UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

TESE de DOUTORADO em ARTES CÊNICAS

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DO TEATRO. NARRATIVA CARTOGRÁFICA DE DUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FEDERAL: IFRJ-CDUC E INES

JULIANA CAVASSIN

UNIRIO

Abril de 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

TESE de DOUTORADO em ARTES CÊNICAS

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DO TEATRO. NARRATIVA CARTOGRÁFICA DE DUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FEDERAL: IFRJ-CDUC E INES

JULIANA CAVASSIN

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

Linha de Pesquisa: Processos Formativos Educacionais – PFE

UNIRIO

Abril 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/CLA
TESE DE DOUTORADO

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DO TEATRO. NARRATIVA CARTOGRÁFICA DE DUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FEDERAL: IFRJ-CDUC E INES

POR JULIANA CAVASSIN

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE
Data: 14/04/2025 14:17:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. **Elza Maria Ferraz de Andrade**
Presidente e Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br EVERTON RIBEIRO
Data: 15/04/2025 13:15:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. **Everton Ribeiro (UFPR)**

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO RIBEIRO DA SILVA
Data: 15/04/2025 12:49:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. **Tiago Ribeiro da Silva (INES)**

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTO CHARLES FEITOSA DE OLIVEIRA
Data: 14/04/2025 17:45:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. **Roberto Charles Feitosa de Oliveira (PPGAC/UNIRIO)**

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIANE FERREIRA MUNDIM
Data: 15/04/2025 14:41:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. **Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC/UNIRIO)**

A Banca considerou a Tese: **APROVADA**

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2025.

Catalogação informatizada pela autora

CAVASSIN, Juliana
C376

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DO TEATRO.
NARRATIVA CARTOGRÁFICA DE DUAS EXPERIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO FEDERAL: IFRJ-CDUC E INES

Juliana Cavassin, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2025.
209f.

Orientadora: Elza Maria Ferraz de Andrade

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos, Téo e Flora, essa que habitou meu ventre em parte da escrita da tese! Meus amores, maior.

Que a história aqui narrada seja um exemplo para que vocês nunca deixem de seguir o que faz pulsar de verdade dentro do peito e lembrem-se sempre que o que é feito com amor nessa vida não tem erro.

Que sejam muito felizes e realizados como eu fui, sou e serei, como conta essa história, a qual vocês também são responsáveis.

E que nessa felicidade, nunca se esqueçam da fraternidade e da justiça, afinal, sem a partilha do bem nada faz sentido. *Pois paz sem voz, não é paz é medo.* (O Rappa, "Minha Alma", 1999).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e sempre, minha gratidão a Deus e à vida que se desenrola com alegria e saúde, desafios e conquistas, muito amor, paz e prosperidade, como tem que ser!

À minha família e amigos que sempre estiveram presentes dando uma força especial em todos os momentos, sem vocês nada seria possível!

Aos companheiros, Fábio Maia Ferreira dos Santos e Maurício de Souza Rocha Júnior, cada um em uma fase de minha vida, que fortalecem a crença de que o *"amor da gente é como um grão".* (GIL,1982)

Aos meus alunos – os que já vieram e aos que virão – a motivação de tudo. E ao carinho e cumplicidade dos colegas de trabalho que participam dessa história de profunda afetividade e dedicação à Educação.

Aos mestres, autores e pesquisadores, que me inspiram nessa caminhada, aos referenciados na tese e outros tantos que me fizeram chegar até aqui e me fazem uma "anã em ombros de gigantes".

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em especial ao *campus* Duque de Caxias (CDUC) e ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), palco das emoções que se apresentam nessa narrativa.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) que acreditou e acolheu a proposta que aqui se concretiza.

À Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade, querida orientadora, por todo apoio e condução nessa intensa e bela caminhada rumo ao meu doutoramento e aos Professores Doutores Tiago Ribeiro da Silva (INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos) e Charles Feitosa de Oliveira (UNIRIO-PPGAC) pelos preciosos apontamentos na etapa de qualificação.

À Arte, à Cultura, à Ciência e à Poesia, todas de mãos dadas, preferencialmente!

E por fim, aos meus amados gatos, Garfield e Zeus, que sempre estiveram meu lado, literalmente, na escrita desse trabalho!!!

MUITO OBRIGADA!!!

Queremos saber

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da anti-matéria
E suas implicações

Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões

Queremos saber
Quando vamos ter
Raio laser mais barato
Queremos de fato um relato
Retrato mais sério do mistério da luz
Luz do disco voador

Pra iluminação do homem
Tão carente e sofredor
Tão perdido na distância
Da morada do senhor

Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
Da ilusão do poder

Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer

Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber

(Gil, 1976)

RESUMO

A pesquisa dessa tese se propõe a ser como um espetáculo de Teatro: além de trazer conhecimento, quer despertar emoções, sensações e reflexões no espectador. Para tanto, a Narrativa Cartográfica se faz presente como método que costura o conhecimento científico do Teatro e da Educação com as experiências pedagógicas de alguns anos de prática. A Epistemologia da Complexidade apresentada por Edgard Morin, na perspectiva de um novo paradigma educacional, forma com o Ensino do Teatro aqui apresentado uma teia de Teatro-Educação, Complexa, que cartografa os anos de prática pedagógica nas instituições federais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ-CDUC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) entre os anos de 2013 e 2024. Trabalho com o conceito de tesespetáculo, que traduz boa parte de minha produção em sala de aula, e também com os autores Viola Spolin e Augusto Boal.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; Complexidade; Tesespetáculo; Teatro; Educação.

ABSTRACT

The research presented in this thesis is intended as a theatrical performance: as well as bringing knowledge it aims at provoking emotions, sensations and reflections upon its spectator. In order to do so the Cartographic Narrative is used as methodology to integrate scientific knowledge about Theater and Education with the pedagogical experiences gathered during some years of practice. Edgar Morin's Epistemology of Complexity, within the framework of a new educational paradigm, along with the Theater pedagogy presented here, forms a complex web of Theater-Education which cartographs the years of pedagogic practice at the following Federal institutions: Rio de Janeiro's Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRJ-CDUC) and the National Institute for the Education of Deaf People (INES) between the years of 2013 and 2024. I work with the concept of "tesespetáculo", which translates a good deal of my production in the classroom, as well as with authors Viola Spolin and Augusto Boal.

Keywords: Narrative Research; Complexity; Tesespetáculo; Theater; Education.

LISTA de IMAGENS

Imagem 1	Apresentação com as crianças do projeto PIÁ, em 1997 em homenagem ao Dia das Mães.	**03**
Imagem 2	Desenho de uma aluna em uma das primeiras aulas de teatro no INES.	**21**
Imagem 3	Uma personagem, uma espécie de "Rei", criada por um aluno surdo durante uma de minhas aulas de Artes no INES, em 2023.	**44**
Imagens 4a, 4b, 4c	**4a)** Atividade com Teatro-Imagem: criação da Imagem Real – pescador em crise e cientista rico, socialmente descomprometido, diante da poluição de um rio com peixe contaminado; **4b)** Atividade com Teatro-Imagem: criação da Imagem Ideal – pescador, peixe e cientista em suas plenitudes individuais e coletivas, com a resolução do problema; **4c)** Atividade com Teatro-Imagem: Imagem de Transição – transformação da Imagem Real em Imagem Ideal. Antes de serem formadas e transformadas, foram pensadas, refletidas, avaliadas, debatidas, construídas e reconstruídas coletivamente inúmeras vezes.	**69-70**
Imagem 5	Post sobre a apresentação do "Dionísia Urbana".	**79**
Imagem 6	Apresentação do grupo no campus Maracanã, em 2014, na peça que abordou vários textos de Bertold Brecht.	**81**
Imagem 7	Nhô Dionísio, imagem feita por um aluno com muita habilidade para as Artes Visuais.	**84**
Imagem 8	Foto da Oficina com a Tatiana Tiburcio.	**88**
Imagem 9	Alunos na construção do Mamulengo.	**90**
Imagem 10	Alunos maquiados depois da Oficina da Rosa Bandeira.	**91**
Imagem 11	Ensaio de alunos do grupo de Teatro com figurinos "Coringa".	**92**
Imagem 12	Personagem Alice e a versão grande em mamulengo e pequena em boneca.	**93**
Imagem 13	Cartaz do "Spoiler" de Alice.	**95**
Imagem 14	Um dos grupos diferentes das crianças da creche que foram assistir à apresentação no Auditório do IFRJ-CDUC.	**97**
Imagem 15	Cena em que a Alice vai atrás do Coelho que a leva ao País das Maravilhas.	**98**
Imagem 16	No País das Maravilhas, Alice encontra muitas portas!	**98**
Imagem 17	Após comer um bolinho e ficar pequena, Alice espia pela fechadura de uma das portas e vê um lindo jardim.	**99**
Imagem 18	Ao beber o líquido de uma garrafinha, Alice fica gigante e começa a chorar.	**100**

Imagem 19	Cena do assassinato da vereadora Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes da peça “Marielle, presente!”	**104**
Imagem 20	Cartaz do Evento.	**105**
Imagem 21	Última cena de “Marielle, presente!”	**108**
Imagem 22	Divulgação do “Kit Junino” que continha: duas máscaras da campanha realizada pelo IFRJ-CDUC.	**114**
Imagem 23	Cartaz de divulgação do casamento caipira.	**116**
Imagem 24	Algumas peças de identidade visual feitas pelo designer para a Cia de Teatro, incluindo a chamada para a Oficina de Teatro.	**121**
Imagem 25	Sinal de INES, feita pela servidora surda dessa instituição, Vanessa Alves de Sousa Lesser.	**128**
Imagem 26	Sinal pessoal da professora e sinal de Teatro, usadas na primeira ANP produzida para os alunos do INES.	**129**
Imagem 27	Sinalização de: “novembro é o mês da consciência negra”.	**131**
Imagem 28	Datilologia de TEN.	**131**
Imagem 29	Sinal de história.	**135**
Imagem 30	Sinais de: Diretor (em cima à esquerda); Autor (em cima à esquerda); Ator (em baixo à esquerda); Personagem (embaixo à direita). A aula incluiu a aprendizagem de novos sinais.	**136**
Imagem 31	Sinal de palco.	**136**
Imagem 32	A performance da professora de Visual Vernacular na oficina de Teatro remoto para surdos.	**138**
Imagem 33	Postagens pessoais no Instagram com o registro dos encontros presenciais no INES em 2021.	**144-145**
Imagem 34	Registro do último encontro presencial de 2021 no INES.	**146**
Imagem 35	Oficina de Yoga.	**153**
Imagem 36	Aluno concentrado nas atividades artísticas.	**157**
Imagem 37	Cenas da improvisação de “Três Porquinhos”.	**159**
Imagem 38	“Chapeuzinho Vermelho” com fantoches na cena.	**160**
Imagem 39	Cenas da peça “O Menino que inventou o Arco-Íris”,	**161**
Imagem 40	O mural com as diversas formas de Fantoches produzidas.	**162**
Imagem 41	Uma aluna mostrando seus fantoches de palito.	**163**
Imagem 42	Aluna mostrando os dedoches no “palco” de Teatro de Bonecos.	**164**

Imagem 43	Aluno mostrando sua máscara em construção.	**165**
Imagem 44	Alunos desfilando pelo INES com algumas das máscaras que confeccionamos.	**166**
Imagem 45	Aluno apresentando uma performance corporal com o figurino do "Homem de Ferro" que criou na aula.	**167**
Imagem 46	Alunos fazendo o contorno de seus corpos na sala de aula regular.	**169**
Imagem 47	Na sala de Artes, alunos preencheram o conteúdo dos corpos com pinturas e/ou colagens de coisas que gostavam.	**170**
Imagem 48	Desenho do corpo do Fulano, depois de ter coberto as armas com tintas.	**171**
Imagem 49	Exposição dos trabalhos sobre a atividade proposta.	**172**
Imagem 50	Mural na sala com a sinalização das cores em LIBRAS.	**173**
Imagem 51	Peça de Teatro, bilingue, que ocorreu em Curitiba.	**176**
Imagem 52	Apresentação da filmagem da Peça aos alunos e a comparação com a obra Literária.	**176**
Imagem 53	Detalhe do livro Pop-Up.	**177**
Imagem 54	O experimento do tema em linguagem visual.	**178**
Imagem 55	A improvisação teatral de cenas da história.	**179**
Imagem 56	O passeio à Exposição no ano seguinte.	**180**
Imagem 57	Duas visitas dos alunos na casa França-Brasil em 2023 e 2024, respectivamente.	**181**
Imagem 58	Painel com o Autorretrato dos alunos produzidos a partir da técnica ensinada por Angelica Dass.	**183**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	**01**
Capítulo 1 – ENSAIOS CONTÍNUOS: A PESQUISA CARTOGRÁFICA	**12**
1.1. Pesquisa-Intervenção	**16**
1.2. O Funcionamento da Atenção	**18**
1.3. Acompanhamento de Processos	**22**
1.4. Movimentos-Funções do Dispositivo	**25**
1.5. O Coletivo de Forças como Plano	**26**
1.6. Dissolução do Ponto de Vista do Observador	**28**
1.7. Habitar um Território Existencial	**30**
1.8. Política de Narratividade	**31**
Capitulo 2 – O CENÁRIO: EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE	**34**
2.1. Ideias e Princípios da Complexidade	**34**
2.1.1. O Paradigma da Modernidade	**35**
2.1.2. O Paradigma da Complexidade	**38**
2.2. Cartografia da Complexidade	**41**
2.3. Complexidade no Ensino do Teatro	**47**
Capítulo 3 – PRIMEIRO ATO: IFRJ-CDUC	**54**
3.1. Prólogo	**54**
3.2. Chegada ao IFRJ-CDUC (2013-2020)	**58**
3.3. Personagens, Espaço e Ação	**61**
3.4. Programa de Formação de Recursos Humanos (PFRH) e o Teatro do Oprimido.	**66**
3.5. Nada é Impossível de Mudar.	**73**
3.6. Pesquisa Cênica de “Alice no País das Maravilhas”	**82**
3.7. Marielle, Presente!	**100**

Capítulo 4 – RUPTURA (Intervalo)	**109**
4.1. “Saudade o Meu Remédio é Cantar”	**111**
4.2. A Pandemia e a Companhia	**119**
4.3. Desafio do Ensino Remoto em Libras	**127**
Capítulo 5 – SEGUNDO ATO: INES	**147**
5.1. Personagens, Espaço...	**147**
5.2. E Ação (Diário de Bordo)	**154**
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS – As Cortinas não se Fecham	**185**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**190**

INTRODUÇÃO

> O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isso, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas. (FOUCAULT, p.242, 2021).

Já ouvi dizer que a vida é como um grande espetáculo de teatro. Concordo. Mas dentro desse espetáculo existem várias outras peças, como se fossem capítulos que se complementam e escrevem o enredo da vida, essa grande obra artística. E com tal metáfora, penso que minha vida se passa em metalinguagem, pois o Teatro é tema de minha existência há décadas.

Comecei a fazer Teatro no ensino médio, no final dos anos 1990, na escola que estudei, em Curitiba. Uma das poucas coisas que faziam sentido[1] para a cabeça de uma adolescente que questionava a estrutura chata e opressora da Educação... Era difícil para mim me manter sentada, corpo inerte, numa escola que parecia renegar o corpo e apenas se interessava em fazer a cabeça funcionar – a supremacia da razão – recebendo inúmeros conteúdos desarticulados entre si e da realidade que não significavam nada para mim naquela época.

A matéria que eu mais detestava – porque menos compreendia – era Química. Desatenção, falta de interesse, bagunça na sala de aula, conflito com os professores eram as formas de existir que eu encontrava para estar presente ali, naquelas aulas tão sem sentido para mim. Incomodei muito, mas também estava incomodada, sem nem saber o porquê. "Empurrei com a barriga" essa disciplina até sair da escola e estava feliz, pois nunca mais teria que me relacionar com ela, já que seguiria para a área das humanidades a partir da graduação.

Ironicamente, mais de vinte anos depois, fui ser professora de Teatro em um Instituto Federal cujo carro chefe dos cursos é a Química!!! Solidária aos alunos que como eu tinham essa dificuldade criei estratégias para o ensino da Química a partir do Teatro. Atuando inclusive no curso de Licenciatura em Química, pensando na formação dos professores e na abrangência maior para outros alunos do Ensino Médio, onde pude resgatar, aprender e admirar tudo o que deixei passar nessa disciplina durante minha adolescência. A canção "Química", do grupo Legião Urbana (1987): "Não saco nada de Física, Literatura ou Gramática, Só gosto de Educação Sexual, E eu odeio Química,

[1] Usarei muito a palavra "sentido" nessa tese. Aqui, além de significar o que direciona é também algo que se sente tão profundamente que se torna aprendizagem significativa.

Química, Química!" que era meu hino, hoje é só uma lembrança divertida daquela adolescente que revisito aqui. Com a aprendizagem significativa que agora tenho dessa disciplina, muito dela a partir do Teatro, sou categórica em afirmar que amo Química e sou capaz de compreender o mundo melhor com um entendimento sentido da matéria, incluindo nas relações humanas e nas Artes, pois não consigo mais separar o conhecimento em áreas incomunicáveis (compartilharei melhor essas experiências mais a frente, estamos no prólogo, ainda!).

Nessa época da escola, eu não queria decorar a tabela periódica e afins. Eu queria poder aprender e ensinar com o corpo todo, me expressar, criar, falar, reproduzir o conhecimento no espaço e tempo, inventar e reinventar histórias, mudar a realidade. Incomodava muito os professores com minha inquietude que não cabia sentada numa carteira escolar e que só se acalmou quando descobri o Teatro no segundo ano do ensino médio, como atividade extracurricular.

E então, em 1997, apaixonada pelo que aprendia, logo quis também compartilhar com outros: passei a dar aulas de Teatro para crianças carentes de um projeto social em uma instituição ao lado da minha escola, o "Projeto PIÁ[2]", na antiga Favela Pinto, atual Vila Torres – nomenclatura mais apropriada à cultura tradicional e conservadora de Curitiba. Rapidamente percebi, com essa experiência, que através do Teatro havia uma conquista de autoestima daquelas crianças e senti que ensinar era também minha vocação, meu papel na grande peça: o espetáculo da vida.

[2] Tratava-se de um projeto de atividades no contraturno para crianças de escolas públicas administrado pela Secretaria Municipal da Criança (SMCr), cuja sigla – PIÁ, que também é uma referência a um jeito típico de chamarmos os meninos em Curitiba – significa Programa de Integração da Criança e Adolescente. Era reconhecido pelo *espaço educativo, cuja proposta pedagógica tinha por princípios norteadores a prática social, a educação para o trabalho, a ação coletiva e o caráter informal e lúdico.* https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico/7551, 2023.



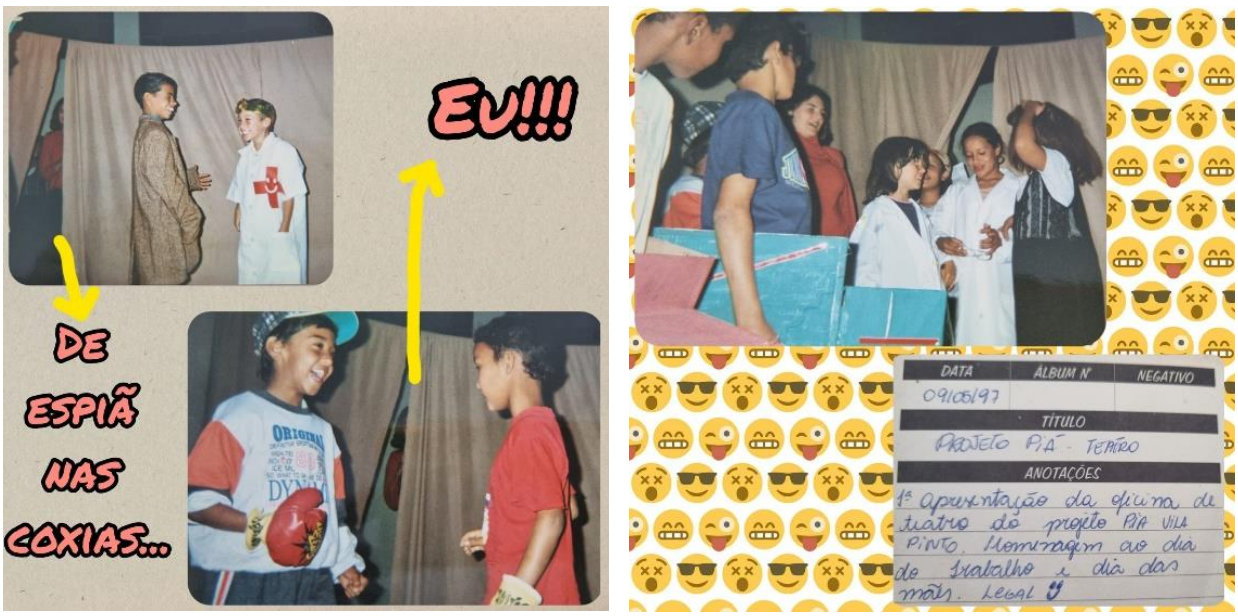


Imagem 1 – Apresentação com as crianças do projeto PIÁ, em 1997 em homenagem ao Dia das Mães. Aproveitamos que também era o mês do trabalhador e construímos coletivamente uma história na qual elas encenaram as profissões que sonhavam ser: bailarinas, dentista, policial, nadador, jogadores de futebol, advogado, médico, lutadores de boxe, professora e cabelereira.

Com essa experiência percebi que a referência inicial de profissão da maioria dessas crianças era principalmente a de seus pais: catadores de papel, auxiliares de obras, domésticas. Pessoas tão pobres e oprimidas pela vida que sequer tiveram a

oportunidade de sonhar com outra profissão. Os filhos agora não só sonhavam com outras possibilidades, como, através do Teatro, realizaram um pouco desse sonho, trazendo-o de modo mais próximo para suas vidas, tocando interna e intimamente em um local de potência. As pessoas sabem do seu potencial, mas nem sempre sabem que sabem e o Teatro é um caminho para a conscientização. Ter essa consciência nos convence de que somos tão igualmente ou mais capazes do que a lógica de normalidade do sistema quer que sejamos. Consciência que nos leva, progressivamente, ocupar novos espaços no trabalho, na sociedade, na vida. Em mim uma potência também estava sendo despertada!

Teatro e Educação, ou melhor, Teatro-Educação, passou a fazer e ser o sentido da minha existência e de lá para cá guiaram minha caminhada. Após o ensino médio fui aprovada nas Faculdades de Jornalismo e de Licenciatura em Artes Cênicas. Decidi fazer as duas já que eram em turnos diferentes, sempre fui muito curiosa de tudo e agora finalmente estava livre das Ciências Exatas. Frequentava o Jornalismo pela manhã, sem tanto ânimo[3], mas ganhava o dia à tarde, no universo do Teatro nas aulas da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Estava cada dia mais certa que seguiria pela área do Teatro-Educação, ainda mais quando na graduação fui bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq), já com vista a seguir pelo caminho acadêmico do mestrado.

Após me formar, em 2003, um presente da vida: a escola em que estudei – e tanto critiquei! – me contratou para ser professora de Teatro. Que sonho poder orientar essa Arte para os jovens que, como eu, queriam explorar o conhecimento com as potencialidades de seu intelecto, sentimentos, corpo e expressividade através das Artes Cênicas. Nesse mesmo período, através de grupos de estudos da escola (que repensava o paradigma educacional no qual me formei) e da Especialização em Fundamentos do Ensino das Artes que eu cursava na Faculdade de Artes do Paraná, conheci a teoria do Pensamento Complexo de Edgard Morin.

Apaixonei-me pela Epistemologia da Complexidade, pois, assim como o Teatro, os estudos de Morin apresentam um conhecimento de modo complexo, que não separa corpo e mente, não é apenas instrumental ou racional, como fazia na Educação que eu

[3] Apesar de não ter a mesma empolgação com a Faculdade de Jornalismo que eu tinha com a de Teatro, uni os conhecimentos de ambas e fiz um projeto de Teatro-Educação para rádio que me rendeu dois prêmios "Sangue Novo" pelo Sindicato dos Jornalistas do Paraná, em 2001 e em 2002.

tanto questionava, mas que se faz de modo sistêmico, integrado, considera as emoções e contradições, se articula com a vida real e, sobretudo, tem potencial transformador do ser humano e de uma sociedade tão desgastada pela supremacia do racionalismo científico e do objetivismo.

Não tive dúvidas que queria pesquisar mais sobre e com isso, e assim o fiz no Mestrado em Educação, no qual tracei paralelos de um pequeno recorte dos estudos de Morin, no livro "Os sete saberes da educação do futuro" (2002), com minha experiência de professora de Teatro para alunos do ensino fundamental e médio da escola em que trabalhava. E pouco tempo após concluir o Mestrado, em 2007, mais um presente no enredo do meu espetáculo pessoal: a alegria de poder exercer a docência em outro lugar que também estudei, agora na Faculdade de Artes do Paraná. Aprovada no processo seletivo para docente, lá tive a oportunidade de ajudar a formar outros professores na graduação de Licenciatura em Teatro, com a consciência do Pensamento Complexo e sua aplicação no ensino das Artes Cênicas.

Em 2010, fruto de uma relação amorosa interestadual, tive um filho e vim morar no Rio de Janeiro, construir minha família. Mesmo com as demandas de um bebê e em uma cidade nova, extremamente desafiadora com seus encantos naturais e gritantes injustiças sociais, em 2011 retomei a carreira profissional na capital fluminense, sem nunca deixar de transmitir o amor que criei pelo Teatro-Educação e as experiências que troquei pelos locais onde passei. Trabalhei com educação infantil e ensino fundamental em escolas particulares e na rede municipal, mas foi a partir de 2013, quando entrei para a rede federal de Educação, que começo a escrever a parte do enredo que se apresenta nessa tese e que espero seguir atuando por longo tempo ainda.

Nesse ano fui chamada para assumir as aulas de Artes pelo concurso que prestei para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, no campus Duque de Caxias (IFRJ-CDUC), cidade localizada na região da baixada fluminense[4]. Além das dificuldades da realidade local, como a pobreza e violência, e da distância da capital fluminense, onde resido, cada dia que passava via novidades e desafios no fazer Teatro naquele espaço tão carente de tudo, inclusive de Artes, já que é uma instituição voltada para a Química e o petróleo e gás, essencialmente. E era isso que estimulava a mim e aos alunos, a possibilidade de criarmos, aprendermos, irmos

[4] Baixada fluminense é assim denominada em função do aspecto geográfico (área plana, rebaixada em relação ao nível do mar), mas muito mais conhecida pelo aspecto econômico e social de grande pobreza e violência no Estado do Rio de Janeiro.

além do que podíamos e do que nos ofereciam. E ao construirmos novas realidades, nos transformarmos e transformarmos o local, desenvolvemos uma pedagogia própria que nos permitia nos tornarmos sujeitos políticos. Vivenciávamos em cada experiência com o Teatro os pressupostos educacionais de Paulo Freire (1996) de sair da esfera da ingenuidade para a da crítica; da passividade à militância; da dor para a esperança e da resignação para a utopia, além da possibilidade da articulação de conhecimentos aparentemente distantes (Artes e Química), mas tão complementares, como ensina Morin com a Complexidade.

Essa experiência foi tão profunda que só a Teoria da Complexidade não dava conta de viver e explicar. Em cada prática pedagógica, outros gigantes complementavam Morin e Freire e estavam conectados naquele ensino de Teatro como: Viola Spolin, Augusto Boal, Bertold Brecht, Walter Mignolo. Via na prática, em cada fase que o Teatro passava no IFRJ, inúmeras linhas de forças do que pareciam ser as microestruturas de poder[5] que aprendi com os estudos pós-estruturalistas. Via a necessidade de entender, como nos disse Foucault, como as peças foram dispostas naquela dinâmica e como eu mesma com o Ensino do Teatro constituía a dinâmica. Muita vivência que precisava também ser costurada com conhecimentos teóricos e devidamente registrados. Nada mais apropriado para isso do que uma tese de doutorado.

Lembro-me perfeitamente na etapa da entrevista de seleção do doutorado quando narrei, arrepiada de emoção, sobre uma significativa experiência que eu havia acabado de vivenciar com meu grupo de Teatro do IFRJ-CDUC: fizemos uma apresentação de Teatro-Imagem[6] com o tema "homofobia" (escolhido pela própria plateia), para alunos de uma escola estadual. No momento do fórum – a participação da plateia – um aluno agradeceu o espaço de fala e, chorando, compartilhou sobre seus medos em relação ao tema, dizendo algo como: "Precisamos falar disso, pois hoje nos calam e amanhã nos matam". Precisamos muito falar disso e de tantas outras questões que o Ensino de Teatro tem me revelado diariamente. É por isso também que estamos aqui.

Então, em 2019, retornei ao meio acadêmico e no doutorado tudo passou a fazer mais sentido em termos de pesquisa quando conheci o Método da Cartografia, que

[5] Poder, na concepção de Foucault (2001), não é apenas repressivo, mas também disciplinar e normalizador.

[6] Essa técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, é parte de uma Metodologia de Ensino do Teatro que uma será apresentada mais a frente, em outro capítulo da tese.

amarrou meu entendimento de Educação com as observações aprendidas na prática e me apresentou a importância de saber fazer aliado ao fazer saber, buscando a genealogia dos fatos[7]. Um método de práxis, de intervenção pura, que não excluí os tons emotivos-avaliativos da narração como se fossem impurezas do conhecimento; é algo que eu já vivenciava e vivencio, como se fosse o ensaio contínuo dessa fase da minha grande peça, um conhecimento construído no tempo presente, mas até então não devidamente registrado.

E assim, com a escrita da tese já desenhada em minha cabeça (ou melhor, em todo meu corpo, meus sentidos, em minha história. Afinal, tudo é complexo, não está separado e não habita apenas a morada da razão), as vivências do IFRJ consolidadas, as bases teóricas dialogando com o método de pesquisa, eis que chegou a roda viva e apresentou duas novas forças de ações[8] que me fizeram reorganizar a dramaturgia da presente tese; a primeira foi a pandemia de COVID-19, no ano de 2020, cujo ensino remoto trouxe adaptações e necessidades no ensino do Teatro e da vida de um modo geral. E a segunda, mais uma virada em meu enredo pessoal: a oportunidade de remoção do IFRJ para outra escola federal; o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que me fez mudar de local de trabalho e encarar um novo desafio muito específico e cada vez mais profundo e encantador: levar a Arte para alunos surdos e aprender muito sobre a Arte da Cultura Surda.

Assim, a presente tese se compõe como um espetáculo de dois atos: no primeiro, a trajetória das experiências vividas no IFRJ Duque de Caxias, de 2013 a 2020; no segundo, as experiências iniciadas no INES, em 2020 até o tempo da última linha aqui escrita, em 2024. Entre ambas, um "intervalo", que é a transição num ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19. E atravessando os dois atos, um mesmo cenário: as vivências de Teatro-Educação na Rede Federal sob a perspectiva da Complexidade, que faz parte de minha história brevemente resumida até aqui.

Dessa forma, proponho aqui uma "tese-espetáculo", ou, me permitindo um neologismo: uma *tesespetáculo*, como a chamarei daqui por diante, cujos capítulos se desenvolvem como as etapas que percorro na montagem de um espetáculo teatral. Separados em partes, mas nenhuma mais importante que outra, ao contrário, são

[7] Ideia utilizada pelo filósofo Michael Foucault (1926-1984) que defende a exposição cronológica com o objetivo de estabelecer a origem para melhor compreensão do fato, ou seja, buscar na história o entendimento do presente.

[8] Esse conceito será explicado mais adiante no item 1.5. "O coletivo de forças como plano".

transversas, complementares e holográficas, constituindo um todo que não se separa, pois é concomitante, sistemático e maior do que a soma das partes; uma das faces da Cartografia e da Complexidade.

Apresento, no **Capítulo 1**, ENSAIOS CONTÍNUOS: A PESQUISA CARTOGRÁFICA, o método de pesquisa utilizado, a já citada Cartografia. Denominei como ensaio contínuo, pois, como se verá nesse capítulo, o método não se encerra em si; apresenta o caminho da pesquisa como um mapa, mas também se desenvolve junto com a caminhada pelo território que não é estático; acompanhando o dinamismo da paisagem e sendo redesenhado sempre que necessário. Seria como numa peça de teatro que, mesmo pronta, a cada apresentação necessita de toda uma preparação, ensaio e readaptações para que o espetáculo ocorra no momento presente, com os devidos ajustes para cada apresentação. E como o momento presente é agora, a sua leitura da tese também faz parte desse processo, pois a cartografia não é linear e pertencente exclusivamente à autora: ela se desdobra em rizomas, incluindo cada evento que atravessa o processo, como os espectadores que saem de uma peça de Teatro e levam mundo afora os afetos[9] que por eles atravessaram com a experiência.

Por esse motivo, tomo a liberdade de mais um neologismo ao chamá-los de espectadores-leitores, ou melhor: espect-leitores[10] dessa jornada. E aviso de antemão que por se tratar de um método intimamente ligado à pesquisa pessoal, pertencente a um entendimento pós-estruturalista, na cartografia há exclusão de normatividade; não há regras definidas para explicá-la e sim pistas, que serão apresentadas nesse mesmo capítulo.

No **Capítulo 2**, O CENÁRIO: EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE, traço à luz da tese um pouco da Teoria da Complexidade do epistemólogo – entre tantas outras atuações – Edgard Morin. Apresento alguns dos fundamentos do que ele considera a mudança paradigmática (e assim trago alguns dos princípios do paradigma antigo – o racional – e do novo paradigma – o da Complexidade), traço paralelos entre a Complexidade e a Pesquisa Cartográfica, bem como os fundamentos do paradigma na Educação, pois nele temos o diálogo com minha prática pedagógica no Ensino do

[9] Utilizo muito a palavra afeto ao longo da tese pelo sentido duplo que carrega: algo carinhoso, sentimental, mas também algo que toca profundamente o ser humano o impulsionando às mudanças. Segundo Spinoza (1632-1677), o conhecimento do afeto é o que movimenta as ideias e ações, um conhecimento de enorme potência, sobretudo quando apresentado de forma narrativa, como aqui se propõe. É o *afeto em conhecimento ou em conhecimento como afeto.* (GARCIA *in* REIS *et al*., p.43, 2022).

[10] Criei o conceito de "espect-leitor" com base na ideia de espect-ator, de Augusto Boal, que também pertence a Metodologia do Teatro do Oprimido, que será apresentada no primeiro ato da tesespetáculo.

Teatro. E como esse tem sido o pano de fundo das aulas desde que me iniciei no Teatro-Educação até hoje, incluindo as duas instituições aqui descritas, nada mais correto do que entendê-lo como o cenário na tesespetáculo que aqui se apresenta.

Feitos os ensaios e conhecido o cenário, enfim, temos a abertura das cortinas para o desenrolo da ação dramática no **Capítulo 3** ou PRIMEIRO ATO: IFRJ-CDUC. Aqui descrevo a partir dos preceitos de "Personagem, Espaço e Ação" de Viola Spolin (1985), o contexto do campus Duque de Caxias do IFRJ, as vivências no Ensino de Teatro que ocorrerem durante minha jornada presencial nesse local, de 2013 a 2020, os atores envolvidos, as diferentes fases em diferentes montagens teatrais, incluindo pressupostos teóricos dos gigantes da Educação, do Teatro e da academia que nos acompanharam nesse processo. Como é impossível apresentar e compreender a totalidade das forças de ação da narrativa, esse capítulo é recortado pelas montagens teatrais do grupo Dionísia Urbana, um projeto de extensão que lá desenvolvi durante minha passagem e que trazem de forma significativa e bastante expressiva os sentimentos e informações vivenciados e que tantos afetos geraram.

E entre o longo primeiro ato, que durou sete anos, e o segundo, ainda em início de curso, um intervalo. Aqui, a transição para a mudança dos atos foi bastante inédita não apenas para o Ensino do Teatro, como para toda a história humana, ratificando o quanto essa tesespetáculo, como toda narrativa cartográfica, é também o retrato de um tempo. Em 2020 vivenciamos a pandemia da COVID-19 que nos trouxe muito medo (morte, hospitalização, aumento da pobreza), revolta (supervalorização da economia e desvalorização da ciência), esperança (na solidariedade, na vacina), ansiedades (fim da pandemia, como será o futuro) e outras tantas adaptações, como o trabalho e ensino remoto, uma alternativa ao não mais possível encontro presencial. Um trabalho *no horário contínuo espaço-tempo do expediente, com início e fim próximos a zero, portanto, infinitos* (Garcia *in* Reis *et al*., 2022, p.43).

Nesse contexto também fiz a transição entre as instituições IFRJ-CDUC e INES, num período de enormes novidades, adaptações e desafios que por si só dariam uma tese, mas aqui representam apenas uma passagem intervalar e assim serão narrados. Mas infelizmente esse não foi um intervalo agradável, como num espetáculo onde você sai para beber uma água, tomar um lanche ou ir ao banheiro. Foi um dos momentos mais tristes na nossa história contemporânea e por esse motivo, substituo o termo "intervalo" por "ruptura" na constituição dessa tesespetáculo, e de seu **Capítulo 4** – RUPTURA (Intervalo).

No **Capítulo 5** – SEGUNDO ATO: INES. Iniciei o Ensino do Teatro de modo presencial no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Algo tão inesperado e tão maravilhoso em minha vida que muitas, muitas vezes me pego pensando se tudo o que vivi até aqui na experiência com o Teatro-Educação não foi apenas um preparo para tudo o que tenho para viver a partir desse novo universo que é o da Cultura Surda, do qual não quero mais me separar. E ao mesmo tempo em que reconheço, valorizo e agradeço toda a experiência pedagógica anterior, me vejo tendo que me reinventar enquanto docente, arriscando a afirmar que nesse momento sinto que estou aprendendo muito mais do que estou ensinando. E sigo, pois como nos inspira Paulo Freire (1996), as exigências da ação educativa-crítica testemunham nossa disponibilidade à vida e aos seus chamamentos.

A Cultura Surda é um território totalmente novo, lindo, com língua e dinâmica própria, a meu ver extremante teatral, diga-se de passagem. E por estar ainda adentrando esse território desconhecido, escrevo esse capítulo com muita cautela, pois tudo é novidade e parece que estou aprendendo muita coisa nova, porém, tomando o cuidado para não ser colonizadora com a minha bagagem de ouvintismo[11] ou como Freire (1996) aponta, buscando assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. E estou certa de que apesar de estar aqui num relato muito, muito superficial – em função do meu pouco tempo e conhecimento da instituição e do universo da surdez – do que é a vivência no INES, é lá que quero seguir todo o resto da minha grande peça, nesse amor que transborda em cada aula ao lado de meus amados alunos surdos.

Nesse contexto, preciso frisar, só o teatro enquanto linguagem artística não deu conta das aulas e iniciei um trabalho também integrado as artes visuais, que, com o tempo, pretendo integrar também à outras vivências artísticas e pessoais, como as corporais (dança, acrobacia aérea, yoga) e a música, pois a cultura surda é a Complexidade em si e não há como vivenciar qualquer processo educativo (sobretudo em Artes!) de forma separada. Tudo, tudo está explicitamente interligado nesse modo viver e aprender o mundo, que é pura Arte e expressividade. O recorte desse capítulo é de poucos anos comparado com os sete vividos no IFRJ e com os mais de vinte desde que iniciei a jornada do Teatro-Educação, mas extremamente rico e repleto de potencialidades que certamente serão compartilhadas em experiências e relatos futuros.

[11] Práticas oralistas constituídas estruturalmente, como forma de colonização de ouvintes sobre surdos.

E justamente por esse motivo, finalizando, temos as **Considerações Parciais – As Cortinas não se Fecham**, pois a tesespetáculo precisa se encerrar, mas o show tem que continuar. São as considerações parciais e não a "conclusão" dessa narrativa, pois o trabalho pronto é também incompleto já que se trata de uma obra aberta com todas as possibilidades e reflexões futuras do espetáculo-vida que é minha paixão pelo ensino das artes e que seguirá até o último suspiro!

A tesespetáculo é uma peça que está sendo representada, uma história que se projeta para o futuro, uma escrita vivenciada em tempo real, num momento de enorme incerteza no contexto mundial (como foi a pandemia), nacional (cenário político conturbado desde 2013), institucional (mudança de ambiente), humana (crises sociais, ambientais, de narrativas, descrédito na ciência, guerras, soberania da Inteligência Artificial, etc.) e pessoal (é pessoal!), mas que terá seu registro para a posterioridade, com os medos, dúvidas, anseios, erros, acertos e conquistas, porque tudo isso faz parte, não só da pesquisa, mas da vida, a grande peça!

E antes que se abram as cortinas, enfim, vamos entender como são os ensaios contínuos dessa apresentação, isso é, um ensaio que não se encerra na estreia, mas que segue junto com o espetáculo até o seu último aplauso (ou vaias, por que não?). Estejam confortáveis e desliguem de seus celulares para compartilhar essa investigação narrativa composta de uma complexidade de conceitos analíticos onde não há uma verdade, mas sim uma construção que oferece pistas e saberes, buscando no dito e no dizer alguns possíveis sentidos. Um trabalho no qual cada um dos sujeitos é singular, mas que em cada singularidade vê-se uma complexidade porque a realidade é plural, dinâmica, contraditória e feita de experiências afetivas que conduzem os saberes em movimento, como o aqui e agora da sua espect-leitura.

Bom Espetáculo!!!

Capítulo 1 – ENSAIOS CONTÍNUOS: A PESQUISA CARTOGRÁFICA

> Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é mera transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte o sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (KASTRUP, *et al.*, 2015, p.30).

Tantos anos de trabalho, de aprendizagens, memórias e emoções no ensino do Teatro não caberiam numa escrita puramente racional e objetiva, focada apenas em métodos qualitativos e/ou quantitativos. São momentos que trago no peito que se desdobraram em afetos e transformações além de mim, muitas vivências que precisariam ser relatadas numa intensidade e profundidade semelhantes às que foram vividas. Daí a ideia dessa *tesespetáculo*, que possa trazer na escrita mais do que se descreve direta e objetivamente com uma história fria somente com personagens, espaço e ação, mas também os processos de produção da subjetividade, como as emoções e afetos que se vive em um enredo dramático. Narrativas de uma Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996) que problematizam a dimensão estética da prática, movidas pelo desejo e vividas com alegria, sem abrir mão do sonho, seriedade e simplicidade inerente ao saber. Uma escrita capaz de permitir vivenciar os múltiplos processos de transformação da realidade, apresentando os modos objetivos e sentindo os subjetivos também.

Encontrei no método da cartografia o que eu necessitava para tal narrativa. Foi na disciplina "Pesquisa em Artes", do Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que conheci o método e senti que era o que embasaria a tese, pois aprendi que essa é pessoal, não há modelo. Uma alegria imensa se abriu em mim – como as cortinas dessa *tesespetáculo* que em breve se abrirão – ao descobrir que poderia assumir a marca pessoal na escrita como identidade do Pensamento Crítico e Complexo que aqui se propõe sem encerrá-lo numa síntese, em uma única narrativa ou numa verdade absoluta. Ao contrário; ao invés de sínteses, a pesquisa cartográfica propõe novas perspectivas considerando as diversidades e pluralidades de afetos e territórios, que apesar de cartográficos, são diferentes de mapas

estáticos; na pesquisa cartográfica tem-se um desenho que acompanha e representa as modificações das paisagens.

Trata-se de um método de acompanhamento de processos, de metaestabilidade, ou seja, supõe-se que o que está registrado em um determinado momento já mudou, está em mudança e/ou tem potencial para ser modificado. Algo bastante pertinente para essa tese que descreve experiências vivas e vividas em contextos micros que parecem se relacionar e/ou refletir o macro e que vai além da observação participante. Sou uma participante-observante no fluxo contínuo da experiência de pesquisa-intervenção, com produção contínua de realidades e, também, de subjetividades.

Na citada disciplina, ministrada pela Profa. Dra. Ana Maria de Bulhões Carvalho[12] no primeiro semestre de 2019, quando me ocorreu a apresentação da Cartografia (sem defini-la, o que seria contraditório ao próprio método), destacou-se o conceito de caminho como ponto de partida e também como a própria pesquisa em si. São provocações que geram princípios, hipóteses, afirmativas sobre o que se quer responder, colocam à disposição do caminho/caminhar que é a pesquisa, como canta o Poeta Antonio Machado (1910): "Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar"[13].

Meu ponto de partida, ou uma hipótese, nessa caminhada foi a desconfiança de que o macrocosmo (sociedade) se reflete nas dinâmicas vivenciadas no ensino do Teatro nas instituições que atuei e atuo (microcosmo) e que essas dinâmicas são transformadas e transformadoras do micro e do macro por uma correspondência de transversalidade. Adiciona-se ainda a curiosidade de compreender algumas das linhas de forças que compõem essa rede dinâmica, trazendo para o consciente um pouco do que está oculto.

Por esse motivo, mais uma vez, a necessidade de um método que compreenda o conhecimento transversal, em fluxo, rizomático, de comunicação sistêmica. A palavra metodologia vem de *metá-hódos,* (Metá: reflexão, raciocínio, verdade; Hódos: caminho, direção), e nos faz entender como um caminho direcionado de antemão. No método da Cartografia há uma reversão dessa ideia; o caminho é a direção (que se faz ao andar!), o método não é aplicado e sim experimentado, interferindo nos múltiplos aspectos da realidade. Por esse motivo, falamos em praticar a Cartografia e não em aplicá-la. Um

[12] Atualmente a professora está aposentada, mas em 2019, era Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UNIRIO, vinculada ao Departamento de Estética e Teoria do Teatro, na Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes (CLA) da instituição.

[13] *Proverbios y Cantares – XXIX: "Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más;/ Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar./ Al andar se hace el camino,/ y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/se ha de volver a pisar./Caminante no hay camino/ sino estelas en la mar".*

método construído caso a caso, numa abordagem transversal, que não se baseia em regras gerais para casos particulares.

E o que apresento aqui é esse caminho: a trajetória do ensino de Teatro nas duas instituições federais que atuei e atuo, o que inclui, evidentemente, toda a história que carrego anteriormente, muito brevemente apresentada na Introdução dessa *tesespetáculo*, com desafios, dúvidas, medos, conquistas, e sobretudo, transformações. Essa genealogia é amparada por contemporâneos estudos epistemológicos, sociais e educacionais e fontes de metodologias do ensino de Teatro. Uma pesquisa que é geográfica porque mapeia o território, espalha na mesa as informações, caminha sobre e com elas, reorganiza e redesenha o mapa com e para as novas caminhadas. Um processo de criação também muito semelhante aos espetáculos que criei e dirigi nos meus anos de docência, como se apresentará mais adiante.

Nele há entre-leituras e entre-lugares, vai-se além da análise estrutural, na qual o todo, o uno, o objeto de pesquisa é fechado. A descentralização do pensamento pretende levar o espect-leitor à construção conjunta não apenas de um raciocínio, mas de sentimentos e sentidos, como o processo criador da Arte que traz uma obra inacabada, aberta, que se completa com o olhar do outro, influencia em novas ações, em novos olhares, em novos conhecimentos. Nesse método a análise pode ser modelo para outras, mas nunca se encerra em si como verdade absoluta; abre-se em rizomas e em possibilidades.

Rizoma é um conceito dos Pós-estruturalistas Gilles Deleuze e Félix Guattari[14] (2011), importante para melhor compreensão do método da Cartografia: essa imagem, tal qual a dos caminhos de um formigueiro, apresenta a ideia de segmentalidade, da possibilidade de se interromper o fluxo sem cair na obrigatoriedade da conclusão como uma ruptura significante. O rizoma não tem um centro; o fluxo é que traça planos múltiplos e comuns, como ocorre entre pesquisador e pesquisa. O método não é fechado, é *ad hoc*[15]*,* que se cria ao criar: é o próprio processo da pesquisa, como se fosse o processo criativo e contínuo dos ensaios de um espetáculo que já está em andamento.

---

[14] O conceito de Cartografia é apresentado na obra "Mil Platôs" de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). Os autores defendem, com o método, o acompanhamento de processos (investigação dos processos de produção) ao invés da representação de um objeto. O método tem afinidade teórica com os pensamentos desses autores, fazendo uma crítica ao estruturalismo que é um método de apresentação autor/obra, modelo do século XIX, pautado na pesquisa construída a partir de eixos centrais.

[15] *Ad hoc* – Destinado à essa finalidade, formulado com o único objetivo de legitimar ou definir a teoria, e não em decorrência de uma compreensão objetiva e isenta da realidade.

Essa ideia de continuidade mesmo com a ruptura se exemplifica explicitamente em minha trajetória na mudança do IFRJ para o INES; apesar de tão distintas instituições, alunos e realidades, o fluxo da caminhada de ensino de Artes se mantém com a mesma energia criativa, como um impulso maior que habita em mim, desde o começo. Mesmo num cenário, enredo e personagens totalmente diferentes, algo invisível, inconsciente, maior (que arrisco dizer ser o amor que tenho pela Arte-Educação), mantém o movimento, a unidade da ação, apesar de todos os desafios da novidade e da necessária inovação. Um exemplo claro da contradição da unidade na diversidade, do singular no plural, conceitos do Paradigma da Complexidade, o qual será melhor explicado adiante.

A pesquisa cartográfica não é um modelo, é uma decomposição, uma desmontagem, que abala o que seria o centro, a estrutura do objeto, mas o mantém integrado ao mesmo tempo. Fundamenta-se nos estudos pós-estruturalistas, pois a ideia de estrutura centrada no objeto – que não interessa nessa pesquisa – não revela o movimento dinâmico, o que ocorre nas placas tectônicas da terra. Aqui o pensamento é descentrado a partir de novas lógicas que se complementam, fazendo desse descentramento uma leitura estelar: cada linha de pensamento traz uma constelação de ideias que se entrecruzam, como a Arte que traduz uma parte em outra parte. O poema e reflexão de Ferreira Gullar (2013), intitulado “Traduzir-se”, que utilizei em tantas aulas com os alunos do IFRJ-CDUC.

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte

se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?
(GULLAR, 2013, p.293)

Não há, na Cartografia, um único sentido para a experimentação: são múltiplas as entradas ou, sob o ponto de vista da Complexidade, é como uma visão holográfica na qual a parte traz o todo em si.

Nem o próprio conceito de método da cartografia é imóvel, fixo, fechado. Possui linhas de fugas, mas que no movimento, unem o pensamento. Por esse motivo, a pesquisa cartográfica não é informada por definições e sim por "pistas"[16], como as pegadas do caminhante, que apesar de serem um conjunto de linhas em conexões e de referências, não formam uma totalidade, pois é impossível conhecer de antemão a totalidade dos procedimentos ao caminhar.

Algumas dessas pistas já foram comentadas até aqui, mas não foram nomeadas e assim serão apresentadas e aprofundadas na sequência para que se possa fazer melhor conexão com o enredo da *tesespetáculo*. Ao longo dela, se apresentarão também narrativas vivas, completando o fluxo da leitura, como o de uma ação dramatúrgica que revela os conflitos no desenrolar da história.

Destaca-se que apesar de enumeradas, nenhuma das pistas corresponde a uma ordem hierárquica, já que as ideias se apresentam como rizomas; muitos conceitos se repetirão propositadamente e em diversos contextos, reforçando a ideia holográfica e traçando a circularidade do conhecimento ascendente, em espiral.

1.1. Pesquisa-Intervenção

Começamos pela pista número 01 (Kastrup, *et al*., 2015, p.17): "A Cartografia como método de Pesquisa-Intervenção", que apresenta a indissociabilidade entre

[16] O livro "Pistas do Método da Cartografia" volumes 1 e 2, são referência dessa tese, o volume 01 em especial no presente capítulo.

conhecimento e transformação da realidade e do pesquisador; conhecer e fazer são inseparáveis e por isso a neutralidade ou suposição entre sujeito e objeto não existem. É essencialmente sobre isso que falaremos aqui: como os anos de ensino de Teatro atravessam a mim, as pessoas que cruzei e as instituições por onde passo e passei, o que parece representar nesse microcosmo local (IFRJ-CDUC e INES) as realidades, transformações e relações de poder do macrocosmo global (sociedade), todos em uma mesma conexão.

Os pressupostos da pista número 01 afirmam que a pesquisa não se faz com regras prontas e objetivos previamente estabelecidos. Desde a entrada no IFRJ-CDUC, no processo seletivo do doutorado, no INES e na escrita dessa *tesespetáculo*, por exemplo, eu não sabia onde (meta) exatamente queria chegar, mas sempre soube bem o que e como eu queria fazer (caminho): compartilhar, através do ensinar-aprender, a experiência prática do Teatro e das Artes sob a Educação para a complexidade, transformando a realidade dos alunos, das instituições e a minha, fazendo valer a ideia de Paulo Freire de que a Educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

São experiências que associadas a alguns fundamentos teóricos que aqui se apresentam e passaram a fazer e dar mais sentido para mim, por isso viraram o fazer-saber dessa tese. No INES essa sensação se evidencia mais ainda, pois o universo da cultura surda me desconstruiu um pouco em relação aos meus saberes docentes prévios e, mesmo assim, sigo no ensino-aprendizagem ancorada por toda essa estrada até aqui apresentada e vivenciando com alegria e superação cada desafio da nova etapa, sem saber ao certo onde vai dar, mas segura da caminhada, pois, acima de tudo, busco praticar a pedagogia da autonomia (Freire, 1996) fundada na ética, respeito à dignidade do educando.

Então aonde chegaremos? É preciso acompanhar esse espetáculo até o não fechar das cortinas, pois trata-se de uma produção de conhecimento em que mesmo sem saber do final ao certo, está aqui, presente no andamento, em cada linha escrita, em cada linha lida, pois somos cúmplices nesse enredo, como a plateia é numa peça. Juntos vemos e participamos do que está acontecendo ao invés de simplesmente representar o objeto de pesquisa. Nessa leitura "O presente vira passado, o conhecimento, reconhecimento" (Kastrup, *et al*.,2025, p.46).

E mesmo sem saber da chegada, sei mais do que ninguém do caminho que faço ao caminhar, da história viva e vivida dessa trajetória de ensino, de uma genealogia de

pura imersão e intervenção, da "inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir" (Kastrup *et al*., 2015, p.17). Experiência que une sujeito e objeto, fazendo deles também coemergentes na produção de conhecimento que retroalimenta a relação de saber-fazer e do fazer-saber. E me apresento aqui na função de autora, como defende Foucault (Chartier, 2014), considerando os dispositivos[17] históricos e culturais que influenciam a escrita, essa que não pode ser considerada universal e atemporal, mas que deixa o registro de uma existência de sentidos e afetos do que aqui é relatado.

1.2. O Funcionamento da Atenção

A pista número 02, "O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo" (Kastrup, *et al*., 2015, p.32), analisa a etapa inicial da pesquisa conhecida tradicionalmente como coleta de dados. Mas coletar dados não é o caso dessa pesquisa, pois a cartografia trata de produção e não coleta de dados. Podemos fazer uma analogia entre os termos apenas como referência de comparação metodológica com as pesquisas tradicionais para melhor compreensão.

Apesar de o método da cartografia não definir um conjunto de regras a serem seguidas, é necessário que se construam alguns procedimentos que orientem a caminhada, afinal, investigar processos exige um método igualmente processual. Assim, apresentam-se aqui gestos da atenção cartográfica, conceitos que serão explicados e exemplificados a seguir nos procedimentos utilizados na produção dos dados na escrita da tese.

O funcionamento da atenção não se trata da simples seleção de informações, mas da "detecção de signos e forças circundantes, ou seja, de pontas do processo em curso" (Kastrup, *et al*., 2015, p.33). Ela é em princípio desconexa e fragmentada e assume diferentes e variados funcionamentos, que coexistem, mas que se organizam em proporções distintas no processo. Isso deve ficar evidente para o espect-leitor com o avanço da tese: as ideias que em partes vão se repetindo e se complementando criam, ao longo da leitura, o significado do todo. Portanto, volto a frisar: não queira entender apenas racionalmente os conceitos até aqui apresentados e os outros que virão; simplesmente leia, vivencie, desfrute a última linha. No final o entendimento muito

[17] Para Foucault (2021), os dispositivos permitem a irrupção daquilo que impede a criação, são códigos que precisam ser libertos para dar novos sentidos às coisas.

provavelmente será de uma experiência pessoal e transpessoal, afetiva e significativa, como as peças de Teatro que montei nesses anos.

Os próximos capítulos são feitos essencialmente a partir do funcionamento da atenção da pesquisa, pois tratam de narrativas sobre as vivências genealógicas do ensino das artes nas instituições propostas. No entanto, tais narrativas não se encerram nesses capítulos, pois toda a tese, desde a Introdução, está repleta de exemplos dessas vivências uma vez que essa comunicação se faz de forma sistêmica, holográfica e rizomática, como já foi dito. É um movimento circular/ondular, que vai e vem trazendo informações, reflexões e sensações que vão se completando e aprofundando e que em si já falam com e sobre a afetividade.

No primeiro ato, a seleção da atenção ocorreu de modo a construir uma narrativa cronológica linear delimitada pelas peças montadas no IFRJ, com o projeto de extensão do grupo teatral "Dionísia Urbana" nos anos em que lá estive. A atenção seletiva nesse ato permitiu trazer um apanhado de fatos importantes que se observou na prática do ensino do Teatro, mas traz também um pouco de tudo o que não será narrado, assim como os espetáculos são resultados de todo um processo de trabalho, ensaios e de muita vivência que não aparece nas cenas[18].

Na Ruptura (o intervalo do Capítulo 4) temos uma mescla das experiências em ambas as instituições com uma característica comum: o ensino remoto. Esse tema em si renderia uma tese, mas como o foco dessa pesquisa é o fluxo, a caminhada, incluindo essa transição institucional, a atenção dada a ele será mais no sentido de apresentar a mudança institucional no contexto atípico da pandemia do que mergulhar a fundo naquele tenso e intenso momento e seus desdobramentos. Assim, será breve como um intervalo nas proporções de um espetáculo de dois atos.

O segundo ato é no INES e se trata de uma escrita viva, está ocorrendo em tempo real. Por estar sendo escrita em tempo real, procura seguir uma ordem cronológica de vivências e descobertas dos fatos e afetos, desde minha entrada na instituição, durante a pandemia de COVID-19, até a última revisão antes da publicação da *tesespetáculo*. E por esse motivo, também, o "Diário de bordo" é bastante adequado para essa etapa do processo na qual tudo é muito novo. "A publicização do diário dá-lhe um novo estatuto ou lhe confere a dimensão de dispositivo de análise das instituições em jogo" (Kastrup, et al., 2015, p.199), como será apresentado no próprio capítulo.

[18] Essa ideia aparece no conceito de "Fora Texto" (KASTRUP, *et al*, 2015, p.163), da pista 08: "Por uma política de narratividade".

Sobre as aulas ministradas no Instituto Nacional de Educação de Surdos faço anotações (vezes escritas, vezes áudios de WhatsApp que mando para mim mesma, vezes registros de conversas que troco com meus colegas) que pautam e registram meus desafios e descobertas e que certamente serão uteis para o desenvolvimento do trabalho, muito novo ainda e de longa estrada pela frente. Alguns desses relatos, mais relevantes, serão compartilhados aqui, na seleção da atenção que se confunde com o próprio método diarista, no qual trago as descobertas e reflexões da prática pedagógica junto aos alunos surdos.

E como esse espetáculo segue e não pode ser conclusivo, resta apenas o registro de algumas considerações parciais em "E as cortinas não se fecham". Nessa parte, estarão presentes na seleção de atenção as memórias ativadas no tempo da escrita que analisam os fatos passados e presentes, apontando as inúmeras possibilidades para que o futuro se desdobre em conhecimento contínuo, dinâmico, ascendente e Complexo.

Complementando a seleção de informações, o funcionamento atencional trabalha com os elementos selecionados, a produção temporal de dados. Os dados aqui são também pistas da realidade, os rastros que ela nos deixa, como: e-mails, depoimentos, editais, fotos, filmagens, cartazes, documentos, certificados, gravações de aulas pelo *Google Meet, Google Classroom e Zoom*, declarações, trabalhos de alunos, *lembranças-imagens*, diários, conversas e registos dos grupos de mídias sociais (*Facebook, WhatsApp, Instagram, StreamYard*). Elementos que ajudam a reconstruir a história e registrar essas memórias. Eles não são suportes passivos, mas um movimento de produção que compõem e acompanham a dinâmica da pesquisa. Também "indicam maneiras de narrar – seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo – que apresentam os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa" (Kastrup, *et al*., 2015, p.150).

Para ilustrar a produção de dados na *tesespetáculo*, apresento o desenho de uma aluna surda feito de modo espontâneo que me emocionou bastante, por isso fotografei na época. Analisando hoje, penso que assim como para mim, para essa aluna a experiência com o Teatro no INES era algo novo, que trazia alegria e encantamento. Mais do que produção de dados, entendo que a foto foi um registro de algo que nos marcou na época, pois mesmo com pouco domínio da Língua de Sinais (LIBRAS) de ambas as partes (a aluna criança, do terceiro ano do ensino fundamental, voltando de dois anos de pandemia e eu no início da vivência com a cultura surda), pelo desenho compreendi que experenciamos perfeitamente a gostosa proposta de Teatro daquelas

aulas apesar das nossas limitações de língua. A comunicação e a aprendizagem ocorreram, foram significativas e se deram além da LIBRAS e da oralidade; pela relação humana, estética e afetiva do momento.



Imagem 2 – Desenho de uma aluna em uma das primeiras aulas de teatro no INES. Um palco com as luzes, cortinas e máscaras teatrais sendo observado pela plateia. Em fase inicial da alfabetização bilingue-português / LIBRAS – a aluna arriscou uma palavra em português de seu registro do entendimento da vivência: “atrizo!”

É importante registrar que na produção de dados, apesar da atenção seletiva compor um viés de logicidade na *tesespetáculo*, no método da cartografia trabalha-se também muito com a atenção flutuante, que não seleciona a atenção, mas permite que ela pouse sobre o que quiser, seguindo o inconsciente, o involuntário, o desconcentrado e permitindo a descoberta. Essa forma de atenção se apresenta ao longo dessa tese como reflexões, insights, análises que surgem no percurso da escrita.

Atenção seletiva e atenção flutuante ainda se complementaram pelo gesto de suspensão. A suspenção é o movimento que redireciona, “deixa vir”, traz o inesperado, encadeando e entrelaçando a descoberta com os dados produzidos pela atenção seletiva e flutuante, compondo o percurso da pesquisa. Nessa tese aparece em vários momentos, explicitamente como nas reflexões que trago no próximo capítulo ao arriscar a criação do conceito de Cartografia da Complexidade e ao traçar as relações da Complexidade

com o ensino do Teatro ou ao longo da escrita, como situações que só me dou conta de que se tratavam de dispositivos ao escrevê-las.

A *tesespetáculo* narra e traz sensações e emoções, como as várias peças de Teatro que montei no IFRJ, como a miríade de sentimentos e anseios no novo trabalho do INES. Convida para que o fluxo de leitura do texto seja "um acionamento das sensações, e não no nível das percepções ou representações de objetos" (*Idem*, p.42) para que a o próprio ato de ler traga a experiência que nela se narra, como o traduzir uma parte em outra parte da arte ou metacognição do pensamento complexo; ao mesmo tempo que envolve a atenção, cria-se o território para a observação. Isso porque, as variedades da atenção do cartógrafo não passam apenas pelo aprender pela racionalidade, mas também (e talvez até mais quando tratamos do ensino das Artes) pelos sentidos, como são as experiências com o Teatro, como é o conhecimento Complexo como é a vida.

Por fim, já foi dito, mas vale reforçar, a produção de dados se inicia na pesquisa de campo (a vivência de minhas práticas de ensino do Teatro), se desenvolve com a análise e escrita dos dados produzidos na tese (publicação de resultados), mas só se completa com a circulação e leitura do material pelos interessados. Assim, lembre-se que você, espect-leitor dessa *tesespetáculo*, está contribuindo, nesse exato momento, com a produção coletiva de dados e do conhecimento aqui apresentados.

1.3. Acompanhamento de Processos

A pista número 03 afirma que cartografar é acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividade e não apenas representar objetos, como ocorre na proposta da ciência moderna. Como o processo se extrai da realidade, da atuação, há uma aproximação da pesquisa cartográfica com a etnografia e a observação participante (conceitos usados novamente apenas como referência comparativa com métodos tradicionais), na qual o cartógrafo age e escreve, modifica e é modificado pelo território que habita.

O cartógrafo ao entrar em campo já pega processos em curso, mantendo contato com as pessoas e com o território existencial habitado. E são as condições de atrito, de estranhamento, que geram o que tradicionalmente denomina-se problema da pesquisa. Aqui, o "problema" foi a percepção de como as vivências do ensino do Teatro nas instituições federais estão conectadas com o macrocosmo e aos referenciais teóricos e

epistemológicos que me ajudam a explicar, entender, sentir, questionar e/ou transformar a realidade do microcosmo e a mim mesma (que não estou separada dessa realidade). A questão é revelar e buscar compreender alguns dispositivos e linhas de forças que participam dessa dinâmica.

Por exemplo, quando lia as postagens do grupo "Dionísia Urbana" no Facebook para a escrita do primeiro ato dessa tese, uma lembrança me veio à mente (atenção flutuante): Em 2015 fiz uma aula com os alunos do grupo repassando o que tinha acabado de aprender com Julian Boal, filho de Augusto Boal, numa oficina sobre Teatro do Oprimido que participei. Um dos jogos que ensinei aos meus alunos consistia em cada pessoa carregar na testa, sem saber, o nome de um "personagem social" (trabalhadores, celebridades, políticos, familiares, bandidos, heróis etc.), perceber como os outros reagiam a ele e tentar adivinhar qual personagem era. Uma aluna que estava com a "Presidenta Dilma" foi extremamente hostilizada a ponto de achar que a personagem se tratava de algum bandido muito perigoso. Eu fiquei muito intrigada na época, pois acreditava que os alunos gostavam muito do governo dela, tendo em vista que estavam vivendo os benefícios da sua política no próprio IFRJ, não apenas desfrutando da educação pública de qualidade, como nunca se viu no país, como também de outros benefícios (como o PAE - Programa de Auxílio Estudantil, bolsas de estudos, etc.), decorrentes da atenção dada às questões socioeducacionais por esse governo. Estava redondamente enganada e mais tarde fui compreender que esse fato revelou no microcosmo uma tensão política e social que se iniciara no contexto macro, em junho de 2013, com o inconformismo de diferentes setores da realidade nacional, incluindo o denominado "novo proletariado" (Singer, 2013): trabalhadores, em geral jovens, que conseguiram emprego com carteira assinada na década lulista (2003-2013), mas que padeceram com baixa remuneração, alta rotatividade e más condições de trabalho. O sentimento contrário ao governo do partido de Dilma (Partido dos Trabalhadores-PT), ainda foi inflado por grupos que ansiavam o poder, o que culminou com o questionável impeachment em 2016 e um presidente eleito, de extrema direita e conservadorismo radical, em 2018, que explicitou sua incompetência no trato da pandemia, em 2020. Uma "brincadeira de Teatro" foi o dispositivo que me revelou um atrito social amplo, que causou um estranhamento a priori, mas que só agora percebo que traduzia um período politicamente complexo que se desenrolava obscuramente, e que com o passar do tempo revelou as intenções.

Apesar de revelar atritos, o trabalho do cartógrafo se faz pela simpatia, estima e afecção mútua que permite a relação com os agentes da pesquisa, a ação e a escrita com eles, sentimentos que sempre estiveram presente em meu trabalho. São referências diretas com a experiência que trazem conceitos e categorias analíticas não estáticas ou separadas da realidade. Na visão pós-estruturalista de acompanhar processos não se isola o objeto das suas articulações históricas e conexões com o mundo, mas sim desenha-se a rede, as linhas de forças que os conectam, suas modulações e movimentos permanentes, como no exemplo acima.

Nessa tese outros exemplos aparecerão; no primeiro ato, cada peça traz a reflexão de experiências vividas pelo grupo "Dionísia Urbana" – experiência local, já que é o grupo de Teatro do IFRJ-CDUC – com questões globais como machismo, racismo, violência contra a mulher, o status institucional das artes, as micro relações de poder (Foucault, 2021), a hegemonia do pensamento colonialista, etc. No segundo ato destaca-se o ensino de Artes para os surdos, um universo que ainda estou imersa e em fase inicial, um grande desafio, mas não exclui todos os demais apresentados no primeiro ato, ao contrário, complementa-os e expande a dimensão pedagógica – e existencial – até então experenciada.

Destaca-se, ainda nessa pista, a diferença de processamento e processualidade, sendo o segundo conceito o "coração da cartografia" (Kastrup, *et al*., 2015, p.58). Como foi dito, a cartografia se inicia com processos já em curso, mas é na processualidade que se investiga a produção de subjetividades, de pulsações, das quais a etapa de produção de dados também faz parte, não sendo dividida ou finalizada. Falamos do passado, mas esse está em movimento, como placas tectônicas, que atravessam o presente e influenciam o futuro.

Para garantir uma polifonia de texto, uma multiplicidade de vozes, alguns depoimentos dos atores da *tesespetáculo* bem como fotos e poesias entre a prosa são intercalados na narrativa, para que a se possa ter também um relato do ponto de vista de outros participantes e outras poéticas, além de um diálogo razão-emoção, uma das principais linhas de força que compõe essa pesquisa. Entende-se aqui a diferença entre a narração, que conta de modo ativo o que aconteceu, e a descrição, que congela o fato para contar o que ocorreu; a narração que aqui se faz não teme usar a primeira pessoa com ousadia, enquanto a descrição é distante, esfria o objeto. O narrar esquenta e se confunde com o objeto. E assim sigo, com as impressões pessoais, trazendo na escrita o

que já está no meu ser, no que o IFRJ-CDUC e o INES se confundem com minha história.

1.4. Movimento-Funções do Dispositivo

"Movimentos-funções do dispositivo" (Kastrup, *et al*., 2015, p.76) ou pista número 04, são ideias de Foucault e Deleuze para a produção de subjetividade que se faz com movimento, transformação e processualidade. São três os movimentos-funções: de referência, explicitação, produção – transformação, que atuam a partir dos dispositivos (Foucault, 2021) da realidade; "o dito" e o "não dito" que estabelecem uma rede multilinear com linhas de naturezas diferentes.

A relação entre os dispositivos indica a existência de posições e modificação de funções, pois o dispositivo responde sempre a uma urgência que se revela por sua função estratégica ou dominante. O papel do cartógrafo é o de desembaraçar essas linhas, que inclui um emaranhado de enunciação, força, visibilidade e subjetivação, existindo, inclusive, dispositivos dentro de dispositivos. Na presente *tesespetáculo*, essa relação fica bem clara no primeiro ato: apesar de todos os dispositivos (contexto, local, história, cultura, normatividade, afetos) estarem presentes nas montagens das peças (movimento-função de referência), em cada uma delas há um aspecto se sobressai e evidencia (movimento-função de explicitação) as questões problematizadas e as micro e macro relações de poder nelas ocultas (como as subjetividades e as linhas de forças) tais como: a união de saberes distintos (Ciências Exatas e Artes), o status institucional das Artes e do Teatro nas instituições, o peso do colonialismo nas práticas cotidianas, o racismo, machismo, a desigualdade social, questões de gênero nas relações institucionais e pessoais, uso de mídias e tecnologia no ensino da arte, etc. e cujos referenciais teóricos associados são fundamentais para o desembaraço dessas linhas e entendimento/acompanhamento da processualidade e transformações contextuais (movimento-função; produção-transformação). No segundo ato, inevitavelmente, o destaque do movimento-função de explicitação é para a questão da surdez, mas conta com a presença de todos os dispositivos citados no primeiro ato.

A função de referência é como um foco que "cria no território o contorno necessário para experimentar a desterritorialização que permitirá a produção-transformação da realidade" (Kastrup, *et al*., 2015, p.89). Já a função de explicitação "traz uma dimensão pré-reflexiva da ação"(*Idem*, p.83). A confluência dessas duas

funções (de referência e de explicitação) gera o movimento-função, que é a produção-transformação da realidade, que se explicita em partes em cada ato e no todo com o resultado da presente *tesespetáculo*.

Para ilustrar de um modo mais específico, trago um fato ocorrido no verão entre 2013 e 2014, época que eu trabalhei Teatro do Oprimido com os alunos do grupo de Teatro do IFRJ-CDUC: houve uma reunião entre direção e alunos para discutir as demandas para melhorias estruturais no campus como mais segurança, salas climatizadas, refeitório, etc. Nesse dia, com uma assembleia lotada de alunos fervorosos, numa sala sem ar-condicionado em pleno calor intenso da baixada fluminense, uma das alunas desmaiou, o que acabou ressaltando na prática o quanto a falta de um ambiente adequado (climatizado) de estudo pode prejudicar um estudante. Alguns meses depois essa aluna me contou que o desmaio foi ensaiado com um colega porque eles estavam ali testando o Teatro Invisível[19] como uma provocação à direção da escola. O conhecimento dessa técnica do Teatro do Oprimido foi dispositivo nos movimentos-funções de referência, explicitação e produção-transformação da realidade do IFRJ-CDUC, cujo ambiente em que ocorreu a cena, foi finalmente climatizado, amenizando o calor caxiense e favorecendo as condições de ensino-aprendizagem da escola!

1.5. O Coletivo de Forças como Plano

A pista número 5 afirma que ao lado dos contornos estáveis (formas, objetos ou sujeitos) coexiste um plano coletivo das forças que os produzem, sendo a cartografia uma prática de construção desse plano. Ela não descreve, mas apresenta os contornos, seus movimentos e intervém nos processos de constituição a partir de metaestabilidades[20]. Acessar essas linhas de forças, na cartografia, já significa habitá-las, ou seja, intervir, transformá-las.

---

[19] O Teatro Invisível consiste em uma pequena peça a ser representada em um lugar que não é um teatro tradicional para espectadores que não tem conhecimento de que são espectadores e não devem jamais ter esse conhecimento para que a cena não perca seu impacto. Não é um Teatro de realismo e sim a realidade interpenetrada pela ficção, sendo essa uma das múltiplas formas que a realidade assume. *O Teatro Invisível oferece cenas de ficção, mas, sem os atenuantes ritualísticos do Teatro convencional, essa ficção torna-se realidade.* (Boal, 2012, p.44). Apesar de provocativa, essa técnica não comete violências, mas revela algumas violências que existem na sociedade.

[20] Na pesquisa cartográfica, o conceito de metaestabilidade, como força potencial, aparece em substituição ao de equilíbrio.

Ao contrário do pensamento estrutural e moderno, o plano de forças e formas não é dicotômico ou está em oposição, mas se complementa na construção/organização da realidade. No próximo capítulo esse entendimento também se apresenta nos estudos da Complexidade, não de forma metodológica, mas epistemológica e paradigmática, que traz o conhecimento de forma não-dicotômica e a prática pedagógica com seus resultados de intervenção e transformação da realidade, como se faz na minha experiência de ensino das artes. Por serem experiências pessoais e únicas, incluem o plano da individuação (transindividual), outra característica dessa pista.

Sob o ponto de vista da relação do coletivo de forças com os contornos estáveis e as experiências transindividuais, o que se apresenta nessa *tesespetáculo* é um novo olhar de desconstrução nas classificações, hierarquias, dicotomizações das instituições (IFRJ e INES) nas quais o ensino do Teatro intervém, "permitindo a instauração de um plano relacional que produz ressonância e conectividade entre as múltiplas dimensões da realidade, estas também concebidas como redes de relações" (*Idem*, p.105). Em cada etapa analisada, apresentam-se variadas linhas/planos de forças, dentre as infinitas, que ajudam a compor a processualidade e metaestabilidade desse fenômeno. Ter consciência das instituições (IFRJ-CDUC e INES) com e sem as aulas de Teatro é uma forma de explicitar essas relações e suas tensões.

Um exemplo mais pontual é pensar no grupo "Dionísia Urbana", e tantos alunos que por ele passou. Em cada uma das fases, nossa unidade vibrava junta na mesma energia do Teatro, dos nossos sonhos, anseios, projetos, vivências em comum. Éramos um núcleo, éramos uno. E nossa unidade faz parte e reverbera na realidade particular de cada um dos alunos que ali estavam, se desdobrando mundo afora, na multiplicidade. Hoje um aluno faz Direito, outro Letras, outra Arquitetura, outra se formou em Biologia, outra seguiu na Química, outro se encontrou na Dança, um foi para Artes Cênicas, algumas já tiveram filhos. E eu agora estou no INES. Mas para onde formos, no tempo em que estivermos, aquela unidade que nos atravessou estará presente, reverberando de alguma forma no existir vida afora, se manifestando rizomaticamente, conectada, complexa além do tempo e espaço na existência de cada um dos indivíduos que desse grupo participou.

1.6. Dissolução do Ponto de Vista do Observador

Kastrup, (*et al*., 2015, p.109) destaca nessa pista número seis uma crítica ao objetivismo positivista que não conduz à participação de interesses, crenças e juízos do pesquisador. Mas também crítica o subjetivismo puro, concluindo que objetivismo e subjetivismo são duas faces da mesma moeda.

A realidade analisada aparece como composição de linhas e é na desestabilização das formas, na abertura e análise do plano de decomposição que se acompanha a processualidade que desenha ao mesmo tempo em que gera essa realidade. Significa transformar para conhecê-la, e não o contrário, como se aplica em metodologias tradicionais. Na perspectiva freiriana é a utilização da linguagem poética, política, calma, tranquila e ao mesmo tempo inquieta, problematizadora, exuberante na Educação a serviço do pensar, do decidir e do optar pela ação processual e transformadora. "Cuidar aqui tem esse sentido de acompanhamento dos processos de gênese da realidade de si e do mundo na abertura do coeficiente comunicacional dos sujeitos e dos grupos" (*Idem*, p.110), ou seja, a transversalidade, que desestabiliza os eixos verticais (hierarquização) e horizontais (homogeinização) das relações.

A abertura do coeficiente comunicacional, de transversalidade, do Teatro no IFRJ, por exemplo, foi fundamental para o enraizamento e florescimento dessa Arte na instituição. Desde minha chegada procurei fazer vínculos, associando o Teatro aos mais variados setores, pessoas e projetos para criar parcerias, obter recursos, gerar experiências. Seguindo essa lógica, sem medo das barreiras e ancorada na crença do potencial criativo infinito das Artes, o Teatro dialogou com as ciências exatas, conquistou editais, ganhou espaços, ampliou a parceria com professores, setores, alunos e outras instituições, mostrando que é possível até unir os saberes mais dissipados pelo paradigma cartesiano. A estratégia de ampliação do coeficiente de transversalidade serve também para o INES, certamente, mostrando a importância das experiências múltiplas. Apesar de pouco tempo na instituição, já venho desenvolvendo-a novamente, como se apresentará no Capítulo 5.

Nos próximos atos veremos como se deu a ampliação do coeficiente de transversalidade (no IFRJ, com ações junto a Petrobrás, às Coordenações de Extensão, Pesquisa e Orientação Técnica e Pedagógica, à Direção de Ensino, ao Grêmio Estudantil, aos outros campi, ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Coletivo Negritude Federal, à creche municipal vizinha, alunos da Licenciatura, etc.).

Essa dissolução do ponto de vista confirma, em cada experiência narrada, como fomos feitos para cooperar, agirmos em grupo e assim tendo como resultado o crescimento mútuo, construindo e transformando juntos.

Com isso fica claro que o pesquisador precisa dissolver o seu ponto de vista (não basta a atitude descritiva e neutra) para desnaturalizar a realidade do objeto e abrir os diversos pontos de vistas possíveis, não sendo nenhum mais verdadeiro que outro, mas todos novos caminhos a serem trilhados em potencial. Assim como o educador (e aqui na tese pesquisador e educador se confundem) estabelece constantemente novas relações e condições de educabilidade deles entre si, dentro de cada um e com os educandos (Freire, 1996). A dissolução do ponto de vista significa a variação e não a abolição dele; é a não identificação ou apego, que reproduz as flutuações atencionais e comunicacionais.

Essa multiplicidade de olhares sobre o fenômeno "ensino do Teatro no IFRJ-CDUC" se deu a partir das variadas fases do grupo, representadas pelas diferentes montagens, narradas no primeiro ato dessa tese. No segundo ato se dá através das análises diaristas apresentadas num contexto ainda muito novo, sem um maior distanciamento do olhar, como ocorre com a narrativa acerca do primeiro ato, já que o fenômeno ainda está em curso. Mas não se desconsidera todas as experiências já vivenciadas, com muitos anseios, com mais perguntas do que respostas. E vamos mesmo assim!

Essa oposição é interessante até para refletir sobre a processualidade da própria metodologia, pois se apresenta como os bastidores da pesquisa, revelando as dores e delícias cotidianas e outros elementos que podem ser esquecidos quando a escrita já está distanciada ou se faz demasiadamente científica. "A restituição de um processo de pesquisa-intervenção através do diário cria um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvem como entidades definitivas e pré-constituídas" (Kastrup, *et al*. 2015, p.175).

E, como foi dito, a reflexões que aqui se apresentam são apenas parte e produção de uma realidade, não são verdades absolutas, podem até ser provisórias. Um exemplo é a dissertação de mestrado que escrevi anos antes, a qual hoje tenho muitas críticas, mas cuja revisita foi importante para a escrita do próximo capítulo e, evidentemente, para a trajetória de vida. São meios que apresentam e permitem novos pontos de vistas, incluindo a participação do espect-leitor na construção do conhecimento proposto ou uma reavaliação da presente tese, por mim mesma ou por outras pessoas, no futuro.

1.7. Habitar um Território Existencial

Talvez essa pista número 7 seja a que mais exemplifique a ideia de *tesespetáculo* que aqui se propõe, a começar pela própria criação desse conceito. O território na perspectiva cartográfica não é apenas um plano de formas, mas uma localidade em que se habita com expressividade, assim como é a peça de Teatro: não se trata só de palco, atores, plateia e cenário, mas de todo o conjunto de forças (conscientes e inconscientes) que atuam e trazem para o momento presente a criação, o que também não está presente, como o resultado dos ensaios contínuos, a relação de cada ator e espectador e toda a bagagem de experiências mobilizadas até o momento da apresentação.

Assim, o afeto e as emoções são partes pulsantes, vivas e necessárias para que o espetáculo ocorra, o que na pesquisa só acontece com a imersão do cartógrafo no território e seus signos.

> As condutas são efeitos dos signos expressivos característicos de dado território. O motivo ou as forças de expressão não são mais explicados pelos personagens e pelas cenas de suas ações, mas ao contrário, são esses que surgem através dos motivos e expressões (KASTRUP, *et al*. 2015, p.134).

Não se pesquisa sobre algo, mas com algo; habitar o território é engajar-se nele, permitir-se encontrar o que não se procura ou ser encontrado pela descoberta. É ser território também. Como são minhas experiências de ensino de Teatro, a escrita dessa tese, como espero que seja a leitura para você, espect-leitor, como é viver. Na *tesespetáculo*, por exemplo, percebo a atenção seletiva e flutuante ao buscar informações quando navego na página do facebook do grupo "Dionísia Urbana" e quando me chegam memórias que não estão lá, mas que vou lembrando e escrevendo aqui conforme aparecem, como os dois exemplos do Teatro do Oprimido narrados nesse capítulo. O medo e ansiedade que eu tinha antes da escrita da tese vai sendo substituído pelas lembranças que se transformam em palavras, nos registros dessa história. E assim sei que será a transformação dos medos e ansiedades que tenho com a nova experiência que é o INES, pois no final das contas tenho a impressão que não sou eu que conduzo os processos; são eles quem me conduzem, eu apenas sigo o fluxo, como se o caminho fosse aparecendo e eu apenas vou sentindo e vivendo o duplo sentido de "eu caminho!".

E nessa trajetória (habitações existenciais) eu nunca soube ao certo como ou porque fazer, mas fazia e faço com tanto amor (e esse pode ser considerado uma

significativa – talvez a mais significativa! – linha de força da processualidade) que descobri que é no fazer que surgem naturalmente os problemas e as soluções, as perguntas e as respostas e/ou novas perguntas, as práticas que dialogam com teorias e que revelam subjetividades, dispositivos das micro e macrorelações educativas, Complexas e transformadoras.

Atualmente essa percepção se faz mais nítida do que nunca: mesmo com toda a bagagem do IFRJ-CDUC e anterior no meu ensino do Teatro, vejo a experiência de ensinar (e, sobretudo, aprender) com pessoas surdas como algo totalmente novo. É como se esse potencial já estivesse em mim, latente, mas antes preciso decifrar, dominar, pertencer aos códigos da cultura surda para que isso exploda, forme e transforme na mesma ou em maior intensidade do que foi no IFRJ-CDUC e experiências anteriores. O tempo será o maior aliado nesse processo, certamente, mas por enquanto ficam aqui os registros dos primeiros passos dessa caminhada, expectativas e possibilidades a serem trilhados: é também sobre isso essa tese.

1.8. Política de Narratividade

A política de narratividade é uma posição tomada em relação a si mesmo e ao mundo, na qual define-se a forma de expressão do que acontece. Política é a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas (não necessariamente jurídicas e legais) e se faz em arranjos locais, por relações. Assim, a escolha da narrativa como forma de escrita é articulada às políticas que estão na produção de conhecimento, já que essa ocorre por um posicionamento: "(...) o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político" (Kastrup, *et al*. 2015, p.151). Toda experiência é pública, o que também remete ao sentido político do termo: o que é atravessado pela pólis[21].

Dessa forma, o posicionamento político da cartografia defendido por Kastrup (*et al.*, 2015, p.150), e praticado aqui é a alteração metodológica que exige uma mudança na prática de narrar. "O processo narrativo da desmontagem das formas permite, em suas bordas, atiçar o que lá existe/resiste como força de criação. No limite das formas, algo vibra e contagia". (*Idem*, p. 164). A escolha da narrativa cartográfica nessa

[21] Cidades-estados da Grécia Antiga, localizadas no ponto mais alto da região, onde se discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade.

pesquisa é, portanto, política. Assim como é a escolha dos autores que embasam as teorias aqui sustentadas: Complexidade; Jogos Teatrais; Teatro do Oprimido; Decolonialismo; Pedagogia da Autonomia. Discursos que não são abstratos, mas moldam conceitos, contam fatos, ricos em metáforas (Freire, 1996) como se vivencia no decorrer da leitura e, sobretudo, de experiências concretas.

São diversas experiências teóricas e práticas que aumentam o que se chama de coeficiente de desterritorialização; ele é maior quanto maior for a abertura do seu grau de transversalidade. Para isso, se faz necessária a quebra dos encadeamentos que constituem o modo de narrar linear e vertical, semelhante ao processo de ensino-aprendizagem que se propõe na educação para a complexidade; práticas que desmontam o território de saber-poder e se abrem para o poder-saber, como na educação é o engajamento político libertador que nos ensina sermos "Seres Mais" (Freire, 1996).

Aumentar o grau de transversalidade significa transgredir não só no modo tradicional de organização vertical e horizontal hierarquizante e homogeneizante das comunicações nas instituições como também a relação dos grupos (inter e intragrupo) e indivíduos; na política de narratividade tudo adquire valor coletivo, a experiência é impessoal e não remete a um sujeito, pois ele só existe em face de engrenagens e agenciamentos que são múltiplos, se cruzam incessantemente e possibilitam infinitas montagens. Tudo é comum; tudo é como um (a bem-vinda e linda contradição do uno ao múltiplo, do singular-plural, e vice-versa que faz parte da Complexidade). Por isso, apesar dessa tese ser narrada em primeira pessoa, a experiência é transpessoal, envolve todo o território habitado e apresentado pelos diversos atores (incluindo a participação do espect-leitor), e entre a comunicação de autores e teorias.

Um exemplo de como a narrativa transgressora se explicita aqui é a forma de apresentação dessa tese, no conceito de espetáculo. A própria leitura torna-se uma vivência do conceito, num misto de metalinguagem com aprendizado da experiência prática, na qual não se explica nem revela o que está abaixo ou acima, mas sim se expressa intensidades dos lados, incluindo o que não se sabe, os medos, dificuldades e anseios, como apresentado nos diários de bordo do segundo ato, não tratando apenas da forma, mas também das linhas de força presentes no conteúdo das atenções e, principalmente, da relação forma-conteúdo, que é ativa, presente e pulsante.

"A transgressão como método se faz imediatamente também como a transgressão do método" (Kastrup, *et al*. 2015, p.157). Transgredir o método significa que falar do método não é mais falar de um domínio estrito do saber, mas se afastar das

exigências de purificação e rigor que distingue e separa o fazer e o dizer, como ocorre com o conhecimento racional e disciplinar na educação do paradigma moderno (que discorrerei no capítulo a seguir) desconstruídos com a própria concepção da pesquisa narrativa, anti-conservadora de práticas políticas, científicas e metodológicas restritas.

Aqui texto e contexto se entrelaçam, incluindo também o "fora-texto", como a figura e fundo que "formam um círculo criativo sempre a girar como uma roda que põe todas as suas partes ao lado" (*Idem*, p.163) e desenham os caminhos *(hódos)* que se distinguem sem se separar, versos, diversos e transversos, formando os diferentes discursos que se apreende nas dimensões expressivas, afetivas e sensíveis.

E assim vamos dar continuidade à vivência dessas dimensões, mas antes de abrir as cortinas da *tesespetáculo*, é preciso conhecer o cenário em que se passa toda a narrativa: a Complexidade.

Capítulo 2 – O CENÁRIO: EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

Na introdução e na apresentação dos ensaios contínuos dessa tesespetáculo, mostrou-se que o conhecimento é intervenção e transformação da realidade e que o processo de pesquisar precisa ser complexo em seus procedimentos metodológicos para tal acompanhamento. Com esse entendimento, percebi que a pesquisa cartográfica se alinha perfeitamente a concepção de Educação que venho praticando no ensino do Teatro desde que o iniciei lá em Curitiba: o paradigma da Complexidade, proposto pelo antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgard Morin. Nessa análise que proponho, a Cartografia está para o método de pesquisa tal como a Complexidade está para a Educação. A abordagem transversal do Método Cartográfico vem ao encontro ao Paradigma da Complexidade, e ambas se enlaçam na pesquisa aqui apresentada, mais didaticamente nesse capítulo.

Como a prática educativa da Complexidade está presente no meu ensino do Teatro desde o início, posso dizer que foi e continua sendo o cenário da experiência pedagógica, não só no IFRJ-CDUC e no INES, como em toda a história anterior. Por esse motivo, antes do desenrolar da tesespetáculo, vamos conhecer e analisar esse cenário em que se passa a narrativa, ou seja, a ética, estética e poética da Complexidade.

2.1. Ideias e Princípios da Complexidade

Morin (2006) explicita a crise da ciência moderna e de seus princípios dicotômicos, propondo um rompimento paradigmático; em oposição às insuficiências do paradigma da modernidade e as crises geradas pelo mesmo, mostra que existe a necessidade de um novo paradigma que incite a aventura e não a prudência. Em termos de conhecimento, enquanto o paradigma moderno exalta o racionalismo operacional e busca da fórmula definitiva do universo, a nova proposta busca o provisório, considerando as contradições e incertezas, a unidade na diversidade, o singular no comum.

Paradigmas são "princípios dos princípios" (Morin, 2000, p.41), princípios ocultos e supra lógicos de organização do pensamento que governam a visão das coisas e do mundo sem que se tenha consciência disso (Morin, 2006, p.10). A noção de mundo físico é intermediada por conceitos, representações e sistemas de ideias. Do ponto de vista cognitivo, para Morin, o problema do conhecimento da ciência clássica está na

separação das ciências naturais e humanas, onde se centram as questões da Complexidade: um conhecimento disjunto, partido, fragmentado entre disciplinas quando a realidade e os problemas são polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetário, ou seja, complexos!

Por muito tempo o conhecimento científico buscou dissipar a aparente complexidade dos fenômenos e revelar a ordem simples a que eles obedecem, num pensamento redutível e simplificador que acabou por mutilar ao invés de explicar a realidade, promovendo mais cegueiras do que elucidações. O que se busca no novo paradigma é uma compreensão de mundo e do cotidiano para transformá-lo em outro mundo, melhor, onde tantas crises, desigualdades e injustiças não tenha mais espaço. Para tanto, é preciso compreender a revolução do conhecimento como algo paradigmático, ou seja, que atinge todas as áreas da vida, abandonando a visão dissociativa (de entidades independentes e isoladas) que o paradigma cultura moderna impôs.

Dessa forma, para compreender a inovação do paradigma proposto por Edgard Morin, faz-se necessário antes a compreensão do paradigma que o precedeu, o da modernidade ou da racionalidade, até porque, como veremos adiante, a crítica de Morin ao paradigma moderno não é para negá-lo ou excluí-lo, mas para abraçá-lo e até mesmo deixar brechas para outros, pois também seria um erro, uma ilusão, pensar que a Complexidade conduz a eliminação da simplicidade e a uma resposta completa e definitiva.

2.1.1. O Paradigma da Modernidade

> Nenhuma ciência quis conhecer a categoria mais objetiva do saber: a do sujeito que a conhece. (MORIN, 2016, p.24).

Não se pode ignorar a inteligência oriunda do paradigma da modernidade justamente por ter sido um paradigma que por tanto tempo permitiu muitos avanços técnicos. A base foi o mito de que o homem poderia conquistar a natureza e dominar o universo e que a ciência poderia ser absoluta e independente do sujeito.

Tal visão fundamenta-se nos quatro pilares da certeza moderna: ordem, separação, redução, lógica indutiva-dedutiva-identitária, cuja raiz está no denominado pensamento cartesiano, herança do filósofo e matemático Renè Descartes (1596-1650). Ele determinou dois campos separados do conhecimento: o sujeito e o objeto. O

primeiro, filosófico, subjetivo, que reflete por si mesmo. O segundo se encontra no espaço e por ser extensão dele só pode ser compreendido pelo conhecimento científico, pela objetividade. Da mesma forma, esse pensamento separou a ciência da filosofia dando a impressão de que somente a objetividade do método experimental traz o conhecimento que revela a realidade. Tal método favoreceu o reducionismo, o determinismo e a "paixão" da ciência moderna em "representar objetos" (Morin, 2016, p.54).

O pensamento cartesiano de fato permitiu certo domínio do homem sobre a natureza, mas algumas descobertas trouxeram muitas outras questões, problemas e contradições que se tornaram impossíveis de explicar pelo racionalismo, já que esse tem dificuldade de tratar as incertezas, ambiguidades e contradições. Outro agravante é que nele os problemas são tratados um a um sem se comunicarem, o que promove um conhecimento disciplinar e mutilado. Algumas das consequências são ameaças à humanidade que decorreram do progresso cego e incontrolado do conhecimento, tais como: guerras, crises econômicas e sociais de nível mundial, armas nucleares, manipulações de todos os tipos, desregramento ecológico, etc.

Como resultado desse pensamento simplificador, essas e outras contradições ficaram cada vez mais evidentes na contemporaneidade. Capra (1975, p.17) denominou tal realidade como "desequilíbrio cultural", que vem de um favorecimento do conhecimento racional sobre a sabedoria intuitiva; da ciência sobre a filosofia; da competição ao invés da cooperação; da expansão ao invés da conservação; da desvalorização da Arte, Cultura, História. O paradigma racional possui limites e insuficiências que não exprimem a ideia de unidade e diversidade presente no todo, sendo impossível compreender os problemas decorrentes dele. Problemas que levaram ao que Morin chama de domínio da pseudo racionalidade do século XX; o que se presumia ser a única racionalidade atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. A insuficiência em lidar com problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas da humanidade.

E foram algumas das descobertas resultantes da própria ciência moderna que desestruturaram os pilares de tanta busca pela certeza, um desequilíbrio que ocorreu quando chegaram a situações limítrofes para a hegemonia da razão. Essas descobertas justamente acabaram por abrir as possibilidades para o novo paradigma. Algumas delas foram:

- Os estudos subatômicos que levaram a descoberta do quark, que não pode ser isolado materialmente, questionando-se a validade do sistema reducionista;

- A teoria da informação, da cibernética e dos sistemas, que no final dos anos 60 trouxeram a ideia de auto-organização: das emergências surgem as retroações e a organização em sistemas produz qualidades ou propriedades desconhecidas das partes conhecidas isoladamente;

- O conceito de ecossistemas, conjuntos de interações geofísicas que incluem diversas populações vivas e que constituem uma unidade complexa e de caráter organizado e auto-organizador;

- A contradição, nos estudos onda-partícula, que mostrou não existir um ilogismo no pensamento e sim na concepção de realidade, de modo que ideias contrárias podem ser também complementares. Na complexidade não existe a noção de completude, e sim de complementaridade, já que o completo é impossível;

- A noção de caos, que apontou um princípio rico, energético, de indistinção e confusão entre um poder criativo e destrutivo que leva consigo a potencialidade genésica do universo (potencial de se desintegrar se estruturando).

Epistemologicamente, o paradigma da modernidade baseia-se no conhecimento positivista: um modelo lógico-normativo que pressupõe a distância e independência do sujeito e do objeto. Nele, o conhecimento é um fiel reflexo do mundo externo, com uma dissociação radical de quem sabe e o que sabe, tornando invisíveis as mediações e interações entre o ser humano e seu mundo, reduzindo as experiências a uma racionalidade incorpórea, impondo um esquema lógico à natureza.

Nesse paradigma, o aprendizado e o conhecimento são produtos da razão pura e o conhecer é produto de uma lógica abstrata dissociada que surge do isolamento. A percepção e cognição são individuais e passivas e o conhecimento humano representa o mundo de forma universal e objetiva. Tal concepção epistemológica só admite um modo de expressão impessoal, num modelo de narrativa que elimina o sujeito da enunciação com crença na objetividade.

Enquanto o pensamento simples quer controlar o real, o pensamento complexo busca dialogar e negociar com o real, afinal, o próprio pensamento não pode ser controlado, pois é um processo ativo, sempre em curso e sem fronteiras; na complexidade, os saberes não se separam, mas se complementam. Morin aponta que as causas dos erros do conhecimento não estão na falsa percepção ou no erro lógico

(incoerência), mas sim no paradigma, no modo de organizar o saber num sistema de ideias, teorias e/ou ideologias.

Assim, as ideias que surgiram do limite das insuficiências e das carências do pensamento simplificador do paradigma moderno levaram ao método apresentado por Morin e ajudaram a compor o Paradigma da Complexidade, do qual se falará mais detalhadamente a seguir e está presente em toda a tesespetáculo.

2.1.2. O Paradigma da Complexidade

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2011),

Edgard Morin (1996) propõe um método que vem abraçar o paradigma moderno, compreendendo que o "rio que faz a volta atrás da casa" é uma enseada, mas também pode – e deve – ser um vidro mole, uma cobra de vidro ou outras tantas possibilidades, pois entende que o conhecimento não é apenas racional, mas também emocional, social, biológico, cultural, intuitivo, metafísico, artístico, poético. A ciência não deve cancelar a poesia e nem vice-versa; ambas são complementares, são modos diferentes de conhecer um mesmo fenômeno, já que conhecer é mais do que o acúmulo de informação, como nos mostra essa outra reflexão do mesmo poeta:

> A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir os seus encantos.
> A ciência não pode medir quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.
> Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam (BARROS, 1996).

Resgatar o condão de adivinhar, divinare, a divindade do inalcançável é uma busca o Pensamento Complexo. "O Método" de Edgar Morin é um caminho apresentado a partir de uma coletânea de livros proposta por ele que se iniciou na

década de 1970 e traz em cada volume um aprofundamento caleidoscópico da ideia de que o ser humano não está desconectado do conhecimento, já que é ele quem recebe, interpreta e dá sentido aos saberes que são cíclicos e não algo pronto, mas em constante construção. Essa relação complexa busca unir saberes disjuntos, integrar a unidade e a diversidade, o plural e o singular, o uno e o múltiplo, o todo e a parte das mais diversas dimensões: afetivas, emocionais, cerebrais, genéticas, biológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, ideológicas. Dimensões que são comuns a todos os seres humanos e ao mesmo tempo únicas de cada um (o singular no plural), sendo esse paradoxo que deve contextualizar todos em uma mesma localidade chamada terra-pátria, o planeta Terra que erra pelo Cosmos, com nosso destino comum.

A Complexidade segue o jogo dialético que envolve a relação entre incerteza e o que é complexo em resposta ao conhecimento mutilado do pensamento cartesiano, pois o conhecimento das partes só tem sentido se ligado ao todo. Trata-se de uma visão holográfica: cada uma das perspectivas contém a outra em si, que abraça o sujeito cartesiano e o sujeito da complexidade (o sujeito encarnado, do sonho e da experiência). Promove-se assim a reforma paradigmática unificando e religando as culturas distintas da ciência e filosofia.

Essa concepção reintroduz a incerteza do pensamento considerando o conhecimento polivalente, transdisciplinar, os acontecimentos, as desordens e bifurcações, no qual a soma das partes nunca é igual ao todo pois o todo é inalcançável (na sua leitura dessa tesespetáculo inclusive, volto a frisar, todas as partes levam ao entendimento do todo, mas esse entendimento nunca será completo e sim complexo).

A Complexidade obriga o abandono do ideal de uma fórmula única pois sempre existirão brechas, dualidades, pluralidades. Com esse olhar, quando vivencio tensões e desafios nas minhas práticas pedagógicas, transformo o medo paralisante em possibilidades de descobertas e criações, que serão apresentadas detalhadamente nos próximos atos, sendo que alguns desses medos, inclusive, estavam presentes durante a escrita e foram transmutados em conhecimento no próprio ato de escrever a tesespetáculo.

Apesar de possuir um método, a Complexidade não é uma metodologia. É uma maneira de ver o mundo, pensá-lo, repensá-lo e pensar a si próprio na procura de soluções para questões complexas. Dessa forma, uma das mais importantes questões que levaram a construção do novo paradigma é: como se conduzir o conhecimento num

universo no qual a ordem não é absoluta, a separabilidade limitada, a lógica leva a buracos e a incerteza é uma constante?

Complexidade vem do termo *complexus* – aquilo que é tecido conjuntamente, que está entrelaçado. O pensamento de Morin trata com a incerteza e é capaz de reunir, contextualizar, globalizar e ao mesmo tempo reconhecer o que é singular, individual e concreto. É a interlocução entre o todo e a parte para a compreensão multidimensional de um fenômeno. Por esse motivo, como já foi dito, ele não nega o paradigma da modernidade, mas o abraça.

A palavra "complexidade" traz em si as noções de confusão, caos, desordem e incertezas. As complexidades são diferentes umas das outras e há complexidades dentro das complexidades, pois o Pensamento Complexo é vital, enredado, implicado, transdisciplinar e indisciplinado. Assim, o que é Complexo não pode ser completamente definido pelo termo complexidade, pois ela é uma palavra-problema e não uma palavra-solução.

Indefinível em termos teóricos trata-se na prática de uma busca do pensar dobre o pensar (metacognição) e pensar no que se vive considerando a interação entre cultura, natureza, imaginário, utopia, poesia. É um constituinte de heterogêneos (acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos) que constituem o mundo fenomênico e são inseparavelmente associados, colocando juntos o paradoxo, o uno e o múltiplo, a desordem, a ambiguidade e a incerteza. Tudo na Complexidade se interliga e nada pode ser descartado sem minuciosa análise (e mesmo o "descartado" em algum outro momento poderá voltar a emergir, pois não existe "fora" em um sistema que é Uno).

O Complexo também é o que se faz ou o que vem a se tornar; é a possibilidade de fazer e se tornar. Na visão multidimensional, todas as unidades são complexas: o ser humano é biológico, afetivo, psíquico, racional e a sociedade é histórica, econômica, sociológica. São dimensões que estão em permanente relação com outras dimensões num princípio holográfico em que o todo está na parte e a parte está no todo.

Em relação ao paradigma anterior, algumas das propostas, alcances e tensões que a Complexidade evidenciou são as transformações: do universo mecânico ao pluriverso entrelaçado; da partícula isolada para a visão em rede; da razão pura individual e dissociada para o conhecimento coletivo; da ilusão de objetividade para o pensamento responsável envolvido; do discurso impessoal às narrativas polifônico-polissêmicas; da teoria a priori às práticas situadas; da intervenção à conversação; da

disciplina à inter, trans e indisciplina; da reivindicação da neutralidade ao cuidado e envolvimento; da linearidade a não linearidade (Najmanovich *in* Reis *et al*., p.62).

Quando se fala em indisciplina, inclusive, sempre me lembro da adolescente "indisciplinada" que fui na escola e na falta de sentido da disciplina "Química" na minha vida naquela época. E sempre penso no aquém que é o "modelo disciplinar" de educação que quer enquadrar um ser humano no limite de um conhecimento hierarquizado e homogeneizado, estabelecido pela sociedade (para manter o *status quo*) como o mais importante, válido e reconhecido através de um currículo estabelecido, repassado por um professor que conhece, para um aluno que desconhece (aluno que tem que estar disciplinarmente sentado – corpo inerte e cabeça "pensando" em mesas enfileiradas, fechados em salas que os classificam por faixa etária, dentro de corredores de prédios com muros que os isolam da realidade cotidiana). Penso que cada vez mais o mundo precisa de modos diferentes e complexos de conhecer, produzir e ressignificar conhecimentos e defendo profundamente que o acesso às experiências estéticas são uma dessas maneiras, pelo menos uma que eu consegui enxergar em meu ensino-aprendizagem das Artes ao longo desses anos.

Na experiência Complexa o conhecimento é operado por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos após análise consciente, como foi apresentado no capítulo anterior dessa tesespetáculo, no que se refere ao método da pesquisa, quando falamos da seleção de informações na produção de dados. Isso significa que em outros momentos tais dados podem emergir, afinal, fazem parte do todo.

Além dessa relação, percebi que muitos outros conceitos e dinâmicas da pesquisa cartográfica se assemelham aos da Teoria da Complexidade, por esse motivo, na tesespetáculo, a pesquisa também é uma das dimensões do novo paradigma, que será apresentada por mim a seguir, num breve ato de suspensão, como "Cartografia da Complexidade".

2.2. Cartografia da Complexidade

Com alguns conceitos de Complexidade apresentados, fica mais fácil compreender a relação que traço entre ela e a metodologia da presente pesquisa. Como foi dito, cartografar é acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividade e não apenas representar objetos, como ocorre na proposta da ciência moderna.

A ideia de Cartografia vem da concepção de mil platôs e não coincidentemente, outra descoberta que influenciou o Paradigma da Complexidade foi a dos estudos tectônicos da terra. Esses mostram que o planeta é um sistema complexo que se autoproduz e organiza (as monções na Ásia provocam tremores na Itália e Grécia, por exemplo), como os defensores da Pesquisa Cartográfica apresentam:

A diversidade que é matéria do pensamento e carne do texto é descrita, então, como linhas que se condensam em estratos mais ou menos duros, mais ou menos segmentados e em constante rearranjo – como os abalos sísmicos pela movimentação das placas tectônicas que compõem a terra. Os mil platôs se mantêm lado a lado, sem hierarquia e sem totalização (Kastrup, *et al*., 2015, p.10).

Na Cartografia assim como na Teoria da Complexidade, o pesquisador é sujeito implicado, é produtor e produto do conhecimento e possui uma forma de pensamento paradoxal que permite e necessita de uma melhor intuição. Na Complexidade, o problema paradoxal só pode ser formulado paradoxalmente, sendo a intuição parte de uma concepção mais abrangente de homem que envolve o biológico, o racional, o imaginário a experiência, a alteridade e a diferença: são as cartografias complexas que entrelaçam a sintonia entre sujeito, objeto e método, tem-se a intima relação do afeto e conhecimento e do conhecimento como afeto. Na pesquisa a intuição é guia na seleção das atenções, uma potente ferramenta de criação. A intuição emerge do sentir, do silêncio da mente, da liberação das amarras do pensamento unicamente racional.

Como seres humanos, somos afetivos, embora tenhamos aprendido desde muito cedo que as emoções atrapalham o agir e o pensar. Aprendemos isso, sobretudo, com a modernidade. Cartesianismos que se difundiram culturalmente e embalam aquilo que ‘a gente sabe’. Sabe que se deve ignorar (ou aparentar que ignoramos intencionalmente) aquilo que nos afeta agir com base na tal razão, acreditando mesmo que é possível uma razão que não sente. Sabe que é um sinal de sensatez e maturidade não deixar vir à tona aquilo que nos afeta (Garcia *in* Reis *et al*., 2022, p.45).

O ser humano é essencialmente afetivo, e na complexidade o ser integral une a sua animalidade (mamífero, réptil e seus correspondentes cerebrais límbicos e reptilianos) na humanidade e a humanidade na animalidade. As relações entre essas instâncias são complementares e antagônicas, comportando os conflitos entre razão, pulsão e coração, onde a razão não tem poder supremo. É uma relação inseparável e frágil que não pode ser dominada, submersa ou escravizada. Na pesquisa cartográfica, essas dimensões do saber são mediadas pelo uso do bom-senso, que “é a direção ou

sentido único que exprime uma ordem superior a que se deve obedecer" (Kastrup, *et al.*, 2015, p.161) que, numa visão mais poética, pode ter como ferramenta o "sentipensar" que nos fala Eduardo Galeano:

> Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.
> Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade. (GALEANO, 2002, p.64).

Dessa forma, a Cartografia da Complexidade busca questionar os ideais de objetividade, neutralidade e imparcialidade do conhecimento já que esse "se produz no campo das implicações cruzadas, estando necessariamente determinado nesse jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos desejos, crenças, etc." (Kastrup, *et al*, 2015, p.19).

Como vimos, não há neutralidade do conhecimento já que a pesquisa intervém sobre a realidade e no processo de produção do conhecimento se coloca em análise os atravessamentos que compõem o campo de pesquisa. "O observador está sempre implicado no campo de observação e isso modifica o objeto, o Princípio de Heisenberg" (*Idem*, p.20). Para Morin, o conhecimento começa pelo entendimento de o que é o homem, o que é o mundo e qual o papel do homem no mundo, ou seja, o sujeito ativo, que intervém, modifica e é modificado pelo seu contexto, tal como na Pesquisa Cartográfica, como vimos na pista número 01.

E, como a Pesquisa Cartográfica, a Complexidade intervém além da observação; ela está no campo, junto e participativa do que acontece na comunidade para conhecer, o que Morin chama de cognição ampliada, ou seja, aberta também aos afetos pessoais e coletivos, transformadores. Ela envolve os modos e maneiras de investigar considerando as incertezas e a pluralidades com escuta, cuidado, atenção e rigores éticos, estéticos e poiéticos.

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que apresenta estado das coisas; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Kastrup, *et al.*, 2015, p.170).

Nessa ética, que poderíamos chamar de uma "ética da Cartografia Complexa", se evidencia o que Morin chama de ética da compreensão, cuja produção e uso dos conhecimentos se constroem na interação permanente da ação. Inclui contradições, conflitos, enigmas e considera os problemas que restam em aberto, não se importando se as contradições constituem todos fechados e homogêneos e não se desejando que sejam mera confirmação d*e* modelos teóricos preexistentes.

Os princípios e inspirações de um Pensamento Complexo se conectam por uma ética da compreensão e objetivam mesclar as ciências humanas, físicas e biológicas com as da vida e das Artes. Aqui cabe a justificativa da minha insistência em escrever sobre as experiências no INES, mesmo sem entender racionalmente esse processo no qual estou imersa e é tão recente. As observações "nuas e cruas" dos diários de bordo evidenciam essa fragilidade/contradição, pois são pouco "científicas", mas verdadeiros registros das observações e percepções que me encantam ou intrigam em cada vivência de minhas aulas, nas quais mesmo sem um entendimento profundo (processo racional) das mais básicas linhas de forças que envolvem questões biológicas e cognitivas acerca da surdez, se realizam com imenso prazer para mim e para os alunos, criando a nossa história. Momentos e descobertas que parecem transversos e correspondentes às vivências deles também, como por exemplo, a alegria de uma criança surda que se transforma e se expressa em um personagem no simples ato de vestir uma fantasia na aula de teatro.



Imagem 3 – Uma personagem, uma espécie de "Rei", criada por um aluno surdo durante uma de minhas aulas de Artes no INES, em 2023. O aluno expressava muita felicidade e empoderamento nessa vivência, sentimentos registrados numa aula de Teatro que serão levados para a vida e reconhecidos em outros contextos.

A Cartografia da Complexidade apresenta uma dimensão estética também, cujo aprendizado da própria atenção ao presente vivo é suscitado pela experiência da pesquisa no que diz respeito aos processos de criação da realidade e a atenção que se dá a ela. Como vimos no capítulo anterior, a atenção é como um músculo que pelo exercício produz regimes atencionais distintos e variados evidenciando que a leitura cartográfica não é só uma maneira de fazer, mas sim uma atitude de fazer, uma prática cuja formação do cartógrafo está na experiência presente.

Estar atento na experiência presente significa "um refinamento da percepção mais do que um apelo ao saber acumulado ou à memória" (Kastrup, *et al*, 2015, p.201).

É uma questão de aprendizado que considera a sensibilidade como campo de forças, cultivando a atenção concentrada no momento presente e aberta à experiência de problematização, de uma perspectiva Complexa do conhecimento, que evita tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. E aqui destaco a relevância do ensino do Teatro: as experiências teatrais se realizam no momento presente, ensinando e exercitando a mente na importância do foco no aqui e agora.

O conhecimento é caracterizado pelo movimento de vai e vem, um círculo que se faz em espiral, no qual o ponto de retorno nunca é o mesmo ponto de partida. É o vai e vem do todo em direção às partes, o que requer um pensamento recursivo constante, não contínuo e linear, pois tem saltos, patamares e escalas que demandam de mais de um observador. Tal qual a investigação narrativa que se faz num trânsito contínuo entre o singular e o plural, que não recusa a mobilidade e nem exclui outros horizontes de compreensão, convive com o múltiplo em diálogo, não constrói exclusões, mas mostra incompatibilidades de compreensões e até as razões de desvios das compreensões; não é "a verdade" como se fosse aquela que se repete sempre igual a si mesma. (Reis *et al*., 2002).

E complementando essa ideia, um dos princípios da complexidade é a reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento. Nele, o sujeito é restaurado na problemática cognitiva central onde todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução de um espírito/cérebro em culturas e tempos determinados, como nos propõe Foucault (Chartier, 2014). Uma lógica que elimina a lógica pela transgressão do ir e vir entre antagônicos e complementares. Assim, as interlocuções entre Pensamento Complexo e Pesquisa Cartográfica aqui propostas revelam narrativas contextuais nas quais o acaso, o intuitivo, o contraditório e o sensível fazem parte e utilizam o princípio da dialógica em

fenômenos contraditórios se completam e envolvem uma ordem, desordem e organização.

Outro conceito da Complexidade que destaco, muito presente nas vivências descritas nos próximos atos dessa tese é o de atravessamento. Na complexidade trata-se do conhecimento transdisciplinar que liga as disciplinas através da colaboração e comunicação entre elas, guardando suas especificidades. Não há espaço para conceitos fechados, pensamentos estanques; buscam-se as redes de relações que se podem existir em todo conhecimento na interligação entre sujeito-objeto-meio. Envolve reflexão e ampliação das discussões entre os conteúdos das disciplinas e delas com o curso e com a vida, pois o conhecimento Complexo está ligado a ela e envolve a natureza humana, as ações cerebrais, biológicas, espirituais, culturais, linguísticas, sociais, políticas, históricas. Também abrange características individuais, existenciais, subjetivas que são norteadas pela razão, emoção, prazer e dor. A transdisciplinaridade está para as disciplinas tal como a transversalidade está para a pesquisa (e pensando de modo mais amplo e complexo ainda: ambas estão para e na vida!).

Traçar a transversal é, no que diz respeito aos modos de dizer, tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos, é afirmar o protagonismo de quem fala e a função performativa e autopoiética das práticas narrativas. (Kastrup, *et al*., 2015, p.156).

A Complexidade tem como pressuposto a incerteza do conhecimento para evitar o erro e a ilusão. Tanto na Complexidade como na Pesquisa Cartográfica é fundamental estar preparado para trabalhar com o incerto e o inesperado, pois o novo brota sem parar e não é possível prever como ele se apresentará. Isso significa estar aberto para a manifestação do inesperado e, se necessário for, rever as teorias e ideias que compõem o entendimento do fenômeno, ressignificar.

A questão do conhecimento é o principal ponto de partida da complexidade, por isso sua fundamental dimensão epistemológica. Nessa perspectiva, o pensamento complexo vê a natureza e seu conhecimento de um modo multidimensional, busca conhecer o próprio conhecimento, seus limites e potências, como ele realmente ocorre na vida. Trata da interação com sua natureza e a implicação do pesquisador; a racionalidade é vivente, interativa. Busca compreender reflexivamente o conhecimento no qual o saber é resultado de atividades que desenvolvemos como seres vivos corpóreos, afetivos, sensíveis, imaginativos e ativos. "A humanidade não se confronta com a natureza, mas está inserida nela, o eu não se opõe ao outro, mas se produzem e se afetam". (Najmanovich *in* Reis *et al*., 2021, p.65).

Nessa perspectiva epistemológica, conhecer é uma atividade de ligação multidimensional; surge de uma exploração ativa, na qual aprende-se o mundo interagindo com ele; somos afetados porque nele participamos da transformação permanentemente. A percepção e cognição são culturalmente moldadas e corporalmente encarnadas e construídas coletivamente; o conhecimento expressa a maneira de entender (e não representar) o mundo, e é mediado de maneira multidimensional numa comunicação transdisciplinar e indisciplinada, de investigação dialógica na qual é parcial e em transformação.

Assim, a Complexidade como paradigma é ética, estética e política, e tal como a produção de conhecimento na Pesquisa Cartográfica, promove uma aventura aberta de pensamento que não se encerra em nenhum paradigma e ao mesmo tempo pode acomodar a todos. A epistemologia da Complexidade se mostra para mim intrínseca à Pesquisa Cartográfica e por esse motivo tentei apresentar aqui uma breve reflexão acerca de tal relação. A teoria poderia ser aprofundada em uma tese própria, mas aqui, em termos práticos, é própria tese.

E como exemplo prático, aqui se evidenciou uma demonstração do gesto de suspensão, complementar a atenção seletiva e flutuante, apresentadas no capítulo anterior. Assim também se propõe na análise a seguir, sobre a Complexidade no ensino do Teatro. Um exemplo da aventura do conhecimento em minha área de atuação, cujo apoio indispensável para sua realização na prática é a educação.

2.3. Complexidade no Ensino do Teatro

Entendido o conceito de Cartografia da Complexidade que aqui proponho, e partindo do pressuposto que prática e método se confundem, vamos para uma descrição desse pressuposto no ensino do Teatro, os modos e maneiras de se investigar narrativamente a Complexidade em Teatro-Educação, que é, afinal, o tema principal desse espetáculo (ou o próprio espetáculo). Aqui – mais um gesto de suspensão que arrisco – proponho mesclar algumas das especificidades da Teoria Complexidade, tema desse capítulo, com minhas vivências práticas, tema dos próximos capítulos.

A reforma do pensamento, que é a mudança de paradigma proposta por Edgar Morin, se processa pela reforma do ensino e vice-versa. Portanto, pensar o novo paradigma implica em pensar uma nova Educação. Essa, ao mesmo tempo em que estabelece relações de controle e dominação (Foucault, 2021) é semente de

transformação. E é nesse segundo aspecto em especial que se baseia a proposta de Morin e a aplicação no ensino do Teatro até aqui praticada em minha trajetória.

A educação transformadora refere-se à aptidão de organizar o conhecimento de acordo com os paradigmas da Complexidade, que torna visível o contexto, o global, o multidimensional. Não basta apresentar o conhecimento através do objeto isolado, é preciso recolocá-lo em sua relação com o meio ambiente, afinal "todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca onde vai buscar energia e organização" (Morin *in* Petraglia, 1995, p.68).

Nos próximos capítulos dessa tesespetáculo serão apresentadas vivências que evidenciam as relações pessoais, locais (de ambas as instituições, como se vê em "personagens, espaço, ação" nos primeiro e segundo atos) com o contexto global, bem como reflexões que auxiliam a compreensão das forças de ação da análise de cada situação na qual pousou a atenção seletiva. No contexto local, a descrição se refere aos processos de ensino-aprendizagem do Teatro, os fenômenos observados em cada etapa e as possíveis relações com o contexto global e teorias aplicáveis.

Morin denomina o acesso de aprendizagem como auto-eco-organizador, no qual o ser condiciona o conhecer e vice-versa, e o indivíduo-sujeito transforma-se, constrói sua identidade, aprende sempre e coloca o aprendizado em função do meio ambiente. Por isso é preciso situar as informações e dados em seus contextos para que eles adquiram sentido no global e no conjunto das diversas partes que se ligam ao contexto de modo inter-retroativo e organizacional.

Compreender contexto é a essência do Complexo pois são os elementos diferentes e inseparáveis (econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico) que constituem o todo, interdependente, interativo e inter-retroativo com as partes e das partes entre si, como se explicitará no capítulo seguinte em cada fase do grupo Dionísia Urbana, no IFRJ-CDUC, por exemplo.

Os "Princípios dos conhecimentos pertinentes" (Morin, 2002) da complexidade promovem o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais: apreender os objetos em seu contexto, totalidade e conjunto estabelecendo relações mútuas e influências recíprocas em toda parte. Nas vivências do IFRJ percebe-se que a partir do Teatro, alunos, espectadores e eu mesma pudemos refletir, contextualizar e ressignificar e transformar as realidades locais. No INES esse movimento se passa, nesse momento, creio que mais evidente em mim, já que trago toda essa bagagem de vivências e experiências com o ensino do

Teatro que agora, no novo contexto da cultura surda, fazem necessárias ressignificações, reconstruções e adaptações, como se apresentará no segundo ato.

O contexto é o próprio mundo do sujeito/objeto. Na Complexidade, a inteligência geral trabalha com a contextualização dos saberes e integração nos seus conjuntos naturais (e Morin destaca que mentes formadas apenas pelas disciplinas perdem tais aptidões), considerando-se o pressuposto da imperfeição cognitiva e a busca pela união entre a multiplicidade e a unidade.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Esse uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução exige e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (Morin, 1999, p.39).

No grupo teatral "Dionísia Urbana", por exemplo, pode-se ver uma poderosa inteligência geral nas aptidões do grupo para tratar dificuldades específicas em cada uma das fases da sua história entre outros desafios pessoais e coletivos que se apresentaram. As dificuldades dos alunos para estar no Teatro também eram muitas: distância, recursos financeiros (lembro-me de um dia que uma aluna narrou estar sem dinheiro para contribuir com o lanche de amigo secreto que organizávamos. Percebi que recursos financeiros era uma questão muito significativa para os alunos e busquei estratégias para ajudá-los nesse sentido), excesso de demandas de estudos, violência nos locais que residem e estudam... e mesmo assim: estavam presentes! E nos encontros, outras dificuldades: falta de espaço físico para trabalharmos, necessidade de carregar nossos cenários, instrumentos musicais e objetos para a sala de aula que iriamos usar, pouco tempo para fazer tudo o que queríamos e mesmo assim: fazíamos!

O desenvolvimento da inteligência pelo olhar da Complexidade é a transformação do ininteligível percebido pelo potencialmente inteligível concebido. É a ação de: compreender mutuamente o resultado da própria ação, o pensar sobre o pensar (a metacognição), refletir (compreender a si mesmo), representar uma situação, conhecer; ajustar uma representação em seus resultados, hipóteses e estratégias que possibilitam escolhas. No ensino do Teatro essas práticas estão presentes desde as atividades mais básicas de improvisação como nas mais complexas, como por exemplo, na superação das dificuldades citadas acima ou na apresentação de uma montagem

cênica, com meses de preparação. E em ambos, temos toda uma relação de contextos microcósmico, das experiências locais, com um contexto macro, de realidade global.

Quando um aluno vai para a cena de improviso, por exemplo, ele tem nada e infinitas possibilidades em aberto. Ao improvisar, uma dessas possibilidades se concretiza, saindo da imaginação e se realizando através da ação, dando vida ao invisível e transformando-se em conhecimento, como são as dinâmicas da vida. E ao se avaliar o processo, nas trocas com a plateia (parte da metodologia de ensino de teatro de Viola Spolin, sobre a qual também discorrerei no próximo capítulo), reflete-se sobre a ação, trazendo para o momento a importância do conhecer e do próprio conhecimento ali produzido, tomando-se consciência do ocorrido.

As escolhas são as atitudes mais essenciais da inteligência da ação (a palavra inteligência vem de *intelligere*, que significa fazer escolhas). Essa é exercitada pela organização e manifesta-se na capacidade de reconhecer os atos, ações, funcionamentos, comportamentos. São processos, processadores, funcionamentos, movimentos, transformação e evolução. Privilegiam o movimento e não a substância imóvel e estão atuantes no jogo da complementaridade presente na seguinte relação: a inteligência da ação ergue e descobre as faces escondidas da Complexidade ao mesmo tempo em que a Complexidade ativa a inteligência.

Nessa narrativa, a inteligência da ação se concretiza a partir de muito trabalho para dar vida a algumas das infinitas possibilidades que desenhou o caminho do grupo de Teatro e da minha história. Desde a adolescência, que mesmo sob o senso comum da família e sociedade acerca das "dificuldades de se viver de Arte", fiz minha escolha contrariando-os e sendo muito feliz e realizada. A Complexidade da realidade é a relação do que se projeta e o que se concretiza, como por exemplo, em minhas propostas de editais aprovadas para o grupo de Teatro, nos sonhos e planos concretizados a partir deles que mostraram que as infinitas possibilidades vão deixando de existir à medida que as coisas vão se concretizando e criando novas realidades, como essa tesespetáculo.

Ação é qualquer forma de articulação inteligível, de jogo, intermediação que suscita a ocorrência de comportamentos imprevisíveis e inteligíveis, formando a organização. É o que vai mediar a relação entre matéria e energia, informação e organização, que mantém, reúne, produz e transforma em seu resultado. A inteligência da ação percebe e modeliza os fenômenos complexos e a inteligência deles através de sua ação e não de seu estado. Isso inclui inter-ações, trans-ações, retro-ações e re-ações

que formam uma organização ativa. A transformação a ser investigada como processo de deslocamento de si com os outros.

No ensino do Teatro – e nas Artes em geral – é muito fácil e rápido perceber esse processo uma vez que o princípio básico de todas as aulas é a imaginação: imagem na ação. Práticas que trans-formam as imagens mentais em ações cênicas, mobilizando o conhecimento do corpo, mente, espaço, emoções e a relação com o outro e com a sociedade (contextos macro e micro), sendo o indivíduo o veículo para isso. Na cultura surda, cujo apelo visual é enorme, a imagem na ação me parece ser o fio condutor da LIBRAS, por esse motivo também, em minhas análises, vejo o Teatro em relação profunda com a Língua de Sinais e mais uma vez me coloco mais como aprendiz do que como professora nesse processo.

Através de características e expressões das ações corporais, os personagens ou o espaço podem ser demonstrados em cena pelo aluno nas aulas de Teatro e/ou na comunicação da LIBRAS, despertando a consciência que permite atitudes corporais que no cotidiano são desenvolvidas mecanicamente. Elas passam a ser desenvolvidas mais cuidadosa e perceptivamente, possibilitando uma ampliação da visão das ações sensório/corporais como da percepção do mundo e dos pensamentos que geram as ações. Essas interações levam a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual. Trata-se de uma memória em ação que resulta de experiências cotidianas. Tais experiências ao serem trabalhadas em aulas, são reelaboradas e passam pelo processo de simbolização com novas formas de expressão, incluindo a artística e a comunicacional. Na cultura surda mais intensamente, pois é a própria língua, viva, inseparável de qualquer outra tentativa de entendimento da manifestação; é cênica *ad hoc*.

A presente tesespetáculo é uma síntese de toda a ação desses meus anos de ensino-aprendizagem que culminaram nesse pouso pela rede federal. Um registro analítico, reflexivo e afetuoso de toda uma energia existencial com o Teatro na Educação e que através de muita ação se concretiza na prática e nas implicações institucionais, pessoais, sociais, culturais... por onde caminho, caminhei e caminharei e que nesse momento, transversalmente, caminha também você, espect-leitor.

Por isso, não posso deixar de refletir sobre outro princípio – e para mim um dos mais importantes – da Complexidade que se pode aplicar ao Teatro na Educação: ensinar a condição humana. Essa, que é comum a todos e envolve as dimensões físicas, biológicas, sociais, históricas e psíquicas do ser. É a identidade complexa que reconhece

a identidade comum e ao mesmo tempo culturalmente diversa na qual é fundamental situar o ser humano no universo (sem o separar do humano) e questionar sua posição no mundo. O ser está dentro e fora (enraizado e desenraizado) do cosmo e da natureza e toda a esfera viva passa por condições cósmicas (abandono do universo ordenado), físicas (o ser vivo é um elemento da diáspora cósmica), terrestres (o planeta erra no cosmos e o ser humano é responsável por ele) e humanas (somos parte do cosmos, incluindo as condições biológicas e culturais). A matéria prima do Teatro é o humano em suas dimensões físicas (corpo), espaciais (no espaço real e imaginário), culturais (nos textos e encenações), afetivas e emocionais (no entendimento das emoções para expressá-las ou senti-las), etc. vivenciadas intensamente e em infinitas possibilidades com o uso da imaginação e concretizada em realidade na inteligência da ação, como já foi dito.

O circuito indivíduo/sociedade/espécie relaciona as interações que os indivíduos produzem na sociedade, o surgimento da cultura e como ela retroage sobre os indivíduos. Ela carrega a unidade e diversidade humanas (*unitas/multiplex)* e cabe a educação a conscientização desse fenômeno. Na educação a unidade/diversidade se evidencia nas esferas: individual (genética, cerebral, mental, afetiva e subjetiva); social (línguas, linguagens: análise que fica bastante evidente com a vivência da cultura surda, como se verá nos relatos do INES); cultural (relação entre cultura e culturas) e da pluralidade humana (individual e complexos). Esse último destaca-se no ensino do Teatro, pois envolve as polaridades: sábio e louco; empírico e imaginário; econômico e consumista; prosaico e poético.

O ser vive do conhecimento técnico, mas também das danças, mitos, ritos, magias, crenças, sacrifício que são expressão teatral. Nos anos de IFRJ-CDUC isso ficou tão evidente ao vermos os alunos dos cursos técnicos de Química e Petróleo e Gás, de ciências tão exatas, se divertindo, criando incansavelmente, produzindo conhecimento através da experimentação do lúdico com o uso de figurinos e/ou maquiagens, por exemplo. E na minha própria experiência, que desde a adolescência vivenciou essas dinâmicas, mas a partir do conhecimento sobre a Complexidade e das aulas no IFRJ-CDUC aprendi a relacioná-los com beleza das ciências exatas, em especial da Química, aquela que eu tanto detestava.

O homem Complexo é racional, infantil, neurótico, medroso, delirante e objetivo, subjetivo, real e imaginário simultaneamente. E se o paradigma moderno exaltou apenas no lado racional do ser, o Teatro e as Artes em geral são alternativas de

resgate dessas outras dimensões, pois promovem a ruptura dos controles racionais e das relações de saber-poder através da imaginação e da ação, seja numa montagem complexa de espetáculo, seja numa simples improvisação, seja no fruir da experiência artística.

Na escola, tanto a cena improvisada quanto a construção de uma peça de Teatro requerem a desmontagem do território de saber-poder tradicional que se vê claramente na estrutura de sala de aula linear, disciplinar e hierárquica. Apenas colocando as carteiras em círculos ou utilizando-as como objetos cênicos, por exemplo, ressignifico esse território. A criação teatral é um universo de possibilidades que nasce quando o aluno é colocado no conflito cênico. "É no limite que algo se testerritorializa para novas invenções". (Kastrup, *et al*, 2015, p.181). No debate do conflito nos alojamos para o exercício da mudança, concepção se alinha com a palavra drama, cuja etimologia vem do grego e significa fazer, executar, agir.

Nos exemplos apresentados acima e, sobretudo nos próximos capítulos, as relações do Teatro com a Educação na Complexidade que aqui proponho se explicitarão e irão evidenciar os contextos globais e as especificidades locais que se retroalimentam e transformam. Exemplos de vivências do ensino do Teatro que dialogam não apenas com Edgar Morin, mas também com outros mestres como Viola Spolin, Paulo Freire, Augusto Boal, Walter Mignolo.

Enfim, os veremos agora, pois o espetáculo já começou – conhecido o cenário, vamos finalmente para a ação!

CAPÍTULO 3 - PRIMEIRO ATO: IFRJ-CDUC

É preciso transformar a realidade para conhecê-la.
(KASTRUP, *et al*., 2015, p.115).

Pelo apresentado na Cartografia da Complexidade, já sabemos que o conhecimento é transformação da realidade. Falaremos nesse capítulo das transformações da realidade do IFRJ-CDUC, dos alunos de Teatro, de mim mesma e outros atores. Vamos também procurar identificar algumas linhas de forças e dispositivos presentes nesse processo para entender, a partir do micro, seus efeitos e afetos transversos, ou seja, como elas se refletem e transformam do indivíduo a sociedade, o macro, e vice-versa.

Para tanto, inicialmente, é preciso conhecer os espaços, atores, histórias e contextos antes de tentar avançar na dimensão inconsciente das instituições – as forças do inconsciente institucional, "que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, isso é, as formas que se instituem como dada realidade". Para Katrup, *et al*. (2015, p.20) – é preciso conhecer o que é consciente: do que estamos falando, onde se localiza (tempo e espaço), quem participa (personagens) e o que se desenrola no contexto (ações).

E antes de tudo, iniciaremos com um prólogo, que se faz necessário para a apresentação das duas principais metodologias aqui apresentadas e que possuem raízes epistemológicas dentro do Teatro-Educação. Falaremos de seus pressupostos teóricos e práticos que ancoram a tesespetáculo, em especial o presente capítulo. São diferentes abordagens didático-pedagógicas que possuem historicidade, práticas e estéticas próprias, ambas com perspectivas de desenvolvimento cultural e emancipatório, como nos propõe a Complexidade.

3.1. Prólogo

As cortinas se abrem e, como em inúmeras peças teatrais, um breve prólogo se faz necessário para a contextualização das cenas que aqui seguirão. Dentre as inúmeras metodologias do Ensino do Teatro – expressão que "se refere ao conjunto de métodos utilizados para o trabalho educativo com o teatro" (Japiassu, 2001, p.9) – em minha prática pedagógica que aqui se descreve, duas se fazem mais presentes: Os Jogos Teatrais, de Viola Spolin, e o Teatro do Oprimido (T.O.), de Augusto Boal. Por isso,

antes de adentrarmos ao espetáculo em si, vamos a uma breve introdução dessas metodologias e seus autores.

Viola Spolin (1906-1994) é responsável pela sistematização de uma proposta de ensino de Teatro não apenas na escola como também em contextos não formais de Educação. Ela é considerada uma das criadoras norte-americana do Teatro improvisacional. Foi autora e diretora e sua metodologia contribuiu com os estudos referentes ao ensino de Teatro e às técnicas de formação de ator, pois pouco acerca do tema se havia apresentado com densidade metodológica (*corpus* metodológico) e filosófica.

O Sistema de Jogos Teatrais formulado em quase três décadas pela Arte-Educadora norte-americana foi difundido nos anos 1960 e repercutiu intensamente no Brasil a partir da década de 1970, principalmente graças às pesquisas da Professora Ingrid Dormien Koudela, que também traduziu a obra *Improvisação para Teatro,* uma das principais de Spolin. A primeira edição brasileira é de 1978, pela Editora Perspectiva de São Paulo.

Esse livro apresenta os Jogos Teatrais: procedimentos lúdicos que possuem regras explícitas nos quais um grupo de pessoas joga e outro observa os jogadores, alternado essas posições. Como foi analisado no capítulo anterior, quando falamos de inteligência da Complexidade, no Jogo Teatral o problema proposto pode se resolver através do gesto espontâneo que leva os participantes a decodificação dos significados e a utilização consciente para a comunicação, ou seja, através da improvisação a comunicação ocorre da espontaneidade entre os participantes que se engajam na solução pela atuação. O processo de representação dramática ou simbólica se desenvolve na ação improvisada e nos papéis que são estabelecidos a priori para os jogadores e nas interações que emergem enquanto se realizam os Jogos. Isso contribui para o "crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica" (Japiassu, 2001, p.26). Os Jogos Teatrais centram-se na ação do aqui e agora e cabe aos jogadores e a plateia se entregar à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando com atenção as regras, o foco, a estrutura dramática da cena e a avaliação conjunta ao final.

Além de Arte-Educadora e diretora, Spolin foi atriz, mas não focou seu trabalho apenas para atores e atrizes. O sistema de Jogos Teatrais inclui pessoas de todas as faixas etárias, de crianças a adultos, atores e não atores, em programas educacionais

diversos: pessoas portadoras de necessidades especiais, grupos religiosos, de psicologia, idiomas, centros de reabilitação e etc. É muito utilizado para promover a consciência não verbal, dinâmicas de grupos, treinamentos nas áreas pedagógicas e artísticas, destacando a "importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais" (Japiassu, 2001, p.41).

Para a resolução dos problemas cênicos propostos nos Jogos Teatrais, faz-se necessário por parte dos jogadores a objetividade, clareza de propósito e empenho em resolver ativamente e corporalmente a questão cênica. Para tanto, Spolin apresenta em seu sistema as noções fundamentais de: foco ou ponto de concentração; instrução e; plateia ou observadores, das quais falaremos mais adiante nesse capítulo.

Ela também influenciou o diretor e dramaturgo Augusto Boal (1931-2009) que adaptou muitos de seus Jogos Teatrais na proposta do Teatro do Oprimido. Essa é uma poética teatral genuína brasileira, que apresenta uma nova função social e política para a arte cênica. A proposta de Boal também se iniciou na década de 1960, no Teatro de Arena em São Paulo, a partir da insatisfação com o modelo das relações de produção teatral e a busca de uma sociedade socialista.

Assim, além da influência de Viola Spolin em sua metodologia, vemos claramente as influências de Bertold Brecht (com o Teatro Épico, dialético e anti-aristotélico, que gerou o sistema de curinga[22]) e Paulo Freire (que com sua Pedagogia do Oprimido influencia na ideologia e na nomenclatura da metodologia de Boal). Mais tarde, em uma fase direcionada para o teatro terapêutico, encontramos também a influência do Psicodrama de Moreno.

As peças do Teatro de Arena com o sistema curinga possibilitavam um custo reduzido e maior alcance de plateias diversas e distantes, para as quais Boal buscava levar suas ideologias de forte empenho socialista e anti-ditadura militar. Elas tinham uma estrutura semelhante a de um espetáculo composta por sete unidades de ação: Dedicatória (com a sequência: canção, texto, cena e canção); Explicação (quebra na continuidade da ação dramática escrita em prosa na qual o curinga apresentava o elenco, autoria, adaptação, técnicas utilizadas, propósitos, etc.); Episódio (reunião das cenas); Cena ou Lance (deviam conter ao menos uma variação dos episódios no

[22] Na função curinga, não temos personagens para a atuação e sim funções (protagônica, curinga, coro deuteregonista ou protagonista e orquestra coral) de acordo com a estrutura dos conflitos. Com esse sistema, os participantes podiam desempenhar qualquer papel na apresentação, desenvolvendo inúmeras possibilidades.

desenvolvimento qualitativo da ação dramática); comentário (cantados pelo corifeu e/ou orquestra, interligando as cenas); Entrevista (dependem de ocasionais necessidades expositivas do espetáculo, como numa partida de futebol se entrevistam os jogadores ou o técnico) e; Exortação (uma ação da plateia). Aconselhava-se a divisão do espetáculo em dois tempos.

Mas após a apresentação de um de seus espetáculos numa Liga Camponesa de uma comunidade do Nordeste, na qual Boal foi questionado sobre o caráter moralizante e catequético da obra, ele finalizou a prática espetacular e engajou-se na construção da Estética do Oprimido, muito mais complexa. Essa vai além das apresentações espetaculares; cria um teatro político de poética própria com variadas técnicas (além dos curingas), incluindo a proposta de um teatro terapêutico, descrito bem em uma de suas obras intitulada "O arco-íris do desejo" (1996).

Nessa caminhada na construção da Metodologia do Teatro do Oprimido, Boal criou também o "Teatro Legislativo" (formulando projetos de lei com as bases populares que praticavam o T.O e demonstravam através dele as demandas e possíveis soluções) quando eleito vereador do Rio de Janeiro (1993-1997). Já a convite do Vice-governador do Estado, Darcy Ribeiro, na década de 1980, desenvolveu núcleos de Teatro do Oprimido nos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPS) do Estado. Hoje há inúmeros Centros de Teatro do Oprimido (CTOs) pelo Brasil e no mundo.

A Estética ou Poética do Oprimido trata-se de um conjunto de procedimentos de atuação improvisada que visam transformar as tradicionais relações de produção material da sociedade capitalista (simbolicamente, retira-se o ator da "propriedade privada" da personagem) pela consciência política dos "atores" e "plateia". Exilado por quinze anos, Boal foi um ativista político na luta contra a ditadura brasileira e por uma sociedade mais consciente e democrática; mesmo fora do Brasil, desenvolvia suas pesquisas em outros países como França, Argentina e Peru.

Assim como para Spolin, para Augusto Boal o Teatro também deve ser democratizado, por isso pode ser praticado por todos. Ele dizia que como o futebol não é só jogado por atletas, essa Arte não se faz só com artistas. Na Metodologia do Teatro do Oprimido a democratização do acesso ao palco se dá na conversão do espectador em ator, não mais delegando poder aos personagens, mas sim para quem atua, inclusive o espectador, pensando e/ou sentindo como tal e se liberando das opressões identificadas.

Falaremos mais adiante sobre esses processos no presente capítulo. Portanto, para avançarmos nesse conhecimento, finalizamos aqui o Prólogo para que venha a

narrativa com maiores detalhes das metodologias de Spolin e Boal aplicadas na tesespetáculo.

3.2. Chegada ao IFRJ-CDUC (2013-2020)

O campus Duque de Caxias é um dos quatorze *campi*[23] pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Essa instituição federal promove o ensino público e gratuito e *se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão* (IFRJ, 2023). Oferece cursos de nível médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio), superiores (graduação e pós-graduação) e de extensão; "os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi[24], especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas".

Trata-se de uma instituição de excelência educacional. De acordo com dados divulgados em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), possui conceito quatro no Índice Geral de Cursos (IGC), que avalia em uma escala crescente até cinco. O indicador refere-se à avaliação do ano de 2017 e são os dados mais recentes disponíveis pelo site da instituição até o dia do presente registro.

No Campus Duque de Caxias busca-se seguir o mesmo modelo de qualidade de ensino, com algumas peculiaridades locais que serão apresentadas nas relações dinâmicas das ações narradas nesse primeiro ato da tesespetáculo. O IFRJ-CDUC surgiu com a criação de uma unidade descentralizada de ensino no antigo CEFET Química de Nilópolis. Em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei 11.892, que criou os Institutos Federais. O campus se instalou no bairro Vila Sarapuí, uma região bastante carente de Duque de Caxias, e passou a compor mais um do recém-criado Instituto Federal do Rio de Janeiro.

---

[23] Além de Duque de Caxias, as unidades do IFRJ são: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, Engenheiro Paulo de Frontin, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. A Reitoria está localizada na capital.

[24] Os conceitos de Pluri e Multi foram retirados do site do IFRJ. O significado aqui parece aproximar-se mais de uma ideia quantitativa sobre a realidade material do IFRJ (número de campi e diversidade de disciplinas curriculares) do que qualitativa, da Complexidade, que envolve as relações inter, entre e trans das áreas de conhecimento (no currículo, por exemplo, seria a capacidade efetiva das "multidisciplinas" se comunicarem, trazendo o conhecimento do todo nas partes e vice-versa).

É importante conhecer essa concepção primordial do surgimento do campus CDUC, pois entendendo a genealogia a partir de uma escola de Química compreende-se melhor a presença de uma cultura institucional que se desdobrará dentro de um paradigma muito mais próximo ao cartesiano, extremamente ligado as ciências exatas, do que ao Complexo, que busca a relação com as áreas de humanidades, o que reflete bem o status das Artes nesse contexto. Ao longo desse ato serão descritas as ações para superar esse "gargalo" da cultura institucional que, como foi dito, parece valorizar mais os saberes das ciências exatas do que as humanas, o que afeta diretamente a existência e desenvolvimento as aulas de Artes, do Teatro e das ações culturais no campus e no entorno.

Além de nascer da "Química", o IFRJ-CDUC se desenvolveu também sob a sombra da cultura do petróleo e gás, pois o município de Duque de Caxias é um importante polo petroquímico do Rio de Janeiro, o que também reforça a cultura das ciências exatas no campus que, como prioriza os Institutos Federais, busca se alinhar aos arranjos produtivos locais. A escola se propõe a formar profissionais da área qualificados na e para a baixada fluminense, o que pode – e deve! – ser feito, mas pelo ponto de vista da Complexidade, pode e deve também incluir uma educação com abrangência artística, cultural, humana, filosófica, sensível. Foi o que busquei propor nos anos que lá estive, mostrando que a Complexidade não é excluir ou hierarquizar um ou outro conhecimento, mas complementá-los.

A Instituição atende a mais de mil alunos (em 2017 e 2022 foram 1442 e 1825 alunos matriculados, respectivamente. Entre esses anos uma variação dentro dessa média), distribuídos entre os cursos de: ensino superior em Licenciatura em Química; Técnico integrado ao ensino médio de Química, de Petróleo e Gás e de Plásticos; Educação de Jovens e adultos (EJA) com Técnico em Manutenção e Suporte de Informática (MSI); na modalidade concomitante/subsequente de Técnicos de Segurança do trabalho, Petróleo e Gás, Plásticos; Pós-Graduação em Educação Física Escolar.

A grande parte desses alunos é jovem, entre quinze e dezenove anos (entre 34,36% de 2018 a 2022, para ilustrar) e vinte a vinte e quatro anos (entre 27,42% a 31,65% no mesmo período), a maioria é parda ou preta (o máximo de 29, 56% alunos se declararam brancos, nesse período) e de renda familiar baixa. São dados quantitativos, objetivos, que reforçam a percepção do que eu via na prática e que são importantes para a narrativa nas análises subjetivas que envolvem o inconsciente institucional e relações sociais locais e globais que serão apresentadas mais adiante na tesespetáculo. A escola

participa do sistema de cotas, com reserva de parte das vagas para estudantes oriundos da rede pública, pretos, pardos ou indígenas, e/ou com baixa renda familiar.

Não apenas no IFRJ-CDUC, mas em toda a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) o indicador de distribuição de matrículas por renda chama a atenção porque revela o dado de renda baixa de 56,51% dos alunos, uma amostra bem representativa. Nela a distribuição encontrada expressa o caráter inclusivo da Rede Federal, pois mais da metade dos estudantes, 55,93%, têm renda familiar per capita (RFPC) de até um salário-mínimo, enquanto apenas 7,00% possuem RFPC acima de três salários-mínimos. Centenas de estudantes concorrem anualmente às vagas atraídos pela qualidade de ensino e pela capacitação profissional dessas escolas públicas que apresentam sempre boas colocações nos indicadores de qualidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

Os indicadores de matrícula, etnia, faixa etária e renda familiar foram retirados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que apresenta dados de governança e transparência da Rede EPCT e destaca a efetividade enquanto política pública de inclusão social, contrariando a interpretação de que, pelo destaque na qualidade de ensino, o processo seletivo de ingresso atrai extratos de maior renda; ao contrário, o que se vê é uma distribuição bastante próxima da estrutura socioeconômica brasileira.

Durante os sete anos que lá estive, a disciplina de Artes (pela qual fui concursada para exercer a docência) foi oferecida apenas aos cursos de Ensino Médio técnico integrado (Química, Petróleo e Gás e posteriormente, a partir do primeiro semestre de 2019, o novo curso: Plásticos) nos dois primeiros semestres e para o EJA apenas no primeiro semestre. Com isso, todos os alunos desses cursos tiveram a experiência das minhas aulas (ao contrário da maioria das outras disciplinas que são ofertadas a partir do segundo semestre, nas quais muitos alunos não chegam, pois, infelizmente, há uma evasão escolar crescente até a conclusão do curso[25]), mas com pouquíssimo contato com Artes durante toda a formação uma vez que essa era a disciplina de menor carga horária de todo o currículo (menos de 2%). As alternativas que encontrei para superar essa questão e ampliar o coeficiente de transversalidade do

[25] Para ilustrar, a porcentagem da taxa de evasão do campus com dados retirados da plataforma Nilo Peçanha: 2017 - 20,18%; 2018- 11,30%; 2019 – 17,70%; 2020 – 1,25%; 2021 – 4,24% e 2022 – 9,97%.
A Plataforma só disponibiliza dados desse período e devemos considerar que 2020 e 2021 foram anos de ensino remoto em função da pandemia de COVID-19.
Aqui apresento apenas as taxas de evasão, mas na plataforma pode-se acompanhar o fluxo de matrícula também, onde vemos ainda o índice de pessoas que trancam, abandonam, são retidas, pedem transferências, fatores que contribuem para a diminuição de alunos ao longo dos semestres nos cursos.

Teatro (e das Artes de um modo geral) no IFRJ-CDUC serão narradas mais adiante, ao logo desse primeiro ato.

De acordo com as informações do site institucional:

> O campus busca renovar cada vez mais sua estrutura, com projetos que visam à criação de novos ambientes, para maior conforto de seus alunos e professores. A instituição conta com corpo docente qualificado e oferece aos seus alunos a possibilidade de participar de pesquisas, realizarem novas experiências acadêmicas e desenvolver trabalhos para serem apresentados em eventos científicos. (IFRJ-CDUC, 2023).

Essas informações também serão relacionadas ao ensino do Teatro em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3.3. Personagem, Espaço e Ação

O trabalho do cartógrafo inicia com a chegada ao campo, desprovido de regras metodológicas a serem aplicadas, mas fazendo ativamente a preparação. Minha chegada ao IFRJ se deu em julho de 2013 e durou pouco mais de sete anos, até setembro de 2020. Foram experiências profundas, intensas que me fazem, minimamente, sentir o que foi habitar esse território e hoje escrever que esse território também habita em mim e nas pessoas que participaram dessa narrativa, ou seja, não se encerrou com a saída do campus.

A construção da identidade institucional passa pela construção individual da identidade dos envolvidos e do processo vivenciado lá. Por isso a importância desse primeiro ato que busca compreender a teia de relações de algumas das linhas de força que compõem essa dinâmica e apresentá-las não apenas de uma forma objetiva ou linear, mas também una e múltipla, com seus aspectos contraditórios e afetuosos, evocando sentimentos e sensações, como um espetáculo de Teatro.

E pela real contradição da Complexidade faz-se necessário, (sobretudo nas narrativas de ação e personagens, que são subjetivas, enquanto as de tempo e espaço são objetivas) lançar mão do conceito de metaestabilidade em contraste com o do equilíbrio estável:

> (...) enquanto o equilíbrio – que é o mais baixo nível de energia potencial – exclui o devir, a metaestabilidade indica uma dinâmica de devir que só se resolve em contínua transformação. Essa noção de metaestabilidade ganha um sentido especial quando tratamos de sistemas vivos nos quais o processo de individuação não culmina, mantendo o devir em constante processualidade (KASTRUP, *et al*., 2015, p.23).

Aqui, além de apresentar objetivamente o contexto do IFRJ-CDUC, aprofundo as relações entre as realidades vivas, psíquicas e coletivas dos envolvidos e as potencialidades e tensões decorrentes das metaestabilidades dessa processualidade que ocorre até o momento presente e se desdobram em futuras possibilidades.

Trazer personagem, espaço e ação como tema é mais do que apresentar as informações sobre essas ideias. Trata-se de adentrar o universo de Viola Spolin, responsável por esses conceitos em sua metodologia. Assim, ao me referir a esses conceitos na tesespetáculo, evoco também todo um sistema de ensino do Teatro que ancora as minhas práticas pedagógicas, como um dos rizomas da Pesquisa Cartográfica.

O Jogo Teatral é a consciência do momento presente com a disponibilidade para as possibilidades do que está porvir e que se concretiza através do foco e da ação. Segue assim, também, a relação sistêmica com a Educação da Complexidade na inteligência da ação, apresentada no capítulo anterior e com a pesquisa cartográfica na atenção flutuante. "Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo" (Kastrup *et al*., 2015, p.48), e que, numa análise mais profunda, estabelece uma relação com a dinâmica fluida da própria vida: a importância de se estar presente no momento do aqui e do agora e de se fazer as escolhas inteligentes mas também de deixar as situações encontrarem o jogador, sem ansiedade e considerando a intuição.

O que se descreverá nesse primeiro ato são as atenções (flutuante e seletiva) que escolhi para narrar as experiências no IFRJ-CDUC; as experiências mais significativas, que podem ser expostas de modo genealógico para melhor compreensão e que sintetizam minha intervenção educacional, artística, social, cultural e humana na instituição e vice-versa, sem excluir os gestos de suspensão, evidentemente.

> No campo, a intervenção não se dá em um único sentido. É essa ampliação dos sentidos da intervenção que vai aumentando quando se considera agora uma dinâmica transductiva a partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de

> resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas. (KASTRUP, *et al*., 2015, p.21).

É o denominado campo implicacional (*Idem*, p.25) que indica o que vai além das formas (na tesespetáculo, na objetividade do "quando e onde") incluindo as forças inconscientes que se manifestam na realidade (a ação ou o "o que" e suas implicações mais subjetivas no "quem"), numa dinâmica iniciada em 2013, que envolve contagio e propagação se desdobram para além. Para tanto, seguimos esclarecendo os conceitos de personagem, espaço e ação de Viola Spolin.

Os Jogos Teatrais são baseados em problemas (objeto do jogo que proporciona o foco) a serem solucionados e as regras incluem a estrutura dramática onde/ quem/ o que. Esses três elementos são: os personagens/relacionamento (quem); o ambiente/cenário (onde) e a ação (atividade), que serão utilizados na tesespetáculo para descrever os dois contextos: IFRJ-CDUC e INES.

Para ampliar a significação dos termos personagem, espaço e ação de cena, a autora nos diz que no campo no qual o jogo acontece o "onde" pode ser objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato, geral ou mais amplo. O "o que" é uma atividade mútua entre os atores, que existe dentro do onde. É uma razão para estar em determinado lugar (por exemplo, "o que você está fazendo aí?"). O "quem" são as pessoas dentro do onde ("quem é você?"; "Qual é o seu relacionamento?"). Estes três elementos podem ser trabalhados separadamente, ou de forma integrada. Nos atos da tesespetáculo em que lanço mão dos elementos, serão apresentados de formas separadas para facilitar a leitura, mas todos, evidentemente, estão integrados, pois falamos de uma realidade dinâmica, processual, rizomática, Complexa.

A importância de se compreender a existência destes elementos está na facilidade em se desenvolver as ações e em solucionar os problemas de cena. Fazendo um paralelo com a aplicação desses conceitos na tese, como vimos na Educação da Complexidade, destaco a importância em se ter consciência do contexto para ter mais amplitude nas ações e reflexões sobre seus desdobramentos (um deles a própria tese, essa metalinguagem!).

Em uma estrutura de Teatro tradicional, têm-se sempre estabelecidos estes três elementos: Onde (local que se passa a cena); Quem (os participantes da cena); O quê (o que essas personagens fazem neste lugar), que compõe a chamada ação dramática. A

autora ressalta a necessidade de se compreender a estrutura tradicional, até mesmo para desconstruí-la e criar novas possibilidades. O mesmo se aplicou na realidade descrita na tesespetáculo.

Nos jogos, "o que" se relaciona ao "onde" e leva os jogadores a trabalharem com o espaço, denominado por Spolin pelas áreas com delimitação em três ambientes: imediato, geral e amplo. O espaço imediato é a área mais próxima da cena. Por exemplo, a mesa onde os personagens comem, os talheres, pratos, comidas, cinzeiro etc. Já o espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante com suas portas, janelas e outros detalhes. E o espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela: árvores, pássaros no céu etc. Paralelamente, na tesespetáculo, teremos como espaço imediato a sala de aula; como espaço geral as instituições (IFRJ-CDUC e INES) e como espaço amplo todas as experiências além do espaço geral que o ensino do Teatro proporciona, dentre elas, a consciência de que os espaços variam, podem e devem ser ampliados.

Viola Spolin ainda aconselha que antes de apresentar os jogos do "onde", se realize um debate com o grupo e indague-se sobre quais as características que definem um onde, pois tal discussão aproxima os alunos/jogadores da experiência prática da vida cotidiana com a experiência do jogo, levando-os a perceberem que a caracterização do onde tem a ver com a cultura com a qual estão inseridos e que os elementos da vida diária fazem parte do jogo para a caracterização do local.

Na tesespetáculo isso fica evidente na descrição/contextualização física dos locais e na prática que neles se descreve. Em cada uma das fases e montagens do grupo, o "Dionísia Urbana" se destacou justamente por sempre trazer o contexto local para a cena; uma peça sobre usina nuclear, um poema ou texto de Brecht ou história de Alice no pais das maravilhas, aparentemente são temas distante da realidade dos alunos do IFRJ-CDUC, mas nas etapas de estudo, discussões, análises e improvisações que levaram as montagens final trazem suas realidades e levam a plateia também a refletir sobre e com elas, do local ao global, abrangendo a complexidade da condição humana, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Já sobre o "quem", a autora diz que o personagem é intrínseco a tudo o que se faz no palco, pois desde a primeira aula de atuação aparece constantemente no trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica, afinal, se o ator deve realmente fazer seu papel, o personagem não pode ser dado como um exercício intelectual independe deste movimento. Na tesespetáculo

destaco que foi a relação dos personagens, os sujeitos dessa narrativa, o que efetivamente possibilitou cada ação narrada e que deu sentido ao onde. O aspecto humano e minhas trocas com os alunos, dos alunos com seus colegas, do grupo de Teatro com os espaços gerais e amplos é a essência de tudo, senão teríamos apenas uma descrição fria, o que não faz sentido nem em cena, nem em pesquisa cartográfica, nem em vida. O humano é o que temos de mais profundo e significativo nessa processualidade, são as relações que dele surgem que promovem as implicações subjetivas e inconscientes, algumas das quais aqui tentamos revelar e analisar. Falaremos, na sequência, sobre as especificidades desse "quem" na descrição do perfil dos atores do IFRJ-CDUC que atuam nessa narrativa.

A apresentação da estrutura dramática de Spolin na forma de indagações que levam os jogadores a refletirem sobre o motivo da utilização de cada um desses elementos durante o jogo. A autora propõe que o professor/orientador provoque os alunos/jogadores a refletirem sobre o "o quê", levando-os a se questionarem acerca do que os fazem manipular determinados objetos desta ou daquela forma, o que os leva a agirem desta ou daquela forma em determinados ambientes de cena, por exemplo. Induzem assim a perceberem detalhadamente as ações cotidianas desenvolvidas mecanicamente, ressaltando a riqueza de detalhes cujas percepções são retidas na memória e enriquecem o jogo. Assim também o cotidiano dos alunos nas aulas de Teatro é relacionado com os jogos, de forma a levá-los a um aprendizado Complexo, pois sendo as referências experiências já vistas, ouvidas ou vivenciadas aplicadas ao ineditismo do processo de criação há também um processo de conscientização e/ou ressignificação. Esse também é o objetivo desse capítulo na tese: ao tomar consciência dos personagens, espaço e ações aqui descritos, as análises e desdobramentos delas se tornarão mais enriquecidas e enriquecedoras para mim e para o espect-leitor.

No jogo, é a vida cotidiana que se torna um modelo porque o jogador pode trabalhar com questões da sua realidade criticamente, se expressando de modo que não se expressaria na realidade cotidiana, observando atentamente e avaliando seu cotidiano e trabalhando a relação entre o individual e o coletivo na cena. Na tese, é o caminho da retroação que nos fala Morin: a realidade que deu suporte às ações cênicas e que aqui são transformadas e transformadoras em narrativas reflexivas e que podem ser base para novas ações no ensino do Teatro, na Educação, nas Artes, em novas pesquisas, na vida.

Na ação dramática de Spolin, onde / quem / o que partem da ação física para a caracterização de cada um desses elementos, e não na verbalização. É o que Viola

caracteriza como “mostrar” e “fisicalizar” e não “contar” no jogo que está sendo desenvolvido. Aqui o caminho é o contrário: a verbalização (a narrativa escrita) traz as informações para o espect-leitor, que, ao se sentir afetado por elas promoverá a imaginação dos fatos e afetos e até possíveis ações inéditas e/ou transformadoras. Por isso, antes das trans-formações, vamos conhecer as especificidades das formas.

3.4. Programa de Formação de Recursos Humanos (FRH)[26] e o Teatro do Oprimido

Para resumir e facilitar o entendimento da genealogia de ensino do Teatro no campus Duque de Caxias, resolvi pousar a atenção em uma cronologia linear com os principais acontecimentos dessa prática. Como foi dito anteriormente, o campus pertencente ao IFRJ foi criado em 2008 e só entrei na instituição em julho de 2013, sendo esse o primeiro contato dos discentes com Teatro. Em relação às Artes de um modo geral, anteriormente tinham aulas de Música e algumas ações isoladas de outras linguagens com professores sem formação específica na área, como atividades de dança nas semanas acadêmicas envolvendo as professoras de Português e Educação Física, por exemplo.

E mesmo com a nova atividade curricular que iniciei na docência, ainda sim parecia pouco para os alunos, felizmente, sedentos desse saber. Já no meu primeiro semestre de ensino de Teatro senti o desejo deles por mais e mais aulas e me propus a montar um grupo de extensão, uma vez por semana, no contraturno. Eram encontros de, no mínimo, duas horas, nos quais se trabalhavam, principalmente: corpo, voz, improvisação e, claro, Jogos Teatrais. A frequência era de uma média de doze integrantes, a maioria alunos dos cursos técnico-integrado de Química e Petróleo e Gás.

Por demanda dos alunos também, no final de 2013, resolvi participar do edital do Programa Petrobrás de Desenvolvimento de Recursos Humanos (PFRH) para conseguir bolsas de estudos para eles. O grande desafio, no entanto, seria trazer para o

[26] O Programa de Formação de Recursos Humanos (PFRH) é uma iniciativa da empresa PETROBRAS que busca a partir de convênios com instituições de ensino ofertar bolsas para estudantes em diferentes níveis de ensino, visando formação de recursos humanos no setor de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis. O convênio assinado com o IFRJ visa fomentar a formação dos alunos dos cursos técnicos do IFRJ, estimular o desempenho dos alunos, reduzir a evasão escolar e despertar o interesse da mão de obra técnica para o setor de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis, por meio da aplicação dos recursos provenientes da Cláusula de Investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento, prevista nos contratos de concessão da Petrobrás. (PETROBRÁS, 2013 *apud* CAVASSIN, 2017, p.113).

Teatro um edital voltado para a formação e qualificação de pessoas para trabalharem com petróleo e gás.

Participar desse edital aparentemente tão distante das Artes seria um problema se eu não conhecesse a Complexidade que me ensinou que o todo está na parte e a parte está no todo e que mesmo os saberes aparentemente mais distantes se comunicam, pois o conhecimento tem relação sistêmica entre todas as áreas. Logo, fui buscar no edital as possíveis relações com o Teatro e foi na linha de pesquisa "Tecnologia, Ciência, Sociedade e Cultura" que encontrei a relação mais do que possível: necessária!

Ora, se estamos trabalhando com formação de recursos humanos e a questão energética é uma das consequências da crise do paradigma racional apresentada por Morin, nada mais efetivo do que nos utilizarmos do Teatro para a sensibilização da condição humana, desenvolvimento do senso crítico e consciência planetária a partir dessa questão. E para tanto, imediatamente um nome me veio à mente, pois trazemos em nós a nossas vivências anteriores que sempre emergem ou retroagem nas necessidades e desafios do conhecimento e da vida: Augusto Boal. "O Teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele" (Boal, 2012, p.11).

Pensando em trabalhar de forma crítica questões como: meio ambiente, ética, relação entre indivíduo-cultura-ciência, consequências sociais do uso tecnológico, alternativas e usos sociais das matrizes energéticas, recorri a metodologia de ensino de Teatro (Japiassu, 2001) que eu sabia ser de grande engajamento político e social: o Teatro do Oprimido, de Boal.

Com o projeto aprovado (aliás, uma honra para mim, que era recém-chegada no IFRJ e consegui o que muitos colegas mais antigos não conseguiram) em novembro do mesmo ano, já com os três bolsistas e os alunos que compunham o grupo de Teatro, iniciei o trabalho intitulado "O Teatro do Oprimido e as Questões de Petróleo, Gás e Química na Sociedade". Lançando mão do T.O, identificamos questões polêmicas relativas à extração de petróleo, gás, energia e biocombustíveis e com base nas quatro etapas propostas por Boal (2012) – conhecimento do corpo; tornar o corpo expressivo; Teatro como linguagem; e Teatro como discurso –, buscamos, cenicamente, possíveis soluções aos problemas levantados.

Nas duas primeiras etapas desse processo trabalhamos exercícios e jogos para que os alunos conhecessem seu corpo e pudessem se expressar melhor, preparando-os

para as outras duas etapas que se desdobraram nas técnicas de Teatro-Imagem, Teatro Invisível e Teatro-Fórum. O objetivo era converter o espectador, passivo, que só assiste, em "espect-ator" ativo, que questiona, atua e muda uma situação (*Idem*). E assim, finalmente, aqui esclareço para vocês, a inspiração e transversalidade do conceito de espect-leitor dessa tesespetáculo!

Nos encontros do grupo ocorriam o debate e a seleção de uma questão-problema a ser trabalhada. Ao mesmo tempo em que se estimulava a pesquisa dos temas relacionados ao projeto, fundamentavam-se os estudos sobre o T.O. Foram abordadas notícias sobre vazamentos de petróleo, prós e contras da energia hidroelétrica e energia nuclear, entre outras temáticas. O grupo definia qual das técnicas do Teatro do Oprimido seria a mais adequada para a questão problematizada e eram feitas encenações em busca de soluções.

Uma das técnicas do Teatro do Oprimido é o Teatro-Imagem que tem o objetivo de ajudar os participantes a pensarem com imagens, a debater um problema sem o uso das palavras, usando apenas os próprios corpos (posições, expressões, dimensão espacial). Pede-se para os espect-atores esculpirem um grupo de estátuas com os corpos dos demais participantes e objetos encontrados no local. Essa imagem mostra visualmente o pensamento coletivo, a opinião generalizada sobre o tema. Um após outro, mostram as suas estátuas, até o público estar de acordo. Quando há consenso, tem-se a imagem real que é a de opressão sobre o tema trabalhado. Depois esculpe-se a imagem ideal, do sonho, com o mesmo processo de participação dos espect-atores escultores em consenso com a plateia. Retorna-se a imagem real e debate-se, modificando as estátuas até chegarem à imagem que se deseja, construindo assim a imagem de transição. Então pede-se para que os espect-atores estátuas modifiquem, eles mesmos, a realidade real para a ideal com movimentos intermitentes ou em câmera lenta. Os movimentos são do personagem, ou seja, agem como a personagem da situação, e não como ele mesmo faria.

Nas fotos seguintes, temos uma sequência de Teatro-Imagem que criamos em um dos primeiros encontros:



Imagem 4a – Atividade com Teatro-Imagem: é a criação da Imagem Real – pescador em crise e cientista rico, socialmente descomprometido, diante da poluição de um rio com peixe contaminado;



Imagem 4b – Atividade com Teatro-Imagem: é criação da Imagem Ideal – pescador, peixe e cientista em suas plenitudes individuais e coletivas com a resolução do problema;



Imagem 4c – Atividade com Teatro-Imagem: a Imagem de Transição – transformação da imagem real em ideal. pescador em crise e cientista rico, socialmente descomprometido, diante da Antes de serem formadas e transformadas, foram pensadas, refletidas, avaliadas, debatidas, construídas e reconstruídas coletivamente inúmeras vezes.

Algumas dessas experiências foram levadas ao público, ampliando a participação dos espect-atores na proposta, afinal, a essência dessa metodologia é a práxis – a ação que torna o indivíduo um sujeito histórico e atuante (e não à toa o nome "Teatro do Oprimido" se inspira no gigante Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido).

Foram registradas três apresentações abertas no IFRJ-CDUC: uma de Teatro Invisível baseada na experiência "As crianças da plateia" (*Idem*) e uma de Teatro-Imagem, sobre Energia Hidroelétrica, no evento SEMACIT (Semana Acadêmica de Ciência e Tecnologia), em fevereiro de 2014. A outra apresentação foi de Teatro-Fórum, sobre a energia nuclear, apresentado em três turnos, com o objetivo de propor uma reflexão sobre o uso da energia nuclear, quando os ataques atômicos a Hiroshima e Nagasaki completaram 69 anos, em agosto de 2014 (um dos maiores absurdos do desenvolvimento científico, também muito comentado por Morin como um cruel desdobramento das insuficiências do paradigma racional). Em ambas as apresentações, o grupo levava à plateia uma prévia contextualização do projeto, frisando quem foi Augusto Boal e a metodologia do T.O.

Na apresentação da SEMACIT, estiveram presentes cerca de 70 pessoas, entre professores, funcionários, alunos, pais dos pesquisadores e visitantes do evento – um público de idades e formações variadas, que pouco contato teve com Teatro e que desconheciam o Teatro do Oprimido. Nas apresentações de "A Energia Nuclear", assistidas por mais de 200 espectadores, estavam presentes alunos e servidores (Cavassin, 2017).

Além disso, como professora dos primeiros e segundos períodos de Química e Petróleo e Gás e do primeiro período de EJA, quando ocorriam as apresentações, eu abordava em teoria e prática o conteúdo do T.O nas aulas curriculares para melhor contextualizar. Foi um público adicional, de mais ou menos cento e vinte pessoas, que teve conhecimento acerca do grande diretor, dramaturgo, ensaísta brasileiro que, infelizmente, não tem o alcance que deveria ter na Cultura e na Educação do nosso país. Aqui cabe uma reflexão acerca de nosso sistema educacional que, além de disciplinar, serve às estruturas de poder (*status quo)* que, evidentemente, não se interessam pela pedagogia da autonomia e o despertar crítico-reflexivo dos alunos que é, em sua complexidade, transformador.

Além da metodologia, a inovação e desafio desse projeto, que durou um ano, foi o tema abordado. Nos encontros, eram trazidos artigos científicos, imagens, vídeos, notícias de jornal, entre outros materiais com conteúdo sobre ciência, tecnologia,

sociedade e matrizes energéticas, nos quais havia pouquíssimas referências nas pesquisas do T.O e vice-versa. Uma dessas poucas referências foi o modelo de Teatro-Fórum "A usina nuclear" (Boal, 2012), cuja apresentação também ocorreu na II Jornada Internacional do Teatro do Oprimido (II JITOU), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em outubro de 2014. O evento possibilitou levar a produção de conhecimento artístico para fora do campus; e, para os alunos do grupo, proporcionou a ampliação de seus horizontes, inclusive de experiências pessoais, pois nesse dia propiciei a eles, pela primeira vez, um passeio na Praia Vermelha e no Pão de Açúcar, espaço social, histórico, cultural e emblemático do Rio de Janeiro que a eles pertencem, mas que nunca tiveram acesso, apesar de povoar profundamente seus imaginários e desejos.

O contato com o evento na UNIRIO também ampliou os horizontes do sonho e do imaginário e até mesmo de concretude desses sonhos, já que alguns desses alunos lá foram estudar, anos depois, e eu mesma, que cá estou, concluindo o Doutorado nessa instituição. Também graças à narrativa dessa experiência em uma carta de intenção, fui selecionada, entre mais de setenta candidatos para trinta vagas, para uma imersão prática de Teatro do Oprimido com o filho de Augusto Boal, Julian Boal, durante dois dias em 2015, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). O conhecimento apreendido com essa vivência denominada "A Arte do Curinga" que Julian definiu: "como criar coletivamente, através de jogos, improvisos, técnicas, uma dramaturgia para o Teatro-Fórum que dê conta das opressões sistêmicas" evidentemente, retornou para mim e para meus alunos como mais uma maravilhosa experiência de Teatro, ensino de Teatro e de vida.

A experiência também rendeu a publicação de um artigo nos anais da II JITOU, no qual descrevi práticas e reflexões como a de trabalhar com essa metodologia que permitiu aos alunos perceberem especificidades existentes em uma área que ainda era muito nova para eles. Ao pesquisarem Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, puderam compreender a amplitude de conhecimento que envolve, com métodos, técnicas e saberes específicos do Teatro, mas aplicáveis à todas as áreas da vida, unido saberes distintos, praticando a Complexidade. Assim, o Teatro passava a não mais constituir apenas uma "diversão", atividade extracurricular ou forma de arte e expressividade no imaginário dos alunos e da instituição, para começar a ocupar um lugar de episteme, como se vê no depoimento de um dos bolsistas em seu relatório, ainda no início do projeto:

> Tivemos algumas práticas sobre o Teatro do Oprimido e também algumas discussões acerca do Teatro do Oprimido, acho isso muito interessante, pois eu não conhecia esse tipo de filosofia de Teatro e nós pretendemos realizar visitas técnicas e também algumas apresentações sobre esse conteúdo (JESUS, 2013, p. 2).

Poucos alunos envolvidos no projeto seguiram pela área de Artes Cênicas, mas certamente, em suas áreas de atuação (Química, Biologia, Administração, Petróleo e Gás, História, Educação Física, por exemplo), terão uma visão mais crítica, reflexiva e transformadora da realidade, pois como Boal (2012) propõe o T.O trata-se de uma prática para a vida. Provavelmente esses alunos serão profissionais – e seres humanos – muito mais conscientes sobre o impacto das suas ações na sociedade:

> (...) fazendo isso na ficção da peça, invadindo a cena, estou me preparando para fazer o mesmo na realidade. Realizando essas ações na ficção do Teatro, eu me preparo, treino, para realizá-la também na vida real. No Teatro me familiarizo com os problemas que enfrentarei na realidade (…) na ficção ensaio a ação! (BOAL, 2012, p.64).

Essa experiência propôs um novo paradigma de educação que se iniciava com minha presença no campus: o Teatro trazendo arte, cultura, experiências estéticas, afetivas, reflexivas, políticas e de conhecimento e autoconhecimento para os atores e espect-atores. “Creio que o Teatro deve trazer felicidade, deve ajudar a nos conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira” (Boal, 2012, p.11).

Boal fala de conhecer para transformar e a pesquisa cartográfica fala de transformar para conhecer. Eis aqui também a complexidade que une harmoniosamente ideias opostas e complementares; Boal e a pesquisa narrativa, que com sua intervenção “nos conduz a um plano comum, plano de comunicação dos distantes. Realizar uma pesquisa- intervenção nos lança nesse plano, o que não se faz senão na forma da experiência de uma viagem”. (Kastrup *et al*., 2015, p.200).

E a viagem do Teatro no IFRJ-CDUC só estava começando...

3.5. Nada é Impossível de Mudar

Apesar de toda a empolgação com as atividades do grupo, a ausência de um espaço adequado para os encontros desanimava. Isso não era, no entanto, um problema

apenas do Teatro, mas uma questão institucional como um todo, presente até os últimos dias em que lá estive. Diversos fatores, burocráticos e políticos, impediam a construção e a reforma do campus, de modo que a estrutura física estava muito aquém das necessidades e potencialidades do local, que possuía uma arquitetura fria e funcional: um prédio de dois andares apenas com salas e laboratórios, sem áreas de convivência, sem cores vivas, sem jardins, lanchonetes, sem aconchego.

Há nele um espaço chamado "auditório" que é, na verdade, uma sala de aula um pouco maior que as demais; não possui palco nem poltronas, nem mesmo espelhos ou cortinas, como se vê nas imagens anteriores, nos registros sobre o Teatro-Imagem; é uma sala ampla, com quadro escolar, mesas e inúmeras cadeiras-carteiras, piso de lajota (muitas delas quebradas, péssimas para as aulas de Teatro que gosto de fazer com pés descalços), com muitas janelas sem cortinas e infiltrações nas paredes. Nossas aulas ocorriam lá, quando possível, pois o espaço era muito disputado. Quando não possível, ocorriam nas salas de aula.

Outro problema detectado já nos primeiros encontros foi o excesso de faltas dos alunos do grupo de Teatro por conta das demandas curriculares: constantemente precisavam se ausentar dos encontros em função das aulas de laboratório, provas, semanas acadêmicas, seminários, aulas extras em contraturno, estágios, que as atividades escolares exigiam, pois, por se tratar de cursos técnicos integrados, a carga de estudo é intensa.

Apesar disso, a vontade de fazer superava as dificuldades e o grupo seguiu com a empolgação de crescer e produzir artes cênicas no campus, como se vê em um de meus comentários na página do "Dionísia Urbana" no Facebook: "(...) por mim vamos apresentar no máximo de lugares e nas mais variadas condições que conseguirmos: do simples auditório do IF ao palcão do Raul Cortez!! A arte tem que ir aonde o povo está!" (Cavassin, 2014).

A referência ao Teatro Raul Cortez deve-se por esse local ser motivo de grande orgulho para os caxienses. O espaço cultural localiza-se numa região central do município de Duque de Caxias, a Praça do Pacificador (Lima, 2020). Foi concebido por Oscar Niemeyer e inaugurado em 2006, como parte da tradição moderna do arquiteto para as artes performativas, sendo uma das obras de valor arquitetônico nacional e referência internacional. É, porém, raras as vezes que a população tem acesso ao espaço. A presença das aulas de Teatro no campus despertou grande desejo dos alunos em conhecer melhor esse lugar. Infelizmente não conseguimos nos apresentar lá, mas em

julho de 2014 entrei em contato com a organização do "3º Festival Cenáculo de Teatro Cristão" para levar meu grupo para assistir algumas peças do evento e entrar no camarim para conhecer o teatro por dentro, a dinâmica de um festival e conversar com os atores, uma experiência inédita para os alunos e muito rica para todos nós.

O Teatro no campus começava a despertar a curiosidade e desejo por ampliar as dimensões de visão sobre Arte, sociedade, cultura, vida local e global, em mim e nos alunos, desenvolvendo em todos nós a inteligência geral, que nos fala Morin. Inteligência que, apesar de ser "geral", ajuda no trato de dificuldades e realidades específicas. E as experiências de amplitude do coeficiente de transversalidade para além do campus (espaço amplo), nos permitiu vivenciar novas potencialidades e possibilidades na cultura já que até minha entrada no IFRJ-CDUC, o contato com o Teatro era praticamente inexistente, mas agora era possível ver surgir uma cultura de interesse não só pelo Teatro, mas pelas artes de modo geral, que inclusive estabelecia o diálogo entre áreas distintas do conhecimento e despertava novos interesses e horizontes mais amplos.

Ansiávamos aprender e também produzir mais cultura, não apenas no universo do Petróleo, do Gás ou da Química como foi com a experiência do T.O, mas também no universo da própria Arte, pelo seu caráter essencialista, de experiências culturais e estéticas únicas na formação do sujeito, na produção e apreciação artística (Japiassu, 2001).

Assim, em maio de 2014, inscrevi o "Dionísia" para outro edital, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFRJ, pleiteando e conquistando uma verba para bens de consumo no valor de dois mil reais. Com isso, além do recurso financeiro, o grupo foi oficializado como um projeto extensionista gerando indicadores para as políticas institucionais de extensão. Em setembro, com outro edital, conquistamos uma bolsa para alunos do grupo pelo Programa Institucional de Bolsas de Incentivo às Atividades de Extensão (PIBIEX). Desde então, todos os anos até minha saída do campus, participamos dos editais de extensão, com novos projetos, sendo contemplados em todos, com os recursos para bens de consumo e uma ou duas bolsas de monitoria extensionista para os alunos. As vitórias dos editais ilustram como se desenha um sonho e como a realidade, através da inteligência da ação, não é exatamente igual ao imaginado, mas se projeta nela (muitas vezes acaba sendo até mais interessante do que a proposta inicial, como foi com nosso grupo em todos os projetos escritos) revelando e criando inúmeras novas possibilidades.

A Extensão abriu importantes portas para mim e para o Teatro no campus; além do grupo, as ações renderam participações artísticas e acadêmicas em encontros de Extensão do IFRJ (não apenas de Duque de Caxias, mas também de outros *campi*) e tamanho envolvimento com a área me colocaria na rota de experiências dentro da Pró-Reitoria de Extensão, a PROEXT, e na Coordenação de Extensão (COEX) do campus Duque de Caxias, de 2018 até a saída para o INES, experiência na qual pude não só ampliar o contato institucional com o Teatro, mas com as Artes em geral e com ações comunitárias internas e externas ao campus.

Apesar de toda uma série de dificuldades como o espaço físico e com a assiduidade dos alunos, prosseguíamos empolgados, ainda mais com as conquistas dos editais. O grupo se desenvolvia criando e fazendo valer a escolha dos participantes que estavam nas aulas, descobrindo o universo das Artes Cênicas e contribuindo para a sua construção e consolidação no campus. Para existir, era necessário resistir. Por isso, os encontros nunca deixaram de ocorrer; se, por algum motivo a aula era cancelada, sempre havia reposição. Mesmo no período das aulas de recuperação do instituto, quando quase não havia mais frequência de alunos, mantivemos as aulas, parando apenas nas férias.

Mas foi no retorno das férias que mais uma dificuldade se revelou: em função da semestralidade dos cursos, os horários das aulas curriculares dos alunos do grupo mudavam. Era difícil manter a totalidade – que chegou a quase trinta pessoas – dos participantes do "Dionísia Urbana" de antes das férias. Como resultado, alguns alunos saíram, outros entraram, desestabilizando um pouco a continuidade do que havíamos construído juntos, mas o Teatro seguiu. Perdeu-se um pouco da continuidade, mas não a essência da proposta, pois tal como a Pesquisa Cartográfica defendida na tese, a unidade está no fluxo e por isso fez-se necessária também a insistência para se manter a existência[27].

Assim, seguimos nos reinventando e nos readaptando, até mais um desafio: a greve do instituto, iniciada em maio e finalizada em julho de 2014. Uma greve que trazia em sua pauta, de um ponto de vista geral, as insatisfações de um Brasil que ebulia

[27] Devo ressaltar aqui que a proposta inicial de pesquisa dessa tese, o projeto original que inscrevi para a seleção do Doutorado, tinha como título: "Dionísia Urbana": Existência, insistência e resistência do Teatro para a construção do imaginário artístico e ampliação do Capital Cultural no Instituto Federal de Duque de Caxias". Mas como a pesquisa cartográfica se faz acompanhando as modificações da paisagem, estamos agora na presente tesespetáculo, com o tema atualizado, sem abandonar, no entanto, as questões que originaram essa caminhada.

politicamente, que gritava nas ruas. De um ponto de vista específico da educação, pedia recursos para a área ao invés de investimentos para a Copa do Mundo, a ser realizada naquele ano no Brasil. Nas inúmeras manifestações das ruas, iniciadas em junho de 2013, via-se:

> (...) quase um cartaz por manifestante, o que leva a uma profusão de dizeres e pautas: "Copa do Mundo eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação", "Queremos hospitais padrão FIFA", "O gigante acordou", "Ia ixcrever augu legal, maix fautô edukssão", "Não é mole, não. Tem dinheiro pra estádio e cadê a educação", "Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio", "Todos contra a corrupção", "Fora Dilma! Fora Cabral! pt = Pilantragem e traição", "Fora Alckmin", "Zé Dirceu, pode esperar, tua hora vai chegar". (SINGER, 2013, p.25).

Mas o que deveria ser mais um problema, foi uma grande oportunidade. As aulas da escola pararam, mas o grupo de Teatro não parou e essa foi a época em que mais avançou no ritmo e na profundidade de trabalho, pois, com o instituto sem as aulas curriculares, o problema de frequência dos alunos e a disputa pelo espaço do auditório não mais existiram. Mantivemos os encontros de Teatro num evento promovido pelo grêmio nas quintas-feiras, a "Quintação", com a presença dos alunos do grupo, outros alunos e até pessoas de fora do campus.

Foi nesse contexto que nasceu uma nova peça teatral como montagem do grupo. O cenário político-social intenso impulsionou a escolha dos textos e da metodologia a serem trabalhados; dessa vez, Bertold Brecht! Em meados de junho foi feita a primeira leitura desse autor com o texto "Aquele que diz sim, aquele que diz não" e, durante alguns meses, foram discutidos outros textos e poemas dele, dos quais escolhemos os que mais refletiam as angústias e anseios do momento. Ensaiávamos então uma nova montagem, ao mesmo tempo em que praticávamos a aprendizagem de uma nova metodologia: o Teatro Didático.

> A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. [...] a forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos (BRECHT *apud* KOUDELA, 2007, p. 16).

O judeu-alemão Bertold Brecht (1889-1956), formulou uma proposta teatral que constitui um instrumental na luta política cuja estética busca o não envolvimento afetivo

do espectador com o fenômeno teatral distanciando-o através do efeito de *estranhamento,* recurso cênico para a quebra da ilusão (quarta parede) que gera um conformismo catártico no espectador. Com isso, busca-se promover na plateia a reflexão sobre o caráter histórico e social das personagens e da ação de modo crítico e com elaboração consciente. Aqui vemos notadamente a influência de Brecht em Boal. São peças para fazer o público pensar, como buscávamos naquele contexto de nossa escola e do país.

As peças são curtas, concebidas como modelos de ação para experimentação pública numa proposta pedagógica não-formal que ensina pelos exemplos de comportamentos não-sociais dos personagens, subvertendo os significados únicos de palavras e ações, apontando para os inúmeros sentidos que podem ter.

O resultado de nosso trabalho com essa metodologia foi a criação da montagem "Nada é impossível de mudar". Em 28 de novembro de 2014, foram feitos ensaios abertos, nos três turnos, para os cursos de Petróleo e Gás e da EJA, mas a estreia foi externa, no IFRJ Campus Rio de Janeiro, mais conhecido como campus Maracanã.

No dia primeiro de dezembro de 2014, o "Dionísia Urbana" estreava "Nada é impossível de mudar" na Semana de Química, um evento promovido pela Coordenação de Extensão do IFRJ Campus Rio de Janeiro. O grupo amou essa experiência inédita, na qual, finalmente, pode vivenciar um Teatro sobre o palco, com cortinas, coxias, iluminação, plateia em poltronas, o nervosismo antes da apresentação, a importância da concentração, união, a presentificação em cena, as emoções na apresentação e as alegrias dos aplausos no ambiente mágico de um teatro de verdade. E vimos ali explicitamente a nossa identidade estabelecida enquanto "grupo de Teatro" em momentos como quando os adolescentes do IFRJ campus Maracanã vinham com os alunos do Dionísia trocar ideias, agradecer e parabenizar pela experiência ou quando fomos entrevistados e fizemos inúmeras fotos para a assessoria de imprensa que cobria o evento. Uma grande elevação da alto-estima pessoal e coletiva e que, pela repercussão promovida, ficou evidente como essa foi mais uma experiência bastante marcante, com resultados bem positivos, como se vê no comentário da página da COEX – Coordenação da Extensão – do IFRJ Maracanã, no Facebook.



Imagem 5 – Post sobre a apresentação do "Dionísia Urbana". Essa é uma dentre as várias fotos da apresentação de Brecht postadas na página de Facebook da COEX campus Rio de Janeiro, que hoje conta com 1,4 mil seguidores.

Tamanha repercussão foi motivo de grande alta estima para os alunos de Teatro e do próprio do campus Duque de Caxias já que o Maracanã é comumente visto pela comunidade do IFRJ (alunos, egressos, professores, pais, funcionários) como "o melhor" dos campi por diversos fatores como a localidade, estrutura física, tempo de história, etc., como se ele fosse o IFRJ central e os demais, periféricos, numa dimensão hierárquica e não transversa, não apenas de um ponto de vista de localização histórico-geográfica, mas também de status acadêmico e social, uma das realidades do inconsciente institucional que precisa ser revelada, assumida e modificada a qual aponto aqui usando a experiência do Teatro como dispositivo.

Quatro dias depois, a peça foi apresentada no nosso campus, na III Semana de Arte e Cultura (SEMAC), para o público interno e externo. Apresentar no nosso local era importante para o fortalecimento do grupo internamente e da cultura artística que se construía naquele espaço. No entanto, as condições do espaço físico tão limitadas eram um desafio também para a apresentação: a tentativa de transformar o auditório em um "teatro" dava grande trabalho com o escurecimento da sala (colando jornais em todas as janelas, o que nos fez incorporar essa estética como cenário da peça), a mudança de lugar de toda as cadeiras e mesas, a improvisação de coxias e iluminação, a péssima acústica, a necessidade de agendamento de horários maiores do espaço já tão disputado pelos servidores. Mas o esforço valia a pena ao vivenciar a satisfação dos atores e da plateia e ter a sensação de que o Teatro se plantava e florescia gradualmente no imaginário e na realidade institucional e sensibilizava cada vez mais os espectadores presentes. Os textos apresentados eram densos, provocativos, mas como característica do grupo, traziam também uma mensagem de esperança e alegria para a necessária transformação dos indivíduos e sociedade que sonhávamos, nossa busca pela condição humana.

Ainda na III SEMAC, durante a Jornada Acadêmica, foi apresentada uma comunicação sobre o processo de trabalho do grupo e sobre o dramaturgo Bertold Brecht, mais um registro científico de produção do conhecimento em Artes Cênicas que se fez no campus Duque de Caxias do IFRJ. E assim crescíamos além da produção de conhecimento artístico também com o acadêmico e conquistando mais esse espaço institucional.

A sensação de conquista de espaços no CDUC foi confirmada quando o grupo foi convidado pela Direção de Ensino para fazer novas apresentações na semana de acolhimento dos calouros de Química e Petróleo e Gás[28]; e pela Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP) para os alunos do EJA, em maio de 2015. As Artes Cênicas começavam a ser incorporadas na rotina e na cultura institucional!!

E começava a aparecer fora do Campus Duque de Caxias, conquistando espaços amplos; um marco dessa etapa na história do grupo foram as apresentações que ocorreram em outros campi do IFRJ. Além da cidade do Rio de Janeiro, já relatada, em 2015, o grupo também se apresentou nos *campi* Nilópolis (em maio, na Semana de

[28] O vídeo dessa apresentação está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A2KJUGBUwfU

Extensão) e Pinheiral (em junho, nos Jogos Intercampi). Com isso, o grupo começava a se mostrar para todo o IFRJ como um produtor de cultura com potencial nas Artes Cênicas e com um posicionamento social, político, estético e ideológico bem definido. Os alunos ampliavam cada vez mais suas experiências dentro do próprio IFRJ num intercâmbio com os outros campi.

Nada é impossível de mudar foi uma peça que traduzia as angústias pessoais e coletivas da época. E foi também um tema que refletia a realidade do Teatro que se construía no IFRJ-CDUC. Um novo pensamento, Complexo, em relação à Educação, ao Teatro, à Arte e à Cultura estava surgindo, mostrando que não só não era impossível como era necessário mudar.

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.
(BRECHT, 1982).



Imagem 6 – Apresentação do grupo no campus Maracanã, em 2014, na peça que abordou vários textos de Bertold Brecht.

3.6. Pesquisa Cênica de “Alice no País das Maravilhas”

Com as vivências de 2013 a 2015 foi possível observar um crescimento técnico e uma qualificação considerável nos alunos do grupo em relação à aprendizagem de saberes e metodologias do Teatro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil,1997) apontam a diversidade desses saberes como: literatura dramática, história do Teatro, encenação, expressão corporal e facial, movimento, voz, gesto, improvisação, atuação, interpretação. Na Complexidade, fomos além dos saberes específicos da área, na inteligência da ação, na seleção de informações, na contextualização, análise, sintetização, argumentação, negociação, significação, cooperação, na Inteligência Geral e na busca da Condição Humana dos participantes do “Dionísia Urbana”e suas relações com os contextos micro e macro (local e global) nos espaços imediato, geral e amplo, como nos ensinou Spolin.

Esse tempo passou muito rápido, e muito rápidas pareciam nossas aulas para o tanto de sonhos que tínhamos, as inúmeras possibilidades que se concretizavam em apenas algumas, porém significativas, realidades. Eram tantas ideias e coisas novas para mostrar que a aula era curta demais para os ensaios do que já tínhamos e tantos outros novos projetos. E de repente já tinha passado um semestre, e mais um, e um, dois anos...Alguns alunos saindo, outros entrando, mas a união, amizade e apoio mútuo que se criou no grupo, que diariamente elevava a nossa autoestima e confiança, só crescia. Essas passaram a ser características do “Dionísia Urbana”que nessa altura já era bem conhecido, admirado e tecnicamente bem desenvolvido no campus a ponto de termos que fazer um processo seletivo para a entrada de novos membros no grupo com uma audição que, em 2015, selecionou oito novos alunos.

Vários episódios cotidianos que fui lembrando (atenção flutuante) quando exercitava a atenção seletiva na produção dos dados até aqui presentes dessa tese ilustram essa realidade que se construía dia após dia, alguns deles que destaco, nos anos entre 2013 e 2015:

Sempre fazíamos lindas festas de encerramento de semestre e festas de aniversários para os integrantes do grupo. A primeira delas foi para mim, em 2014, quando os alunos fizeram uma surpresa tão bonita, cheia de comidas e decorações, que chamou bastante a atenção e despertou inúmeros comentários positivos e admirados de servidores do campus visto que eu era uma professora relativamente nova e já desfrutava de tanto carinho dos alunos.

Um dos alunos grupo quando iniciou era tão tímido a ponto de chorar na hora de apresentar os trabalhos escolares. Ele não apenas superou a timidez pessoal como se tornou um dos melhores e mais participativos atores Dionísia Urbana, tendo estado presente em todas as fases do grupo, desde o começo até nossos últimos encontros (e hoje, já adulto, segue com a Arte presente em sua vida e continuamos a amizade!);

Um dia, antes de uma de nossas aulas, marquei com os alunos de irem mais cedo para participarmos um pouco de uma reunião do Conselho de Campus (COCAM) que tratava de assuntos gerais, alguns de interesse nosso. E foi enorme a surpresa dos servidores participantes quando eu e os alunos nos retiramos antes da reunião acabar para irmos para nossa aula e a sala ficou praticamente esvaziada sem nossa presença, alguns dos poucos presentes que ficaram comentaram, admirados, esse fato.

As direções (geral e de ensino) nos valorizavam, admiravam e respeitavam cada vez mais. Mesmo assim, não deixávamos de ter nossa visão crítica e nos posicionarmos pelas melhorias do campus. Em um dos acolhimentos dos calouros em que a direção nos convidou para apresentar esquetes de boas-vindas, fizemos cenas em tom de comédia denunciando algumas dificuldades que os estudantes passavam no IFRJ-CDUC como: falta de estrutura física, equipamentos que não funcionavam, servidores ausentes, professores que sempre atrasavam etc. Foi divertido, polêmico e politicamente necessário, gerando muitos comentários positivos e reflexões por parte dos alunos e servidores que assistiram.

Passamos a fazer a nossa versão do jogo do bicho; o “jogo do mito”, cujo patrono era Dionísio. Cada aluno dava um real para escolher um mito grego e o sorteado levava todo o caixa arrecadado. Era uma forma (além das bolsas de estudos que já tínhamos conquistado com os editais) para ajuda de custo aos alunos do grupo.

Também começamos a arrecadar mais recursos para o grupo com a nossa própria barraca de festa junina, a “Nhô Dionísio”, que era sempre muito variada, bem decorada e animada, um diferencial na festa.

Para a criação da identidade visual do “Nhô Dionísio”, promovemos um concurso interno de desenho, com premiação em dinheiro de cem reais, para estimularmos também a produção artística das Artes Visuais no campus.

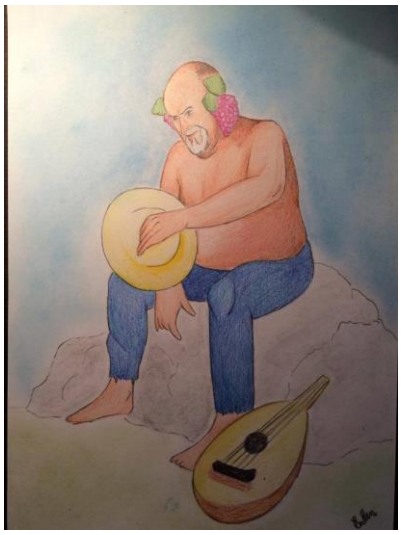


Imagem 7 – Nhô Dionísio, imagem feita por um aluno com muita habilidade para as Artes Visuais.

E nas festas juninas, desde 2014, ficou ao encargo do grupo de Teatro a apresentação do casamento caipira. Esse passou a ser, a cada ano, uma montagem cênica, com pesquisa de dramaturgia, cenário, figurinos, trilha sonora, muitos ensaios, etc. Uma apresentação artística e não apenas uma repetição improvisada de um casamento junino padrão como ocorria anteriormente.

Era comum encontrar alunos (do grupo de Teatro e das aulas curriculares também) fazendo Jogos Teatrais nos corredores, intervalos de aulas, recreio, pontos de ônibus, no trem, em locais do campus e fora dele. Certa vez, uma professora veio me relatar, admirada, que levou alunos do Ensino Médio Integrado para uma visita técnica na FIOCRUZ[29] e que, quando viram o anfiteatro do local foram espontaneamente para lá e ficaram um bom tempo nele realizando os Jogos.

Dentre as parcerias que fazíamos com diversos grupos e setores do campus, nos unimos também aos estudantes da Licenciatura em Química, de um projeto denominado PETNANO, para organizamos uma campanha de arrecadação de brinquedos para o evento do Dia das Crianças para alunos da creche municipal, vizinha ao IFRJ-CDUC, em 2015. Nesse evento as crianças foram ao campus e os alunos do Teatro também fizeram contação de história e outras oficinas (brincadeiras, desenhos e massinha) com

[29] A Fundação Oswaldo Cruz, vinculada ao Ministério da Saúde, é considerada a mais destacada instituição de ciência e tecnologia em saúde da América Latina, responsável por promover a saúde e o desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico e ser um agente da cidadania.

elas. Essa experiência nos marcou tanto que em 2017 focamos nossas ações para esse público, como será narrado mais adiante.

Por essas e outras, o Teatro já estava bem reconhecido e querido no campus, dialogando com inúmeros setores internos (ampliação dos coeficientes de transversalidade), vivenciando experiências externas (espaços amplos), participando ativamente do Ensino e da Extensão e dialogando com variadas áreas do conhecimento (transversalidade e Complexidade). Faltava só completarmos nossa atuação no tripé do qual o IFRJ tanto se identifica e orgulha: a Pesquisa.

Dessa vontade de aprofundar também na Pesquisa, o grupo iniciava mais uma nova fase; no final de março de 2015, propus aos integrantes um seminário para a escolha da nova peça, no qual os próprios alunos apresentariam suas pesquisas e defesas e o grupo votaria na mais interessante. O resultado dessa votação escolheu uma obra de literatura e não uma peça teatral: o livro *Alice no país das Maravilhas* (2009), do inglês, Lewis CarrolI (1832-1898), história que completava 150 anos na época. Entre os argumentos da dupla que propôs essa história no seminário, destaco esse slide:

> Moral: A história representa a adolescência, com uma entrada súbita e inesperada (a queda na toca do coelho, iniciando a aventura), além das diversas mudanças de tamanho e a confusão que isso causa em Alice, ao ponto de ela dizer que não sabe mais quem é após tantas transformações (o que se identifica com a psicologia da fase adolescente). (CORRÊA e NUNES, 2015).

A segunda opção mais votada foi uma apresentação teatral que abordaria o tema "AIDS", sobretudo em jovens. Ambas as propostas revelam a busca de identidade dos adolescentes, consciência e engajamento dos alunos, que sempre foram características de nosso grupo.

Então partimos nossos estudos sobre as aventuras de Alice. Elas iniciam quando a menina, protagonista que dá nome à história, segue um coelho branco, apressado, que veste um colete e segura um relógio de bolso, e acaba por cair em um buraco. Essa é a passagem para o País das Maravilhas. Nesse lugar de fantasia, ela: diminui e aumenta de tamanho várias vezes; encontra um sorridente gato que aparece e some; enfrenta uma cruel Rainha de Copas; filosofa com um Chapeleiro Maluco, uma lebre do campo, uma tartaruga, um grifo; reflete sobre a existência com uma lagarta que se transforma em borboleta... A menina fala com animais, plantas e objetos e ao voltar para o mundo real, percebe que tudo não passou de um sonho.

Desde a primeira edição, em 1865, até hoje, *Alice no País das Maravilhas* teve muitas adaptações e interpretações, que fazem parte do imaginário da maioria das pessoas e que vão além de uma realidade onírica. Algumas das interpretações que encontramos em nossas pesquisas: uma escrita nonsense, carregada de simbologias; um possível efeito de drogas ou uma esquizofrenia na protagonista; as mudanças da adolescência; o autoritarismo da sociedade da época de Carroll, a Inglaterra Vitoriana; o tempo; o inconsciente; a existência; os desafios da vida.

E desafio para nós seria montar Alice, pois além da busca de nossa própria interpretação da obra e da transposição da linguagem literária para a dramática, algumas passagens do livro seriam muito difíceis de conceber cenicamente: a constante mudança de tamanho da protagonista, a queda no buraco, a variedade e quantidades de personagens e cenários. Mas, mais uma vez, o que deveria ser uma dificuldade passou a ser uma conquista, dentro de nosso objetivo de nos tornarmos pesquisadores em artes cênicas a partir dessa obra literária.

Em outro edital do IFRJ, dessa vez da Pró-reitora de Pesquisa (PROPPI), o PROCIÊNCIA/PIBICT 2015-16, vimos a possibilidade de, com uma verba maior e mais dois bolsistas CNPq, fazer uma "pesquisa cênica" na busca de soluções para os desafios dessa nova montagem. Além disso, gostaríamos de dialogar com outras linguagens das artes e ampliar a existência delas também em nosso campus. Já tínhamos uma relação com a música, nas montagens anteriores, na qual as trilhas sonoras eram executadas ao vivo (e assim foi em todas as nossas montagens, até minha saída do campus), com um grande apoio do professor de música do IFRJ-CDUC, o Jupter Martins de Abreu (ao qual tenho enorme carinho e sou muito grata por essa e tantas outras parcerias que lá vivenciamos).

Agora queríamos também experenciar outras linguagens artísticas como a corporal e a visual, conforme argumentou-se no projeto submetido para concorrer o supracitado edital:

> O Grupo de Teatro "Dionísia Urbana" do IFRJ – Campus Duque de Caxias pretende, a partir dessa história, fazer uma pesquisa nas múltiplas linguagens das artes (literatura, dança, música e artes visuais) para obter como resultado a montagem de uma peça Teatral (...) a proposta é aprofundar essa pesquisa ampliando-a para as Artes Cênicas, especificamente no trabalho de ator, e no universo de outras linguagens: Artes visuais na concepção de cenários, figurinos, maquiagem e vídeos; Música para a trilha sonora e sonoplastia; Dança para a preparação corporal e coreografias; e Literatura no estudo aprofundado e contextualizado da obra. (CAVASSIN, 2015).

Foi um edital bastante concorrido, mas o “Dionísia Urbana” garantiu sua vitória, tendo sido o único projeto, de todo o IFRJ e não apenas em Caxias, aprovado na área de conhecimento do CNPq de Linguística, Letras e Artes (LLA), na faixa B, a de valor máximo: uma verba de quatro mil reais para custeio de bens de consumo, além de dois novos bolsistas.

Com o recurso foi possível aprimorar mais ainda os conhecimentos cênicos dos alunos, ampliando a pesquisa do trabalho de ator e das demais áreas da arte e investindo em profissionais qualificados de áreas específicas do Teatro para ministrar novas oficinas numa abordagem multidisciplinar, como se explica a seguir.

O grupo pesquisou a literatura de Lewis Carroll e novas possibilidades de criação cênica a partir de outras metodologias de preparação do ator, a criação de cenários, figurinos, maquiagens, vídeos, folders e cartazes através da Linguagem Visual; a execução de trilha sonora e sonoplastia na Linguagem Musical e trabalho de Expressão Corporal e Coreografias a partir da Dança. Durante a vigência do edital, identificamos os principais desafios para a montagem e contamos com outros profissionais, métodos e técnicas para nos ajudar. Para a cena da queda da Alice no buraco, convidamos Tatiana Tiburcio. Indicada ao prêmio Shell (2015) e vencedora do troféu APCA (Associação Brasileira dos críticos de Arte) em 2020 como melhor atriz, desenvolve um trabalho de militância negra nas Artes Cênicas (o projeto artístico "Negro Olhar – Ciclo de Leituras Dramatizadas com Autores e Artistas Negros"). Para nós, fez uma oficina de preparação corporal com aulas baseadas em dança afro-brasileira e mitos dos Orixás. Eu já trabalhava alguns dos mitos nas aulas curriculares, mas com carga horária pequena, conseguia apenas abordar pouquíssimo da cultura afro-brasileira (estimulando pesquisa e montagens cênicas dos alunos a partir desses mitos). Também fui participante ativa do Núcleo Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus, mas agora queria focar ações com o grupo de Teatro para que os alunos pudessem vivenciar mais profundamente – em seus corpos – esse conhecimento.



Imagem 8 – Foto da Oficina com a Tatiana Tiburcio. Nos movimentos de uma saudação à Ogum, o Orixá que abre os caminhos. Em roda o grupo simula a cena da queda da Alice no buraco que leva ao País das Maravilhas.

Sempre me chamou a atenção a quantidade de alunos negros e pardos na instituição, como já foi relatado anteriormente com os dados da plataforma Nilo Peçanha, e por isso a necessidade resgatar a ancestralidade, promover o empoderamento da Cultura Negra e também estimular ações afirmativas para combater o racismo estrutural, dentro e fora do IFRJ-CDUC em dinâmicas que fossem além das atividades curriculares previstas pela Lei nº 10.639/03[30].

Isso porque estratégias para uma educação antirracista são extremamente necessárias, pois como afirma Djamila Ribeiro (2019), o racismo estrutural não

[30] Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9.394/96), tornando a história e a cultura afro-brasileira e africana obrigatórias nos currículos escolares do ensino básico e as políticas de inclusão de negros no ensino.

necessita de intenção para se manifestar, está presente em tudo de modo que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, praticando ativamente o que for possível realizar nessa luta. O racismo estrutural é, portanto, também uma das linhas de força inconscientes do campus CDUC que precisa desvelada, pois calar-se diante dele não faz moralmente ou juridicamente a culpa ou responsabilidade, mas torna ética e politicamente responsável sua manutenção (*Idem*).

Ações antirracistas promovem a mudança que não acontecem apenas com denúncias ou repúdio moral, elas são tomadas de posturas e precisam ser praticadas em todas as dimensões possíveis, como foi a experiência dessa oficina; ao final do processo, era visível nos alunos o orgulho, a beleza e o empoderamento da ancestralidade despertada com o conhecimento das divindades afro-brasileiras e a vivência delas em seus próprios corpos e em nossa montagem teatral, conhecimento esse que corre em seus sangue mas eles não faziam ideia, pois desconheciam totalmente antes da oficina.

O processo todo (da oficina à apresentação do resultado na peça teatral) contribuiu para a luta antirracista, a valorização da cultura afro-brasileira e sua etnicidade na construção positiva da identidade negra. Fortaleceu o pertencimento ao grupo étnico, a ativação da autoestima positiva negra e a difusão dessa cultura, pertencente na formação de nossa nação, porém tão massacrada pelo colonialismo. O IFRJ, assim como o Brasil, é multicultural ao contrário do que aparece historicamente em grande parte das representações, inclusive nos currículos escolares, geralmente eurocêntricas, frutos da visão colonizadora que domina nossa história e que precisa ser decolonizada[31], como será escrito mais adiante.

Para resolvermos a questão da mudança de tamanho da Alice, optamos por trabalhar com uma boneca gigante nessa representação. Houve, assim, a oficina de construção de mamulengo, com a atriz e artista plástica Fraya Hippert. Fizemos alguns encontros em nosso campus, nos quais além da vivência de Artes Visuais, na construção da boneca, os alunos tiveram maior conhecimento sobre essa manifestação cênica genuinamente brasileira e aprenderam a manipular e dar vida a essa outra forma de fazer Teatro, a de Animação. Foi lindo ver, durante essa oficina, o campus tomado pelos materiais e pela produção das Artes Visuais, algo inédito e que chamava bastante a

[31] O termo se opõe ao conceito de colonialidade, a permanência da estrutura do poder de colonização que gera as desigualdades estruturais nos países dominados, presentes até os dias atuais. Falaremos mais sobre o tema no decorrer do capítulo.

atenção em função das dimensões do boneco e da “bagunça” que mobilizávamos na sua construção. Essa interferência visual no campus, quase que performática, também se viu na etapa a seguir;



Imagem 9 – Alunos na construção do Mamulengo. O processo envolveu a Técnica de Papel Machê e a utilização de materiais recicláveis para o acabamento. Os alunos tiveram contatos com instrumentos das Artes Visuais como pincéis e tintas, muito raro no campus.

Para a caracterização dos personagens principais, houve a oficina de maquiagem com a premiada artista da área, Rosa Bandeira. Foram alguns encontros em que essa renomada maquiadora ensinou os alunos e os maquiou, mostrando a beleza e poder dessa forma de máscara cênica. Após as oficinas saíamos performando pelo campus maquiados, dando um ar de magia e cores quentes e variadas para aquele lugar que só vislumbrava laboratórios e salas de aula, predominantemente em cores frias, mostrando que o belo pode e deve coexistir no mesmo espaço. Um dos alunos do grupo se encantou tanto com essa vivência que fez um curso profissionalizante de maquiagem e passou a fazer dessa atividade uma de suas fontes de renda. Também a partir dessa

experiência, fomos convidados por dois anos para participar da maquiagem dos integrantes do Butano na Bureta, o bloco carnavalesco do IFRJ de enorme projeção interna e até externa, como se vê na descrição do site blocosderua.com: “O Butano na Bureta é um bloco fundado em 2009 por ex-alunos, professores e servidores do IFRJ (antiga Federal de Química) e desde então o bloco que é ‘A Química Perfeita Pro Seu Carnaval’ junto da sua ‘Bateria Exotérmica’ embala os seus foliões pela Rua Senador Furtado, no bairro da Tijuca”.



Imagem 10 – Alunos maquiados depois da Oficina da Rosa Bandeira. Em sentido horário, os personagens são: Arara, Alice, Cartas de Baralho, Coelho e Rato. Para se chegar a este resultado, a profissional ia fazendo a maquiagem e ensinando sobre materiais e técnicas para os alunos que, com esse conhecimento, aprenderam a se maquiar sozinhos, para o Teatro e outras ocasiões.

Para a variedade de personagens e cenários, foi feita a criação de figurinos de “Curingas”. Com essa ideia, baseada em Boal e nas cartas de baralho, que fazem parte do País das Maravilhas, os personagens “Curingas” transformavam seus corpos em objetos de cena e em outros personagens, mudando apenas a movimentação, postura e/ou adereços. Partimos da ideia de que o curinga é uma das cinquenta e quatro cartas do baralho que pode assumir qualquer valor, dependendo da vontade, interesse ou experiência de quem a possui. Assim resolvíamos, esteticamente, um problema funcional de recursos humanos e materiais.

Nossos figurinos foram desenhados por uma aluna do campus com grande aptidão nessa área e confeccionados por uma costureira do entorno, valorizando

trabalho local e permitindo, pela primeira vez, que os alunos do grupo experienciassem fazer Teatro com uma roupa confeccionada sob medida para seus corpos. Montávamos nosso próprio acervo de figurinos no campus, dando materialidade a nossa história.



Imagem 11 – Ensaio de alunos do grupo de Teatro com figurinos “Curinga”. Nessa cena estão simulando as “Boas Vindas” da Plateia para o início da história.

A Pesquisa Cênica contribuiu para a formação artística dos alunos, com acesso aos saberes da área de Teatro em variadas dimensões: corpo, expressão, criação, conhecimento de literatura e gêneros literários, estética teatral, elementos do Teatro (figurino, maquiagem, adereços) e interação com outras linguagens das artes ausentes no campus (Dança, Música e Visuais), mas, sobretudo, com descobertas e fortalecimentos identitários e empoderamentos pessoais e coletivo.

O maior exemplo disso foi nos testes para as personagens, uma vez que a “melhor Alice”, eleita pelo grupo, foi a interpretação de um menino negro, algo totalmente fora dos padrões das “Alices” apresentadas nos livros, filmes e desenhos até então pesquisados por nós, mas absolutamente de acordo com a realidade dos alunos do IFRJ-CDUC. Como resultado, nossa montagem foi protagonizada por uma personagem Alice negra, fora do referencial colonizador e heteronormativo.

Um/uma jovem que caía num buraco ao som dos atabaques e da dança afro-brasileira com as saudações aos orixás, passando do mundo real para o mítico através de divindades afro-brasileiras. E o mundo mítico se realizava por objetos-personagens-curingas, refletindo a transformação da própria protagonista: ora gigante, no corpo de um mamulengo, ora pequena, através de uma boneca; a instabilidade psíquica e

emocional, como o Pensamento Complexo indisciplinar dos adolescentes do Dionísia Urbana, que eram cada vez mais abraçados, acolhidos, amados e empoderados naquele grupo e naquela escola.



Imagem 12 – Personagem Alice e a versão grande em mamulengo e pequena em boneca.

Um novo mundo, uma nova utopia, de acordo com a epistemologia Complexa e a Decolonial. Essa que trata de uma visão crítica, na qual a reflexão é a principal categoria de análise. E aqui reforço que a crítica reflexiva se faz tão importante e diferencial na tesespetáculo porque acredita-se na necessidade de uma nova construção epistemológica com a consciência de que o conhecimento é provisório, local-global e fonte de poder e transformação, como o que vivenciamos no IFRJ-CDUC através do Teatro.

Como apresentado no capítulo anterior, para entender essa construção faz-se necessária a compreensão da estruturação do pensamento moderno, cuja exaltação da razão e da ciência levaram ao desenvolvimento da técnica, das expansões territoriais e, destaco aqui, da colonização como uma dessas consequências, que, em análise crítica, corresponde ao lado mais obscuro da modernidade com seus absurdos históricos de genocídios e escravidão, ocultados pelo imaginário das conquistas territoriais modernas do macrocosmo (global) e que busco desvelar nas atitudes cotidianas do microcosmo (local), na relação dos meus alunos contra o racismo estrutural com empoderamento de suas identidades raciais, socioculturais e de gênero.

A pós-modernidade, cujas faces mais conhecidas são o neoliberalismo e globalização, não representa ruptura com a idade moderna em termos epistemológicos,

como vimos nas análises paradigmáticas acerca da complexidade. Hoje ainda há a soberania da racionalidade como modelo vigente que exclui o que não é central e desinteressante para a Matriz Colonial de Poder – MCP (Mignolo, 2017). Aqui, apresento seu desdobramento em dimensões locais e práticas pouco exaltadas pelo pensamento hegemônico, como a arte, em especial o Teatro, enquanto forma de conhecimento e o IFRJ-CDUC como produtor desse conhecimento. Registrar a historicidade de um evento pontual (o ensino do Teatro) em um local não central (Duque de Caxias) também revela alternativas ao modelo vigente e empoderar novos saberes e potencialidades dentro de uma utopia crítica (Santos, 2004).

Dar realidade cênica a rica fantasia da história de Alice e contextualizá-la em nossa realidade local exigiu um trabalho minucioso, de diálogo com outras áreas do conhecimento e com outras linguagens artísticas. Primeiramente, com a literatura, no estudo profundo da simbologia da obra e escolha da nossa interpretação: a identidade adolescente dos alunos do grupo de Teatro do IFRJ-CDUC. Também baseado na arte da escrita, fizemos a adaptação do texto que passou da narrativa literária para a dramática, um diálogo com gêneros literários da disciplina de português. As referências e contextualizações históricas que buscamos passam pelas áreas de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, tudo isso numa escola de Química! Estávamos, dentro de uma visão da Complexidade, dialogando de forma transversa com os saberes de várias áreas e continuando a ampliar o acesso à Arte e Cultura da comunidade interna e externa do IFRJ- Duque de Caxias através do Teatro. Sobre esse processo de pesquisa cênica, foram apresentadas comunicações e banners nas Jornadas de Pesquisa e de Extensão do IFRJ, que ocorreram ao longo da vigência desse edital. A apresentação artística da montagem, ainda em processo (por isso chamamos de “Spoiler”), ocorreu no encerramento de mais uma SEMAC, no último dia de aulas do primeiro semestre do campus, que novamente entraria de férias.



Imagem 13 – Cartaz do "Spoiler" de Alice.

Mas o retorno dessas férias trouxe uma descoberta mais difícil do que a mudança dos horários e consequente perda de alguns alunos do grupo, que eu já conhecia férias após as férias de cada semestre. Tal como a Alice em sua trajetória no País das Maravilhas, aqueles jovens cresceram e muitos deles, no segundo semestre de 2016, saíram da instituição para a universidade (que alegria!) e deixaram o Dionísia Urbana. Três anos é pouco tempo para um grupo de Teatro escrever uma história, mas é o suficiente para um aluno concluir o ensino médio.

Como os cerca de dez alunos que continuaram no grupo (alguns egressos, inclusive) já tinham um nível avançado no nosso Teatro, não empolgava a ideia de abrir vagas para novos integrantes sem a experiência e a história que o Dionísia conquistara até o momento. Assim, optou-se por seguir com um número reduzido de integrantes, mas ancorados na qualidade e na história coletiva até então conquistada. Além disso, 2016 teve um segundo semestre bem atribulado por diversos outros fatores como: ocupação da escola pelos alunos, greve, férias, alunos saindo para faculdade, mudando de estado e escolas.

Assim, em 2017, decidiu-se continuar com "Alice no país das maravilhas", mas a partir de uma nova estética. Renovaram-se os bolsistas do Edital PIBICT/Prociência, mas não os recursos para bens de consumo, e focamos no que, desde o início, era mais o perfil do grupo: a Extensão. Ampliar a Extensão foi o desafio dessa nova fase, para que houvesse uma maior relação dialógica e um impacto com a comunidade do entorno do

IFRJ-CDUC, que inclui pessoas em situações de risco e/ou vulnerabilidade, bastante carentes, inclusive de experiências artísticas e culturais. A justificativa para isso baseou-se em dados do próprio município de Duque de Caxias:

> A média de anos de estudos das pessoas maiores de 25 anos era de 6,05, ou seja, não corresponde à conclusão do ensino fundamental. O percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabeta era de aproximadamente 9%. E o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola era de 23,84%. Também se destaca o elevado percentual de pessoas com 25 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo de, aproximadamente, 61%. Ou seja, mesmo com a elevada taxa de alfabetização, assim como os outros municípios da região Metropolitana, os outros indicadores apresentados demonstram lacunas existentes neste setor (...) o IDH pretende ser uma medida geral, sintética do desenvolvimento humano. Ele parte do pressuposto de que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida, mas também humana (DESANS, 2012).

O foco da nova montagem da Alice passou a ser a Creche Municipal Cecília Meirelles, localizada ao lado do instituto, com a qual já tínhamos feito o evento de dia das crianças, em 2015. O intuito era divulgar o IFRJ-CDUC para essas crianças e seus familiares. Nessa perspectiva, o grupo de Teatro criou um evento para o Dia das Crianças, em 2017, convidando os cerca de 200 alunos da creche para assistirem à peça com sua nova estética, agora mais lúdica e infantil, no nosso campus.

Na visita, a creche recebeu livros infantis arrecadados e doados numa campanha promovida previamente pelo "Dionísia Urbana". As crianças participaram de uma Oficina de Bolhas de Sabão Gigantes, feita em parceria com os alunos de graduação da Licenciatura em Química, o que combinava com uma das cenas da peça, também cheia de bolhas de sabão. Conheceram, assim, de forma divertida, o que se fazia na "escola de Química" vizinha, que num futuro poderá, assim o desejamos, ser o local de estudos daqueles pequenos também.



Imagem 14 – Um dos grupos das crianças da creche que foram assistir à apresentação no Auditório do IFRJ-CDUC.

As crianças ainda ganharam e aprenderem sobre bonecas Abayomis[32], produzidas pelo grupo de Teatro em parceria com o Coletivo de alunos Negritude Federal, mais uma das ações antirracistas que promovíamos em nosso campus. E além das bonecas, cada criança levou de presente um kit com um livrinho da *Alice no país das maravilhas*, um tubo de bolhas de sabão e um bolinho, como o que a protagonista comia em uma das cenas. Junto ao kit, foram colocados folders do campus para contribuir com a divulgação dos cursos do IFRJ à comunidade, pois um dos objetivos específicos que se apontou na proposta submetida nesse edital foi o de fazer do "Dionísia Urbana"um mediador da divulgação do campus IFRJ junto à comunidade, para que mais pessoas conheçam os cursos ofertados e busquem o campus. (CAVASSIN, 2017)

Essa nova versão da Alice era mais lúdica do que a primeira, já que foi voltada para o público infantil. Mas o público adolescente e de adultos que assistiram às outras duas apresentações dessa versão da peça, nos campi Duque de Caxias e Maracanã, também se divertiram muito com a montagem, sendo que a apresentação do campus Rio de Janeiro recebeu uma menção honrosa na Semana de Extensão de todo o IFRJ, a

[32] As bonecas abayomis são confeccionadas com nós e amarrações em tecido preto, um recurso lúdico que faz frente à ausência de bonecas negras no mercado e é um facilitador para dialogar sobre identidade. (Pereira E Gonçalves, 2021, p.324). Nesse evento que criamos, além da entrega das bonecas, explicamos para as crianças da creche toda a história e simbologia que ela carrega.

SEMANEX. Nesse evento também apresentamos uma comunicação sobre o grupo, demarcando, mais uma vez, o registro acadêmico e a produção do conhecimento de nossa história.



Imagem 15 – Cena em que a Alice vai atrás do Coelho que a leva ao País das Maravilhas.



Imagem 16 – No País das Maravilhas, Alice encontra muitas portas!



Imagem 17 – Após comer um bolinho e ficar pequena, Alice espia pela fechadura de uma das portas e vê um lindo jardim.



Imagem 18 – Ao beber o líquido de uma garrafinha, Alice fica gigante e começa a chorar, cena que se utilizou de muitas bolhas de sabão. As lágrimas enormes formam um mar, no qual um rato nada desesperadamente para não se afogar.

Fazer a apresentação para a comunidade carente ou em situação de risco é democratizar a cultura por meio do Teatro como processo artístico, educativo e acadêmico-científico. Foi mais uma conquista que passou a ser característica do grupo "Dionísia Urbana". Tal experiência possibilitou rico intercâmbio cultural do IFRJ-CDUC com a comunidade do entorno, tanto para os alunos-atores, que mostraram sua arte, como para os espectadores, que fruíram dela. Ambos foram conhecedores de outras realidades que ampliam a formação humana, cultural e cidadã e o caráter Ensino-Pesquisa-Extensão da instituição. Fechávamos assim com chave de ouro nosso ano de 2017, prontos para as novas experiências que 2018 nos traria.

3.7. Marielle, Presente!

Ainda não tínhamos sentido qual seriam as novidades no grupo para o novo ano até o dia do assassinato da vereadora carioca Marielle Franco e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, que mexeu muito conosco, (assim como com o Rio de Janeiro e o Brasil todo). A ferida nos doía tanto, pois além de ter sido um

crime bárbaro (sem esclarecimentos até hoje quando escrevo essa narrativa, mais de seis anos depois), Marielle defendia pautas que também eram as do Dionísia Urbana: racismo, questões de gênero, violência e desigualdade social, a busca por melhores condições de vida, mais humanas. Num misto de tristeza, revolta e coragem, decidimos então que esse seria o tema de nossa nova montagem.

Marielle, presente! Foi o nome da nova peça do grupo e revelou uma enorme maturidade estética e política. O processo de criação começou a partir de pesquisas, diálogo e improvisações que queriam mostrar um pouco do inconformismo e da indignação com o fato. Isso trouxe à tona outros "gritos na garganta" que eu e os alunos já carregávamos e que precisavam ser transformados em arte como forma de alívio em nós e provocação nos outros: questões como homofobia, transfobia, feminicídio, violência de e contra policiais, muito presentes na realidade do Rio de Janeiro e do Brasil, majoritariamente nas periferias e favelas.

A peça dividia-se em partes. No prólogo os alunos apresentavam notícias de jornal acerca de algumas violências sociais e depois uma breve coreografia da música "Não é sério!", cujo refrão afirma que "O jovem no Brasil nunca é levado a sério" (Charlie Brown Junior, 2000).

Já na primeira parte, cada aluno/ator se apresentava como uma pessoa que conta seu nome, idade, hábitos e sonhos de vida. Ao final dos depoimentos, narram a forma bruta e injusta como suas vidas foram ceifadas. São casos reais como: Maria Eduarda Alves da Conceição[33]; Claudia Silva Ferreira[34]; Raphaella Novinski[35]*;* Matheusa Passarelli[36] e Yago Oliveira[37]. Esses depoimentos são intercalados com um coro de vozes que entoa "Cale-se". O Cale-se é para mostrar que essas pessoas foram brutalmente caladas e prepara a plateia para uma coreografia visceral baseada na música "Cálice" (Chico Buarque e Giberto Gil, 1978) numa versão mais contemporânea

[33] Adolescente de 13 anos que morreu após ser atingida por uma bala perdida decorrente de uma operação policial no bairro do Acari, zona norte do Rio, em março de 2017.
[34] Vítima de uma operação da PM do Rio no morro da Congonha, zona norte da cidade. Após ser baleada foi colocada numa viatura, cujo porta-malas se abriu e o corpo foi arrastado pela rua por volta de 300 à 350 metros, em 16 de março de 2014.
[35] Jovem alvejada com 11 tiros dentro da escola estadual em Alexânia, entorno do Distrito Federal, por não querer namorar seu assassino, em novembro de 2017.
[36] Estudante de Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), identificada como não-binária e militante da causa LGBT, foi executada por traficantes após passar por 'tribunal'.
[37] Jovem gay, que tirou a própria vida por não aguentar a hipocrisia, homofobia e a perseguição de familiares em João Pessoa, no dia 14 de março de 2018. A maioria dos casos tratados são do Rio de Janeiro, pela proximidade com nossa realidade local. Mas optei por trazer outros de outras regiões também para mostrar que essa barbárie não se restringe apenas ao nosso Estado.

regravada pela roqueira Pitty (2011), que ocorre com a performance corporal emocionante e de profunda expressividade de uma aluna do grupo, com potencial gigantesco na dança e que também encontrou no "Dionísia Urbana" uma canalização dessa potência.

A segunda parte da peça é uma cena na qual se reconstrói o assassinato de Marielle Franco e de Anderson Gomes. Antes do crime, os dois dialogam sobre seus projetos de vida, trazendo ao conhecimento da plateia o cotidiano da vida real das "personagens" mais uma vez interrompida por outro crime bárbaro. O choque que a cena causa complementa-se com os alunos na declamação do poema escrito por mim, quando soube da notícia;

Faz um calor insuportável no Rio.
O calor que acaba com minha garganta
na repetida variação ar gelado - rua quente.

É esse o calor que falta no peito da gente.
Mas hoje a garganta dói mais, pois tem um grito preso arranhando a goela;
a minha, a sua, a dela.

Dela que já não há.
Espero com esperança a chuva que refresque e molhe o que ficou para plantar.

A resistência, a insistência, a resiliência.
A crença de que um dia melhor virá.
Desse pó.
Desse povo que é pobre, que é negro, que é só.
Do pó que hoje também somos nós;
Destroçados, estraçalhados, estilhaçados
Como o vidro do carro de uma mulher e um homem cruelmente assassinados.
Mais uns em mais uma carioca noite quente.
Mais uma gente.
No Rio.
A cidade que me sorriu.
A cidade que me acolheu, que me amadureceu.
Que eu amo, que eu chamo: minha!
E mãe também dos filhos esquecidos da Rocinha.
E da baixada,
das favelas,
das ruelas, das vielas
que a bossa nova não cantou.
O Rio que também sou.
(CAVASSIN, 2018)

Por fim, a cena de tristeza e desesperança vai se desfazendo conforme os atores e músicos cantam ao vivo a canção "Fantasia", de Chico Buarque (1980), num coro

crescente de vozes que limpa a triste cena, reconstruindo um cenário novo e trazendo novamente cada um dos "personagens" da peça, marcando presença dizendo seu nome e a palavra "presente", até a última personagem chegar e dizer: "Marielle, presente!"

E se, de repente
A gente não sentisse
A dor que a gente finge
E sente
Se, de repente
A gente distraísse
O ferro do suplício
Ao som de uma canção
Então, eu te convidaria
Pra uma fantasia
Do meu violão

Canta, canta uma esperança
Canta, canta uma alegria
Canta mais
Revirando a noite
Revelando o dia
Noite e dia, noite e dia
Canta a canção do homem
Canta a canção da vida
Canta mais
Trabalhando a terra
Entornando o vinho
Canta, canta, canta, canta
Canta a canção do gozo
Canta a canção da graça
Canta mais
Preparando a tinta
Enfeitando a praça
Canta, canta, canta, canta
Canta a canção de glória
Canta a santa melodia
Canta mais
Revirando a noite
Revelando o dia
Noite e dia, noite e dia
(Letra da Música "Fantasia" de Chico Buarque – 1980)

A música final *Canta uma esperança* (Buarque, 1980) desses jovens, do nosso grupo. Assim como a música de início, cuja coreografia criada por eles revela a denúncia e revolta com a realidade, bem como a vontade de transformá-la. E certamente o fizeram com as apresentações do Teatro e o que carregarão dessa experiência para suas vidas, como sinto tão intensamente na minha.

Esse foi para o grupo o processo mais breve, intenso e profundo de criação, ensaios e montagem até a data da primeira apresentação, na V SEMAC do IFRJ-CDUC, em maio de 2018, no "auditório" do campus. E lá foi reapresentada, novamente, a pedidos da comunidade interna (direção, servidores, alunos) devido à grande repercussão após ter arrancado muitas lágrimas e aplausos da plateia lotada.



Imagem 19 – Cena do assassinato da vereadora Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes da peça "Marielle, presente!" em uma das apresentações do IFRJ-CDUC.

As novas apresentações foram em junho, agosto e novembro, com o mesmo impacto da primeira. No segundo semestre a peça também foi apresentada externamente (contexto amplo): na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Nova Iguaçu e no Colégio Pedro II (CPII).

Nesse ano de 2018 eu assumia a vice-coordenação de Extensão do campus e me preparava para as provas do Doutorado, em meio a uma conturbada eleição presidencial que dividia o Brasil. Uma eleição caracterizada pelo jogo sujo das "Fake News" num processo atribulado. Foi para mim um ano de muitos desafios pessoais, profissionais e

políticos, mas que sem dúvidas devido à explosão artística, maturidade do grupo e ritmo otimizado de resposta com tantas apresentações tive um grande estímulo para seguir em frente mesmo com tantas demandas e turbulências. A dor que carregávamos com a morte de Marielle e todas as nossas indignações postas em palco eram de cumplicidade, e por isso até certo conforto para essa dor, para nós e para as plateias por onde passávamos.

Em março de 2019, como reflexão sobre o dia das mulheres e a impunidade de um ano do assassinato, organizei – agora como coordenadora de extensão do campus - um evento no IFRJ-CDUC, com quatro apresentações (uma de manhã e uma de noite e duas à tarde), e um debate com convidados para pensar a questão da mulher, em especial a negra, no Brasil. O evento foi aberto à comunidade, contando com a presença e lideranças locais, e todas as apresentações tiveram um número de público considerável, quase lotando o auditório.



Imagem 20 – Cartaz do evento

Ainda em 2019, quando eu já estava no segundo semestre do Doutorado, o Grupo participou do XIX Colóquio de Pesquisa em Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO com a apresentação da peça que também rendeu a escrita de um artigo: *Marielle, Presente! E o deslocamento Epistêmico no IFRJ-Duque de Caxias*, publicado nos anais do evento, ocorrido em outubro de 2019.

Nesse artigo, que evidencia a junção da maturidade artística do grupo e minhas descobertas acadêmicas no Doutorado, destaquei a criação estética, a preocupação

política com a montagem e propus uma análise do processo de criação e das apresentações que contribuíram para um deslocamento epistêmico na decolonização dos imaginários do IFRJ-CDUC e nos locais nos quais o Grupo se apresentou, tendo como palavras-chaves: Ensino do Teatro; Epistemologia; Decolonização.

Assim como apresento nessa tesespetáculo a necessidade de novo paradigma, no artigo parti do princípio das questões epistemológicas, trazendo a história, estética e essência dos anos de produção cultural e artística no Instituto, até aqui narradas de maneira mais profunda, ressaltando, como se viu, que a existência do Teatro por lá não foi fácil; foi fruto de um percurso de muita insistência, resistência e de uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008).

Mostrou-se que até essa fase do grupo, aos poucos foi se criando uma cultura artística dentro do campus e até mesmo uma nova epistemologia, cujos saberes consideram a Arte, a afetividade e a sensibilidade, o que proponho quando falo nessa tesespetáculo de um Paradigma da Complexidade aplicado ao ensino do Teatro. No artigo ressalto que a nova realidade pode representar um giro decolonial (Mignolo, 2008) institucional que foi além da racionalidade científica de uma cultura prioritariamente ligada às áreas técnicas e à instrumentalização, tradicional desde a constituição do Teatro no IFRJ-CDUC, numa visão micro, e da epistemologia colonial, numa visão macro, pensando assim os contextos locais e globais.

A metodologia da Pesquisa Cartográfica me permite diagnosticar, registrar, ampliar o alcance e ao mesmo tempo continuar escrevendo e fazendo a história do Teatro em uma escola federal da baixada fluminense, interferindo e modificando a realidade local, trazendo a periferia e sua realidade como eixo central na produção do saber artístico. É o pensar da Complexidade no fazer teatral do IFRJ-CDUC a partir da troca entre o grupo e o público na construção de um conhecimento dialógico, plural e transversal bem como a consciência e autonomia da própria história nas dimensões social, cultural, política e existencial.

A criticidade levantada pelos pressupostos epistemológicos Decoloniais e da Complexidade apresentadas aqui na tesespetáculo são parte das cartografias do que se fez no Teatro do IFRJ-CDUC e análise dessa prática com as categorias críticas elencadas a partir das teorias apresentadas. Aponto assim, caminhos para continuidade desse trabalho para possibilitar o empoderamento dessas e outras ações que componham uma utopia crítica no nível micro e macro, local e global da sociedade, descentralizando os eixos e trazendo a periferia como foco, tanto no IFRJ-CDUC quanto no INES.

Os estudos decoloniais em suas articulações com a Arte revelam que a Modernidade/Colonidade produziram hegemonia não apenas epistêmica, mas também estética. Lîlâ Bisiaux (2018) põe em movimento a questão que relaciona a epistemologia e estética num estudo que centra-se no sujeito-objeto sensível, defendendo a necessidade de deslocamento epistêmico e estético como forma de completar ou ampliar o projeto decolonial, contra "um grupo de pessoas composto por homens brancos, burgueses, cristãos e heterossexuais tentou mascarar sua geo e corpo-política e, pretendendo poder pensar por todos, universalizou assim suas classificações e hierarquizações" (Bisiaux, 2018, p. 648).

Na primeira parte da peça "Marielle, Presente!", há uma descontinuidade temporal: são pessoas reais, apresentando suas histórias no momento presente, mas que ao serem reconhecidas como assassinadas, um fato passado, causam um estranhamento na plateia. As interlocuções com "Cale-se!", nesse momento da peça revelam a forma bruta como essas pessoas foram caladas e a impunidade da sociedade que até hoje não deu uma resposta satisfatória para esses e tantos outros crimes de mesma natureza que continuam ocorrendo. Uma reflexão sobre passado, presente e perspectivas de futuro nesse país cuja violência extrema e impunidade constante são normalizadas.

No artigo resultante dessa apresentação, ao refletir sobre a realidade do Brasil, em especial sobre a arte enquanto produção e pesquisa no contexto do tema do XIX Colóquio do PPGAC**:** "A pós-graduação em Artes: entre expectativas e realidades", pareceu bastante pertinente pensar que muitos artistas e acadêmicos, dentre os quais me insiro, buscam a liberdade criativa, a produção estética e o deslocamento epistêmico decolonial quando a realidade diz "cale-se!" com a mesma brutalidade desses assassinatos. Por isso a necessidade de fazer da arte a resistência, a denúncia, a existência da poética política com afetividade.

A produção cultural e acadêmica não pode parar, é preciso resistir para existir e para que absurdos como esses não se repitam. A arte como registro dos momentos históricos em um país de desigualdades e injustiças coloniais, desde sempre, mas no desejo de que não seja para sempre. Pelo menos enquanto houver a utopia.



Imagem 21 – Última cena de “Marielle, presente!” quando o grupo canta a música “Fantasia” enquanto arruma o cenário, trocando a cena de morte e desolação pela de esperança e alegria.

FIM DO PRIMEIRO ATO

CAPÍTULO 4 – RUPTURA (Intervalo)

Os afetos atravessam o corpo como flechas,
são armas de guerra.
(DELEUZE e GUATTARI, 2011)

As cortinas fecham e as luzes da plateia acendem informando ao público o final do primeiro ato. É uma ruptura abrupta nessa tesespetáculo, mas assim foi também a realidade do ano de 2020. Em meados de março, o ano de 2020 trazia nova e triste surpresa. No IFRJ-CDUC estávamos planejando e organizando a vida letiva quando as aulas foram suspensas para o que imaginávamos ser uma breve quarentena em função da epidemia de COVID-19 que chegava ao Brasil, o palco de um cenário que levou mais de setecentas mil vidas em nosso país.

No dia 11 de março de 2021 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como "Pandemia" a maior epidemia do século XXI, o COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus[38]. Internacionalmente se espalhara por diversos continentes em virtude da transmissão altamente contagiosa e agora havia chegado ao Brasil.

A suspensão das aulas presenciais que inicialmente seriam de 13 a 17 de março de 2020, de acordo com a nota oficial da reitoria sobre o protocolo coronavírus divulgada no site do IFRJ (Almada, 2020), durou para mim quase dois anos, de modo que quando retornei ao encontro físico com os alunos, no final de 2021, já era docente do INES e não mais no IFRJ, numa transição sem uma despedida linda, de rituais, abraços e afetividade, como os meus sete anos de vivência naquela casa. E apesar dessa lacuna que ficou, sou grata por esse ter sido para mim o menor dos males nos tristes anos pandêmicos de perdas imensuráveis em todo o planeta.

Apesar da suspensão das aulas, acho que esse foi o período em que mais trabalhei em minha vida e essa sensação foi também declarada unanimemente por meus colegas, todos exaustos de modo físico, psicológico, emocional e social. Trancados 24 horas em casa, atemorizados, comandados por um governo ineficaz no combate da

[38] Em dezembro de 2019, teve início um surto de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, província de Hubei, China. A análise do genoma do vírus respiratório causador desse fenômeno mostrou ser um novo coronavírus relacionado ao SARS-CoV, denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), a COVID-19. A propagação global foi rápida, com milhões de mortes causadas pela doença e repercussões econômicas profundas, como o aumento significativo da pobreza (Ciotti *et al.,* 2020).

pandemia[39], sem perspectivas de como seriam os próximos dias, semanas, meses que acabaram sendo quase dois anos. Ao mesmo tempo em que não sabíamos bem como agir, tínhamos que agir, e assim passávamos horas em infindáveis reuniões virtuais para tomadas de decisões sobre como seria a dinâmica do ensino remoto, por exemplo.

E além das decisões sobre as aulas, como coordenadora de Extensão também precisei conduzir esse departamento do IFRJ-CDUC, cuja principal missão é estar em campo de mãos dadas com a comunidade, o que agora também teria de ser remotamente. Mas o que seria um desafio foi, felizmente, um motivador, pois na COEX do IFRJ-CDUC eu podia alavancar mais ainda o Teatro e as Artes em geral, além de ampliar o contato com a comunidade externa, tão carente. Artes e comunidade: duas frentes que amo e que são sentidos na minha vida como já deve ter transbordado nessa tese.

Dessa forma, eu, que nunca fui muito adepta das tecnologias – preferindo sempre um pincel e uma tinta, uma tesoura e um papel, um abraço, uma risada e olhos nos olhos, ao invés de telas virtuais, mídias ou aplicativos – tive que me reinventar e aprender a usar as ferramentas tecnológicas a favor da Extensão do IFRJ-CDUC e claro, do grupo de Teatro, pois se não havíamos parado durante a greve ou diante de outros desafios, não seria agora que iríamos parar.

Aliás, manter os encontros do grupo de Teatro de forma virtual, através do *Google Meet* todas as sextas-feiras, no mínimo das 18h às 20h, foi vital para mim e para esses alunos. Além de vivenciarmos uma nova forma de fazer a Arte Cênica, a expectativa para os próximos encontros, os "deveres de casa" semanais, o processo criativo e, sobretudo, a união, a cumplicidade e as emoções que vivemos durante aquelas horas eram como se fosse uma janela aberta para a alegria, solidariedade e esperança naqueles dias tão tristes de casas e caras fechadas.

Além do *Google Meet*, outras plataformas virtuais como e-mail, *WhatsApp, Facebook, YouTube, Instagram e StreamYard* foram as ferramentas que me ajudaram a conduzir a vida social, intelectual, acadêmica, artística e pessoal desses tempos e aqui também se revelam como produção de dados de pesquisa. E entre tantas reuniões por essas plataformas, uma decisão muito bem-sucedida, ainda do primeiro semestre letivo

[39] A política de combate a pandemia no Governo Federal foi um fracasso, com inúmeras dificuldades devido ao discurso e às ações, sobretudo do Presidente da República eleito na conturbada eleição de 2018, Jair Messias Bolsonaro. Ele vinha continuamente a público desqualificar a gravidade da doença, os riscos de contágio, a adoção das medidas de prevenção e tratamento fundamentadas cientificamente, caracterizando o momento como um "pesadelo macabro" (Santos, 2020).

de 2020, merece destaque, tanto como um feito cultural da coordenação de extensão como uma produção artística do grupo "Dionísia Urbana": a festa junina "Arraiá Saudade: o meu remédio é cantar!", que na verdade foi uma festa julina (a data escolhida para o evento foi 7 de julho, véspera das férias docentes, marcadas antes da pandemia).

4.1. "Saudade o Meu Remédio é Cantar"[40]

A festa ocorreu com transmissão ao vivo, respeitando as recomendações de isolamento social, fazendo a interface com diversas plataformas de mídias sociais, no intuito de manter a tradição do evento que há anos ocorria na instituição e na qual o grupo de Teatro contribuía com sua participação, como já foi relatado.

E tal como um espetáculo teatral, antes da apresentação, ocorreram inúmeros ensaios e uma produção intensa. Para a organização dessa festa, assim como em edições anteriores, convidei servidores para participarem de uma comissão, acatando esse desafio sugerido pela Direção Geral, que seria uma forma de estreitar os laços de afetividade e diminuir a saudade da comunidade interna e externa do campus. O grupo composto por quatorze servidores se reuniu semanalmente por aproximadamente duas horas, no mês de junho, via videoconferência no *Google Meet*, e dessa comissão surgiram outras subcomissões para tratar de especificidades do evento, seguindo o mesmo modelo de reunião e organização.

A festa foi planejada pelo viés dos afetos[41], representando um abraço coletivo, um momento de alento para tantos prejuízos biopsicossociais da comunidade interna e externa do IFRJ-CDUC, uma oportunidade de diminuir distâncias e amenizar a saudade. A música "Que nem Jiló", de Luiz Gonzaga (1950) serviu de inspiração para a temática, cujo nome referencia um trecho da canção: "Saudade: o meu remédio é cantar!" (*Idem*).

Para conseguirmos simular a dinâmica das festas anteriores, de muita empolgação e participação da comunidade, uma semana antes do evento publicamos

[40] Verso da música "Que (Qui) nem jiló" de Luiz Gonzaga.
[41] Nesse contexto trago a palavra afeto no sentido de Spinoza, como o que é capaz de dispor nosso corpo e nossa mente de determinado modo, que aumenta ou diminui nossa potência de agir, mas, sobretudo, com o sentido do senso comum, de um sentimento de amor, acolhimento e trocas, que tanto precisávamos naquele momento do mundo.

diariamente nas redes sociais da COEX *(Instagram, Facebook, e-mail e Youtube*) as "cápsulas juninas". Chamamos de cápsulas por serem pequenas doses diárias (vídeos curtos e mensagens) que estimulavam as pessoas à participação do Arraial. Foram criadas com a ajuda da comunidade IFRJ-CDUC, com muita arte e criatividade, tendo sido no total produzidas nove "cápsulas", que abordaram: uma retrospectiva das festas juninas do campus; chamadas para uma campanha solidária e para o correio elegante (pela personagem "Fifi", do casamento caipira); apresentações musicais, afinal, na saudade, o remédio é cantar; dicas de decoração junina; receitas de comidas típicas – Bolo de Milho, Canjica e Caldo Verde, e curiosidades sobre origem histórica da Festa Junina.

A criação do canal no *Youtube* da COEX (já com mais de seiscentos inscritos) para esse evento foi uma novidade, pois a Coordenação de Extensão tinha como mídias sociais apenas o *Instagram* e *Facebook*, sendo estas três importantes ferramentas de comunicação atualmente e fundamentais naquela vida remota. Assim, essa iniciativa permitiu o arquivo e divulgação dos vídeos produzidos para a festa, além da transmissão de futuras produções, como ocorre até hoje.

Como apoio às ações internas de combate ao coronavírus uma "vaquinha" solidária foi planejada visando arrecadar recursos para dois projetos do IFRJ-CDUC: a confecção e distribuição de cinco mil máscaras e a aquisição de cestas básicas para famílias do campus em situação de maior vulnerabilidade. A divulgação da vaquinha solidária foi publicada como primeira cápsula.

O correio elegante, tradicional das festas presenciais, foi reformulado para o formato virtual, no qual o remetente enviava a mensagem para o endereço eletrônico específico, informando se a mensagem seria anônima ou identificada. As mensagens foram repassadas aos destinatários e algumas foram selecionadas para leitura ao vivo na festa. A divulgação desta atividade também ocorreu com a primeira cápsula, com uma aluna do Teatro no papel de uma das personagens do casamento caipira. Ao total, foram enviadas setenta e nove mensagens.

Para a festa virtual, inicialmente planejamos o uso do *Google Meet*, pela possibilidade de interação síncrona, via chat, de vídeo e compartilhamento de tela, por computador ou dispositivo móvel. Contudo, existia uma preocupação: caso o número de participantes ultrapassasse duzentos e cinquenta pessoas, pois essa era a limitação da plataforma. Outras ferramentas foram avaliadas, bem como a possibilidade de espelhar a transmissão no *YouTube*. Assim, após debates e testes, a comissão optou por utilizar a

plataforma *StreamYard*, que apesar do limite de dez participantes ao vivo, permitiu a transmissão em tempo real no espelhamento para o *YouTube*, com número ilimitado de espectadores. Com essa plataforma também pudemos entrevistar convidados e exibir vídeos gravados, com facilidade de acesso por não exigir instalação prévia de aplicativo.

Assim, a comissão se reorganizou fixando cinco membros na plataforma e revezando a participação dos demais, inclusive de espectadores do *YouTube*, em entradas ao vivo durante o evento. Dentre os membros da comissão, tínhamos as notícias de suas respectivas funções trazidas pelos "Repórter *Instagram*", "Repórter *YouTube*" e "Repórter Vaquinha", informando sobre o acompanhamento das atividades de que eram responsáveis.

Para a organização e estruturação desse evento minha experiência com tantos anos de Teatro foi fundamental e resgatei também o conhecimento na área de Jornalismo, lembrando que a aprendizagem Complexa sempre emerge nos contextos significativos. Mas quero destacar que apesar de ter esse formato de programação cultural e estrutura de espetáculo bem desenhado em minha cabeça, não fazia menor ideia e tinha até medo de colocá-lo em prática em função do meu desconhecimento em tecnologias, e aqui o apoio da comissão organizadora foi fundamental; somos seres biopsicossociais, como tanto nos fala Morin.

Tal organização possibilitou a interação síncrona com os participantes, que recebiam o link para acesso ao streaming pelo chat do YouTube. Pelo fato das infindáveis e cansativas reuniões institucionais ocorrerem via Google Meet, temíamos o entendimento da festa como "mais uma" reunião estressante e não um momento de afeto, lazer e alegria, por esse motivo também a busca por alternativas de plataformas diferenciadas, brincadeiras e a divulgação prévia via cápsulas juninas.

Outra vantagem do streaming escolhido foi a possibilidade de manter tradutores de LIBRAS ao vivo durante a festa, garantindo caráter inclusivo do evento, preocupação cada vez mais presente nas ações do Instituto Federal e que já criava uma ponte ao que passaria a ser minha realidade futura, a qual hoje, mais do que nunca, vejo como fundamental para que se possa oferecer uma mínima acessibilidade aos surdos.

Como mais uma forma de estímulo ao evento, promovemos brincadeiras e brindes que ficaram sob responsabilidade de uma das subcomissões, também sob minha coordenação, essa formada por alunos do curso de Licenciatura em Química do campus. Esse grupo atuou como mais um suporte durante a festa, mantendo assim a prática de coeficiente de transversalidade institucional que eu já realizava com o grupo de Teatro e

agora também na COEX. A participação de licenciandos em atividades extensionistas contribui para ampla formação enquanto educador (Brasil, 2001), proporcionando experiências na organização de eventos, além de validar horas de atividades complementares para conclusão do curso.

Dentre as brincadeiras, definiu-se o Concurso de Ambientação, em que participantes deveriam postar fotos do seu ambiente decorado no tema junino e marcar o perfil da COEX no Instagram. Também tivemos: Bingo das Coisas (os participantes deveriam apresentar os objetos de uma lista que divulgamos, o primeiro que completasse a lista toda ganhava) e Canto Junino (os participantes deveriam adivinhar e cantar a música a partir de alguma palavra-chave dela que divulgamos), nos quais os participantes interagiram ao vivo pelo acesso ao streaming pelo chat do YouTube. Ao longo do evento, sete pessoas acessaram o link da plataforma para as brincadeiras, sendo três para o Bingo e quatro para Canto Junino. No roteiro, outras brincadeiras estavam programadas, mas não foram incluídas a fim de não prolongar a festa, uma decisão sentida e repensada na hora com a comissão que se comunicava durante a festa por um grupo de WhatsApp.

Os brindes foram doados por colaboradores, possibilitando a montagem do "Kit Junino", para presentear ganhadores das brincadeiras e do concurso de ambientação:



Imagem 22 – Divulgação do "Kit Junino" que continha: duas máscaras da campanha realizada pelo IFRJ-CDUC, confeccionadas por costureiras da comunidade externa no entorno do campus; pipoca doce e salgada, fornecidas por uma aluna do campus que as vendia presencialmente antes da suspensão das aulas; doces juninos doados por mim e canetas em forma de bonecos temáticos, confeccionadas e doadas pela mãe de uma servidora.

A “quadrilha” foi apresentada como um videoclipe, feito com fotos previamente enviadas pela comunidade, tendo como pré-requisito a caracterização junina feita no isolamento da quarentena. A trilha sonora e animação contaram com a participação de colaboradores voluntários que tocaram músicas típicas, ao vivo ou por vídeos previamente gravados. Dentre os colaboradores participaram alunos e docentes que atuavam em oficinas de instrumentos musicais promovidas pelo professor Jupter em parceria com a COEX (sax, teclado, piano, flauta transversal e violão), desde 2012 no campus. No final da festa foi incluída a apresentação síncrona de DJ, um ex-aluno que colaborava frequentemente no encerramento das festas juninas presenciais do IFRJ-CDUC.

Eu fiquei responsável pela apresentação e animação do evento, com suporte nos bastidores de dois membros da comissão para controle dos vídeos exibidos e entrada dos convidados e participantes na plataforma streaming. Os demais membros da comissão organizadora e da subcomissão foram divididos em outros grupos de apoio, sendo: três responsáveis pelo chat no Youtube; três no Instagram; um na vaquinha solidária, dois no correio elegante, além de um membro responsável por direcionar participantes do Google Meet para o Youtube, visto que inicialmente ocorreria só por esta plataforma. No entanto, destaco que nenhum participante acessou o link do Google Meet, evidenciando o que desconfiávamos: em função de tantas reuniões, ela já estava saturada, não sendo associada a um espaço de lazer e descontração.

Entre os grupos combinou-se que caso algum membro tivesse problemas de conexão seria substituído imediatamente, o que felizmente não ocorreu, mas que revela a importância de realizar ensaios prévios, como numa apresentação artística, uma das ramificações que embasam o conhecimento fenomenológico na preparação e execução de performances (Mendes, 2014).

Como foi dito, desde o inicia da quarentena o grupo de Teatro manteve suas atividades de modo virtual. No primeiro semestre de 2020, o destaque dos nossos encontros e primeiro resultado de produção artística foi a participação na festa junina com o casamento caipira, função que já vínhamos executando a anos no evento presencial e cujo desafio agora seria realizá-lo na versão remota.

Precisávamos pensar em algo leve e divertido para descontrair daqueles dias tão tensos e pesados, pois produções como “Marielle, presente!” só piorariam aquele contexto em que as emoções, principalmente as mais tristes, estavam a flor da pele. Porém, ao mesmo tempo em que buscávamos descontração para nós e para a plateia

virtual, não conseguíamos deixar de lado a característica de criticidade decolonial, construída ao longo de nossa história. Assim, após inúmeros encontros no Google Meet (incluindo vários ensaios extras, além de nosso horário fixo das sextas-feiras) conseguimos chegar a um produto final bastante interessante que animou muito o arraial, cumprindo o objetivo.

Levamos ao público uma proposta interativa: vídeos introdutórios exibidos no início da festa, com depoimentos dos personagens que compunham o conflito da história; o pai que obrigava a filha Karlotta a escolher entre dois pretendentes para se casar: Genilson e Romualdo. O primeiro muito rico, porém, mais materialista do que amoroso. O segundo, muito amoroso, porém, totalmente desprovido de recursos financeiros



Imagem 23 – Cartaz de divulgação do casamento caipira, apresentando as personagens do Conflito: Genilson, Karlotta e Romualdo.

Durante nossos encontros e ensaios trabalhamos na construção desses e dos demais personagens da trama (Como a "Fifi", ex-namorada de Genilson, que divulgou o correio elegante na primeira cápsula) e no dia da festa, ao longo do evento, levamos os depoimentos de todos, gravados previamente, para que o público votasse, via Instagram, na escolha do noivo. Eles apresentavam-se com argumentos a favor ou contra cada um dos pretendentes, estimulando o público a votar em uma das opções o que gerou torcidas animadas no chat do YouTube.

Para o resultado final, o grupo preparou uma surpresa: a noiva recusou o pretendente mais votado (com 70 % das votações, Romualdo foi o vencedor!) e ou outro também, por não aceitar que o pai ou outras pessoas decidissem sua vida. Preferiu, naquele momento, ficar com os dois sem um compromisso sério como casamento ou até mesmo ter novas opções futuras, incluindo mulheres, promovendo uma representatividade da realidade daqueles jovens, muito discutida no processo de elaboração dessa apresentação. Karlotta afirmou que queria namorar os dois pretendentes, mas que também tem outros sonhos de vida como viajar o mundo, estudar, crescer profissionalmente. Uma personagem construída também a partir de pautas feministas contemporâneas e dos anseios de muitos dos alunos do Instituto (DIAS *et al*., 2015). A plateia adorou o resultado surpresa, como ficou registrado nos inúmeros comentários do chat do YouTube durante a apresentação.

A festa teve início às 16h30min, com duração de duas horas e trinta minutos e ao final da transmissão teve-se uma média de cem visualizações síncronas, com participações intensas e contínuas no chat do YouTube e no Instagram. Ressalta-se que o público acompanhou o Arraial juntamente com os familiares, caracterizados, em ambientes decorados com alimentos típicos, conforme registros da participação durante a transmissão, reforçando que estavam conectados pela proposta. A integração entre os envolvidos foi muito divertida, deixando a festa dinâmica e emaranhada pelas múltiplas redes sociais, em um formato que cumpriu seu propósito. O registro ficou arquivado no histórico destas mídias, principalmente no canal do YouTube da COEX.

Apesar de alguns erros, sobretudo pela inexperiência com os novos recursos e limitações técnicas, como a qualidade de conexão que foi fraca em alguns momentos, este foi um evento inédito e extremamente exitoso não somente na divulgação de atividades culturais, mas também no encontro afetivo e na diminuição da saudade e das distâncias impostas pela COVID-19. A interatividade ocorreu pelo chat do YouTube, e-mail, participação síncrona na plataforma streaming, na votação do casamento caipira e do concurso de ambientação, pelo Instagram. O Facebook foi mais utilizado na divulgação das cápsulas durante a semana antecedente.

A experiência possibilitou ainda a escrita e publicação de um artigo denominado "Arraiá Saudade: o meu remédio é cantar!" e a diminuição do distanciamento afetivo durante a Pandemia de COVID-19 no IFRJ campus Duque de Caxias" na revista de Extensão da UNIRIO. O fiz em parceria com minha colega Aline Maria dos Santos Teixeira, professora de Química do Campus e membro ativo da comissão organizadora

(cuja mãe fez as canetas temáticas para o “Kit Junino”), a qual sou muito grata por todo o apoio nesses desafios.

Tivemos assim uma troca de novas experiências e uma nova perspectiva para o Teatro e para a Extensão, caracterizada pela relação extramuros da comunidade acadêmica com a sociedade. É fundamental que as atividades sejam reinventadas e adaptadas de acordo com os anseios e contextos.

Além da interação afetiva com membros e familiares da IFRJ-CDUC, os recursos arrecadados pela vaquinha (R$1.336,00) foram revertidos em ações solidárias e no campo da Arte oferecemos espaços para apresentações musicais e teatrais, que continuaram sendo realizadas de forma remota pela Extensão do IFRJ-CDUC, mesmo com as aulas suspensas, uma contribuição cultural no combate aos desafios do momento pandêmico.

Apresentamos novas aprendizagens e possibilidades de eventos no formato virtual, além do intercâmbio desses saberes e fazeres, fortalecimento da divulgação científica com um registro acadêmico e analítico, preservando a história desse momento atípico e incerto do mundo e é claro, a memória do campus nesse contexto, onde fizemos a diferença positiva em tempo de crise.

Uma ação artística e extensionista que proporcionou o resgate dos laços afetivos com a comunidade, interna e externa, afastada desde o início da quarentena em função do calendário acadêmico suspenso e que proporcionou descontração e interação entre organizadores e participantes. Foi uma vivência em um novo formato, exitosa e agradável, mesmo com todos exaustos de tanta vida virtual, que atingiu resultados satisfatórios e mostraram que com trabalho em equipe, Arte e criatividade é possível a elaboração de eventos interessantes e de sucesso, mesmo num momento de pessoas saturadas de “telas”, e que foi muito importante para a preservação dos laços de afeto e da saúde (Ficanha, 2020, p.14-15).

O que eu não sabia – e somente agora, na escrita da tesespetáculo me dei conta, como mais um gesto de suspenção da pesquisa cartográfica – é que essa foi minha “despedida coletiva” do IFRJ-CDUC. Em julho entramos de férias e em agosto soube que meu processo de redistribuição para o INES havia sido concluído (solicitado há algum tempo, por questões pessoais como a distância do trabalho, tempo, segurança, necessidade de diferentes desafios profissionais, etc.), de modo que usei esse último mês para “arrumar a casa” do IFRJ-CDUC, deixando o máximo de organização possível

para a nova coordenadora de Extensão e para o professor Jupter que assumiria minhas aulas de Artes.

No entanto, não parei com o grupo de Teatro em nenhum momento até meados de 2021, quando já me via mais envolvida com as demandas do INES. Mas agora nem eu e nem a maioria dos alunos do grupo pertencíamos mais ao IFRJ-CDUC. Entre julho e agosto, meus últimos meses de IFRJ, em meio a muitas conversas em nossos encontros virtuais, concluímos que não seríamos mais um grupo de Teatro dessa instituição, mas que poderíamos nos tornar uma Companhia de Teatro independente dela com toda a história e desenvolvimento técnico na área que vivenciamos. Assim, iniciávamos a Cia de Teatro Dionísia Urbana, cujos primeiros trabalhos artísticos seriam virtuais em função da quarentena e cuja primeira dessa experiência, o casamento caipira, fora bem-sucedida.

4.2. A Pandemia e A Companhia

Após a festa mantivemos nossas práticas de aulas virtuais de Teatro, sem a preocupação com nenhuma montagem artística, apenas vivíamos com muito contentamento a fruição e descobertas uma nova forma de fazer arte. Iniciávamos as aulas com uma conversa sobre o contexto atípico e como cada um estava se adaptando a tal realidade, um momento de trocas e desabafos que nos confortava e animava. Depois partíamos para a aula em si: eu levava propostas de aquecimento corporal, vocal e improvisação, exercícios já conhecidos dos citados mestres até aqui: Spolin, Boal, Brecht, mas adaptados para a realidade virtual e outros que eu mesma criava e testava, com resultados bastante interessantes. Também estudamos um pouco de dramaturgia. Escolhi a peça de teatro de Chico Buarque "Ópera do Malandro" (1978) para isso, além de assistirmos e discutirmos sobre algumas peças de Teatro que víamos de modo remoto, já que na época somente assim que a arte poderia ser realizada[42].

As aulas eram muito dinâmicas, física e emocionalmente; estávamos sempre exaustos e muito felizes no final, quando eu encerrava com um relaxamento. Um dever de casa para o grupo mantinha a semana ativa e a conexão para o próximo encontro, que era esperado com muita ansiedade por todos nós. Registro aqui, sem dúvidas, baseada

[42] E relembro que nesse contexto, ao mesmo tempo em que as Artes foram uma das áreas mais prejudicadas, visto que o encontro presencial é fator prioritário na sua execução, foram elas – como o exemplo das inúmeras "lives" – que ajudavam a descontrair, arrecadar recursos para o auxílio no combate a pandemia e aliviar o stress mental da população em isolamento social.

em meu sentimento pessoal e no depoimento dos alunos de quase todas as nossas aulas: esse era um dos melhores e mais felizes momentos da semana[43].

Esse material está todo armazenado no e-mail que abrimos para a Cia de Teatro (dionisiaurbana2013@gmail.com) já que todas as nossas reuniões do Google Meet eram gravadas e enviadas para lá. Certamente, com minuciosa análise, tamanha fonte de pesquisa pode render um trabalho específico próprio, mas aqui falo do processo de modo breve, como fase transição apenas, pois essa foi mais uma etapa do Dionísia Urbana, parte da atenção seletiva dessa tesespetáculo que embora tenha o grupo como foco, tem como tema principal o ensino de teatro na Rede Federal e, agora como Companhia de Teatro já não pertencíamos mais a essa rede.

Entre agosto e setembro, meu último mês vinculada ao IFRJ-CDUC, resolvemos criar nossa identidade da Cia teatral e contratamos um designer profissional para isso: tínhamos então uma logo, layouts e plataformas virtuais (e-mail, facebook, YouTube e Instagram)[44], ainda contaminados pelo sucesso com a experiência da festa junina. Também fizemos camisetas, mais uma lembrança material dessa vivência tão especial em nossas vidas (já tínhamos camisetas das montagens de Brecht e da "Marielle, presente!").

Numa das peças visuais abaixo é possível ver a chamada para uma oficina que a Cia. "Dionísia Urbana" promoveu. Tratou-se de um Minicurso que oferecemos via Google Meet para o IFRJ-CDUC na X SEMACIT, em outubro, evento em que também apresentamos um trabalho científico sobre a Companhia, na jornada acadêmica.

[43] Esses depoimentos estão em meio as tantas horas de gravação das reuniões do Google Meet. Só para ilustrar, numa das conversas do chat dessa plataforma uma aluna afirmou: "O Grupo ano passado salvou o ano" (10/03/2021). Outro aluno, em conversa de WhatsApp, escreveu: "Foi uma das únicas coisas que controlavam meus surtos durante a quarentena". (16 jan.2024)

[44] Instagram: @dionisiaurbana; Facebook: https://www.facebook.com/cia.dionisiaurbana
Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCxutreEh34itLOKaGoCaKvg?view_as=subscriber



Imagem 24 – Algumas peças de identidade visual feitas pelo designer para a Cia de Teatro, incluindo a chamada para a Oficina de Teatro.

Esse curso foi aberto para toda a comunidade externa, inclusive com participantes de outras partes do Brasil – uma vez que foi de forma remota, uma das vantagens desse novo modo de ensinar Teatro – e teve as vagas rapidamente esgotadas. Nele compartilhamos um pouco de como eram nossas aulas virtuais, oferecendo ao público a possibilidade de praticar a nossa experiência de desde o início da quarentena, dos encontros semanais naquelas reuniões de mais de duas horas de extrema criatividade e diversão.

Propomos uma espécie de aula aberta e interativa, na qual eu conduzia as regras de alguns jogos de improvisação, a plateia (os inscritos do curso) escolhia os termos da improvisação (local, conflito, personagens...) e os atores/atrizes-jogadores (os alunos da

CIA) para exemplificar o jogo. A partir daí, na improvisação, os jogadores escolhidos criavam a cena com começo, meio e fim e num segundo momento, já conhecido bem o funcionamento da proposta, abríamos para a plateia jogar também, se sentissem vontade, como ocorreu com enorme sucesso e diversão!! Embora tivéssemos meses de experiência com esse modelo de aula, fizemos vários testes e ensaios entre setembro e outubro para chegar à proposta final.

Em nosso último e-mail de divulgação, após a abertura de algumas vagas extras para a atividade, tamanha demanda de interessados, apresentamos um pouco das regras: Microfones desligados; Conversa livre pelo Chat; Quando chamado para o jogo abrir o microfone e se apresentar rapidamente (nome, idade, experiência com Teatro e o motivo de ter escolhido a oficina); Se não quiser jogar avisar e passar a vez, podendo ser chamado em outra rodada, já que a proposta é que todos joguem pelo menos uma vez; serão vários jogos e atividades de: integração, corpo, voz e improviso; haverá sempre uma explicação e uma apresentação pelos ministrantes (que serão escolhidos pelos inscritos na oficina, para mostrar que é improviso) e as outras rodadas com os inscritos, com tempo de execução determinado.

E por nosso e-mail também recebemos com muita alegria o feedback positivo (entre outros, nas demais plataformas) desse aluno, da área de palhaçada em outro estado do país:

> Boa tarde, amei participar da oficina... aprendi novas técnicas... só não participei mais pelo aumento da chuva (graças a DEUS). MUITO OBRIGADO pelo convite (2020)

Assim como todas as nossas aulas, esse evento também está gravado e arquivado no e-mail da Cia para uma possível futura análise sobre as variadas experiências que ocorreram no espaço-tempo da virtualidade e que alimentaram o campo da Pedagogia do Teatro[45] naquele período atípico, podendo servir inclusive como referências metodológicas com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fora do contexto pandêmico, afinal, mais de um ano de aulas de Teatro virtuais não podem "ser desconsideradas ou guardadas como práticas obsoletas presa no contexto. É preciso agregá-las e reconhecê-las como alternativa frente a um mundo tecnológico, para assim, serem requeridas sempre que necessário". (Lima, 2022, p. 01)

[45] Compreendida como uma reflexão sobre finalidades, condições, métodos e procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em Teatro.

Depois dessa experiência tivemos outra ainda muito marcante em 2020. Dentre as peças de Teatro virtuais que assistíamos, convidei o grupo para acompanhar no Youtube o monólogo "Para Não Morrer", que rendeu a curitibana Nena Inoue o prêmio Shell de melhor atriz em 2019 e o Prêmio Gralha Azul de melhor atriz em 2017. Presencialmente a peça fora vista por mais de 27 mil pessoas e por conta da pandemia de COVID-19 ocorreram apresentações de forma virtual com salas cheias de telespectadores. Na apresentação, Nena interpretava uma personagem enigmática que levava a plateia para lugares difíceis e dolorosos de visitar, contando histórias baseadas no livro "Mulheres", de Eduardo Galeano, narrativas femininas e feministas de todas as partes da América Latina, que abordam o feminicídio, estupro e ditadura.

Além da temática muito próxima ao perfil da Cia e do meu conhecimento, carinho e admiração pela atriz, diretora e produtora Nena Inoue que me incentivaram a escolha dessa peça, descobri que a companhia dela (Espaço Cênico) promoveria, no final de setembro, três aulas numa Oficina de Iniciação Teatral, via plataforma Zoom, uma oportunidade de aprender com essa artista excepcional. Assim, todos nós do grupo nos inscrevemos e participamos dessa atividade on-line aberta para todo o Brasil, com vagas limitadas. Mesmo sendo “iniciação teatral”, que já não era nosso caso, foi tão enriquecedor que propus à Nena a possibilidade de uma oficina mais avançada exclusiva para nossa Cia, e para minha surpresa e alegria, ela aceitou!

Assim tivemos, só para nós, uma Oficina de Interpretação, ministrada por ela, mais uma vez via Google Meet, cujos encontros ocorreram nos dias 11, 13 e 14 de novembro, das 15h às 17h. A sugestão da Nena foi continuarmos com os textos do autor curitibano Dalton Trevisan (1925-2024), que foram trabalhados na iniciação teatral em função do "potencial interpretativo" que oferecem. Pesquisamos também um pouco da vida e obra dele com trocas de experiências literárias e pessoais muito interessantes. Foi uma vivência de muita aprendizagem e satisfação ao ouvir da própria Nena que nos considerou “uma Companhia de Teatro pronta” em função de nossas performances, técnicas, diálogo com outras linguagens da arte, união, posicionamento crítico em relação a sociedade e, evidentemente, nossa história que transbordava em todas essas dimensões e que fora narrada até aqui![46]

[46] E eu, como grande admiradora de Carl Gustav Jung (1875-1961) que sou, não acredito em coincidência e sim em sincronicidade, devo registrar que no mesmo dia em que escrevi esse relato, pela manhã, em janeiro de 2024, ao passar no fim da tarde pela rua Graça Aranha, no centro do Rio, vi no letreiro do Teatro SESI Firjan que Nena, residente de Curitiba, estava aqui no Rio em cartaz com uma nova peça, “Sobrevivente” (parte da “Trilogia para adiar o fim”, iniciada com a já citada “Para não morrer”). Nesse

Sabíamos desse nosso potencial e estávamos dispostos a investir nisso. Montamos depois alguns esquetes, duas publicadas em nosso Instagram: "Radio Ga Ga", em 29 novembro e "Um sábado comum" em 6 de dezembro, mas acabamos não postando mais pela demanda imensa que era produzir e editar os filmes e pela dinâmica da vida que parecia querer voltar ao normal no final de 2020, início de 2021

Mas apenas parecia, pois em março de 2021, após uma pequena "abertura" em relação ao isolamento que ocorreu entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021, tivemos nesse mês o auge da pandemia no Brasil (consequência dessa flexibilização do isolamento social, evidentemente), com o dobro de mortes do período de maior alta de 2020, chegando a ter o registro, em um único dia, de quase quatro mil mortes.

E mesmo tendo voltado para o isolamento social, não conseguimos mais manter o ritmo e os planos de 2020, pois eu já estava envolvida com outras demandas do INES e os alunos com outras demandas de suas atividades pessoais. Mantivemos nossos encontros virtuais até, pelo menos, julho, quando temos no e-mail o registro do último vídeo de aula virtual enviado (dia 07). Continuamos nossas conversas, até hoje, no grupo de WhatsApp, mas mais no intuito de uma amizade e carinho enorme do que da produção artística, que até então também nos movia. É uma história que para mim não acabou, pois não foi devidamente finalizada e que tenho muita, muita vontade de retomar, mas que depende agora das inúmeras variáveis da existência, tanto para mim como para esses meus amados ex-alunos/sempre amigos. Sinto que reviveremos algo em um desses reencontros lindos que a vida pode nos proporcionar, por isso deixo esse capítulo em aberto.

E apesar do afastamento da Cia, minha prática de ensino do Teatro não acabava ali, seguia na Rede Federal de educação agora se deslocando para o INES. No dia 01 de setembro de 2020 eu iniciava oficialmente as atividades como docente naquela instituição, e nela sigo a narrativa dessa tesespetáculo, deixando do IFRJ agora apenas o registro do poema de despedida e gratidão que enviei por e-mail para a Cia teatral e para toda a lista de servidores de lá, no dia 11 de agosto daquele ano:

---

mesmo momento entrei em contato com ela e no dia seguinte fui assistir ao espetáculo, lindíssimo, que fala sobre a busca de uma história de ancestralidade apagada. Em determinado momento da peça, a atriz pergunta para a plateia: "Qual memória vocês vão fazer sobreviver?" e dentre tantos lugares que tal pergunta ecoou em mim, uma das respostas se materializa na presente tesespetáculo, essa que é, também, uma narrativa de memórias que se eternizam através da escrita.

OBRIGADA

"A arte imita a vida."
Dizem...

E assim vivo da vida
essa injustiça
De não poder abraçar
Tantas pessoas amadas
Nesse momento de voar

A arte existe
Para compensar
O que a vida
Nos limita a realizar.

(Ainda bem que as palavras
- Como forma de arte -
Podem nos afagar!)

A vida é um Teatro.
Tem prólogo
Primeiro e segundo ato.
Mas uma hora a cortina vai fechar...

E a escola da vida
É essa que mais ensina.
Mas às vezes a sina
É aprender no ambiente escolar...

Sete dizem que é o número da magia
Mas arte também é magia...
Não sei bem explicar!
Só sei que esse é um ciclo
Que precisa se encerrar.

E nessa madrugada,
Com cenário de lua avermelhada,
Venho confessar:
Quantos momentos!
Quantos sentimentos!
Quantas histórias tenho para contar...

Ali, daquele lugar!!!
Onde os cavalos pastam...
Onde meninos assaltam ...
Onde a gente sonha em melhorar.

Onde quem ali já passou
Sabe o quanto se tem para acreditar:

Adultos já tão sofridos
Que voltam a estudar;

Jovens pobres tão sonhadores
Que um novo lugar vão conquistar;

Educadores tão idealistas
Que mundos inteiros conseguem transformar;

Técnicos, docentes, terceirizados
Cada qual com suas histórias
Unidos num mesmo lugar...

Aquele palco que me cedeu
Por sete anos um importante protagonizar
Para os sedentos de arte
O pouco que pude ensinar...

O que não está nos livros
Não está nos vídeos
Não está em nenhum lugar.

Está na experiência
Na vivência
Na crença
Que o impossível podemos criar.

E criamos...
Sete anos!!!

(Não cabe nesse tempo de contar...)

Onde vivi Alices, Marielles,
Noivas para casar
Em algumas festas juninas
E Teatro nos ensinos de Químicas[47]
(Até uma tal de CPA![48])

[47] Já em um dos meus primeiros meses do IFRJ – CDUC, no intuito de promover a ampliação do coeficiente de transversalidade, propus em uma das semanas acadêmicas uma oficina de "Teatro no Ensino da Química", para os alunos de Licenciatura em Química no campus. A proposta foi tão bem recebida que acabei transformando-a em uma disciplina optativa para a graduação por dois semestres. Esse material também pode render uma pesquisa específica no futuro, e, de alguma forma, já rendeu um interessante desdobramento acadêmico, pois uma de minhas alunas da disciplina defendeu seu trabalho de conclusão de curso (TCC), no qual fui orientadora, a partir dessa experiência. Uma pesquisa que explicita a transversalidade Complexa do conhecimento dessas duas áreas do saber na aplicação do ensino da química através do Teatro para alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Duque de Caxias.

[48] Comissão Permanente de Avaliação. Uma atividade "burocrática" que resolvi participar, entre 2016 e 2018, para conhecer um pouco mais do IFRJ e assim, também ampliar mais um pouco o coeficiente de transversalidade. "A CPA possui, para além de identificar o perfil institucional e o significado de sua atuação junto à sociedade e comunidade acadêmica, a missão de mapear realidades que possibilitem uma leitura integrada e contextualizada, subsidiando os diferentes níveis de gestão e órgãos colegiados. A autoavaliação, no atual cenário educacional, implica consciência do quadro histórico em que ela emerge e

Aprendi também burocracias
Ganhei as melhores companhias
(quem sabe que é vai se identificar...)

Faltam palavras para expressar.

Por isso me despeço com um poema
Preferia um abraço ou uma cena
Mas a vida é quem manda
E na humildade temos que respeitar...

Aos que sentirem saudades:
Sabem onde me encontrar!

Aos que por algum motivo magoei:
Por favor, queiram me perdoar!

À quase todos:
cujos bons momentos vivenciei
Em lugar precioso
Por favor, queiram me guardar.

Por que, quando menos esperem,
numa esquina próxima,
vamos nos esbarrar!

Espero que em breve!
Leve...
Sem máscara
Com abraço e beijo
Esse é o maior desejo
Pois o que trazemos no peito
Poderemos, enfim, trocar...
(CAVASSIN, 2020)

4.3. Desafio do Ensino Remoto em Libras

E assim, aqui estamos, a partir de primeiro de setembro de 2020, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), numa transição institucional feita durante o isolamento social. Essa nova fase só ganhará aqui um capítulo próprio – com detalhes de personagens, espaço e ação – a partir de 2022, quando as aulas presenciais retornam no INES e eu de fato começo a conhecer a realidade da instituição.

---

do momento vivenciados; bem como, compreensão da multiplicidade de dimensões envolvidas e das relações com a regulação, supervisão e avaliação externa, especialmente para instituições atípicas e inovadoras como os Institutos Federais". (IFRJ, 2024).

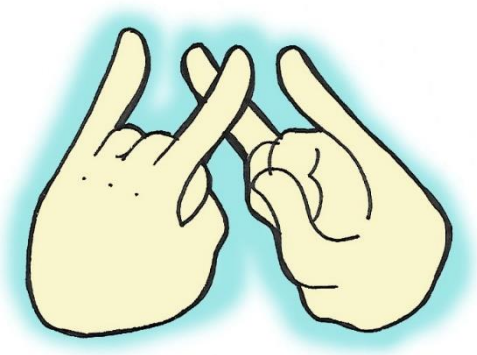


Imagem 25 – Sinal de INES, feita pela servidora surda dessa instituição, Vanessa Alves de Sousa Lesser.

Isso porque se as coisas já estavam um pouco difíceis em termos de organização de calendário acadêmico e metodologias de ensino remoto no IFRJ percebi, já de chegada, que no INES essa realidade foi muito, muito mais complicada em função da principal característica da nova realidade escolar: a surdez.

A pandemia escancarou as fragilidades político-sociais do sistema capitalista em sua lógica neoliberal e isso se refletiu na educação de qualidade, que foi condição para poucos. Por esse motivo, antes de pensarmos em propostas de ensino remoto no INES, precisávamos da garantia de que todos os alunos teriam, pelo menos, acesso aos dispositivos tecnológicos para tal prática. Então, naquele semestre, a prioridade do INES seria a aquisição de chips e/ou tablets para todos, paralelamente a produção de um material físico, tipo uma apostila, que era distribuído como Módulos a cada dois meses, aproximadamente, na instituição junto com cestas básicas, quando o material anterior era devolvido pelos alunos com as atividades preenchidas.

Esse material foi chamado de ANP – Atividade Não Presencial – e não podia ser muito longo (máximo de cinco páginas) para evitar um volume muito extenso, já que todas as disciplinas deveriam produzir algo. Também necessitava ser bastante visual, uma vez que essa é a comunicação mais eficaz para os surdos, o que, em termos de conteúdo, rendia pouca coisa em função do espaço físico limitado do material, revelando mais uma vez para mim como esse grupo específico de alunos se prejudicou muito mais naquele contexto. Nas inúmeras reuniões que fazíamos pensávamos e repensávamos essas e outras estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os déficits de falta de estrutura para professores e alunos no novo contexto, a escassez de

recursos para produção de materiais didáticos e as dificuldades de comunicação com os alunos surdos, sobretudo no acesso à internet.

Quando eu cheguei ao INES a instituição já estava indo para o terceiro Módulo de ANP. O material que cabia a eu produzir naquele momento, evidentemente, era uma apresentação pessoal e acerca da nova disciplina.

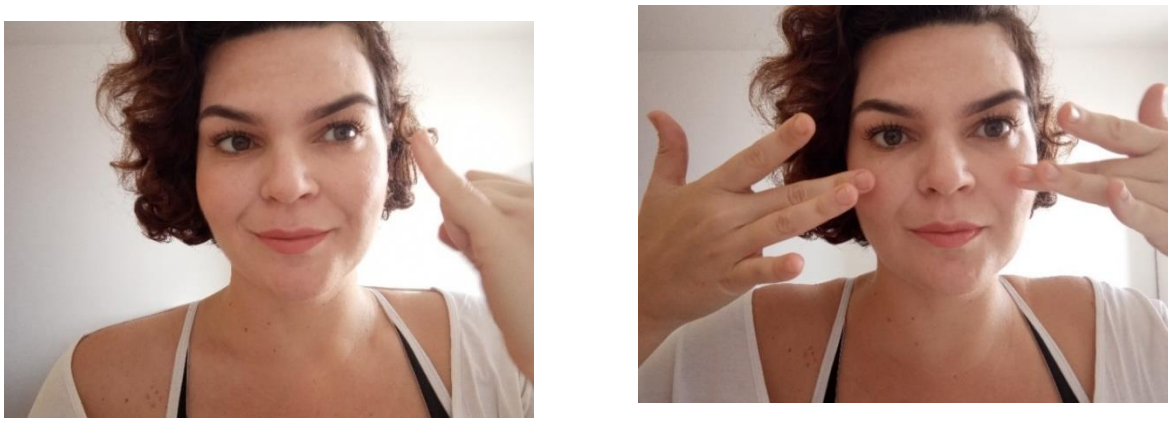


Imagem 26 – Meu sinal pessoal e sinal de Teatro, usadas na primeira ANP que produzi para os alunos do INES.

O sinal pessoal é feito para o nome próprio e é uma forma de batismo que a pessoa surda faz para outra pessoa. Eu já havia ganhado o meu sinal no IFRJ-CDUC de um aluno surdo no último semestre de aulas presenciais (aluno que reencontrei em setembro de 2023 em um congresso do INES, e, emocionada, o agradeci por ter me iniciado nessa cultura que hoje tanto amo e é parte da minha vida!). Meu sinal é a configuração da mão em "J" descendo em movimento espiral ao lado do rosto, referenciando os cachos de meus cabelos. Geralmente os sinais de batismo utilizam a configuração de mãos da letra inicial do nome próprio adicionado a uma característica física, comportamento marcante, manias ou apelidos da pessoa.

Nesse material também apresento o link para uma entrevista no Youtube com Lucas Sacramento, ator surdo do Brasil com formação de nível superior em Licenciatura em Teatro. Já no início da entrevista ele fala da importância e necessidade de conhecer, divulgar e promover mais pesquisas na área. Foi o primeiro contato que tive com essa realidade e que, no ano seguinte, ao produzir os materiais para ensino remoto percebi, de fato, o quanto precisa ser feito, ao qual pretendo contribuir cada vez mais daqui para frente. Ele também narra as dificuldades na questão da acessibilidade que, sem dúvida, é o maior desafio que a sociedade precisa enfrentar e que também me engajo nessa luta cada vez mais a partir dessa nova fase.

Lucas ainda me deixou, através de seu vídeo, algumas pistas de como trabalhar o Teatro com surdos: a importância das expressões faciais, da vibração dos sons, a educação como superação de dificuldades e atuação em variadas especificidades (como já acreditava, através dos conceitos apresentados na Complexidade), a dramaturgia corporal.

O ator fala também de seu TCC, que foi a partir de um estágio com o Grupo de Teatro Surdo Signatores[49], do Rio Grande do Sul, esse que passou a ser uma referência para meu trabalho. Por fim, a entrevista levanta uma questão muito importante - se não a mais importante - que é a de que o surdo pode ocupar o lugar que ele quiser, indo muito além do capacitismo[50] que a sociedade impõe em relação aos deficientes.

Eu assumi seis turmas em 2020: primeiro, segundo, terceiro, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio, todos do turno da noite, isso é, turmas de alunos adultos. Pelos registros desses diários de classe, o número de alunos dessas turmas variava entre três e doze estudantes (no INES as turmas têm um número reduzido de alunos, sobretudo adultos do turno da noite, em relação às escolas de ouvintes tendo em vista as especificidades do ensino para os surdos). E desse quantitativo total de alunos, obtive pouquíssimo retorno da primeira ANP. Essa realidade de uma baixa resposta não foi só comigo, foi também compartilhada e discutida pelos demais colegas professore de Artes e das outras disciplinas nas inúmeras reuniões que fazíamos para diagnosticar, avaliar e tentar achar melhores estratégias de ensino naquele contexto.

A segunda ANP que fiz foi enviada em novembro e apresentei uma proposta considerando a já citada lei 10.639 (Ensino de Arte e Cultura Africana e Afrobrasileira)

[49] Esse grupo nasceu em Porto Alegre, no ano de 2010, sob coordenação de Adriana de Moura Somacal (hoje professora de Teatro Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC – Campus Palhoça) e oferece aulas gratuitas de Teatro à comunidade surda, produção de espetáculos, participação em congressos nacionais e internacionais, publicação de artigos científicos e palestras. Além das montagens (incluindo uma "Alice no País das Maravilhas", em 2019!) que o Grupo realiza e da participação da professora em um Instituto Federal, o trabalho tão próximo ao meu são possíveis ricas fontes para um intercâmbio no futuro. Dentre esses trabalhos, por exemplo, me chamam a atenção a pesquisa sobre Jogos de Teatro para surdos, a investigação dos processos de construção da linguagem cênica própria da cultura surda e o projeto Gestos, que fala sobre os diálogos entre Teatro-educação, que deu origem ao Grupo Signatores.

[50] Preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do senso comum que pressupõe que esse sujeito possui capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente "menos capaz". É o imaginário errôneo de que as pessoas com deficiência são incapazes e que têm as suas habilidades restritas em todas as esferas da vida. O termo acolhe um conjunto de sentidos que revelam preconceitos e estereótipos socialmente construídos e historicamente difundidos. (MARCHESAN e CARPENEDO, 2021)

e meu interesse pessoal no tema da luta contra o racismo estrutural, numa atividade que buscou homenagear e refletir o mês da consciência negra.

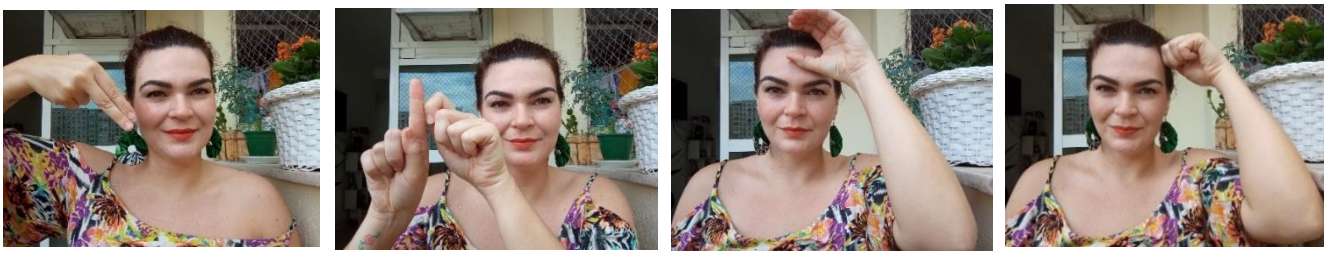


Imagem 27 – Sinalização de: “novembro é o mês da consciência negra” na ANP de novembro.

Nessa atividade apresentei Abdias do Nascimento, criador do Teatro Negro Experimental (TEN), a partir de um vídeo com acessibilidade em LIBRAS que encontrei em pesquisas no Youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=Fj9Cl0oCUoA).

É muito importante levar aos surdos esse conhecimento (que mesmo entre ouvintes é muito pouco buscado e/ou difundido) para reforçar que pessoas negras, apesar das dificuldades muito maiores como nos mostra o vídeo, fazem trabalhos que muitas vezes são invisibilizados, mas são referências e escrevem a história do Teatro no Brasil, modelos para os alunos do INES, dos quais muitos são negros.

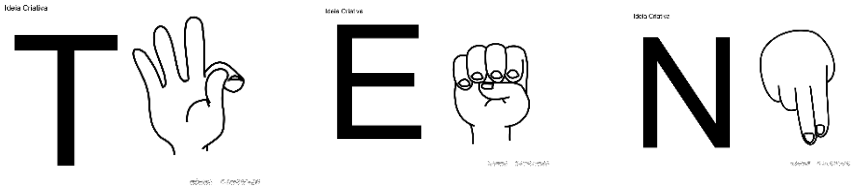


Imagem 28 – Datilologia de TEN

Vídeos e materiais, de um modo geral, voltados para o público surdo são muito raros e essa passou a ser uma pesquisa constante em meu trabalho, por esse motivo reforço o apontamento da necessidade de produções nesse sentido, (dentre as quais, como foi dito, ainda pretendo contribuir nesse amplo campo de possibilidades pela frente...). Nessa tese, inclusive, compartilharei a seguir um pouco do que pesquisei e encontrei de interessante na área para a produção de materiais durante o ensino remoto.

Essa ANP também trouxe como curiosidade a informação de que em 2019 o INES teve a apresentação da peça “Abraço Que Sufocam”. A trama, protagonizada por

atrizes negras, explorou os processos psicológicos pelos quais a mulher é submetida dentro do ciclo de um relacionamento abusivo. E a partir dessa informação, destaquei que os casos de violência doméstica têm 58,86% de mulheres negras como vítimas.

Ainda deixei na atividade como "dicas" uma leitura dramatizada em LIBRAS (https://www.youtube.com/watch?v=Tc2iq5P5IXs&feature=youtu.be) da história "Meu Crespo é de Rainha" da autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense bell hooks. Esse vídeo homenageia as mulheres negras e a beleza e diversidade de seus cabelos, como se vê em muitas alunas do INES, de todas as idades. A outra "dica" foi uma sugestão de pesquisa sobre uma das principais protagonistas do feminismo negro no palco da história do Brasil, Lélia Gonzalez.

A segunda ANP foi produzida a partir do material que pesquisei e encontrei relacionando Teatro, Cultura Negra e, evidentemente, com acessibilidade em LIBRAS. Infelizmente, assim como na anterior, tivemos um retorno baixo de alunos nessa última Atividade Não Presencial do ano de 2020, apontando a necessidade de novas estratégias de ensino para o próximo ano.

E assim ocorreu. Em 2021, com todos os alunos munidos de tablets e chips, além das ANP passamos também a oferecer atividades de modo virtual no Google Clasroom. Postávamos vídeos que produzíamos em casa com o conteúdo de aula, atividades que podiam ser feitas e entregues nessa plataforma ou de modo físico, como vinha ocorrendo com os módulos, e plantões em horários estabelecidos para tirar dúvidas com os alunos. Eram aulas assíncronas, pois não poderíamos garantir a presença online de todos num mesmo momento.

Paralelamente as postagens do Classrrom, oferecemos mais três Módulos de ANPs, nos quais trabalhei atividades sobre Teatro de Formas animadas: máscaras, bonecos, objetos e de sombras. Na pesquisa para esses materiais, descobri que existe um grupo de Teatro de Animação em Língua de Sinais, o TALS, (Iniciado em Santa Catarina, no ano de 2010) com os bonecos da dupla Bibi e Nati, cujo trabalho lindíssimo, pode ser visto em: https://www.youtube.com/@bibinati9401

Também divulguei nessas ANPs o Grupo Teatral Moitará, especializado em máscaras, que capacita atores surdos no Rio de Janeiro. O Grupo desenvolve práticas de estudo e experimentação teatral a partir de diferentes linguagens e técnicas, considerando o uso da LIBRAS. O projeto "Ponto de Cultura Palavras Visíveis" estreou na pandemia um filme baseado em um de seus espetáculos anteriores: "Acorda Zé, a

comadre está de pé!". Indiquei para os alunos assistirem em função da riqueza cultural e qualidade estética da obra:

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PxcVBR3_z8E

O longa metragem "Acorda Zé! (Surdo)"! é uma versão em LIBRAS da peça teatral criada pelo Grupo Moitará em 2010 – "Acorda Zé! A Comadre tá de pé!". Um espetáculo farsesco, que mergulha no universo cultural brasileiro, fazendo um paralelo entre alguns tipos populares da nossa cultura e personagens da *commedia dell'arte*. Nesta versão do filme, todas as personagens foram interpretadas por atores surdos, que participaram da primeira turma do Ponto de Cultura Palavras Visíveis (2008 a 2011). (*Idem*, 2024)

Eu assumia em 2021 apenas as turmas de Ensino Fundamental (primeiros, segundos, terceiros, quintos e sextos anos, que tinham no máximo 8 alunos inscritos por turma, segundo os diários de classe) do turno da manhã e por isso resolvi trabalhar o Teatro de uma maneira mais lúdica e infantil como se vê nas propostas de ANPs e nas postagens do Google Classroom, que somaram nove aulas.

Na primeira aula do Classroom fiz um vídeo (em português oralizado e sem legendas, com a caixa da tradutora de LIBRAS ao lado) de apresentação minha e da disciplina. Como atividade pedi aos alunos que me enviassem um vídeo de apresentação pessoal também. Recebi o retorno de apenas três vídeos de alunos dos quintos anos. Apesar de pouca quantidade, me emocionou muito pela qualidade de seus conteúdos, pois pela primeira vez conhecia o rosto, a datilologia de seus nomes e sinais pessoais, vi mais de perto como é linda a comunicação em LIBRAS e como essas crianças são carinhosas, fatos realmente confirmados e potencializados depois, quando finalmente tivemos aulas presenciais.

O vídeo da segunda aula fiz sem a Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), rapidamente arrisquei uma comunicação feita por mim mesma em LIBRAS, pois era um vídeo curto. Nele apresentei o link para uma peça, também em língua de sinais, – "A Festa no Céu".

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AvAPI0lKitU

Para que os alunos vissem na prática o que eu começaria a trabalhar a partir dali, os elementos do Teatro como: história, cenário, objetos de cena, atuação, máscaras, figurinos, expressão corporal, dança, emoções,direção, maquiagem. E como atividade deixei a pergunta sobre quais dos elementos o aluno mais gostou no vídeo e o porque. Seria uma pista de por onde começar a trabalhar, mas só obtive apenas dois retornos,

também do quinto ano, que na verdade foram retornos da atividade da primeira aula e não dessa segunda.

Na terceira aula fiz um vídeo novamente com TILS e a partir daqui passei a colocar legendas em todos, estava aos poucos aprendendo as necessidades dos surdos e os processos de edição de vídeo, extremamente trabalhoso. Eu ainda não dominava as LIBRAS (só dispensava os intérpretes em vídeos curtos), e tampouco sabia editar vídeos bem; ao mesmo tempo em que conhecia e pesquisava sobre o universo dos surdos aprendia sobre essa tecnologia midiática, uma fase profunda de renovação e aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens para mim, novas complexidades.

Nessa aula apresentei o livro "A aventura do Teatro" de Maria Clara Machado, autora que completou cem anos em 2021. Além de homenagear a escritora e estar próxima do Teatro infantil, escolhi essa obra para ser a base das aulas, pois é bem básica, fácil e simples de entender, ao mesmo tempo que traz alguns conceitos fundamentais para começar a trabalhar o Teatro: o que é, como fazer e, principalmente, a ideia de que todos podem fazer.

Ressaltei nessa aula que no vídeo "A Festa no Céu" as atrizes fizeram uma peça em LIBRAS, e que essa apresentação tinha os elementos teatrais: história, figurinos, cenário, interpretação, expressão corporal, dança etc. e que tudo isso faz parte do universo do Teatro, que Maria Clara Machado fala no livro. Para finalizar, pedi como atividade que os alunos me contassem, através de um vídeo também, a história "A Festa no céu" usando algum recurso do Teatro como figurino, maquiagem, cenário, objeto cênico para que a história fosse contada de um modo mais emocionante, divertido e/ou criativo, que é o que o que Teatro no INES pretende ser. Só obtive o retorno de uma aluna do quinto ano nessa atividade e ela não usou nenhum recurso, mas sua contação de história, mesmo sem recursos cênicos, me revelou e encantou sobre as semelhanças e potencialidades da LIBRAS e do Teatro e da própria LIBRAS como um recurso cênico.

Essa semelhança e potencialidade são também reconhecidas e relatadas em um artigo em que Lulkin (2021) fala da sinestesia da LIBRAS, que tem algo da expressão cênica que se manifesta como um recurso de expressão poética no interior da língua, da plasticidade da pantomima como forma narrativa, para além da literalidade. A LIBRAS é altamente elaborada, cumpre a função de comunicação com riqueza e fascínio através do desenho no espaço que, assim como na expressão teatral, engaja o corpo, a criação de imaginários, envolve beleza e poesia.

No artigo ele ressalta indicações da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf /WFD*), já no início dos anos 1990, para que artistas profissionais atuassem junto à comunidade surda na formação de atores, diretores, técnicos e produtores surdos, no incentivo de uma expressão cultural própria e destaca a importância de promover a língua de sinais nas manifestações artísticas, a necessidade de investigadores no campo da história e da cultura dos surdos e da inclusão desses estudos no currículo escolar. Embora hoje já exista certa evolução nessa proposta, com artigos e documentos impressos e on-line publicados que promovem e divulguem a Arte das comunidades surdas e outras performances que articulam língua de sinais e criações cênicas, ainda são poucas. É preciso reiterar essas posições e promovê-las cada vez mais, e mais uma vez me vejo compondo esse desafio.

Na aula quatro, continuei o livro "A Aventura do Teatro", abordando os dois primeiros capítulos: "A História" e "A Peça de Teatro". Explico que Maria Clara Machado fala que história é tudo o que é criado na cabeça e se consegue contar para o outro entender. Exemplifiquei novamente com "A Festa no Céu", uma história que foi escrita, e depois contada através de Teatro com LIBRAS.



Imagem 29 – Sinal de história

Em "A Peça de Teatro", a autora explica que peça é uma história que é escrita para ser representada no Teatro. Nesse momento, ressalto para os alunos que Maria Clara Machado é uma das principais escritoras da área para o público infantil do Brasil, que suas histórias são lindas e o quanto eu desejo ter a oportunidade de vivê-las um pouco mais com eles. Também informo que quem escreve histórias para Teatro é um a autor ou uma autora chamada de dramaturgo ou dramaturga; quem representa essas histórias é chamado de ator ou atriz; que quem representa, está representando

"personagens" dessas histórias e que quem comanda todo esse trabalho é chamado de diretor ou diretora.



Imagem 30 – Sinais de: Diretor (em cima à esquerda); Autor (em cima à esquerda); Ator (em baixo à esquerda); Personagem (embaixo à direita). A aula incluiu a aprendizagem de novos sinais.

Nessa aula, então, apresentei algumas palavras novas do universo do Teatro e como atividade deixei para que os alunos treinassem essas palavras em LIBRAS. Para isso coloquei outro vídeo de apoio no link: https://www.youtube.com/watch?v=o8LQSQi8XMQ que trazia um vocabulário de LIBRAS de Teatro, e pedia que após assistirem o vídeo, associassem as imagens aos sinais das palavras. Além dos cinco sinais acima, inclui também a imagem do sinal de palco nessa atividade.

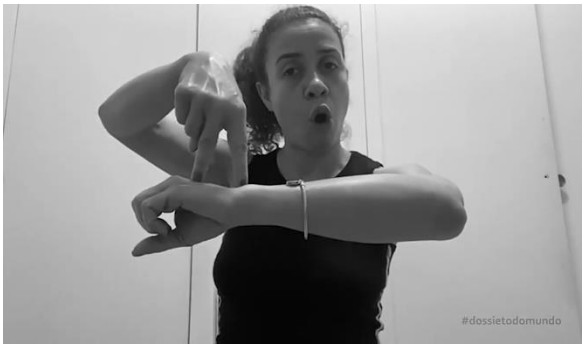


Imagem 31 – Sinal de palco

Esse vídeo faz parte de uma sequência do "Dossiê TodoMundo", com mais três outros:

https://www.youtube.com/watch?v=RhncqYV5Ojw
https://www.youtube.com/watch?v=xVEAl7wF4Vg&t=11s
https://www.youtube.com/watch?v=ZBEfyhwG3nM&t=11s

Eles trazem um interessante sinalário de LIBRAS para o contexto teatral, que também usei como material complementar nas outras aulas e atividades postadas no Google Classroom. As palavras/sinais que todos eles contêm são, em ordem alfabética:

Vídeo 01: arte; ator-atriz; autor-autora; camarim; diretor-diretora; elenco; festival; figurino; palco; plateia.

Sinais Extras: Centro Cultural Teatro Guaíra e Claudete Pereira Jorge.

Vídeo 02: cenário; comédia; coxias; drama; ensaio; interpretar; merda[51]; monólogo; personagem; tragédia.

Sinais Extras: Teatro Novelas Curitibanas; Claudete Pereira Jorge; Lala Schneider e Mário Schoemberger.

Vídeo 03: assistente; cartaz; contexto; cultura; gênero; ingresso; memorizar; produção; resistência; tema.

Sinais extras: Teatro Zé Maria; Yara Moreira de Moraes Sarmento e Antônio Carlos Kraide.

Vídeo 04: cachê; cena; criar; divulgação; história; improviso; maquiagem; projeto; técnica/técnico; temporada.

Sinais extras: Auditório Antonio Carlos Kraide; Marcelo Marchioro; Oraci Gemba.

Quando comecei a assistir os vídeos reconheci nele alguns atores curitibanos, e, ao final, ao ver os "sinais extras" que tratam de atores e espaços teatrais de Curitiba não tive dúvidas, com muito orgulho, que essa era uma produção lá da minha terra! O Dossiê TodoMundo foi um projeto do Teatro Guaíra[52] em 2020 para a pandemia, um "experimento / poético / visual / documental que nasceu nos processos de criação de uma peça e que ampliou-se para a quarentena".

(https://www.youtube.com/@eutambemsoutodomundo7092)

[51] Merda, no contexto teatral é o desejo de boa sorte!

[52] Localizado em Curitiba e Inaugurado em 1884, por dez anos foi o centro da vida cultural da cidade, mas durante a Revolução Federalista suas dependências transformam-se em prisão até 1900, quando foi reinaugurado com o nome de Theatro Guayrá. Em 1939 o Theatro Guayrá foi demolido e, em 1952 teve início a construção do Teatro Guaíra. O Centro Cultural Teatro Guaíra, com seus três auditórios: Bento Munhoz da Rocha Neto (Guairão), Salvador de Ferrante (Guairinha) e Glauco Fores de Sá Brito (Mini auditório), é um dos maiores complexos culturais da América Latina.
(https://www.youtube.com/watch?v=o8LQSQi8XMQ)

Em 2021, ainda, vi uma chamada para um evento com duas das atrizes desse projeto e prontamente me interessei: uma oficina de Teatro on-line para surdos, promovida pelo Serviço Social do Comércio (SESC), no dia 15 de outubro. Apesar de ser ouvinte, pude participar justificando meu interesse como professora de Teatro do INES, e mesmo sem saber LIBRAS direito acompanhei toda a oficina e ainda apresentei uma performance em Visual Vernacular (VV), um recurso artístico e poético próprio da comunidade surda e não a tradução literal em LIBRAS. Apresentei um poema[53] de Ricado Reis (um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa), numa experiência muito rica e inesquecível para mim que nem sabia direito a LIBRAS mas acompanhei perfeitamente a oficina para surdos, entendendo que o Teatro extrapola as barreiras da língua.



Imagem 32 – Minha performance de Visual Vernacular na oficina de Teatro remoto para surdos.

E nessa oficina descobri que em Curitiba há um Grupo de Teatro chamado Cia. Fluctissonante que une pessoas surdas e ouvintes nas plateias e palcos através de espetáculos simultaneamente interpretados na Língua Brasileira de Sinais e em português, mais uma referência, (além do Signatores, do TALS e do Moitará), para mais pesquisas e futuras trocas, como já ocorreu, em 2022, quando assisti em Curitiba uma montagem desse grupo: "O Pequeno Príncipe". Tal apresentação, além de linda e emocionante para mim, rendeu atividades para os meus alunos do INES, como relatarei no próximo capítulo.

---

[53] *Para ser grande, sê inteiro:/ nada / Teu exagera ou exclui. / Sê todo em cada coisa. / Põe quanto és / No mínimo que fazes. / Assim em cada lago a lua toda / Brilha, porque alta vive.* (REIS, p.130, 2000)
Esse Poema em LIBRAS pode ser visto em: https://www.casafernandopessoa.pt/pt/cfp/poesia-em-lingua-gestual-portuguesa/ricardo-reis/para-ser-grande-se-inteiro.

Na aula 5 continuamos o livro "A Aventura do Teatro" trabalhando com o capítulo "O Ator" que é, para Maria Clara Machado, a coisa mais importante do Teatro, pois segundo ela é o ator ou a atriz que dão vida à história que foi escrita no papel. Após apresentar essa pessoa que usa do corpo, expressão, movimentação no palco, voz etc. para dar vida a uma história, deixei como atividade a pergunta para os alunos sobre algum ator ou alguma atriz favorito, depois de uma lista de alguns famosos para exemplificar (Marilyn Monroe, Charles Chaplin, Angelina Jolie, Brad Pitt, Nicette Bruno, Paulo Goulart, Fernanda Montenegro e Milton Gonçalves) e vídeos do Chaplin como material complementar.

Dos poucos retornos que obtive dessa atividade, todos os alunos apontaram Charles Chaplin como favorito, não coincidentemente, um ator que fez história sem usar a comunicação oral, ideia que deixei clara no vídeo da aula 06. Mais uma vez, nessa atividade, ressalto a ideia de que todos podem fazer Teatro e que a surdez jamais será uma barreira para essa ou qualquer outra prática realizada por ouvintes. O vídeo que sugeri nessa aula traz trajetórias e experiências do Teatro Surdo no Rio de Janeiro, completando mais um pouco o portfólio das minhas referências, essa geograficamente bem mais próxima do INES.

Esse vídeo, produzido com recursos da Lei Aldir Blanc[54] e Secretaria Estadual de Cultura, conta a genealogia do Teatro Surdo no Rio de Janeiro, suas conquistas bem como as barreiras e dificuldades da comunidade surda no acesso às artes e a importância das associações nesse percurso.

A cronologia desses grupos teatrais inicia em 1983, com o Grupo Silencioso que em 1989 virou SIACS – Centro Integrado de Arte e Cultura[55] – passa pelo Teatro ABSurdo, e nas parcerias com o já citado Grupo Moitará, o Projeto Ponto de Cultura e Palavras Visíveis.

A história do Teatro Surdo no Rio mostra como amadores de Teatro, com muita dedicação e trabalho, conquistaram a profissionalização de artistas surdos. Um exemplo é o Grupo Silencioso (Carlos Alberto, Silas Queiroz e Marlene Prado), que passou pelo INES, Associação de Surdos e outros locais. Um Teatro inicialmente amador e que com a entrada de Luiza Monteiro (renomada artista da técnica da mímica) iniciou a capacitação profissional e começou a participar de festivais, com direito a Menção

[54] Lei Federal de apoio à Cultura surgida na pandemia, em homenagem a esse artista que faleceu de COVID.

[55] Inicialmente CIACEN – porque abrangia só artes cênicas, mas foi ampliado para todas as linguagens das artes, extremamente atuante até hoje.

Honrosa num evento cujo todos os grupos eram de ouvintes. Mais uma trajetória que pode ser investigada e divulgada em futuras pesquisas e parcerias em trabalhos.

Para mostrar mais sobre a potência dos surdos no Teatro, na atividade da Aula 8, indiquei aos alunos o vídeo da peça "Enquanto a Chuva cai", com atores surdos e ouvintes contracenando. Essa peça fala da amizade entre duas crianças, uma surda e a outra ouvinte e foi a primeira da Cia Fluctissonante, em 2016, cuja versão on-line foi uma parceria com o SESC no projeto "Palco Giratório", versão virtual. O vídeo não está mais disponível no youtube, pois foi uma ação para a pandemia, mas sobre "Enquanto a Chuva cai" e a Cia Fluctissonante, é possível assistir uma live dessa época em: https://www.youtube.com/watch?v=tG6fX7nEUZE.

Outra aula e atividade que postei no Google Classroom para ilustrar foi o vídeo da história musical "Rato", do grupo de música infantil Palavra Cantada.
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=e5ADrw5YpHU),
Cuja tradução em Libras está disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=mtr1MVPU7LY

E a versão da história em forma de peça de teatro em libras está disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=N26TzsFZlY0).

Reforcei nessa aula o conceito de história, elementos do Teatro e personagem. Para ter um melhor feedback do entendimento dos alunos sobre o processo e a aprendizagem das aulas, ao final da atividade propus um questionário, numa linguagem simples e direta, com as seguintes perguntas:

1- Você entendeu a história?
( ) SIM 😊 ( ) NÃO ☹

2- Você conseguiu entender o que são elementos do Teatro?
( ) SIM 😊 ( ) NÃO ☹

3- Você gostou da representação de Teatro dessa história?
( ) SIM 😊 ( ) NÃO ☹

As respostas foram positivas, no entanto, ainda eram baixíssimos os retornos dos alunos (no máximo três por turma), o que aumentava o desanimo com essa estratégia de educação no contexto pandêmico. Eu não sei direito avaliar se desânimo é um eufemismo ou se esse retorno era o possível que os alunos e professores conseguiam fazer naquele contexto, mas creio que tentávamos fazer o melhor, mesmo esgotados pelos quase dois anos de isolamento social e uma realidade sanitária, econômica e política muito frágil, incerta e atípica. Esse certo descontentamento com as práticas pedagógicas na pandemia, volto a registrar, não ocorreu apenas com minha disciplina, mas num contexto amplo e geral do INES e mesmo de outras escolas, de alunos ouvintes e em redes particulares também.

Na última atividade on-line, aula 9, aprofundei o significado de Autor**,** focando na dramaturga Maria Clara Machado e apresentando sua escola, o Tablado, uma das mais importantes do Brasil, localizada aqui no Rio de Janeiro.

Dentre as quase trinta peças infantis que a autora escreveu, destaquei "Pluf, o fantasminha". Cujo trailer está disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=1nufm1eXoPc)

Também apresentei outra peça muito conhecida da autora: "A bruxinha que era boa" Cujo trailer está disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=654b5agtMOY.

Esses trailers não têm tradução em LIBRAS, mas passam a magia do Teatro infantil de Maria Clara Machado, revelando, mais uma vez, que a comunicação dessa Arte vai além das limitações das línguas.

Para informar mais sobre a dramaturga e o Tablado, postei como material complementar uma entrevista toda em LIBRAS (de 2014, da TV INES[56]), com atriz Cacá Mourthé, sobrinha da Maria Clara Machado, diretora do Tablado e da versão de "Pluft", apresentada no trailer. A entrevista está disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=3pGhMKcY_7Y.

[56] Em abril de 2013 o INES lançou, em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (Acerp), a primeira webTV em LIBRAS, com legendas e locução em Língua Portuguesa para integrar os públicos. A equipe era composta de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do INES, na web 24 horas por dia (em *streaming* e vídeo *on demand*) e em aplicativos móveis com uma programação eclética e com foco na comunicação educativa. Infelizmente o projeto foi descontinuado, mas a atual direção do INES está lutando para retomá-lo.

Nessa entrevista ela fala sobre algumas possibilidades de parceria do INES com o Tablado, algo que ainda não foi feito e que pretendo realizar! Como parte da atividade, novamente, propus um questionário que me permitiu avaliar o entendimento dos alunos sobre a proposta de aula:

1- Nos dois trailers você conseguiu observar os elementos do Teatro?

Atores e atrizes

( ) Sim ☺ ( ) não ☹

Cenário

( ) Sim ☺ ( ) não ☹

Figurino

( ) Sim ☺ ( ) não ☹

Maquiagem

( ) Sim ☺ ( ) não ☹

Objetos de cena

( ) Sim ☺ ( ) não ☹

Mas apesar das respostas positivas em relação ao entendimento da aula, novamente, foi um retorno baixíssimo em termos quantitativos. Numa das Fichas de avalição para o Conselho de Classe (COC), eu documento o seguinte registro sobre essa situação:

> 4) Quanto ao programa pretendido com o planejamento específico para o contexto da pandemia, você considera que foi possível cumprir os objetivos curriculares esperados? Em caso de resposta negativa, comente um pouco sobre o trabalho realizado e seu foco. Em caso de resposta positiva, diga quais foram os objetivos esperados alcançados.
> Como sou professora nova e de uma disciplina inédita, me foquei em me apresentar, conhecer os alunos e apresentar os conceitos básicos da disciplina, complementando-os com materiais de lazer (Filmes, peças de Teatro, vídeos do Youtube) em Libras.

> No entanto, com a baixa adesão (no caso dessa turma, nenhuma adesão) dos alunos não foi possível analisar se os objetivos curriculares foram cumpridos.
> Não tenho problema algum em mudar o foco das atividades se o planejado não for do agrado dos alunos, mas me parece que o problema da falta de feedback dos estudantes não é da minha disciplina apenas. (INES, 2021)

Na própria Ata do COC do Serviço de Ensino Fundamental 1 (SEF1) que introduzia à essa Ficha de Avaliação encontramos mais uma documentação sobre as dificuldades pedagógicas do momento:

> Aos seis dias do mês de dezembro de 2021 aconteceu o Conselho de Classe Unificado dos Anos Iniciais do Serviço de Ensino Fundamental, referente ao ano letivo de 2021, de forma virtual, através da plataforma Zoom, por conta do contexto de pandemia de Covid-19 que nos acomete.
> Em razão da excepcionalidade que o referido período demanda, compreendemos que a avaliação, neste momento, é também um dispositivo ímpar para cartografar como as desigualdades cerceiam o acesso de estudantes a um processo educativo pleno, dificultando o trabalho pedagógico pretendido por parte da escola e das equipes.
> Assim, esta ficha busca contribuir não apenas com o registro do desenvolvimento pedagógico discente, porém, igualmente, com o mapeamento das principais dificuldades encontradas por cada setor em particular e cada turma e professor em especial, na efetiva realização da prática e da mediação pedagógico-educativa. (INES, 2021)

Esse COC foi realizado virtualmente no dia 06 de dezembro, mas a partir de novembro o INES começou a receber os alunos presencialmente de forma gradual e escalada. Finalmente fui ao encontro físico com as crianças nos dias nove, dezesseis e vinte e três, e, embora não fossem aulas regulares e nem com minhas turmas oficiais, foram encontros muito, muito emocionantes e especiais para mim, nos quais pude conhecer de perto as pessoas e a instituição.

Nesses três encontros, em parceria com uma professora de Educação Física, promovemos uma oficina de brinquedos com materiais recicláveis para as crianças do SEF1 que se deslocaram para esse "ensaio" de retorno ao presencial que a instituição promoveu. Um encontro breve, com poucos alunos, mas que me despertou um encantamento e empolgação que deixei registrados em minha página pessoal do Instagram, como um marco de vida.


14:40
50%
Publicações
Curtido por luciana_sposito e outras 22 pessoas
jupalomar Um misto de ansiedade e alegria no retorno às aulas presenciais. E um encantamento e amor por essas crianças surdas que está transbordando em mim!!!
Que fique registrado o primeiro dia dessa história que hoje se inicia!
Obrigada, INES!
🤟❤️🤟❤️🤟❤️🤟❤️
ceu_terapias 😍👏
krol_chaves 😍😍😍😍
9 de novembro de 2021



Imagem 33 – Minhas postagens pessoais no Instagram nas quais registro os encontros presenciais no INES em 2021.

O quarto e último encontro presencial no INES não teve alunos, foi apenas de funcionários que se reuniram para uma despedida do ano letivo atípico. Fizemos um amigo secreto, todo em LIBRAS, com a troca de presentes e contato humano, o que finalmente voltaria a acontecer depois das férias, em 2022, ano em que iniciamos o segundo ato dessa tesespetáculo!

57



Imagem 34 – Registro do último encontro presencial de 2021 no INES na qual estou sinalizando: “Meu amigo secreto é...”

FIM DO INTERVALO

CAPÍTULO 5 - SEGUNDO ATO: INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)

Então abrem-se as cortinas para 2022: o ano da alegria, da esperança, da retomada, do recomeço. Agora sim, vivenciar presencialmente o que é o ensino de Teatro para os Surdos já que a vida no país, graças a vacinação em massa, voltava aos poucos à normalidade. Um Viva à Ciência!!

E, como no Primeiro Ato dessa tesespetáculo, antes de iniciarmos a narrativa da ação (o "O que", que nesse capítulo se trata de registros em forma de Diário de Bordo), vamos conhecer os personagens (Quem) e espaço (Onde) da história, agora impulsionada pelos afetos positivos, depois da ruptura triste e conturbada que foi o período de isolamento social em função da COVID-19.

5.1. Personagens, Espaço...

Já sabemos que a principal característica das personagens que protagonizam a história a partir daqui é a surdez. Será mais um exemplo do singular no plural a partir das individualidades no coletivo, que nos fala a Complexidade, que sempre enxerguei em meus alunos nesses anos de ensino do Teatro.

Na palavra "alunos" reside cada indivíduo único em suas experiências (biológicas, físicas, sociais, culturais, filosóficas etc.) e que interagem e trocam essas experiências entre si, transformando-se mutuamente. Agora, no INES, quando falamos de alunos, temos uma especificidade: são surdos. E dentro da surdez também temos uma enorme variação (a pluralidade nessa singularidade específica) como os totalmente surdos ou com deficiências auditivas: leve, moderada, acentuada e profunda, também chamada de anacusia (Sassaki, 2002, p.2). Ainda temos alunos surdos com deficiências múltiplas, que além da questão auditiva também tem outros comprometimentos, como: hidrocefalia, paralisia cerebral, síndrome de down, autismo, etc. São nossos protagonistas (Quem) desse capítulo.

Em relação ao "Onde", bem ao contrário dos Institutos Federais, frutos de política educacional contemporânea, o INES é uma instituição muito antiga, do século XIX. Foi concebido em junho de 1855, como Collégio Nacional para Surdos-Mudos[58],

[58] A partir da década de 1970 o termo surdo-mudo começa a cair em desuso porque ocorre uma mudança na concepção social sobre o sujeito surdo. No uso desse termo, *pode-se observar uma intrínseca relação*

numa iniciativa do francês surdo Eduard Huet e do Imperador D. Pedro II. Huet já possuía experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges: https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines[59].

No primeiro dia do ano seguinte, o INES começou a atuar oficialmente. Na mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet, que continha as disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Em função da nacionalidade de Huet, a língua de sinais praticada era de forte influência francesa e espalhou-se pelo Brasil através dos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso. Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia também o ensino profissionalizante; a conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os discentes frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas e oficinas de bordado, essa destinada às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato. Por muito tempo, em função de ser a única em território brasileiro e em países vizinhos, recebeu estudantes de todo o Brasil e do exterior.

Nos quase dois séculos de existência, a instituição passou por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa foi no ano de 1957, quando se substitui a palavra "Mudo" por "Educação".

Em sua história, o INES se engajou no movimento de oficialização da Língua de Sinais, iniciado no final dos anos 1980, que culminou com o projeto de Lei que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de surdos (Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002) e que a regulamenta (Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005), dispondo sobre os seguintes temas: a LIBRAS como disciplina curricular; o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; o uso e difusão da língua de sinais em ambientes públicos e privados.

---

mais vinculada à exclusão, à incapacidade, à marginalidade, à benevolência e à surdez como uma doença sob o forte olhar religioso, passível de cura milagrosa. Roberto dos Santos, M.; Machado de Almeida, F.; Soares Ramos Moreira, F.; Rodrigues de Oliveira Garcia, R.; Ingrith Cabrera Molina, M. (2023, p.157).

[59] Este é o endereço da página do INES, alocada no site do Ministério da Educação-MEC.

Assim, vai-se consolidando em nível nacional e para além do INES a proposta de educação bilíngue, na qual alguns desafios ainda são muito presentes, como o de promover o esse ensino para sujeitos surdos com o ensino público de qualidade e em massa.

Atualmente no Instituto, a Educação Básica é oferecida pelo CAp/INES, o Colégio de Aplicação da instituição. Esse segmento é de responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEBASI) e oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O DEBASI também desenvolve encontros de formação, aulas-passeio, atividades externas, cursos de curta duração, oficinas transdisciplinares, entre outras propostas. E é responsável pela Coordenação Pedagógica (COAPP) que promove a orientação pedagógica do colégio e reuniões semanais com professores orientadores de cada segmento para discutir e propor o fazer pedagógico.

As propostas dessas equipes são socializadas com todos os segmentos do colégio pelo professor Orientador Pedagógico (OP) que reúne sua equipe, também semanalmente, levando as questões apresentadas, para que todos possam propor, discutir e subsidiar o fazer pedagógico na instituição. Na equipe de Artes fui escolhida para exercer essa função desde 2022 até minha licença maternidade, em 2024, quando encerrei a escrita da tese.

Nessa função, além de participar das reuniões de COAPP, fui responsável por outras demandas do Núcleo de Artes (N.A) como: discussão, elaboração e avaliação dos planos de ensino com a equipe de Artes; auxílio na divisão de turmas e carga horária dos professores da equipe; representação e organização do N.A em eventos internos e externos; comunicação e encaminhamentos (dúvidas, consertos, pedidos de materiais) com os setores responsáveis, etc.

Com as aulas regulares, a função de O.P e a escrita dessa tesespetáculo, não consegui me dedicar ainda no INES em ações de Pesquisa e Extensão, embora já tenha alguns projetos em mente, como discorrerei mais adiante. Já na parte de Ensino, dentro de minha área de atuação, procuro seguir as diretrizes da instituição:

> O ofício docente, na Educação Básica, é compreendido em uma dimensão plural, integrando arte, linguagem, matemática, ciências naturais, cultura surda e, em especial, língua de sinais e o compromisso ético e político da afirmação dos estudantes como potência e da ampliação de seus saberes e ainda não saberes. Investe na construção coletiva de uma educação

> bilíngue de surdos, tendo como norte as contribuições da pedagogia visual e surda. Como contribuição social com outras redes e docentes, oferece atividades, encontros e eventos de formação onde partilha práticas e experiências vividas no bojo do Colégio de Aplicação[60].

O ensino é regular dentro da proposta bilíngue, sendo a LIBRAS considerada a língua primeira (L1) e de instrução no currículo da instituição. A Língua Portuguesa é a segunda língua (L2), nas modalidades de leitura e escrita, objetivando levar o aluno o alcance da competência comunicativa, atendendo a especificidade da proposta de ensino para surdos.

Além da Educação Básica, o instituto também forma, de modo bilíngue (presencialmente e a distância), profissionais surdos e não surdos na Educação Superior com o Ensino de Graduação (Licenciatura em Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina) e Pós-Graduação (*Strictu* e *Latu Sensu*, com o programa de Mestrado), qualificando-os no campo da surdez. E desenvolve projetos da Pesquisa e Extensão como fóruns de debates, publicações, seminários, congressos, cursos e assessorias em todo o país, contribuindo na construção e difusão do conhecimento sobre a surdez.

Na área de saúde, realiza avaliação audiológica (de alunos e da comunidade) na detecção precoce da surdez, com cerca de mil procedimentos mensais de exames como a audiometria, o "teste da orelhinha" e a indicação e adaptação de prótese auditiva. Orienta, ainda, os responsáveis sobre a surdez e os encaminha pedagógica e fonoaudiologicamente quando necessário. O Colégio de Aplicação conta com o Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo (NOSS), projeto que funciona como um espaço de reflexão, discussão e orientação, com ênfase na saúde sexual e reprodutiva (Idem).

Há também o curso livre de LIBRAS, presencial e on-line, totalmente gratuito, em cinco semestres, para toda comunidade (especialmente familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas). Eu concluí, de modo on-line, o primeiro módulo em 2021, mas infelizmente parei os estudos de LIBRAS que pretendo retomar ao finalizar a escrita dessa tese.

---

[60] https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/sobre-o-debasi/apresentacao-do-debasi. Acesso em 12 out. 2024.

O INES também promove a qualificação e encaminhamento de pessoas surdas para o mercado de trabalho, valorizando suas potencialidades, com cursos e assessoria técnica às empresas que as receberão. Estes cursos estão disponíveis para alunos do CAp/INES e para pessoas surdas da comunidade.

Além dos cursos, há propostas de formação ampla e encaminhamentos para os sujeitos surdos; o "Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo"[61]. A instituição é atuante na perspectiva da efetivação do direito à educação de surdos, produção de conhecimento e apoio direto aos sistemas de ensino no suporte às escolas públicas e particulares que também "devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística" (*Idem*).

Assim, percebe-se que o INES possui uma amplitude bem extensa de atuação, incluindo todas as faixas etária e diversidade de público, atendendo os alunos desde a Educação Precoce (de recém-nascidos aos três anos), passando pela Educação Infantil, Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos) e a Graduação e Pós-Graduação, além dos cursos de LIBRAS, da Educação à Distância (EaD) e das ações de apoio à comunidade surda em diversas áreas. "Único em âmbito federal, o INES ocupa importante centralidade"[62], atendendo nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Nesse capítulo da tese focarei nossos personagens nos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF1 – Serviço de Ensino Fundamental) pois foram as turmas que trabalhei de 2022 até 2024. Podem participar do cenário pedagógico da escola, além do professor, o intérprete quando necessário (em minhas aulas presenciais nunca solicitei pois preferi sempre ir treinando a LIBRAS com os alunos e a demanda de trabalho do TILs é muito grande na instituição) e os cuidadores, esses para alunos com deficiências múltiplas e/ou necessidades específicas.

Em relação ao espaço escolar, as aulas de Artes ocorrem em um espaço próprio, o Núcleo de Artes, e atendem a todos os segmentos da Educação Básica: da Educação

[61] https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines Acesso em 12 out. 2024.
[62] https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines Acesso em 12 out.2024.

infantil ao EJA. São cinco salas com mesas amplas e coletivas, armários e materiais destinados às Artes Visuais.

Entre 2022 e minha licença maternidade, em 2024, nossa equipe variou entre sete e dez professores, todos de Artes Visuais, exceto eu! Fiquei inicialmente encantada com a quantidade de salas e materiais para a área, como nunca havia visto em outras escolas que trabalhei. No entanto, com o tempo fui percebendo que a hegemonia da cultura das Artes Visuais poderia oferecer uma barreira para o Teatro, como relatarei mais adiante.

O SEF1 atende a alunos surdos do 1º ao 5º ano com as atividades do Núcleo Comum, no turno da manhã, em aulas de 2ª a 6ª feira. Constam na grade curricular, além de Artes (três aulas semanais), as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física e LIBRAS.

Em 2022 eu assumi as três turmas de terceiros anos e a única do quinto; em 2023 as três turmas de terceiro ano e em 2024, as três turmas do terceiro ano e a única de segundo e enquanto não chegavam os novos professores de Artes, peguei algumas vezes as três turmas de primeiro ano também.

Apesar de localizado no bairro das Laranjeiras nº 232, zona sul do Rio de Janeiro[63], os alunos vêm das mais variadas e distantes partes da cidade, região metropolitana e até do Estado. Em 2023, por exemplo, dentre os vinte e quatro alunos registrados em meus diários, apenas quatro eram de uma proximidade relativa ao INES (dois do centro, um de uma comunidade no Catete e outro da Gávea), os demais de localidades bem distantes como: Bonsucesso, Irajá, Maré, São João do Meriti, Belford Roxo, Inhaúma, Niterói, Ilha do Governador, Pilares, Cosmos, Manguinhos, Duque de Caxias, Acari, Quintino do Bocaiuva, Parada de Lucas, Nilópolis, Parque União, Rocha Miranda e Maricá, lugares muito carentes também.

Por esse motivo, boa parte dos pais levam seus filhos pela manhã para o Instituto e os esperam até a saída, após o almoço, que assim como o café e o lanche, é oferecido gratuitamente aos estudantes. E com esses dados percebi que além da surdez, esse público da instituição apresenta dificuldades socioeconômicas como ou até maiores que

[63] Conhecida internacionalmente pelas paisagens naturais, belas praias e maioria dos pontos turísticos do município, nessa região da cidade estão também os mais altos salários e as melhores condições de infraestrutura. Por esse motivo, a zona sul do Rio também "atrai alto fluxo de turistas e, por sua vez, gera maior fluxo também de investimentos, tanto pela entrada de capital estrangeiro como pelos investimentos governamentais necessários à manutenção do local, para recebimento desses turistas". (Marques *et al*., 2020, p.02).

os alunos do IFRJ. Para esses pais, meu grande desejo é oferecer uma oficina de Yoga uma ou duas vezes por semana durante o tempo de espera da escolarização dos filhos. Em setembro de 2023 cheguei a fazer uma aula aberta para pais, alunos e funcionários, uma experiência linda e deliciosa, como tantas outras que relatarei a seguir, no Diário de Bordo.



Imagem 35 – Oficina de Yoga que promovi em uma manhã de Setembro de 2023 à comunidade do INES: pais, alunos e funcionários. O Yoga é uma vivência psicofísica que objetiva integrar o corpo e mente, com exercícios de consciência corporal e respiratória, além de meditação que acalmam e aliviam o stress.

5.2. ... E Ação (Diário de Bordo)

Para a narrativa de ação desse capítulo, lanço mão do Diário de Bordo, que não chega a ser tratado como uma pista e sim como uma ideia complementar na Pesquisa Cartográfica. A mudança do percurso institucional do IFRJ-CDUC para o INES durante a escrita da tese ainda é muito recente e apesar dos anos de experiência com o ensino de Teatro, trabalhar com surdos é totalmente inédito e por isso extremamente desafiador, tenho muito mais dúvidas do que conhecimento para apresentar nesse Ato (mas já aprendi com todos esses anos de experiências educativas que é uma parte natural do processo).

Em função de certo distanciamento temporal, no Primeiro Ato foi possível, em cada situação, perguntar sobre ingredientes e vetores da processualidade e depois juntar as reflexões, amassá-las, esticar, conversar, ver outras possibilidades, deixá-las descansar, olhar de fora e retomar a escrita. Esse movimento todo foi fundamental pois é nessa mistura que se encontra forças para resistir, lutar, fazer vingar, refletir e produzir com e sobre a vivência.

Mas o Segundo Ato ainda está no início e em curso, por isso parece ser de mais desafios e incertezas, de mais perguntas do que respostas, de muitos, planos e possibilidades. Se no Primeiro tento desenovelar as linhas de força de uma realidade, parece que no segundo estou conhecendo esse novelo, no qual estou inserida, no meio do nó, feito com as linhas de outros tantos fios inéditos, que ainda desconheço. Essa oposição (que é também complementar) entre os Primeiros e Segundos Atos da tese, no entanto, é muito rica, pois permite um olhar comparativo e reflexivo sobre o mesmo fenômeno: o ensino do Teatro sob o Paradigma da Complexidade em duas instituições federais, parte da minha grande peça da vida.

Por isso, o Diário de Bordo pareceu ser o recurso mais eficaz para a escrita dessa parte da tese, já que me permite, a partir do relato pessoal, o trabalho da escuta ativa sobre as questões que surgem na processualidade, na qual ainda estou imersa e disponho de pouca experiência e/ou distanciamento para análises como as feitas na dissertação do mestrado ou no capítulo sobre o IFRJ-CDUC.

E por que mesmo diante de tantas dúvidas, pouca experiência e uma certa "fragilidade" dessa etapa da pesquisa insisti em colocar esse Segundo Ato na tesespetáculo? Entendo que é justamente a infinidade na construção de caminhos da cartografia e as experiências até aqui que me dão as bases para continuar; a arte tem que

ir aonde o povo está, e na tesespetáculo, nesse momento, é no INES que estou! A pesquisa é narrativa, transgressora, pessoal e acima de tudo resultado de uma experiência existencial onde há medos, dúvidas, conflitos e ansiedades, mas também novos caminhos. "Se você encontra uma via, mesmo que uma tênue via, é porque há chance". (Kastrup *et al.*, 2015, p.187).

O Diário de Bordo é transgressor mesmo dentro do próprio método da cartografia, se apresenta como um desvio metodológico. Inclui assumidamente a escrita em primeira pessoa e vai além; há criação de dispositivos de ampliação das redes como lapsos, confissões e atos falhos que deixam escapar ou fugir as linhas do inconsciente pessoal e institucional, o que o texto oficial tende a recalcar para se instituir de forma científica. Revela implicações, vivências do campo, mostra como se habita o território existencial, pois enuncia sua própria produção, libera a pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto. É estratégico porque possibilita o exercício da escrita íntima que fala e vê o processo de produção do conhecimento sem separar os atores nele envolvidos. "O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo de pesquisar". (Kastrup *et al.*, 2015, p.172).

O texto diarista revela claramente a pesquisa como intervenção pois o pesquisador está profundamente incluso no processo e se restitui na operação de análise das implicações. Ele se apresenta como um estranho íntimo no ato de criação, que geralmente é ocultado na escrita oficial. É de uma intimidade não propriamente pessoal, mas que vem do *hors-texte* (fora texto); uma relação variável de presença-ausência, contiguidade e não-contiguidade, um hipertexto invisível a ser construído pelo pesquisador, como se fosse os bastidores do espetáculo.

Além disso, a escrita diarista deixa os afetos ganharem formas, palavras e gestos, criar escutas e falas misturadas, apresentando o que e como do percurso e os seus efeitos. Como já foi dito, experimentar afetos-efeitos é velocidade afetiva, pois o afeto[64]

[64] GARCIA *in* REIS *et al.,* (2022, p.43), apresenta o afeto a partir dos já citados estudos de Spinoza (2010) de que o conhecimento do afeto é o que movimenta o agir; corpo e pensamento são atributos de uma mesma substância; o que afeta e como afeta o corpo movimenta o pensamento e a ação e sem que suas forças se oponham, formam uma unidade que se move a favor da vida, na perspectiva de existir cotidianamente. "Representações desencantadas e tristes mobilizam afetos de tristeza que, junto com a alegria e o desejo, formam os três afetos básicos que nos movem, segundo Spinoza" (*Idem*, p.48). O desejo é um afeto permanente. Se algo o frusta, vem a tristeza e a vontade de sair da tristeza impulsiona o movimento desejante para outras formas de encontros, os "bons encontros", que mobilizam afetos alegres. A alegria é um estado ativo, político e de enfrentamento de contextos opressores e tristes, não precisamos explicá-la, sentimos.

é um signo vetorial resultante do encontro entre corpos e ideias, que aponta para o aumento ou diminuição da velocidade absoluta do devir ou do viver. “O afeto triste vetoriza para baixo e indica maus encontros, o alegre exalta nas alturas, é êxtase ou transvasamentos, tal como despregar-se de si” (Garcia *in* Reis *et al*., 2022, p.184). E essa parte da tese é feita de muitos afetos, como segue na narrativa.

O retorno às aulas presenciais em 2022 foi feito a partir de fevereiro, de modo híbrido (com atividades presenciais e remotas) e escalonado (Ensino Médio, Fundamental e Educação Infantil, respectivamente), respeitando as restrições sanitárias como o uso de máscaras, álcool, distanciamento de carteiras, etc. para a segurança e cuidado dos servidores e alunos. Ficou definido que em caso de suspeita ou confirmação de COVID-19, as aulas da turma seriam suspensas e todo o conteúdo reorganizado no *Google Classroom*. O andamento do processo letivo presencial seria reavaliado de acordo com avanço das aulas. Em minhas turmas só houve a necessidade de suspensão das aulas uma vez.

A primeira semana foi dedicada às reuniões pedagógicas, planejamento, organização das salas e materiais, entrega de tablets e atendimento aos pais. No dia dezesseis, a primeira mãe que conheci pessoalmente foi de um aluno do terceiro ano.

Nesse encontro, ela veio me falar que seu filho precisava de mediação pois é autista. Informou também que possuía um aprendizado lento, era inquieto e não ficava sentado ou ocupado por muito tempo. Nos registros da conversa que fiz no Diário de Bordo, anotei que ele gostava de recorte, massinha, colagem e pintura, mas que não sabia escrever e estava ainda aprendendo a Língua de Sinais. A mãe me informou ainda que durante a pandemia ele não acompanhou as atividades pela internet, mas fazias as ANPs impressas e que naquele momento estava sem tomar a Ritalina, remédio indicado pelo médico que o acompanhava, pois o deixava “alienado” e “viajando” e que estava na espera de uma reconsulta para rever a situação. Disse que às vezes o filho, de dez anos na época, gritava e que ainda estava aprendendo a datilologia do nome e a contagem de números.

Nas primeiras aulas com esse aluno senti realmente muita dificuldade na integração e aprendizagem, pois ele estava muito diferente do contexto dos demais colegas de classe, até sendo um pouco agressivo. Mas no desenrolar de 2022, e sobretudo em 2023 (em 2024 não era mais meu aluno, embora sempre aparecesse em minha sala), foi quem mais se desenvolveu nas aulas de Artes! Passou a amar a disciplina e demonstrou uma criatividade, habilidade e concentração muito grandes e

aos poucos um afeto e carinho crescentes com os colegas e comigo. Nos diversos conselhos de classe, quando as professoras das outras disciplinas apresentavam relatos sobre as dificuldade de aprendizagem, relacionamentos, descontrole e instabilidade emocionais do aluno eu informava que esse comportamento não condizia mais com as aulas de Artes e quando todos perceberam que nessas aulas estava um alento para ele, passaram a estimular a pratica artística em outras disciplinas; o aluno teve um salto de cognição e relacionamento muito significativo geral, mesmo após a perda da mãe, que infelizmente veio a falecer nesse percurso. A primeira mãe que conheci e uma das histórias de alunos do INES que mais me marcou na vivência presencial das aulas entre 2022 e 2024.



Imagem 36 – Aluno concentrado nas atividades artísticas. Inúmeras vezes ele ia fora do horário das aulas de Artes para a minha sala do Núcleo para “produzir” mais. Nas aulas com a turma passou a ser o aluno que mais dedicado, criando muito, a partir de meus modelos, com crescente autonomia e empolgação.

Nesse retorno presencial eu não sabia a LIBRAS direito e os alunos também estavam pouco familiarizados com esta linguagem, pois no terceiro ano as crianças ainda não têm o domínio da língua e, sobretudo pelos dois anos que ficaram sem praticá-la ativamente em função do isolamento social. Mesmo assim nossa comunicação ocorreu e as propostas que levei, já nas primeiras aulas, ainda nas salas regulares e não no Núcleo de Artes, foram muito bem recebidas.

Eu escolhia um livro de uma história bem visual, já conhecida e/ou de fácil compreensão, e apresentava para eles. Depois ia mostrando parte a parte do livro através do Teatro, usando meu corpo, objetos cênicos, espaços, pontuando os personagens e a diferenciação de atriz e plateia. E por fim, depois eram eles quem representavam, revezando as personagens das cenas, pois refaziam a mesma história inúmeras vezes com muita alegria e diversão já que adoravam a proposta. Em meu Diário de Bordo de 17 de março registrei: "A aula de hoje foi incrível. Juntei dois alunos da 312 com a 313 e fizemos "Os três porquinhos", amaram!" Trezentos e onze, doze e treze são as numerações das três turmas do terceiro ano, como estávamos em retorno experimental de pandemia às vezes iam poucos alunos e juntávamos as turmas.

Os alunos amavam mesmo a dinâmica de improvisação que se revelou um momento de integração do grupo (mesmo para os mais tímidos e de diferentes níveis cognitivos e de Língua), domínio de corpo, espaço, tempo, expressão, comunicação, etc. Habilidades já conhecidas e relatadas nos meus anos de vivência com o Teatro-Educação.



Imagem 37 – Cenas da improvisação de “Três porquinhos”. Nessa turma havia um aluno autista com dificuldade de relação com os colegas que se socializava perfeitamente durante as improvisações.



Imagem 38 – “Chapeuzinho Vermelho” com alunas de outra turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nessa improvisação incluímos os fantoches na cena.

De acordo com o que eu já imaginava – e falava sobre tal expectativa nas aulas remotas durante a pandemia – a improvisação das histórias ocorreu como a mesma alegria, naturalidade e espontaneidade das crianças ouvintes que há tantos anos vivencio, sendo a única diferença a língua: os alunos usam as LIBRAS ao invés da oralidade.

Outra característica que percebi muito marcante do Teatro na surdez, intrínseca a Língua de Sinais, foi a força das expressões faciais e corporais. No primeiro caso, inclusive, em meus poucos meses de aulas presenciais com os alunos, me apropriei dessa aprendizagem nas experiências pessoais com o Teatro, fazendo um teste no próprio INES: no final de abril levei para apresentar lá uma montagem que tinha criado com uma colega do Doutorado. Como atriz, caprichei nas expressões faciais, já influenciada pela vivência com os alunos surdos e tal reforço deixou a peça muito mais rica, o que passou a ser incorporado não só na apresentação para surdos, que adoraram a experiência, como para o público geral.



Imagem 39 – Cenas da peça “O Menino que inventou o Arco-Íris”, apresentada em 27 de abril de 2022 no INES, com a querida colega Carla Patrícia de Oliveira Lizaraso. Destaque para as expressões faciais influenciadas pela vivência com os surdos.

Em abril também fiz a transição das aulas da sala regular dos alunos para o Núcleo de Artes. Eles ficaram encantados com o novo espaço, com a quantidade e variedade de cores e materiais disponíveis. Queriam explorar, conhecer, testar, experimentar tudo. E eu também, pois aprendia junto com eles. Nem entravámos no Núcleo e eles já estavam abrindo armários, pegando pincéis, papeis, tintas e se colocando a criar, eu não podia atrapalhar esse fluxo de descobertas espontâneas de jeito algum, tinha que incorporá-lo em minhas aulas!

Então comecei a pensar em temas do Teatro que eu pudesse trabalhar unindo às Artes Visuais como cenários, figurinos, bonecos, máscaras. Criávamos essas produções artísticas e às vezes eu arriscava uma improvisação com o material pronto, mas confesso que a linguagem visual prevaleceu em minhas aulas a partir daí. Isso para mim não foi ruim, ao contrário, fez reviver um desejo que sempre tive e que já flertei algumas vezes (como na "Pesquisa Cênica de Alice no País das Maravilhas") em meu trabalho: aprofundar o conhecimento em Artes Visuais. Eu quase cheguei a pedir um reaproveitamento de curso na graduação para essa linguagem artística, mas como já tinha dois diplomas e estava na pós (em Fundamentos do Ensino das Artes, que de alguma forma abordava as Visuais também) desisti, com o desejo que permaneceu pulsante. Assim, desde então, passei a fazer um trabalho híbrido entre Teatro e Artes Visuais no INES. A seguir, algumas Imagens das produções envolvendo Teatro e Artes Visuais nesses anos de aulas presenciais:



Imagem 40 – O mural com as diversas formas de Fantoches que produzimos: meias, palitos, "dedoche" e papel.



Imagem 41 – Uma aluna do terceiro ano mostrando seus fantoches de palito. Depois de prontos, escondidos embaixo da mesa, os alunos representavam histórias com eles, adoravam!



Imagem 42 – Aluna mostrando os dedoches no “palco” de Teatro de Bonecos que também construímos em aula.



Imagem 43 – Aluno do quinto ano e sua máscara em construção.



Imagem 44 – Turma do terceiro ano desfilando pelo INES com algumas das máscaras que confeccionamos.



Imagem 45 – Aluno do terceiro ano apresentando uma performance corporal com o figurino do “Homem de Ferro” que criou na aula.

Ressalto que quero fazer um grupo só de Teatro, algo como os projetos de Extensão que desenvolvi no IFRJ. Não concretizei essa ideia na prática por alguns motivos, em especial: com a escrita da tese e a função de O.P minha carga horária disponível ficou bem restrita; a falta de um espaço físico apropriado só para atividades de Teatro, corpo e movimento, sem a influência das Artes Visuais; um domínio maior da Língua de Sinais de minha parte e; a falta de uma política definida e apoio (como bolsas, editais, uma coordenação específica para a área) para atividades de Extensão no INES. O desenvolvimento desse projeto está nos meus planos futuros. Só estou iniciando a jornada no Instituto de Surdos, sei o que quero e tenho um bom tempo para seguir concretizando, afinal essas cortinas não se fecharão tão cedo.

Algumas conquistas nesse sentido, inclusive, já parecem estar se realizando: nesses dois anos como O.P, uma de minhas lutas junto à equipe foi conseguir mais professores para nosso Núcleo. Finalmente recebemos, em meados do primeiro semestre de 2024, dois novos professores (de Artes Visuais), e na minha licença maternidade chegou mais um, de Teatro! Mas além do Teatro e das Artes Visuais, o Núcleo de Artes pretende oferecer acesso às outras linguagens (Dança, Música e Audiovisual) e poder, dentro delas, trabalhar oficinas específicas como: Bordado (que já ocorre), Cerâmica, Yoga, Grafite, Fotografia, Silk Screen, Circo, etc. Gostaríamos de atuar como um Núcleo mesmo, com mais autonomia e atividades, em todos os turnos, ligadas a Pesquisa e a Extensão e não majoritariamente ao Ensino, só pela manhã e noite, como tem sido. Com minha experiência na Extensão do IFRJ-CDUC sei que posso contribuir nesse sonho e aqui fica o registro do desafio futuro.

Na turma de quinto ano segui a mesma dinâmica de aula dos terceiros, levando histórias menos infantis para improvisação. Eles gostavam muito, sobretudo de fazer cenas cotidianas. E nessas improvisações, dois alunos em especial me chamaram a atenção, como registrei em meu Diário de Bordo do dia 18 de março:

> "Quantas descobertas!!! Os desafios não são impossibilidades, ao contrário, são um universo a ser explorado. Hoje, na 511 foi o Fulano e Beltrano[65]. Esses dois, negros, não fluente em LIBRAS, tendem a se desentender... mas na dificuldade e vontade de exprimir, o Fulano contou (bem teatral) uma história que parece envolver bem a realidade dele... algo com tráfico, violência, armas, assalto, morte... vou puxar esse novelo! Talvez seja a hora de chamar o Augusto Boal com essa turma, começando com o Teatro-Imagem".

Eu pensava no Teatro-Imagem porque é essencialmente visual e sem oralidade, achei que daria certo com a turma. Tentei, mas não consegui desenvolver a proposta pois esses dois alunos que nunca tinham estudado no INES (desconheciam a Língua de sinais, dificultando a comunicação), traziam a violência intrínseca do racismo estrutural do país e vinham de comunidades também muito violentas, apresentando um comportamento bem complicado, de muita violência, entre eles e com os demais colegas, desestabilizando muito a aula de modo que eu não consegui explicar as nuances da técnica de Teatro do Oprimido.

[65] Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Mesmo assim, um episódio me foi muito marcante com essa turma, em especial com o Fulano, que me fez ver que apesar das dificuldades e desafios, parecíamos estar no caminho certo.

No meu Diário de Bordo do dia 22 de março, num planejamento de aula tentando envolver o T.O, fiz o seguinte registro: “O elemento mais importante do Teatro é o corpo humano” (BOAL, 2012, p.10). 1) Movimentos físicos, formas, volumes, relações físicas. Sem dor, violência ou competição, ao contrário com prazer! 2) Desenho do corpo; 3) Desenho da Família – minha necessidade de conhecer melhor esses alunos.

Nesse diário, decidi que iria iniciar as dinâmicas do T.O com o que Boal chama de conhecimento do corpo e tornar o corpo expressivo, já apresentadas no Primeiro Ato. Como estávamos nas aulas híbridas de Artes Visuais e Teatro, propus que cada aluno fizesse, com a ajuda de um colega, o desenho do contorno de seu corpo e dentro dele preenchesse com desenhos, pinturas e/ou recortes da família e/ou de coisas que gostassem, como nas imagens abaixo:



Imagem 46 – Alunos da turma do quinto ano fazendo o contorno de seus corpos na sala de aula regular.



Imagem 47 – Na sala de Artes, preencheram o conteúdo dos corpos com pinturas e/ou colagens de coisas que gostavam. Aqui são alunos do terceiro ano, pois fiz essa mesma dinâmica com as turmas de terceiro ano também.

Enquanto todos os alunos fizeram desenhos alegres, coloridos, envolvendo as coisas que gostavam, o Fulano, que nas aulas de improviso só fazia cenas de contextos bem violentos (traficantes, bandidos, assaltos, mortes) desenhou inúmeras armas dentro do contorno de seu corpo e usou apenas as cores preto, vermelho e branco. Eu senti um misto de choque e tristeza ao ver esse trabalho do aluno (sentimento que já vinha me incomodando, como registrei nesse Diário de Bordo de outra aula: "Fulano fez uma arma de papel e se sente muito empoderado com isso... Coisas a pensar!").

Mas o lindo dessa história foi perceber que seus colegas de classe também se incomodaram muito, de modo a irromper uma situação muito, muito marcante a partir desse dispositivo; um dos colegas se comunicou com o Fulano dizendo que o desenho estava "feio" porque armas levam apenas à morte e/ou à prisão. Nesse instante, a expressão facial do Fulano mudou, ficou assustado, e então ele pegou novamente os

pincéis e cobriu com tinta todas as armas que havia desenhado no corpo. Simbolicamente a Arte se sobrepôs à violência, transformou uma parte em outra parte, como nos falou o poeta. E assim, ao longo do ano, o comportamento violento dele também foi amenizando sendo substituído pelo prazer de criar, sobretudo nas aulas que envolviam propostas mais lúdicas e infantis. Percebi que esse aluno, já pré-adolescente, resgatava nas aulas de artes algo perdido ou não vivenciado de sua infância.

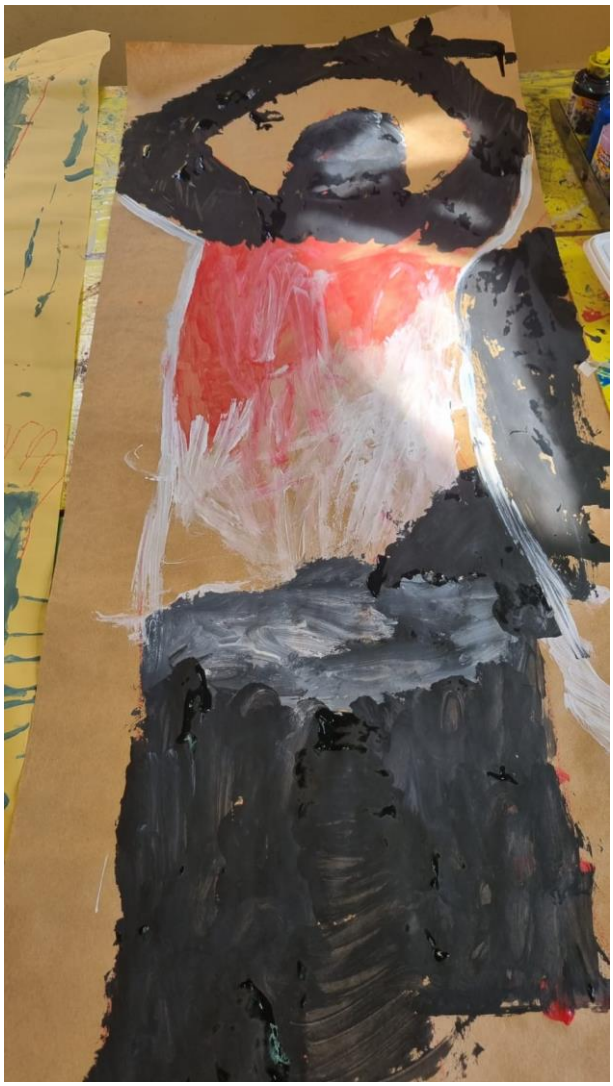


Imagem 48 – Desenho do corpo do Fulano, depois de ter coberto as armas com tintas.



Imagem 49 – Exposição dos trabalhos sobre a atividade proposta.

Sobre essa atividade ainda, na primeira etapa só de desenho do contorno dos corpos, em meu Diário de Bordo de 23 de março eu escrevia: "MA-RA-VI-LHO-SA aula. Desenharam os corpos deles, amaram. Começamos com a escrita dos nomes deles no quadro por iniciativa do Beltrano. Aliás, que delícia ver a felicidade dele em descobrir, aprender e dominar a LIBRAS, como ele está mudando! (o que vejo no Sicrano[66] – 311 e Beltrano da 511). Incrível!!!"

Aqui já percebia o que hoje para mim é indiscutível: a importância da LIBRAS na vida do sujeito surdo. No decorrer desses – poucos ainda – anos de INES, com as turmas de Ensino Fundamental, vejo que as crianças ao desenvolverem o aprendizado da Língua de Sinais passam a se apropriar da comunicação, conseguindo expressar melhor seus sentimentos, pensamentos, relacionamento com o grupo, aprendizagem, concretização dos seus desejos, e vários problemas comportamentais como agressividade com os colegas, fuga de sala de aula, desrespeito às regras da aula e difícil convivência em grupo vão sumindo, cedendo espaço para a socialização, respeito, aprendizagem e afetividade pessoal com os colegas e servidores.

E não se trata apenas da apropriação da LIBRAS, mas também da Cultura Surda, ou seja, o jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo, torná-lo mais acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções – sobretudo visuais – em suas ideias, crenças, costumes e hábitos. Isso contribui para as identidades próprias, envolve os

[66] Nome fictício de um aluno do terceiro ano que também não dominava as LIBRAS e tinha comportamento de difícil convício, mas que com a aprendizagem da Língua, a começar pelo nome, foi melhorando significativamente a socialização e aprendizagem.

aspectos que dão sentido à existência e diferencia-se dos ouvintes em vivências, lutas, relacionamentos, etc.

Tenho cada vez mais, a partir dessa percepção, preparado as aulas de Artes considerando primeiro a LIBRAS e a Cultura Surda, depois a proposta de ensino, seja de Artes Visuais, Teatro, na integração de ambas as linguagens ou nas outras possibilidades que acontecem ou venham a acontecer nessa caminhada. A sala passou a ter sinalização dos conteúdos, as propostas de ensino iniciam com as sinalizações dos novos aprendizados. A educação adquire um caráter mais linguístico bilíngue, na qual tenho desenvolvido minha LIBRAS junto com os alunos e aprendendo muito com eles.



Imagem 50 – Mural que montei na sala com a sinalização das cores em LIBRAS. Sempre que apresento um novo conteúdo, procuro levar as referências em Língua de Sinais. Abaixo dos Sinais das cores, os autorretratos dos alunos, atividade de uma de nossas aulas sobre conhecimento do corpo.

E aqui, percebi mais do que nunca, a importância do escutar e não do "ouvir". Lembrei-me, inclusive, de um texto que caiu na prova do processo seletivo do Doutorado, "À Escuta", de Jean-Luc Nancy (2014) que fala sobre essa distinção. Praticar a educação surda é praticar a escuta: se colocar no lugar do outro, de perceber o que está velado no silêncio do não dito e das tensões e, a partir delas, encontrar o entendimento.

Um exemplo dessas tensões, que também são dispositivos, foi acatar um pedido recorrente de uma aluna nas aulas de artes: ela queria fazer "Slime", um tipo de "brinquedo" feito com a mistura de alguns produtos e cola e forma uma espécie de

geleia moldável. Resolvi ceder ao pedido, sobretudo por que observei que cada vez mais essa aluna estava distante e desempolgada das aulas, bem apagada em relação ao começo, como descrevi no diário de bordo do dia 30 de março: "Achei a Fulana meio desanimada".

Ela ficou muito feliz com essa atividade, que repeti por mais alguns encontros. Mas um dia ela voltou triste novamente, e perguntei o que tinha acontecido. Ela contou-me que estava apanhando do padrasto. Isso acabou psicologicamente e emocionalmente comigo, como pode o ser humano cometer tamanha covardia? Levei o caso para o conselho de classe, mas essa história se resolveu dentro do âmbito familiar mesmo, pois algumas aulas depois ela me contou que a mãe havia separado dele. Um alívio e alegria, mas, infelizmente, apenas um primeiro caso de algo que parece ser mais comum do que se imagina na infância surda, pois, no segundo semestre outra aluna, também do terceiro ano (de outra turma) me mostrou as marcas de violência em seu corpo, produzidas pela própria mãe. Fiquei novamente emocional e psiquicamente dilacerada, e em prantos fui com ela na assistência psicológica do INES que junto com a coordenação pedagógica passou a cuidar do caso ao mesmo tempo em que criei uma relação muito mais profunda de carinho e afeto com a aluna, que passou a desabafar e confiar mais em mim. As aulas de Artes foram dispositivos para revelar questões muito pessoais, profundas e sérias nesses casos.

A dor da tristeza, os afetos descendentes, que se revelaram a partir das aulas de artes como dispositivo, se repetiu em outros momentos ao longo desses dois anos de ensino presencial quando alguns alunos deixavam emergir situações pessoais como a perda de um parente (mães, irmão, avó...), as dúvidas com seus corpos, na relação com o corpo do outro, no aflorar da sexualidade (alguns casos com questões de gênero, inclusive) ou a miséria social (alunos que ia com muita fome para as aulas) e/ou afetiva (como aluno em estágio de abandono familiar tão grande que ia cheirando mal e com feridas de sujeira na cabeça, que se "sujava" de tinta no cabelo só para "lavar", prazerosamente, a cabeça na pia com sabão). São muitas situações de enorme profundidade e delicadeza, que não tenho nem como desenvolver análise mais consistente nessa tese, em função do pouco tempo e experiência que tenho com o Instituto de Surdos, mas que já me introduziram ao que é o universo da Educação no INES.

Um universo de muita, muita realização, apesar de alguns episódios tristes como os apresentados acima. Eu saio das aulas com meu peito explodindo de alegria pelo

tanto de aprendizagem, amor e carinho que troco com os alunos. Não há palavras para descrever o lindo que é ver a expressão facial de felicidade de um aluno quando me vê e vem correndo, mesmo de muito longe, para um abraço; os inúmeros desenhos, retratos, recados e presentes carinhosos que ganho quando fazemos nossos encontros de Artes e até uma situação divertida, que me foi contada: num evento em que os alunos tiveram com um professor convidado de fora, em dois mil e vinte e três, foi perguntado à eles o queriam ser quando crescer; quase que a totalidade das turmas dos terceiros ano responderam que queriam ser professores de Artes! Eu nem estava presente nesse dia, fiquei sabendo depois através dos cuidadores, muito gratificante!

E assim venho desenvolvendo o trabalho, no misto de linguagens artísticas, experimentos e sentimentos, aprendendo muito com o dia a dia. Metodologicamente, uma experiência que considerei bem exitosa que atravessou o ano de dois mil e vinte e dois e desdobrou no ano seguinte, como um exemplo de abordagem Complexa, foi o tema gerador “O Pequeno Príncipe”.

Nas férias de julho fui para Curitiba e aproveitei para assistir a peça desse título, da Cia Flutissonante, que estava estreando. Vi de perto, com muita alegria e emoção, a proposta de Teatro bilíngue, filmei algumas partes para mostrar para os alunos para desenvolver atividades a partir dela. Foi muito bacana, pois trabalhei a Literatura e as Artes Visuais (levei um Livro pop-up que tenho para eles conhecerem a história e também produzirem imagens), vimos a diferença da linguagem literária e teatral, realizamos improvisações e no ano seguinte, em dois mil e vinte e três, consegui levar os alunos, gratuitamente, em uma exposição paga sobre o tema, dentro de um famoso shopping da Zona Sul, um passeio muito marcante para todos.



Imagem 51 – Peça de Teatro, bilíngue, que ocorreu em Curitiba.

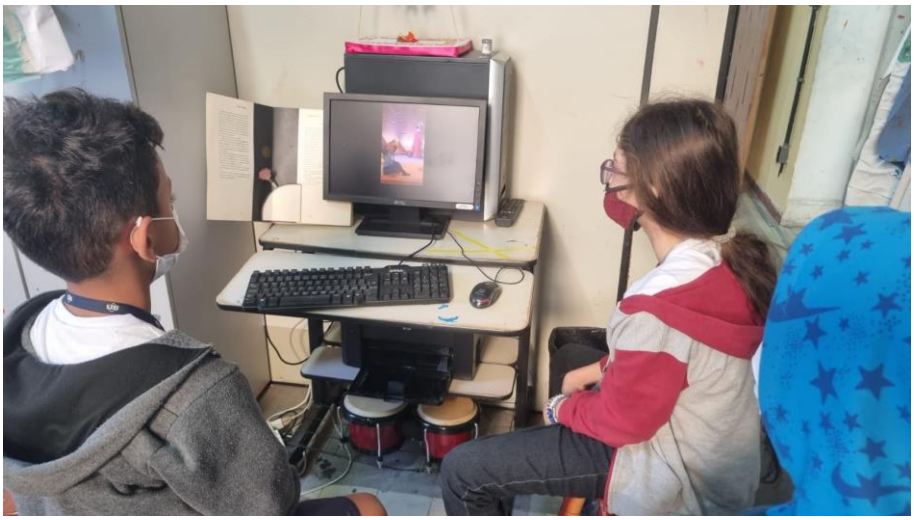


Imagem 52 – Apresentação da filmagem da peça aos alunos e a comparação com a obra Literária.



Imagem 53 – Detalhe do livro Pop-Up.



Imagem 54 – O experimento do tema em linguagem visual.



Imagem 55 – A improvisação teatral de cenas da história.



Imagem 56 – O passeio à Exposição no ano seguinte.

A dinâmica de levar os alunos para passeios, que incorporei em meus planejamentos, começou em agosto de 2022, quando acompanhei algumas turmas numa visita ao Clube do Flamengo, na Gávea. Percebi o quanto eles amam, precisam e aprendem no além- muro da escola. É uma forma prática de aprendizagem, conhecimento de mundo, refinamento da linguagem, aquisição de cultura... desde essa descoberta passei a buscar visitas à museus e exposições, tendo-os levados, entre os anos de dois mil e vinte dois e dois mil e vinte quatro, além do Pequeno Príncipe, em duas exposições na Casa França-Brasil, uma no Museu Histórico Nacional e uma no Oi Futuro, essa para vivência de um projeto de Música!





Imagem 57 – Duas visitas dos alunos na casa França-Brasil em 2023 e 2024, respectivamente. Desde então, em muitas das exposições que a Casa realiza, assim como o Museu Histórico Nacional, ligam para o INES oferecendo a visita guiada com intérprete de LIBRAS e às vezes até transporte e lanche para as crianças!

A experiência na visita da Oi foi bem peculiar, pois apesar da falta da audição, os alunos vivenciam a música com os outros sentidos de seus corpos, e é maravilhoso o como isso ocorre. Em meu Diário de Bordo de 24 de março de 2022, já havia um registro sobre essa percepção: "Arthur novamente batucou com MUITO ritmo, hoje com dois lápis e um pote". Não sou conhecedora da área, infelizmente (além de mais uma vez destacar meu pouco tempo de experiência com a comunidade surda) mas observei nessa vivência da Oi, em alguns alunos como o Arthur e numa aula em especial, no final de abril de 2022 – em que levei os alunos do quinto ano conhecer o auditório do INES onde tem um piano, que exploraram – que eles tocam instrumentos musicais com um certo ritmo, harmonia e melodia através da sensibilidade corporal e pelas vibrações, é incrível! Por essas e outras observações que reforço a necessidade da Música e de todas as linguagens artísticas na instituição, e não apenas das Artes Visuais, que prevalece historicamente, e agora do Teatro, que se desenvolve timidamente ainda. Uma construção a ser feita.

Além dos passeios externos, faz parte do ensino de Artes, minha e dos demais colegas do Núcleo, o convite às pessoas de fora para compartilhar seus conhecimentos e experiências com nossos alunos. No segundo semestre de dois mil e vinte dois tivemos a presença de um conhecido artista no bairro das Laranjeiras, Odylo Falcão (em meados agosto) e da artista Angelica Daas (em novembro), brasileira que vive na Espanha e que abriu espaço de sua agenda de passagem no Brasil para um trabalho lindo com nossos alunos. Experiências locais e Globais, sendo que a da Dass rendeu até a escrita e publicação de um artigo por parte da nossa equipe do Núcleo de Artes.

Nesse artigo relatamos como foi essa experiência, partindo do conhecido trabalho da artista com a imensa coleção de fotografias de indivíduos de várias nacionalidades e seus tons de pele diversos, relacionados à escala industrial Pantone. Angelica fez uma roda de conversa sobre esse trabalho com nossos alunos de todos os segmentos, e orientados por ela, eles também tiveram a experiência prática: misturaram guache nas cores vermelha, verde e amarela, 'cores primárias', para investigar e criar variadas tonalidades de pele em autorretratos que constituíram um grande painel com divertida gama de expressões, diversidade, representatividade e comunhão. Uma ação que estimulou o autoconhecimento e empoderamento tão necessário contra práticas antirracistas, como nos fala, mais uma vez, Djamila: "A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas" (Ribeiro, 2019, p.13). Alguns alunos ainda escreveram palavras nos autorretratos, reflexões sobre racismo, revelando a potente

relação entre imagem e palavra e numa compreensão prática de que essa experiência educacional atua na dimensão social da formação humana, de acordo com a pedagogia da autonomia.

Buscamos com isso, além das reflexões, construir novos caminhos de práticas que nos permitam não apenas reconhecer a discriminação racial e assumir a responsabilidade pela mudança dessa realidade, como também valorizar e divulgar a beleza e a riqueza da nossa cultura brasileira de matriz africana num diálogo sobre si e no encontro com o outro. Mais uma vez, buscamos um olhar decolonizador, como nos sugerem as leis 10.639/03 e 11.645/08, na ruptura da prevalência da cultura eurocêntrica no ensino de arte.



Imagem 58 – Painel com o Autorretrato dos alunos produzidos a partida técnica ensinada por Angelica Dass.

Essa experiência revela algo comum aos professores do Núcleo de Artes: todos temos muita união para realizar projetos, com uma enorme afinidade ideológica, estética e desejo de trabalhos criativos e inovadores. Além da ações já narradas, há outras inúmeras experiências e participação da nossa Equipe em projetos da Instituição, como: a organização de Exposições, como a do Portinari que realizamos em setembro de dois mil e vinte e dois; a participação em eventos anuais da Escola, como as festas Juninas, as Surdolimpíadas, o Setembro azul - mês da comunidade surda; o Congresso Internacional do INES – COINES; oficinas com pais; o suporte em cursos de formação técnica, artística e cultural, etc. Atividades que tendem a crescer com a chegada dos novos professores de Artes e que estou muito empolgada para contribuir no retorno da minha licença maternidade e após a defesa dessa tese.

Assim, descrevi aqui um pouco do que vivenciei nesses breves anos de INES, mas deixo a expectativa do tanto que tenho ainda para viver, aprender, ensinar e construir uma história tão ou mais linda como a dos sete anos de IFRJ. Cenas que compõem o espetáculo da minha vida, cuja cortina só se fechará no último suspiro, e, por esse motivo, deixo-as aqui, entreabertas, para os próximos capítulos, não mais nessa tesespetáculo, mas nos novos registros que certamente um dia virão.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS – As Cortinas não se Fecham

Chego ao final dessa tesespetáculo refletindo sobre a estrela cintilante que Nietzsche me ensinou: ela só nasce a partir do caos que temos dentro de nós. Em mim, essa estrela dialoga com a Complexidade, quando vivo a potencialidade genésica do universo caótico com seus princípios rico, energético, de indistinção e confusão entre o poder criativo e destrutivo do pensamento. E agora faço esse registro porque é até difícil acreditar que cheguei aqui, ao que parece uma obra "finalizada" de algo que pulsava entre o caos e a estrela em minha mente e meu coração, mas que ainda não tinha forma. Agora tem, mas ao mesmo tempo ainda parece que há tanto para dizer, fazer, viver.

Um trabalho que atravessou uma pandemia e uma mudança de emprego; duas mudanças de casa e de estado civil, além de uma gestação! Ou melhor, duas: nasceu uma bebê e uma tese quase na mesma época, muita emoção e muito cansaço. Por esses fatores, o processo de escrita levou muito mais tempo do que o planejado, mas em toda processualidade teve muito amor e dedicação. O engraçado é que ao chegar aqui a impressão que tenho é que se fosse começar novamente, faria muita coisa diferente, mostrando, como nos fala a Complexidade, que o conhecimento é provisório.

E se foi difícil chegar aqui, é mais difícil me despedir daqui. Mas o faço trocando o pensamento simples, que quer controlar o real, pelo Pensamento Complexo, que dialoga e negocia com o real. Na prática venho mostrar que esse pensamento que não pode ser controlado, se manifesta na tese em algumas palavras finais, mas seguirá ativo, em curso, sem fronteiras e por isso, também sem "Fim".

Assim, "as cortinas não se fecham". Ficam no palco de cortinas entreabertas algumas das reflexões, memórias, pensamentos e sentimentos ativados no tempo da escrita. O que outrora analisou fatos passados e traz de presente as inúmeras possibilidades para o futuro, como apontei na pista 02 com a produção de dados na atenção seletiva. E a atenção flutuante, que não seleciona a atenção, mas sim permite que ela pouse sobre o que quiser (seguindo o inconsciente, involuntário e o desconcentrado) e permitindo a descoberta. Destaco que essa se faz muito mais presente nessas reflexões "finais", nas quais trago mais alguns insights e análises que surgiram no percurso da escrita, descobertas e irrupção de dispositivos. E também um desabafo em tom de despedida.

Dentre os dispositivos, quero destacar mais uma vez o amor que me transborda, retomando uma reflexão do Capítulo 1, sobre a pesquisa cartográfica: "Mesmo num

cenário, enredo e personagens totalmente diferentes, algo invisível, inconsciente, maior (que arrisco dizer ser o amor que tenho pela Arte-Educação), mantém o movimento, a unidade da ação, apesar de todos os desafios da novidade e da necessária inovação".

O que me parecia uma desconfiança me vem, ao chegar nessa parte da tese, como uma sensação muito mais intensa de que o amor que tenho pela Arte-Educação é a maior das linhas de força de todo o espetáculo vivido e vivo aqui narrado. Arte e Educação, dois extensos e complexos campos do conhecimento, com saberes que me encantaram, encantam e na nova fase do INES parece que continuarão a me encantar cada vez mais e que também, de forma alguma não caberiam ou poderiam ser totalizados ou finalizados.

Quando iniciei a escrita afirmei que buscava trazer para o consciente um pouco do que está oculto nas experiências narradas. Sabendo que é impossível entender a totalidade de um fenômeno e que são infinitas as partes que o compõem, só me restou a escrita sem expectativas, carregando e transformando os medos e ansiedades e deixando revelar um pouco do que velado estava. E assim, tanto no exercício da escrita quanto no de organização dos dados produzidos nessa trajetória, fui trazendo a consciência dos gestos de atenção seletiva, flutuante e na suspenção, o que foi e é importante para esse registro e para minha vida, mas que não pertencem a mim.

Tudo parece ser apenas um encontro, no qual tenho a impressão de que tanto no contato com os dados produzidos (livros, e-mails, páginas de facebook, memórias) quanto na escrita, que o comando não estava em mim, eu me deixei levar. Assim como numa improvisação em que somos apenas uma parte de todas as variáveis que envolvem a criação de uma cena cujo resultado é a ação posta em prática num contexto que partiu da imaginação. Imagem e ação que na Arte é a manifestação da Inteligência Geral, no Teatro a consciência dos personagens, espaço e ações e aqui na tese os desdobramentos que se tornam enriquecidos e enriquecedores para mim e para o espect-leitor.

Conforme ia consultando a produção de dados dessa história (e continuamos a produzi-los com a leitura da tesespetáculo e no que levaremos ao "final" dela), sentia que estava revivendo novamente, mas com outro entendimento, cada uma das experiências, cada emoção, cada vivência dessa jornada de ensinar e aprender com o Teatro e com as Artes. E percebo, assim, a importância da memória para o registro de quem somos, de onde viemos, para onde vamos e para quem queira dar continuidade, a partir de nossas escolhas, mais um dos princípios de Inteligência Complexa. Isso é

essencial, pois uma gente sem memória é uma gente sem história, já que a memória ativa os sentimentos e nos dá sentido, no duplo sentido que tanto usei aqui na escrita.

Eu sei que deixei uma história no IFRJ e estou vivendo uma história no INES na mesma intensidade que sinto que o que sou hoje traz o IFRJ em mim (e nas pessoas que participaram de toda essa experiência), e se desdobra nessa nova e linda história na educação de surdos.

Relendo as postagens da página do Facebook do grupo "Dionísia Urbana" e escrevendo sobre elas na tese, por exemplo, percebi que algumas angústias da época (como a falta de estrutura física para fazer Teatro no campus, o problema de frequência dos alunos a pouca cultura em torno das Artes) foram tão pequenos diante do grande que foi a experiência toda de Teatro para nós (eu, alunos, campus) e aos que demais atravessaram por essa aventura. Aliás, foram justamente esses problemas que nos moveram, mostrando que é das condições de atrito e estranhamento que emergem respostas, como vimos na pista 03, cartografar é acompanhar processos. E isso foi o que ficou, nos fez crescer, aprender, transformar mostrando que dificuldades existem e sempre existirão, mas o que fica é o que se faz com elas e/ou apesar delas. E foi na escrita também que tomei consciência que muitas vezes, diante das dificuldades, foi a Arte que possibilitou a continuidade e superação de desafios sendo quase como um refúgio nos momentos mais difíceis, como no caso Marielle ou na pandemia.

Relembrando tantas memórias percebo o quanto me cobro das coisas que já estão em ação, além da imagem da mente, e nem me dou conta. No IFRJ me angustiava por não ter um espaço perfeito para as aulas ou pela falta dos alunos nos encontros, como se fossemos um grupo profissional. Mas escrevendo a história vejo o quanto fizemos, o quanto mudamos e fomos mudados, para melhor, através do Teatro no IFRJ que existia e resistia apesar das barreiras. E creio que assim também será no INES.

Vejo no Instituto de Surdos algumas das mesmas dificuldades como a falta de uma cultura de Teatro e a estrutura física para as aulas, além de outros novos desafios como o meu pouco domínio da LIBRAS, a pouca clareza nas políticas de Pesquisa e Extensão (importantes possibilidades criadoras e transformadoras, como apresentei no primeiro ato). No que eu puder contribuir para superar e mudar esses desafios o farei, pois acredito que num futuro terei essa mesma impressão que tenho do IFRJ: a de se fazer uma linda história com os desafios, transformando os medos e dificuldades em preciosas vivências e memórias porque a Arte já está presente; a processualidade da Arte-educação e da Complexidade já está ocorrendo em sua essência.

Essa sensação me faz buscar o conceito da abordagem Essencialista ou Estética do Teatro: uma visão das Artes que ambiciona superar as limitações do uso exclusivamente instrumental (como ferramenta ou método para o ensino de conteúdos fora das Artes) e fundamenta-se na especificidade da linguagem artística, compreendendo seus princípios pedagógicos. Uma concepção que é um contraponto ao ensino das Artes no Brasil que comumente "segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes, como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação, ou 'luxo' – apenas permitido à criança e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas". (Japiassu, 2001, p.23).

A abordagem Essencialista concebe o Teatro como um sistema de representação semiótico (processo de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos), com forma de expressão e linguagem acessível a todos, como nos fala Spolin e Boal. É uma forma de conhecimento que mobiliza e coordena as dimensões sensório-motoras, simbólicas, afetivas e cognitivas, auxiliando, como propõe a Complexidade, na compreensão crítica da realidade e articulando a cultura e demais linguagens artísticas, religando saberes e fazendo valer a principal característica que distingue os seres humanos dos animais: o uso social dos signos. Uso que se reflete na comunicação, controle, organização e transformações do comportamento e que afeta de maneira irreversível o funcionamento da mente humana e das relações entre pessoas intra, inter e transculturais nos indivíduos e na sociedade.

Assim, não consigo deixar de frisar, mais uma vez, que o Teatro é um meio para irmos além do paradigma racional (onde os problemas são tratados um a um sem se comunicarem, promovendo um conhecimento disciplinar e mutilado). Essa Arte valoriza a sabedoria intuitiva, a Filosofia, a cooperação, a expansão da consciência, da Cultura, História, indo muito além da pseudoracionalidade que atrofia a compreensão, a reflexão e a visão sistêmica, contraditória e a longo prazo. Meu tempo no IFRJ mostrou como é possível unir Arte e Ciência para compreender e trans-formar um fenômeno e não apenas acumular informações, como nos oferece a sociedade contemporânea.

Assim, busquei nessa tese explicitar um pouco da *trans-forma-ação* na narrativa. No IFRJ comecei a jornada de Teatro mostrando que não só não era impossível como era necessário mudar. E mudamos. Nossa presença enquanto grupo de Teatro, produtor de um conhecimento específico com seus saberes ligados ao corpo, à coletividade, à criatividade e à indignação diante do que precisa ser mudado no mundo local e global, na instituição e em nós mesmos passou a ser reconhecido e valorizado.

Aos poucos fomos sendo incorporado aos eventos e à rotina institucional e até o espaço de nossos ensaios, o tão disputado "auditório", foi se tornando prioridade para as aulas de Teatro no campus, por exemplo. E como no IFRJ, a falta de espaço adequado para o Teatro é um desafio no INES, mas assim como foi no IFRJ, a criação de nossa identidade, autonomia, poder e possibilidades poderá ser também no INES com a conquista do espaço no físico e no imaginário institucional há de ocorrer, mas isso ficará para uma nova narrativa. Aqui ficam os registros de expectativas e possibilidades.

E falando em possibilidades, ao chegar aqui penso também nos documentos que joguei ou jogarei fora, nas páginas de redes sociais que podem se apagar, nos alunos que crescem e a ganham o mundo, nessa tesespetáculo de conhecimento provisório e até que um dia eu mesma sairei de cena. Na escrita de uma história, parece que o valor de tudo o que se tem como escolhas é também tudo o que se deixou de escolher. Mas parece também que sempre tem algo maior que ficou e moveu tudo o que tentei eternizar, mesmo com a consciência da provisoriedade do conhecimento (a contradição da Complexidade), que não sei direito explicar, mas novamente sinto que é amor pela Educação através da Arte. Amor que mesmo com a distância tempo e espaço, me revela nesses últimos registros que algo ficou para contar história que agora deixo também para o espect-leitor que até aqui me acompanhou. E deixo também o meu muito obrigada pela caminhada conjunta.

Busquei, como dito na pista 01, intervir: em Caxias, no INES e no espect-leitor que me acompanhou até essas cortinas entreabertas. Espero ter contribuído para alguma transformação. E peço ajuda para uma possível dissolução do meu ponto de vista de observador: se os meus aspectos subjetivos das vivências me atravessaram da maneira que aqui registrei, deixo minha curiosidade em saber de que maneira atravessaram vocês também. Sigo aberta para as trocas!

Como cada capítulo foi intenso, porque vivo intensamente o momento presente, que é um presente. E assim, mais uma vez afirmo como são importantes os registros para que não se percam as memórias e seja compreensível nosso lugar nessa caminhada e as pegadas que ficam para os que vêm juntos ou venham depois. E para o futuro: possibilidades e a sensação de que as bases foram bem construídas para que junto delas possam ainda muita, muita coisa linda se construir.

You may say I'm a dreamer

But I'm not the only one... (Lenon, 1971).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, R. Protocolo Coronavírus. Nota Oficial. IFRJ, Rio de Janeiro, 12 de março de 2020. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/nota-protocolo-coronavirus> Acesso em: 01 jan. 2024. Brasil.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2011.

_____. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

BISIAUX, L. **Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial.** Rev. Bras. Est. Presença, Porto Alegre, v. 8, no. 4, p. 6444-664, out/dez. 2018.
Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078793
https://www.blocosderua.com/rio-de-janeiro/blocos/butano-na-bureta/
Acesso em 14 set. 2023.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **O Arco-íris do desejo** – Método Boal de Teatro e Terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

BOURDIEU, P. **A Distinção: critica social do julgamento.** São Paulo;Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO, 1982.

BRITTO, Ana Lucia. **Baixada Fluminense**: dinâmicas fluviais e sociais na constituição de um território. DOSSIÊ: RIOS E SOCIEDADES. Rev. Bras. Hist. vol.39 nº 81. São Paulo May/Aug. 2019 Epub July 15, 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Notas de Conjunturas** Trabalho. Educação. Saúde 18 (3), 20/05/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00279>
Acesso em: 06 jan. 2024.

Canal da COEX CDUC. YouTube.
Disponível em:<https://www.youtube.com/channel/UCMWsegrnz7gA3Ie2g1lffRg>
Acesso em: 03 jan. 2024.

CAPRA, Fritjop. **O tao da física.** Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 1975.

CAVASSIN, Juliana. **Contribuições dos sete saberes para a prática pedagógica do Teatro-educador do futuro.** Dissertação de Mestrado, Curitiba: PUC-PR, 2006.

CAVASSIN, J. **Formulário de Submissão III SEMAC IFRJ-CduC.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2014.

CAVASSIN, J. **Pesquisa cênica de Alice no país das Maravilhas.** PROJETO PROCIÊNCIA/PIBICT 2015-16. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

CAVASSIN, Juliana. **O Teatro do Oprimido de Augusto Boal no exercício da cidadania em questões relativas ao petróleo, gás, energia e biocombustíveis.** *In*: Jornadas Internacionais Teatro do Oprimido e Universidade: Arte, Pedagogia e Política, 2., 16-17 de outubro de 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: GESTO, 2017. p.111-116.

CAVASSIN, J. **Proposta para o edital da PROEXT 2017.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2017.

CAVASSIN, J. "**Marielle, presente!" e o deslocamento epistêmico no teatro do IFRJ-CDUC.** Anais do Colóquio PPGAC, UNIRIO, 2019.

CHARLIE BROWN JUNIOR. **Não é sério**, 2020. (Música).

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CIOTTI, Marco; CICCOZZI, Massimo; TERRINONI, Alessandro; JIANG, We-Can; WANG, Cheng Bin; BERNARDINI, Sérgio. **A Pandemia de COVID-19.** Revisões Críticas em Ciências Laborais Clínicas, Volume 57, 2020. Edição 6: Edição especial: Pandemia de COVID- 19 e o Papel Crítico do Laboratório Clínico.

COEX IFRJ – CAMPUS RIO DE JANEIRO. **Facebook**, 1º de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.facebook.com/coex.ifrj/photos/a.309465025912346.1073741828.307987712726744/323223494536499/?type=1&theater Acesso em: 3 nov. 2020.

CORREA, C. A. R e NUNES, I. Power Point **"Alice no País das Maravilhas"**, IFRJ-CDUC, Duque de Caxias, 30 mar. 2015.

DELEUZE, Guilles. GUATARRI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

Departamento Geral de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável. **Diagnóstico situacional do Município de Duque de Caxias.** Duque de Caxias, RJ: DESANS, 2012.

DIAS, V.G.; MAIOR, M. S.; MEDEIROS, T. A.; MACHADO, A.C.M.; REIS, L.B. **Representações de gênero na escola: ensino e pesquisa sobre imagens do feminino no Instituto Federal do Rio de Janeiro.** Anais I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ. 2015.
Disponível em:
http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/409
Acesso em: 21 jul. 2020.

FICANHA, E.E.; SILVA, E.V.; ROCHA, V.M.P.*; et al*. **Aspectos Biopsicossociais relacionados ao isolamento social durante a pandemia de COVID-19. Uma revisão integrativa.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342177986> Acesso em: 19 jul. 2020.

FIOCRUZ. **Portal eletrônico.** Disponível em: https://portal.fiocruz.br/fundacao
Acesso em 25 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas; SALDANHA, Felipe Andrade. **História da Educação para Surdos**: Alguns Apontamentos. IV CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Construindo Diálogos na educação inclusiva: Acessibilidade, Diversidade e direitos humanos.
Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA18_ID1047_29102020144542.pdf
Acesso em 31 jan. 2023.

GONZAGA, Luiz. e TEIXEIRA, Humberto. **Que nem jiló**. RCA. 1950. (Música).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Comissão Própria de Avaliação.**
Disponível em https://portal.ifrj.edu.br/institucional/comissao-propria-avaliacao
Acesso em 23 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **RELATÓRIO DIAGNÓSTICO SOBRE A ATUAL OFERTA DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO ÂMBITO DO IFRJ.** GT de Professores de Arte do IFRJ, Portaria n.º 1084, de 23 de junho de 2021. Rio de Janeiro - Outubro 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. Disponível em:
https://portal.ifrj.edu.br/institucional/sobre-instituto-federal-rio-janeiro-ifrj
Acesso em: 10 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. CDUC. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/nossos-campi
Acesso em: 25 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines. Acesso em: 17 mai. 2024.

GULLAR, Ferreira. **Poesia completa, teatro e prosa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar: Biblioteca lusobrasileira. Série Brasileira, 2008.

GRUPO DE TEATRO DIONÍSIA URBANA. **Página Privada do Facebook**. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/679144718772534.
Acesso em: 03 nov. 2020.
Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472019v39n81-03
Acesso em 23 fev, 2021

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno, Porto Alegre: L&PM, 2002.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JESUS, I. C. S., **Relatório Semestral do Bolsista Aluno**. Rio de Janeiro: Programa Petrobrás de Desenvolvimento de Recursos Humanos – Nível Técnico, novembro de 2013.

KOUDELA, I. D. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAGES, Mary Andrea Xavier. **Surdismo *versus* Ouvintismos:** práticas colonizadoras veladas pelo discurso.
Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wZfBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=ouvintismo&ots=7mYDQgQBd2&sig=B8TmWcxW3yJbWlARRJm0mhLddf8#v=onepage&q=ouvintismo&f=false
Acesso em 26 mai. 2023.

LEGIÃO URBANA. **Quimíca.** Intérprete Renato Russo. *In*: *Que país é esse?* Faixa 8: EMI Music Brasil, 1987.

LIMA, Ericklaine Bezzerra. **A Pedagogia do Teatro em tempos de pandemia.** MANZUÁ - Revista de Pesquisa em Artes Cênicas. Outras Perspectivas: Processos de criação na cena da América Latina. V.5. n. 1, 2022.

Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/28900 Acesso em 09 jan. 2024.

LIMA, E. F. W. **O Teatro Popular Oscar Niemeyer em Niterói e o Teatro Raul Cortez em Duque de Caxias**. Arquitextos, São Paulo, Vitruvius, ano 18, n. 205.00, jun. 2017.
Disponível em: https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/18.205/6587.
Acesso em: 07 nov. 2020.

LOCATELLI, Tamiris. Libras**: aspectos, desafios e possibilidades proporcionadas pela tecnologia**. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 03, ed. 08, vol. 05, pp. 05- 21, agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/libras-pela-tecnologia>
Acesso em: 31 jan. 2023.

LULKIN, Sérgio. **Grupo Signatores, uma jornada de três gerações de artistas.** Revista Espaço. nº 56, jul-dez. 2021 INES, p. 323-337. Rio de Janeiro

Machado, A. (2011). Campos de Castilla. Recuperado em 30 novembro, de 2014, de http://es.wikisource.org/ wiki/Campos_de_Castilla. (Original publicado em 1910). » http://es.wikisource.org/ wiki/Campos_de_Castilla
.
MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepeke. **Capacitismo: Entre a Designação e a Significação da pessoa com Deficiência.** Revista Científica TRAMA, Volume 17, n.40. UNIOESTE, 2021. p.45-55.

MARQUES**,** Thamiris; CHALEGR, Rosana Ferreira; PEIXOTO, Álvaro Rafael; WOLTER, Rafael Pecly. **Identidade e representações sociais de moradores da zona sul da cidade do Rio de Janeiro acerca deles mesmos, dos moradores do subúrbio e dos cariocas.** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 21, n. 2, p. 259-272, abr./jun. 2020.

MENDES, D.C.G.S. **Habilidades e estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais.** 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, lingua e identidade, No. 34, p. 287-284, 2008.

MIGNOLO, W. **Colonialidade. O Lado mais escuro da Modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 32, No. 94. Junho, 2017.

Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
Acesso em: 21 jul. 2020.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da Complexidade.** 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ed. São Paulo: Cortez ; Brasilia, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza.** Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulilna, 2016.

NANCY, Jean-Luc. **À escuta.** Belo Horizonte: Chão da feira, 2014.

O que é LIBRAS. Disponível em: https://www.libras.com.br/o-que-e-libras
Acesso em: 27 jan. 2021.

O RAPPA. **Minha alma (A paz que eu não quero).** Intérprete: O Rappa. In: *Lado B Lado A*, Faixa 6. Manaus: Warner Music do Brasil, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (orgs.) **Pistas do Método da Cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA.
Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9 > Acesso em: 01 ago. 2023.

PEREIRA, Bruna de Paula; GONÇALVES, REZENDE, Maria Alice. **Turbantes e bonecas Abayomi: estratégias para o fortalecimento da etinicidade afrobrasileira em espaços educativos.** Revista O Social em Questão – Ano XXIV – nº 50 – Mai.-Ago. 2021, p.311-338.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO INES.
Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/arquivos/2023/ppp-projeto-politico-pedagogico_2011.pdf/view Acesso em 17 mai. 2024.

REIS, Ricardo. **Poesia, Edição Manuela Pereira da Silva.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

RAÍZES E RUMOS. – Vol.8, n.1 (janeiro/julho 2020). **Extensão Universitária em tempo de pandemia: reinvenções de práticas e enfrentamentos da COVID-19.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013, p.270-280.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (orgs.). **Dicionário de pesquisa narrativa.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIGO, Natália Schleder. **Teatro de Animação em Língua de Sinais (TALS): possibilidades de tradução-animação de bonecos em Libras.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarian, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2020.

SANTOS, B. **O Fórum Social Mundial: Manual de uso**. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf Madison: Dezembro, 2004.

SANTOS, Marcos Roberto; ALMEIDA, Franciele Machado; MOREIRA, Falk Soares Ramos; GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira; MOLINA, Marta Ingrith Cabrera. **Surdo-mudo ou deficiente auditivo? Analisando a mudança lexicológica à luz da Lexicologia sócio-histórica.** Revista Linguagem & Ensino, v. 26, n. 1, p. 140-160, 17 nov. 2023.
Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25731 > Acesso em: 21 mai. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazume. **Quanto à pessoa do surdo.** 04/11/2002. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36847695/Nomenclatura_na_area_da_surdez-libre.pdf?1425430225=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNomenclatura_na_area_da_surdez.pdf&Expires=1686144489&Signature=WVoc5-AdNFVBYLkSOelGaV4S-nKZvza7AuyVvrJbM0bHD1idNII03hWf2OiExg8vfn1MFxjhj8Cl6xutl6udK7rqjnL8dc9NMosA6eO481vgSMnLn4eYILFoYBy76dWqS6~4jI-1WMI2bVHqHdE1c-LWpCEhhKNIDOdaUY4L47BfT6qcAlTVoS22jPRbeA0zkOWw5RGURDq1PK2hZ5~p-kDzSoPPaLMUD-kApycKZBGPjI6IBqsyrXKessTvuwlU2TzrhDXUF8X-fNoymPBxaVXtVmL31pccxtIPHxfkJAfXw84dIt8UBgtkFg~ZjtZWhHKTuWU~5vVV6SuaV6rsJA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA > Acesso em 07 jun. 2023.

SINGER, André. **Brasil, junho de 2013. Classes e ideologias cruzadas.** Dossiê: Mobilizações, protestos e revoluções.
Disponível em: < https://www.scielo.br/j/nec/a/6WV7TBcKVrbZDdb7Y8mFVZp/?format=html&lang=pt Acesso em 03 ago. 2023.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

XXV CONFAEB. **A estrutura dos jogos teatrais de Viola Spolin.** Fortaleza, 5 a 9 nov. 2015.
Disponível em: file:///C:/Users/jupal/Downloads/582b0c5115f6f-ArtigoZCompl.ZAZEstruturaZdosZJogosZTeatraisZdeZViolaZSpolin%20(1).pdf
Acesso em 30 jan. 2023.
https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico/7551. Acesso em 25 mai. 2023.