximos, ou não, de um modelo hegemônico (no caso, eurocêntrico).

Essa diferença colonial é compreendida como uma classificação hierárquica da população mundial em função das deficiências e dos excessos em relação aos critérios daqueles que se dão o direito de falar universalmente; porém, como argumenta e explica Bisiaux:

Aqueles que se deram o direito de classificar universalmente são os homens brancos, burgueses, cristãos e heterossexuais que realizaram uma colonização temporal dupla. Eles estabeleceram uma diferença temporal interna ao instituir a Idade Média, um tempo passado para modelar a Renascença como o tempo presente, e criaram uma diferença externa ao inventar os primitivos e os bárbaros, que estão não apenas em outro espaço, mas também em outro tempo, um tempo passado. É justamente essa colonização temporal que legitima a colonização espacial, a expansão do capitalismo sob uma forma internacional e o estabelecimento da Europa como o centro do mundo e da verdade, como área cultural mais avançada, mais civilizada. (2018, p.4)

Em outras palavras, trata-se do projeto descolonial, que visa plasmar identidades a partir do Sul, da América do Sul, dos bolsões desprivilegiados do Brasil, enfrentando o desafio de re-existir, in-surgir e re-viver, rompendo “as correntes que ainda estão em nossas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella” (WALSH, 2009, p. 24).

Assim, os processos de independência das colônias romperam com a colonização, mas a colonialidade do poder continuou intacta. Os territórios foram descolonizados, mas os imaginários não. E é precisamente sobre tal distinção que repousa o projeto descolonial do conjunto Modernidade/Colonialidade. Como Bisiaux ressalta na fala de Enrique Dussel, “Trata-se, ao contrário, de uma revalorização do que foi depreciado, negado pela Modernidade/Colonialidade, e da instauração de um diálogo intercultural “entre as tradições filosóficas não ocidentais e a filosofia euro-norte-americana” (Dussel, 2009, p. 116).

Em suma, o projeto descolonial visa destruir a hegemonia epistêmica da Modernidade/Colonialidade, baseada em uma pretensa universalidade. Tal projeto pressupõe “não apenas evidenciar a geo e o corpo-político da epistemologia dominante, mas, também, distanciar-se desta” (BISIAUX, 2018, p.5).

Como já falado, meu trabalho ganhou profundidade nos estudos descoloniais com a minha Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), promovida pela Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio

de Janeiro. E aqui cabe abrir um parênteses: por que uso do termo descolonial e não decolonial?

Em Martins(2021) explica-se que o termo decolonização ou decolonialidade foi uma sugestão feita por Catherine Walsh (2009), autora estadunidense radicada no Equador, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, com o intuito de marcar uma forma de pensar distinta do sentido usual do termo descolonização, que se refere à independência política das antigas colônias em relação as metrópoles. Decolonial busca significar uma libertação mais profunda de corações e mentes dominados por padrões impostos de ser, sentir e saber que continuam predominantes nos povos que estiveram durante séculos submetidos ao domínio político e econômico, que não deixou de ser também cultural.

Ou seja, o termo deriva do conceito de colonialidade, que difere do termo colonização, que se refere ao processo histórico de dominação dos povos africanos, asiáticos e americanos pela imposição da violência física, da força política e do aprisionamento econômico da colônia pela metrópole. Porém, a colonialidade, apesar de derivar da colonização, difere desta por significar um padrão colonial de poder, sobretudo de ordem simbólica, existente e resistente mesmo após a independência das colônias, estabelecido pela imposição de modos de ser e estar no mundo determinantes em dimensões fundamentais da vida social, como, por exemplo, na conformação de subjetividades / intersubjetividades e na hegemonia de critérios epistemológicos para legitimação de conhecimentos e saberes. (BALLESTRIN, 2013).

O termo decolonialidade vem sendo bastante discutido na contemporaneidade, sendo mesmo contestado por autores importantes como Boaventura Sousa Santos, que não compreendem uma diferença substancial em relação ao termo descolonização. A própria Catherine Walsh atualmente vem relativizando a utilização do termo por ela criado, chegando mesmo a admitir que o termo descolonização pode melhor exprimir o sentido de decolonialidade, dependendo da forma e contexto como for utilizado.

Independente da discussão acerca da nomenclatura, a perspectiva de(s)colonial aprofundou-se em meu trabalho como artista docente, onde busco também uma perspectiva enquanto mediador e professor para poder visibilizar e valorizar as diferenças daqueles com quem convivo, no sentido de que não apenas lidem com suas experiências/histórias de vida, mas também encontrem os lugares a partir do qual narrarão a si mesmos.

E poderíamos pensar um Teatro descolonial? O próprio teatro foi instrumento de catequização/colonização das colônias. A própria ideia de Teatro como Drama é uma ideia da Modernidade. E a Modernidade esconde sua localidade! É possível considerar que ela fez o mesmo com as formas artísticas e teatrais não modernas. Assim, podemos pensar que as estéticas modernas teriam sido impostas de maneira hegemônica: na cristianização forçada dos “bárbaros” no Novo Mundo por Espanha, Portugal, França e Inglaterra a partir de um conhecimento egóico e cientificista que justificaria os interesses econômicos na colonização, e por fim pelos EUA com o pretexto de desenvolver os países subdesenvolvidos, após 1945, segundo Bisiaux (2018). O Drama idealizado pelos franceses também surge na Modernidade: “aliás, do século XVIII aos dias de hoje, o Drama parece ter absorvido todas as formas dramáticas de tal forma que se tornou nos imaginários o sinônimo do próprio teatro” (BISIAUX, p. 5, 2018). O próprio teatro épico poderia estar enquadrado dentro da história da Modernidade europeia.

O Teatro pós-dramático não poderia ser também uma forma de problematizar as estéticas e epistemologias da Modernidade/Colonialidade? O pós-dramático, dentro da pós-modernidade, é uma crítica à Modernidade, mas, segundo Mignolo (2003), surge de dentro dela, permanecendo na matriz colonial do poder. O autor, para quem a base do pensamento descolonial é uma dissociação epistêmica, tanto teórica como prática, destaca o fato de que existimos a partir de onde pensamos. De fato, qualquer pensamento tem sua localidade, pertencendo a uma área cultural e geográfica determinada.

“No entanto, um grupo de pessoas composto por homens brancos, burgueses, cristãos e heterossexuais tentou mascarar sua geo e corpo-político e, pretendendo poder pensar por todos, universalizou assim suas classificações e suas hierarquizações” (BISIAUX, 2018, p.5), onde “o caráter eurocêntrico das obras pós-modernas, que, mesmo rompendo com os códigos estéticos da Modernidade, permanecem na matriz colonial do poder” (BISIAUX, 2018, p.2), o que nos faz pensar que “descolonizar as cenas teatrais significa operar um deslocamento duplo, estético e epistêmico” (BISIAUX, 2018, p.11).

Formas artísticas e pedagógicas são formas de viver, pensar e agir:

No entanto, outras formas teatrais existem, formas que não são nem dramáticas nem pós-dramáticas, e que dialogam com as formas hegemônicas. Essas formas apresentam-se como outras maneiras de fazer teatro, de apreender as estéticas, e mostram a localidade das formas dramáticas ou pós-dramáticas canonizadas e modelizadas”. (BISIAUX, p. 3, 2018).

A autora destaca ainda que:

O teatro seria uma forma particular de fazer, pensar e agir e, nesse sentido, ele não substituiria uma geo e um corpo político. Se considerarmos que existimos onde pensamos, também existimos onde criamos. Assim, contra um universalismo das formas teatrais, nós afirmamos uma localidade. Artistas, dramaturgos e dramaturgas, diretores e diretoras de teatro criam a partir de um corpo e de uma geografia, a partir de uma cultura e de uma epistemologia”. (BISIAUX, p. 5, 2018)

A localidade vai direcionar as novas formas descoloniais, mas também não seria o caráter eurocêntrico de nossas categorias de análise que influencia nossa denominação dessas formas? Então nosso olhar como professores e artistas também precisa ser deslocado, pensando por outros vieses como poderia acontecer na Cidade Maravilhosa a relação subúrbio/periferia.

Desde a época de Pereira Passos<sup>33</sup>, o subúrbio, para onde o proletariado, as massas e as fábricas foram direcionados, sofre um processo de apagamento cultural. Segundo Souza,

O atual subúrbio carioca, formado a partir do início do século XX, mesma época de construção e formação do Bairro de Marechal Hermes enquanto vila operária, difere-se bastante da visão da literatura tradicional acadêmica que define subúrbio como um lugar longínquo, tranquilo, pouco habitado e de ‘menos gente ocupando mais terra’ (...) O fato é que o subúrbio carioca acaba sendo marcado hoje justamente pela densidade populacional, pelo eixo ferroviário, pela conotação proletária, por conteúdos socioculturais próprios, pela roupagem de violência e insegurança e também pelo contraste que estabelece em termos de estética e de estrutura social com regiões mais nobres da cidade. (2015, p.15)

E assim, segundo a autora, “a partir da assertiva de Milton Santos, surge a esperança de buscar uma possível centralização das regiões suburbanas, inclusive no que diz respeito ao teatro, segundo o referencial de quem lá vive e a partir de ações práticas que possibilitem a criação de centros nessas áreas” (SOUZA, 2015, p.23)

O geógrafo Milton Santos, no documentário 'com Milton Santos – O mundo global visto do lado de cá', dirigido por Silvio Tendler (2006), ao refletir sobre o processo de globalização capitalista como uma tensão dialética, afirma: “O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”. Por isso promovi o atravessamento dos procedimentos do Teatro Aplicado e seus conceitos em minha prática pedagógica, como uma possibilidade de descolonizar o fazer, o pensar e o ensinar Teatro.

---

<sup>33</sup> No começo do século XX, o Rio de Janeiro era a capital do país e vivia um período de transformações. A nova imagem do Rio era planejada por Pereira Passos, prefeito da cidade, que queria dar ao Brasil características mais modernas, fugindo da visão de atraso, de país escravocrata. O prefeito se inspirou em Paris para fazer as reformas urbanísticas no Rio, construindo praças, ampliando ruas e criando estruturas de saneamento básico. Foi nessa época que muitas favelas surgiram. Com a destruição dos cortiços, parte das pessoas foi para a periferia da cidade e a outra parte subiu o morro, formando as favelas. Fonte: <http://educacao.globo.com/artigo/reforma-urbanistica-de-pereira-passos-o-rio-com-cara-de-paris.html>, acesso em 15/07/2022.

Teatro Aplicado ainda é um termo de muita discussão quanto à sua terminologia, como bem nos mostra Coutinho (2014). Por exemplo, existe a nomenclatura *Teatro Comunitário*, que é associado a esse termo maior (Teatro Aplicado). Este último já define a abrangência de métodos, teorias e usos de uma forma ou experiência/intervenção em comunidades ditas na periferia das cidades. E é esse tipo de teatro que tem se expandido, como analisa a autora, com vários outros nomes distintos, em vários territórios mundo afora.

Todavia, dentre essas várias definições, destaco uma retirada de Prentki e Preston, segundo a qual Teatro Aplicado significa:

Um amplo leque de práticas teatrais e processos criativos que levam os participantes e as audiências além do teatro convencional e mainstream para o mundo de um teatro que responde a pessoas comuns, suas histórias, suas localidades e prioridades. O trabalho que acontece, quase sempre, em espaços informais, em lugares não teatrais, numa variedade de ambientes geográficos e sociais: escolas, ruas, prisões, centros comunitários, conjuntos habitacionais, ou qualquer outro lugar que possa ser específico ou relevante aos interesses da comunidade (2009, p. 9).

Uma das dilatações desse conceito situa o Teatro Aplicado no ensino não-formal (embora não somente nele). Mas, enquanto professor de teatro da Arena Carioca Jovelina Pérola Negra, no bairro da Pavuna, durante sete anos, percebo a existência nesse território, denominado como periférico/suburbano da cidade do Rio de Janeiro, de uma comunidade de moradores com uma diversidade de desejos, motivações e urgências que deveriam também ser comunicadas por eles mesmos, do jeito deles, para eles mesmos e para mundo.

Aliás, uma arte feita por, sobre e para uma determinada comunidade, forma o triângulo do fazer Teatro Aplicado, que qualifica a característica de participação no processo de criação coletivo da comunidade envolvida, e, por conseguinte pode garantir um processo ensino - aprendizagem do teatro mais democrático e menos colonial. A qualidade de participação dentro de uma ideia de práticas artísticas comunitárias pode ser definida como:

Uma das configurações possíveis no vasto espectro da criação artística que convoca a participação, e constituem um espaço alternativo de criação em que profissionais e pessoas das comunidades são capacitadas no e pelo processo, reunindo-se com o propósito de criar objetos artísticos, na maior parte dos casos com características instáveis e abertas. (CRUZ, 2020, p.3)

Uma forma de balizarmos essa atenção é estar afinados com a participação da comunidade no processo de criação, tal como afirma o pesquisador e professor Hugo Cruz. O autor aponta que a participação das comunidades é uma característica central em toda diversidade da criação coletiva contemporânea (CRUZ,2020).

O tipo de participação, segundo o autor, é caracterizado por um maior ou menor envolvimento dessa comunidade, na qual a criação depende das pessoas, suas experiências de vida e suas motivações, buscando então uma restauração dos vínculos sociais e comunitários com grande ligação com a educação, a cultura e a política. Nesses casos, o professor/mediador/encenador não tem a hegemonia da criação, mas divide com a comunidade essa premissa, e em um maior ou menor grau qualifica essa participação.

Opções estéticas diversas ou até já conhecidas podem acontecer, mas o mais importante é que esse movimento seja de dentro para fora, horizontal e com uma participação de todos os membros, tendo cada vez mais de algo feito pela comunidade, dentro/sobre seus contextos e para a comunidade.

Na verdade, tenho observado uma mudança nesse último termo “para a comunidade”, pois uma triangulação dessa forma poderia tornar o trabalho hermético. Já existem propostas de pensar em algo pela comunidade, sobre a comunidade, mas para **todos**.

Entre seus estudiosos, como bem argumenta Coutinho (2014), temos no Teatro Aplicado - ou Comunitário, termo que prefiro nesse trabalho de pesquisa - um consenso em relação a seus fundamentos, apoiados nas obras dos pensadores brasileiros Augusto Boal e Paulo Freire, que defendem a construção de um processo de ensino-aprendizagem baseado na realidade dos alunos.

Durante todo o período em que trabalhei na Arena Jovelina Pérola Negra, vi e integrei inúmeros projetos, alguns dos quais criavam pontes entre esse território “afastado” do centro ou “traziam cultura” para a região da Pavuna. Um exemplo disso era a iniciativa do Fomento Cultural, projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro, graças ao qual grupos da cidade recebiam incentivo financeiro para montagem de espetáculos, devendo em contrapartida realizar uma circulação de espetáculos pelas Lonas e Arenas culturais da cidade, bem como em outros espaços públicos, como teatros municipais e centros culturais.

Sem dúvida parece muito democrático e justa essa circulação, como também benéfico para os grupos de pequeno porte da cidade, que dessa forma poderiam garantir o sustento de seus membros e manter uma produção teatral, algo tão difícil em uma localidade dominada pelo incentivo de grandes empresas privadas ao teatro comercial.

Todavia, como já falado, um fenômeno foi observado por mim: em meio a várias das circulações destes espetáculos, vistos por mim, meus alunos e também a comunidade local da Pavuna, mesmo com ingressos gratuitos ou a preços bem populares a Arena ficava “às moscas”, sem público - problema enfrentado até hoje em muitos teatros cariocas, mas que no caso da Pavuna parecia ter origem também numa falta de comunicação entre os espetáculos e o público.

Mesmo tendo ciência que os artistas e produção já estavam pagos e que uma ou mil pessoas não fariam diferença financeira, todo artista da cena, em geral, aprecia ter um público para sua obra, desejando que o empreendimento teatral alcance o maior número de espectadores e que os teatros estejam cada vez mais lotados em todos os lugares.

Saindo desse exemplo mais abrangente e voltando à minha prática, confesso que quando iniciei as aulas na Arena tinha essa “boa intenção de desenvolver os alunos”, caindo talvez na armadilha de estar sendo um novo colonizador. Um risco ao qual se deve estar sempre atento, como já dito, mas do qual consegui escapar ao encontrar *fissuras* que me instrumentalizaram nesse processo. Logo, percebo que ao tentar responder à pergunta inicial, digo que realidades são distintas - não melhores nem piores, mas distintas. Ensinar e fazer teatro requer fazer escolhas e tomar decisões, mas sempre atentos ao coletivo que nos cerca, buscando formas de termos autonomia, democracia, participação e respeito em nossos processos artísticos pedagógicos.

## **2.4 – Aula Aberta: O Jogo da Velha, uma rapsódia**

Deixa comigo, deixa comigo  
Eu seguro o pagode e não deixo cair é  
Sem vacilar é é  
Sem me exhibir  
Só vim mostrar, é  
O que aprendi

Eu sou partideira da pele mais negra  
Que venho e que chego para improvisar  
Já vi partideiro que nunca vacila



Entrando na fila querendo versar  
Mais dou um aviso que o meu improviso  
É sério é ciso não é de brincar  
Otário com aço eu mando pro espaço  
Eu sambo, eu faço o bicho pegar

Sem vacilar é é  
Sem me exibir é é  
Só vim mostrar, ééé  
O que aprendi

A luz do repente a estrela cadente  
Chega de repente, não dá pra sentir  
Na lei do pagode, só versa quem pode  
Quem sabe somar e não subtrair  
Não sou diamante, sou fina esmeralda  
Não sou turmalina nem mesmo rubi  
Por onde eu passo eu deixo a saudade  
A pérola negra passou por aqui

**Luz do Repente**, Composição: Arlindo Cruz / Franco / Marquinhos PQD. 1987

Interprete: Jovelina Pérola Negra

A ideia de que eu deveria partir das Histórias de vida dos alunos parecia a melhor forma de garantir que aquele projeto teatral teria a real participação deles. A afirmação de uma aluna logo nos primeiros anos das oficinas, “aquí não tem nada de bom para gente contar! ”, permanecia na minha cabeça.

Mesmo que tenhamos que lidar com a realidade de muitos lugares, que infelizmente têm carências de várias ordens sociais e sofrem com o descaso das autoridades competentes, em um processo de apagamento e desvalorização de seus moradores como cidadãos, é muito triste que essa perspectiva se instale na cabeça dos jovens.

Desde que comecei a dar aulas, sempre fiz em minhas oficinas de Teatro o que chamava de “Aula Aberta”, que acontecia no final do mês de junho ou no início das férias de julho. Percebia que os alunos ficavam muito ansiosos para se apresentarem a um público que não fosse somente seus colegas de turma, sempre havendo pedidos para que mostrassem algum trabalho antes do final do ano.

Alguns acreditam ser nocivo aos jovens atores estarem diante do público precocemente, o que consideram um certo “exibicionismo”. Mas em contrário, sempre

acreditei que o teatro acontece nesse encontro do artista com o público no momento presente. E propunha como parte do processo pedagógico que o jovem ator “enfrentasse” uma plateia no meio do seu processo, plateia que não fosse somente de seus colegas de turma. Podiam ser apenas cenas soltas nascidas dos improvisos de sala e um pouco arrumadas por mim para se aproximarem da forma de um espetáculo. O nome “Aula Aberta” tirava o peso de um resultado acabado desses momentos, que sempre aconteceram e que considerava como parte do processo. Os alunos também os consideravam como um momento de aprendizagem e os pais sabiam que estavam indo para um exercício da turma, quase uma “avaliação” que preparava para a “prova” do final do ano.

Tínhamos tido em 2018, e no ano anterior, um número regular de alunos, e a maioria permaneceu no ano seguinte; como além disso muitos já participavam do projeto desde seu primeiro ano, o grupo já tinha certa intimidade. Não achei produtivo encarar aquele grupo como se estivesse começando naquele momento, promovendo uma oficina que partisse totalmente zero, o que seria enfadonho para as crianças/adolescentes veteranas. Assim, poderíamos ter um primeiro mês de exercícios básicos de teatro e então partir para preparação da nossa Aula Aberta do meio do ano.

Achei que chegara o momento de investir conscientemente em criar um trabalho que finalmente partisse das histórias de vida dos alunos, atravessados pelo território da Pavuna, e formatado como Teatro Narrativo. Utilizaria os elementos da prática da Contação de histórias que vinha estudando na minha Especialização no Ensino de Arte para compor a encenação e o processo dos atores.

Primeiro era preciso reunir Histórias de vida, que seriam o ponto de partida do trabalho. Pensando na *Interação* com aquele território e com os moradores, com uma maior participação destes - e já que o processo de tornar narrativas de vindas de fora “a cara da Pavuna” já tinha acontecido em outros espetáculos, aqui relatados - era importante que coletássemos narrativas da Pavuna, com o jeito e peculiaridades do lugar e de seus habitantes.

Propus aos alunos que fizessem perguntas às suas famílias e vizinhos sobre histórias pitorescas do bairro, e obviamente acontecimentos que eles mesmo tivessem presenciado ou vivido. Também podiam elencar problemas e críticas, mas era importante que não se detivessem apenas nos aspectos negativos, mas também expressassem seus desejos e falassem sobre coisas que achavam muito boas em sua vizinhança e que

gostariam que todos soubessem. Assim o *Repertório* iria se ampliar junto com o *Contexto pessoal*, que ficaria mais consciente.

Alguns ficaram preocupados porque as vezes só tinham uma história muito pequena, mas eu disse que isso não precisava ser um problema pois poderíamos criar elementos fictícios para completar as histórias que quiséssemos. Usei o termo “inspirado em fatos reais”, conhecido de muitos deles, para que ampliassem ou completassem histórias a partir de um fragmento que conseguissem coletar. Pedi que as escrevessem, para não esquecerem qualquer detalhe, mas infelizmente tais fragmentos se perderam, pois não foram devidamente guardados.

Nesse *Repertório* era preciso haver muitas histórias, mesmo que depois algumas fossem “jogadas fora”. Os primeiros ensaios, após as pesquisas em casa, foram marcados por estratégias que os fizessem construir mais e mais narrativas a partir de suas memórias.

Uma primeira tática nos ensaios foi pedir para que cada aluno contasse para a turma um pouco do que lembrasse da sua história pessoal: onde seus pais tinham nascido, se já tinham morado em outro bairro, o que gostavam ou não de fazer no dia-a-dia, como era a escola que estudavam, quem eram os componentes da sua família, se alguém fizera algo pelo bairro, como eram seus vizinhos, se queriam compartilhar algum acontecimento que achavam interessante, engraçado ou diferente (até mesmo triste), e o mesmo com algum de que não gostassem e/ou se sentissem incomodados. Muitas coisas engraçadas vieram à tona, como também situações de que não gostavam na família e vizinhança.

Outra estratégia foi pedir que trouxessem para a aula um objeto qualquer que tivessem em casa; podia ser um brinquedo ou um objeto de que gostassem muito. Na aula, além de explicar o porquê de tê-lo escolhido, deveriam imaginar e contar a história dele: como o adquiriram? Para que ele servia? Ele fez parte de alguma situação inusitada? Qual o significado dele para cada um (a) ou para alguém muito importante em suas vidas?

Nos encontros, surgiram anéis de família, cachecol, livros, cadernos, colheres-de-pau, panelas, bobes de cabelo, apitos, régua, caixa de música, sapatilhas de balé, vestidos e camisetas, gaita, um abajur, avental, óculos escuros e de grau, maquiagens, mala de viagem, um desentupidor de pia e banheiro, brinquedos variados (bonecas, carrinhos e armas!), entre outros.

Não havia tempo para que todos falassem em uma única aula, o que fez com que essa primeira parte do processo durasse cerca de 4 encontros. Para que não ficássemos apenas na oralidade, começamos também a improvisar sobre alguma situação, que

escolhíamos naquele conjunto de histórias de cada dia, para ver como a mesma resultava em cena. Também começamos a utilizar os objetos trazidos para o *Jogo com o espaço e objetos*, improvisando histórias e novas situações que estes pudessem sugerir, quando, por exemplo, cada objeto inspirava o tema da cena.

Propus a brincadeira de escolher um aluno por dia, que deveria contar a história de outra pessoa com suas palavras; como uns sabiam as histórias dos outros, eram capazes de recontá-las. Podiam conta-las do seu jeito, inclusive invertendo a sequência de situações ou criando outras situações conforme o seu ponto de vista; em seguida era feita uma nova improvisação baseada nessa nova versão. Desse modo fomos criando um *Pré-texto* coletivo das histórias trazidas, a partir dos quais iríamos trabalhar o formato final do espetáculo, na forma de um *Roteiro*.

Às vezes, esse contador de histórias do dia misturava uma história com outra, que primeiro ouvíamos em roda; depois todos nos levantávamos e improvisávamos conforme o *Roteiro* proposto pelo Contador de histórias que conduzia o trabalho naquele momento. Assim também surgiam novos personagens e novas situações, tendo a história original como base, mas não como fim. O *Pré-texto* ia ficando cada vez mais dominado por todos. Também pedia para um dos alunos que gostava de escrever para ser o roteirista daquele dia; ele anotava o que tinha sido produtivo, para que depois pudéssemos usar o que tinha sido criado. A ideia não era de construir uma história única, mas de várias pequenas histórias que poderiam até se inter cruzar; infelizmente o registro desses roteiros também se perdeu.

Com o desenrolar dos ensaios, determinadas versões, com suas situações e personagens, iam sendo aceitas por todos, em um consenso “natural”. No início também ninguém era “dono” de nenhuma personagem ou história; sabíamos quem as tinha trazido, mas o espetáculo seria de todos. A definição de quem faria cada personagem foi se estabelecendo conforme cada um se sentia confortável em cada posição.

Como diretor/professor não intervia nas versões de ninguém, mas houve um momento em que alguém precisava tomar decisões como, por exemplo, quem realmente faria o protagonista daquela cena ou história. Mas estabelecia que isso não era predefinido, no decorrer e possivelmente até o dia da apresentação, não era definido quem era quem na peça.

Em geral os participantes mais assíduos aproveitavam mais essa proposta, podendo experimentar todos ou quase todos os personagens, e se “firmando” nos personagens. Assim, o estudante que quisesse ter uma boa participação também precisava

cuidar da sua frequência às aulas. No início foi difícil que o grupo aceitasse essa regra, afinal todos queriam “um personagem para chamar de seu”. Mas com o tempo eles foram percebendo que era muito mais rico poder experimentar várias possibilidades, como também era engraçado aquele personagem ser visto de várias formas diferentes, conforme cada ator o fizesse<sup>34</sup>.

No trabalho com o *Jogo com o espaço e objetos* não queríamos muitos elementos cênicos ou mesmo que os personagens fossem identificados de imediato: eles seriam adolescentes/crianças da Pavuna em várias situações e histórias do bairro, o que inclusive era anunciado ao público logo no início pelo primeiro narrador. Conforme a necessidade, personagens como pais, outros adultos e outras crianças eram apresentados e diferenciados em sua caracterização, mas sem muita indicação de nomes, simplesmente os atores assumiam a personagem da situação e os sugeriam ao público.

Como nessa proposta um ator poderia se incumbir de vários personagens durante a peça final, o objetivo principal da escolha dos objetos de caracterização usados nas cenas era o de apontar e sugerir os personagens (mais do que representá-los de modo fiel) e as situações em que estivessem, além de facilitar a troca de atores quando necessário, em conformidade com o *gesto narrativo* (KAISERMAN, 2011).

---

<sup>34</sup> Relato alguns exercícios utilizados neste trabalho, que criei e adaptei de outras obras de referência na Pedagogia do Teatro (BOAL, 2007) (SPOLIN, 2008). Com o processo de improviso das oficinas, pensava em exercícios que tivessem como foco o ato de narrar, improvisar com objetos, interagir com o outro, aprofundar o contexto pessoal, assimilar roteiros abertos. Eles foram aplicados/criados intuitivamente e não foram registrados no momento, sendo listados agora com o auxílio da memória:

- 1) contar mentalmente uma história previamente selecionada e realizar as ações sem falas para a plateia;
- 2) pedir para o outro ator repetir as ações da sua história apresentada e depois ele deve relatar a história que entendeu;
- 3) contar verbalmente uma história improvisada para um grupo, que começa a expressá-la fisicamente conforme o narrador a for contando, e vai se adaptando e improvisando conforme as reviravoltas da trama; podemos ir variando o narrador conforme a batida de palma, assim o novo Narrador tem que assumir a história de onde ela estiver;
- 4) em um sistema de fila ou roda, alguém começa a contar uma história, quando o professor bate palmas muda para o próximo da fila/roda; pode-se fazer de forma aleatória colocando um objeto para rodar no meio da roda e onde ele parar, a pessoa indicada continua a história;
- 5) apresentar um objeto e contar a história daquele objeto; a história pode ser real ou imaginária;
- 6) relatar a história de vida de alguém importante na sua vida (alguém da família, um amigo, um ídolo, etc).

Figura 20 – Jogo da Velha 01



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

Figura 21 – Jogo da Velha 02



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

Chegamos a pensar em haver um personagem narrador para todo o espetáculo, mas surgiu a opção de que todos poderiam narrar em um determinado momento e brincar de ora ser um narrador e em outro momento ser um personagem da peça também. Essa fluidez entre narrador e personagem era estimulada como um código do espetáculo e algo

já experimentado em outros momentos da oficina. Com a divisão entre o espaço dramático e o espaço narrativo (épico), experimentávamos o elemento da *Transição* da arte de contar histórias.

Figura 22 – Jogo da Velha 03



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

O que deveria ser apenas uma “Aula aberta”, devido a problemas no agendamento da sala de ensaio que usávamos (onde habitualmente eu fazia esse evento) teve que ser feita dentro da caixa preta da Arena, em frente ao palco principal. Assim, a relação *Jogo com o espaço e objetos* passou a definir a cena.

Figura 23 – Jogo da Velha 04



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

Pensando no espaço que tínhamos como cenário e devido às condições financeiras, só podíamos ter como cenário algumas cadeiras brancas de plástico e projeções no pano de fundo do palco. Os alunos sugeriram que projetássemos alguma rua da Pavuna. Mas pensei em trazer o ambiente de rua, ou de via de passagem, na estrutura do espaço; assim, colocamos as cadeiras na lateral e formamos uma passarela no palco, simulando alguma rua do bairro. O público nas laterais dava uma sensação que as pessoas estavam na calçada observando o que acontecia na rua, algo tão comum no subúrbio carioca. Indiquei aos atores que se relacionassem com o público como se aquelas pessoas fossem os famosos vizinhos fofoqueiros, que tudo acompanham da calçada.

Nessa passarela, as cadeiras brancas, tal como os figurinos, compunham as mudanças de locais, que eram mais sugeridos do que representados. O público deveria completar com a imaginação o local onde aquela situação estava acontecendo, mas procuramos explorar as possibilidades de criação dos espaços não só com as cadeiras, mas também a partir da relação destas com a passarela, o palco da Arena e recantos como entradas e saídas de cena.

Como não queria projetar uma rua da Pavuna no fundo, era preciso então uma imagem que mais sugerisse do que definisse um cenário. A escolha recaiu sobre uma imagem do “*Jogo da velha*”, cuja ideia surgiu quando, durante os ensaios, percebi que um aluno que parecia alheio costumava desenhar em uma folha de papel e de vez em



quando chamava um colega para desenhar com ele. Perguntei se havia algum problema ou se o ensaio estava chato, quando ele me mostrou o desenho que estava fazendo: era o clássico Jogo da velha<sup>35</sup>. Ao interrogá-lo porque desenhara aquilo, ele simplesmente me respondeu: “por que eu acho que é isso que estamos fazendo! Estamos juntando um monte de coisas sem sentido, mas queremos no final ganhar o jogo com isso”.

Achei graça da situação, porque às vezes olhamos um aluno que parece alheio e na verdade ele pode estar pensando sobre a aula. Ao invés de pensar sua observação como uma crítica negativa, mesmo sem ainda encontrar um nexos resolvi incorporar a imagem sugerida pelo estudante “ao que ainda não sabíamos o que estávamos fazendo, mas que queríamos descobrir no final”, ainda que tivesse em mente que a estrutura narrativa rapsódica pode justamente não ter esse nexos, tendo uma pulsão rapsódica (SARRAZAC, 2002) como estimuladora.

Figura 24 – Jogo da Velha 05



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

---

<sup>35</sup> Segundo Fabricio Guaraldo do site [culturapopnaweb.wordpress.co5/16/como-surgiu-o-jogo-da-velha](http://culturapopnaweb.wordpress.co5/16/como-surgiu-o-jogo-da-velha), acessado em 15/10/2021, o *Jogo da velha* tem dois jogadores que escolhem dois símbolos com que querem jogar. Normalmente, usa-se as letras X e O. O material do jogo é um tabuleiro, que pode ser desenhado, com três linhas e três colunas. Os espaços em branco dessas linhas e colunas serão preenchidos com os símbolos escolhidos. O objetivo desse passatempo é preencher ou as linhas diagonais ou as horizontais ou as verticais com um mesmo símbolo (X ou O) e impedir que seu adversário faça isso primeiro que você. Dizem que sua origem remonta o Antigo Egito, mas se popularizou na Inglaterra do século 19, quando senhoras se reuniam na hora do chá, e para passar o tempo, recuperaram esse jogo de lógica (vindo daí o nome do jogo).

Perguntei às outras crianças o que elas achavam ou se concordavam com o colega: umas disseram que não, outras disseram que podia ser. Eu mesmo, de início, não acreditei nessa analogia. Mas propus que cada cena narrada fosse encarada como uma rodada do Jogo da velha, em que cada narrador deveria querer contar a história melhor que o outro. As cenas seriam simplesmente nomeadas de O ou X – o que não seria revelado ao público, mas serviria como uma orientação interna, servindo para estimular ao jogo.

Reconheço que tudo era muito abstrato, mas de alguma forma as crianças foram se baseando nisso para jogar. Pela orientação que dei aos alunos sobre como encarar o jogo com o outro ator, naquele espaço, me lembrei muito dos vetores do *Viewpoints*. Conceituados pela pesquisadora Anne Bogart, são pontos de atenção (relação espacial, resposta sinestésica, forma, gesto, repetição, duração, tempo, arquitetura e topografia) que o criador aciona durante o seu processo criativo. Para a criação a partir dos *Viewpoints* trabalha-se com a ideia de composições, cenas curtas elaboradas pelos criadores e que seguem uma lista de “ingredientes” (elementos) que deverão estar presentes na criação (BOGART, 2017). Utilizei-me dessa ideia nem tanto para aplica-la na construção com os atores, mas para pensar de que resultado visual estava me aproximando nesse processo. Como bem nos lembra, e parafraseando Peter Brook em seu livro *A porta aberta* (1999), toda técnica ou método pode ser útil conforme a necessidade e na construção de um processo as mais diversas ferramentas podem ser utilizadas.

Figura 25 – Jogo da Velha 06



Fonte: Arquivo Leonardo Rodrigues, 2019

Mesmo que essa imagem tenha parecido apenas um pontapé inicial para o jogo, o desenho do *Jogo da velha* apareceu nos figurinos em branco e preto, em objetos de cena e na projeção do cenário, transmitindo a ideia de que o público assistia a um passatempo conhecido de todos, como também de que cada narrador queria ganhar do outro no jogo de cena.

Para aprofundar o *Contexto pessoal* muitas histórias do dia-a-dia vieram à tona. Como alguns já eram adolescentes, também apareceram conflitos corriqueiros com os pais ou as famosas brigas entre vizinhos. Reunimos todas as histórias e fomos selecionando várias cenas. Não era necessário que houvesse uma história linear, mas pelo menos uma sequência de cenas que compusessem um mosaico do que eles gostariam de mostrar acerca do que fosse ser morador da Pavuna. O meu contexto pessoal também era levado em conta, pois dessa forma minha participação na posição de professor/mediador/diretor também era garantida, mas com a preocupação de não hierarquizar o processo de cima para baixo, ou de fora para dentro.

Preocupe-me se as histórias poderiam gerar conflitos familiares, tendo em vista serem algumas de cunho pessoal, mas em nossas reuniões de produção informei os pais de que estávamos fazendo esse tipo de investigação. Eles se mostraram abertos e confiaram na minha sensibilidade de como abordar qualquer situação que pudesse ser mais delicada. Realmente, o que queria nesse projeto era trazer um olhar positivo sobre as vivências daqueles moradores e dar um protagonismo positivo para suas histórias de vida. Claro que ao mexer nessas águas muitos assuntos emergiram, mas queria que isso fosse leve e encarado como situações cotidianas da vida deles, que estavam sendo valorizadas e discutidas no Teatro para crescimento de todos.

Algumas histórias eram bem corriqueiras, como acontecimentos dentro de sala de aula e, como já dito, brigas entre vizinhos. Mas também surgiam conflitos familiares: casamentos que se desfizeram; pais ausentes, deixando as mães com a responsabilidade da criação dos filhos; filhos que tinham que contar sobre sua sexualidade para os pais e que não foram bem aceitos; escolhas profissionais dos jovens; dificuldade de conseguir oportunidades melhores de vida; pessoas que ao tentarem conseguir empregos mesmo com todas as qualificações perderam a oportunidade por que eram negras; a dificuldade de assumir sua religião por medo de serem maltratados por outras pessoas, entre outros.

Mas além destes temas, surgiram também momentos de alegria com as festas do bairro, os movimentos culturais que aconteciam e de que ninguém, fora os moradores, tinham conhecimento; com filhos que foram embora e depois voltaram e ficaram morando

na Pavuna, construindo suas vidas por lá. Interessante o relato de um aluno sobre sua tia, cujo o sonho desde jovem era conhecer a cidade de Amsterdã, já que ela era encantada pela cidade, por tudo que lia e via sobre a cidade holandesa. Essa moça foi trabalhar na portaria de algumas boates no bairro de Copacabana, na esperança de conseguir uma chance de viajar. Tentava juntar dinheiro para visitar a cidade, mas sempre acontecia alguma coisa e ela tinha que gastar o dinheiro com alguma outra despesa. Esse era um sonho desde quando ela tinha por volta de 15 anos, e ela já estava com quase 60; ao longo de sua vida, chegou a romper um noivado de alguns anos, pois o casamento poderia atrapalhar os planos de realizar sua jornada – mas ela nunca conseguiu sair do Estado do Rio de Janeiro. Em nossa montagem, existia uma personagem que passava a peça inteira circulando aleatoriamente, perguntando como chegar em Amsterdã; ao final, não conseguindo chegar na cidade tão desejada, ela se contentava em fazer um passeio de barco de carregamento de laranjas que passava pelo rio que cortava o bairro da Pavuna.

Ao final, as cenas trouxeram muitos momentos engraçados e cotidianos da Pavuna, que foram costuradas de modo não linear, compondo uma rapsódia formada por retalhos, pedaços de vida. Depois da apresentação da *Aula Aberta*, fizemos uma conversa com o público e perguntamos o que eles viam de positivo em seu bairro, bem como que mudanças propunham em relação aos problemas que ali existiam.

Tivemos um público presente bastante expressivo, de mais de 150 pessoas, que foram prestigiar os alunos e tentar se ver naquele momento de encontro. Muitos disseram que adoraram ver seus filhos como artistas, e não imaginavam que suas histórias poderiam estar no teatro, fazendo parte de um espetáculo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia comecei a encontrar-me com a turma adulta de forma on-line, mas isso não foi possível com as crianças, pois muitas não tinham acesso ao recurso de uma sala de aula remota. Fiquei durante todo o ano de 2020 experimentando essa forma de dar aulas de teatro, e fizemos um experimento teatral para ser transmitido como resultado desse processo. Porém, com a mudança de governo, durante o ano de 2021 as atividades na Arena Jovelina voltaram de maneira irregular: oficinas foram suspensas, professores foram dispensados, eventos tornaram-se esporádicos. O experimento on-line não pode ser apresentado porque a página da rede social da Arena foi retirada do ar, sem previsão de retorno, mas em 2022 uma nova gestão foi implantada e novos projetos começaram na Arena com outros profissionais. Meus caminhos então foram para outras águas.

Trabalhei com montagens de textos, mas muitas vezes a partir das histórias pessoais daqueles moradores. Como professor-mediador tentei criar uma relação com a comunidade que fosse além da sala de aula/ensaio. Criar laços com os familiares, com o território, com o passado, e mais do que transformar aquele espaço, ser transformado por ele. Em nenhum momento desejei libertar ninguém, pois como já diz e parafraseando Freire (1987), essa libertação acontece mutuamente e que todos se libertem em comunhão.

Ao longo do meu processo sempre fiquei atento em restaurar esses vínculos, mas sentia sempre como se fosse disparado um alarme de perigo por não estar trazendo um modelo pré-estabelecido de fora para dentro. Como afinal essa ação colonizadora é sistêmica, e acabamos cometendo-a dentro de um fluir da estrutura em que estamos inseridos, é fundamental estarmos sempre atentos, pois as armadilhas são muitas. Mas fica claro, que para não tenhamos uma atitude colonizadora ao ensinar teatro, devemos realizar um deslocamento do nosso olhar, não só de maneira estética, mas epistêmica, tendo a participação do grupo como fundamento, levando de dentro para fora o fazer artístico. O que não se quer é impor um modelo padronizado a todos, acreditando que todos podem democraticamente trocar experiências, uns com os outros e com outras comunidades.

Portanto, dentro de tudo o que foi exposto, a grande questão também não é conscientizar e dar voz a ninguém, pois voz e consciência muitos de nós já temos. A resposta para a pergunta pode então ser formulada a partir do entendimento de como

fissurar um modelo hegemônico, de como tirar a hierarquia dos saberes presentes entre centro e periferia, de professor e alunos, e valorizar as narrativas pessoais de todos numa prática pedagógica baseada no processo coletivo, sempre com alta qualidade de participação comunitária.

Contar histórias pode fornecer muitos elementos para a Pedagogia do Teatro. Acredito que os elementos aqui relatados estejam começando a ser aprofundados, relativizados e questionados, em um estudo que é de uma vida inteira. Mas já me considero saindo de uma forma “geral” de ensinar teatro, para algo mais específico, digamos rapsódica. Uma identidade de professor e artista já parece se vislumbrar, híbrida como o pós-moderno se apresenta, podendo ser uma forma, uma estratégia de lidar com ele.

Contação de histórias é teatro? Acredito que para muitos que defendem as tradições orais este ainda seja um ponto em aberto, a resistência a qualquer forma de dominação sempre é louvável em um pensamento descolonial, nas “epistemologias do Sul” como fala Boaventura de Sousa Santos (2009), apesar de sabermos que não existe um único tipo de teatro, da mesma forma que não existe uma maneira única de se contar histórias, e cada Contador define à sua maneira de fazê-lo. Mas para mim nada mais teatral aconteceu ou acontece do que quando fico diante de um público e digo: “vamos contar uma história! ”.

Nesse relato, fui e voltei no tempo, me suspendi para à distância olhar com outros olhos. Imagino que o fiz com a ajuda daquele que é o início, o meio e o fim, a esfera que não tem limites e torna o erro em acerto e o acerto em erro, a boca que tudo come e que tudo põe para fora, o senhor da comunicação - e que por isso me parece que é aquele que realmente melhor exemplifica o salto dialético no tempo:

**“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”**  
Laroyê EXU

Na feirinha da Pavuna  
Houve uma grande confusão  
Na feirinha da Pavuna  
Houve uma grande confusão

A Dona cebola que estava invocada  
Ela deu uma tapa no Seu pimentão  
A Dona cebola que estava invocada

Ela deu uma tapa no Seu pimentão  
Seu tomate cheio de vergonha  
Ficou todinho vermelho  
E falou assim:  
- "Eu também faço parte do tempero" Bis

Seu pepino que estava no canto  
Deu uma pernada em Dona melancia  
Dona abóbora muito gorda  
Nem do canto ela saía  
Vou chamar Seu delegado que é  
O Seu jiló para amargar  
E falou para todo mundo:  
- "Acho bom isso acabar" Bis

**Feirinha da Pavuna.** Composição: Arlindo Cruz / Franco / Marquinhos PQD. 1987

Interprete: Jovelina Pérola Negra

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULA INAUGURAL UNIRIO 2020. 25.08.20. *A pedagogia do vírus. Convidado: Boaventura de Sousa Santos*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tJH5aYTqbSE>, acesso em 20/12/2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Lesscov. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BISIAUX, Lílã. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. (UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN-JAURÈS – TOULOUSE, FRANÇA). In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 644–664, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/87003> Acesso em: 30 maio 2022.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOGART, Anne, LANDAU, Tina. *O Livro dos VIEWPOINTS: O guia prático para VIEWPOINTS e Composição*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme, PACHECO, Francisco Egon da Conceição. A educação da função imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contação de histórias. *Revista Teoria E Prática Da Educação* 21.2: REDIB IBEROAMERICANA, 2018.
- BROOK, Peter. *El espacio vacío*. 5a edição Barcelona: Península, 1997.
- BROOK, Peter. *A Porta Aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.



- BURGER, Ednéia Regina, VITURI, Renee Coura Ivo. *Metodologia de pesquisa em ciências humanas e sociais: história de vida como estratégia e história oral como técnica – algumas reflexões*. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pôster, Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.
- COUTINHO, Marina Henriques. *O Teatro Aplicado em questão - abrangência, teoria e o uso do termo*. In: *OuvirOUver*, 8 (1-2), 2014.
- CRUZ, Hugo, BEZELGA, Isabel, MENEZES, Isabel. Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. In: *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020.
- DUSSEL, Enrique. Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques. In: BOIDIN, Capucine; HURTADO LOPEZ, Fatima (Dir.). *Cahier des Amériques Latines*. Paris: Institut des hautes études de l'Amérique latine, 2009. p. 111- 128.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão. *Leitura e Contação de histórias: um exercício imaginário*. In: 17º COLE - Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas - SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009. v. 1. p. 434-439.
- HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, Partes I e II, 2013.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. SP: Martins Fontes, 2019.
- KEISERMAN, Nara Waldemar. Diálogos sobre a Narração – é a nostalgia da fogueira, tenho certeza. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 2(1), p.215–229. 2012. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/24581>
- KEISERMAN, Nara Waldemar. Pressupostos para o treinamento do ator num teatro gestual narrativo. In: *O Percevejo Online*, 2010. <https://doi.org/10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p>
- KEISERMAN, Nara Waldemar. *Ator rapsodo: Para uma linguagem gestual*. In: *Sinais de Cena*, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sdc/issue/view/771>

- KEISERMAN, Nara Waldemar. *Teatro gestual narrativo*. Anais ABRACE, v.9 n.1, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1533>
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13o.COLE 2013 Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp- Campinas 2013 SP- 2001.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo:DCL, 2004.
- MARTINS, Rodrigues Leonardo. *O andarilho conta e reconta: reflexões, ousadias, insurgências e contribuições de um contador de histórias para o ensino de teatro na educação básica*. Especialização no Ensino de Arte, CESPEB, UFRJ, Rio de Janeiro: 2021.
- MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene, SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFMS, 2017.
- MATOS, Gislayne Avelar, SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2005.
- MIGNOLO, Wálter. *Historias locales/diseñosglobales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- NOVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2014.
- NOVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. Texto publicado em GONÇALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Orgs) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2004. Pode ser acessado em: <http://hdl.handle.net/10451/4816>
- O MELHOR DO BAIRRO. *História do melhor do bairro da Pavuna*. Pavuna, Rio de Janeiro, RJ, 2021; Disponível em: <https://www.omelhordobairro.com/pavuna/historia> Acesso em: 20/09/2021.
- PRESTON, Sheila, PRENTKI, Tim. (Orgs.) *The applied theatre reader*. London; New York: Routledge, 2009.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 2001-246.
- REGO, Juliana Souza. *Crônicas de teatro, cidade e subúrbio: atravessamentos sociais e geográficos na construção cênica*. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Teatro). Centro de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação, Uni-Rio, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras – Rio de Janeiro, 2019.
- ROSENFELD, Anatold. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SANCHES, João Alberto Lima. *Dramaturgia e pós-modernidade: a rapsódia como estratégia pós-moderna para o drama*. *Rev. Cena*, Porto Alegre, n. 23, p. 101-110, set/dez, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>
- SANTOS, T. E. C. *Negros pingos nos “is”: djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como um possível pilar da cena negra*. In: *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 157 - 173, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015157> . Acesso em: 5 jun. 2022.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. *O autor-rapsodo do futuro*. In: *O futuro do drama*. Porto: Campo das Letras, 2002.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó, SC: Argos, 2001.
- SOUZA, Chayene Torres. *A escuta, o corpo e o jogo na preparação do aluno-ator da rede pública de ensino e a prática de montagem “Cenas de Romeu e Julieta” – uma experiência do fazer teatral na escola*. PPGEAC/UNIRIO. Rio de Janeiro, 2015.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- VENEZIANO, Neyde. *O Teatro de Revista no Brasil. Dramaturgia e Convenções*, Pontes: Editora da universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1991.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

## Anexo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS - PPGEAC**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E ENTREVISTA**

Eu, \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF nº \_\_\_\_\_, residente no endereço completo \_\_\_\_\_, do Município \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da imagem e entrevista individual de meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado “**Arena conta Pavuna**”, sob responsabilidade de Leonardo Rodrigues Martins vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO Centro de Letras e Artes.

A imagem e entrevista de meu filho/filha podem ser utilizadas apenas para contribuir para análise na pesquisa, compor a dissertação de mestrado, ser apresentada em conferências profissionais/ou acadêmicas bem como em atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem de meu filho/filha por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e entrevista individual de meu filho/filha.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante/responsável

---

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

---

Assinatura do (a) responsável

Rio de Janeiro \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022