

Meu Horizonte de Bordo: reflexões acerca da construção de sentido e dos desafios em uma prática teatral na comunidade

Henrique Bezerra de Souza¹

Recebido em: 14/04/2020

Aprovado em: 01/05/2020

DOI: 10.5965/2358092521232020277

¹ Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor substituto no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC. Ator e encenador. E-mail: henriquebezerrads@gmail.com

RESUMO

O presente relato visa a partilhar a experiência vivida pelo autor em uma prática de teatro na comunidade vivenciada no ano de 2013, no Nordeste brasileiro, com crianças e adolescentes. Neste percurso, discorre sobre os vínculos institucionais que possibilitaram esses encontros e aponta como estes mesmos vínculos também implicaram em desafios devido aos desejos da instituição promotora. Com isto, reflete, inicialmente, sobre as questões que permeiam a construção de sentido na prática desenvolvida, observando possíveis ecos que os pensamentos de Paulo Freire trouxeram ao trabalho realizado. Por fim, conjectura sobre a busca da transição de um “teatro para comunidade” a um “teatro por comunidade”.

Palavras-chave: *escuta, pedagogia do teatro, comunidade.*

ABSTRACT

This report shares the experience lived by the author in a community theater lived in northeastern Brazil in 2013 with children and adolescents. Along this path, it discusses the institutional ties that made these meetings possible and indicates how the same ties implicates in challenges due institution's goals. It reflects on the issues that permeate the construction of meaning in the practice realized, observing possible echoes that Paulo Freire's thoughts brought to the work developed. Finally, it reflects on the possible transition from a “theater to a community” to a “theater by community”.

Keywords: *listening, theater pedagogy, Community.*

Desde 2002, a Associação para Desenvolvimento dos Municípios do Ceará (APDMCE)² realiza um projeto denominado *Eu*

² Organização não governamental fundada em 1987 no estado do Ceará.

sou cidadão – amigos da leitura, no qual propõe uma série de ações como publicações de livros, formação de professores e contação de histórias para jovens e adolescentes de 90 municípios cearenses no intento de aproximá-los da prática da escrita e literatura. No ano de 2013, eu e a professora Camila Barbosa³ fomos convidados pela instituição para elaborar e desenvolver uma nova ação dentro deste projeto: aulas de teatro na comunidade. De acordo com os coordenadores, o convite nos foi realizado com o desejo de que tais aulas culminassem em encenações dos livros já publicados neste projeto⁴ e, assim, tais espetáculos circulariam nas escolas e centros comunitários destes municípios atraindo cada vez mais participantes.

Apesar do receio da vinculação das aulas com a necessária construção de espetáculos, aceitamos o convite e tentamos propor um plano de ação que contemplasse o desejo dos idealizadores, mas que não ficasse centrado apenas na criação de obras cênicas, buscando, assim, evidenciar o caráter experiencial e de construção do conhecimento possíveis na vivência teatral. Nesta proposição, as aulas de teatro não foram incorporadas ao projeto como um todo, mas, inicialmente, apenas na cidade de Horizonte – CE. Portanto, o relato aqui compartilhado trata da prática desenvolvida nesta cidade e dos desafios nela enfrentados. Ela teve a duração de um ano, com encontros semanais de 3h/aula, nos quais, ao longo deste período, participaram cerca de 40 integrantes com faixa etária entre 10 e 14 anos.

CHEGANDO NA COMUNIDADE E PANORAMA DOS DESAFIOS INICIAIS

Os quatro primeiros encontros foram um termômetro do

3 Professora e contadora de histórias cearense, graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

4 No período do trabalho aqui investigado, a coleção *Eu sou Cidadão* já possuía 12 publicações. Já no momento de escrita deste artigo, o projeto conta com 25 publicações que, de acordo com a Associação, têm “[...] o objetivo de aproximar crianças e adolescentes do universo literário, não apenas estimulando a leitura, mas abordando temas do cotidiano de forma lúdica, contribuindo com reflexões e com mudanças de atitude.” (APDMCE, 2020a)

que viveríamos durante a proposta naquele ano de 2013. A cada aula, a quantidade de participantes variava. Havia dias em que as atividades se realizavam com três indivíduos e, em outros, com vinte e cinco. Além disto, por vezes os participantes não eram os mesmos dos encontros anteriores, de modo que lidávamos, constantemente, com uma “turma nova”. Apesar desta inconstância na estruturação de um grupo ter ocorrido ao longo de todo o ano, após o primeiro mês de atividades cerca de doze participantes se mantiveram frequentes, fazendo com que pudéssemos desenvolver um trabalho continuado e, com a ajuda deles, incorporar os novos indivíduos que surgiam ao longo do processo.

Os encontros ocorriam no Centro Cultural de Horizonte. Muito embora este espaço tivesse uma estrutura física que comportasse bem as atividades (tais como uma ampla sala de dança e, até mesmo, um teatro com 200 lugares equipado com palco, plateia e cabine de som), nossos encontros transitavam entre as salas de aula deste espaço, o teatro, uma quadra esportiva e as praças próximas. Isto acontecia devido à cessão constante do local para eventos de naturezas diversas realizados em parceria com a prefeitura. Estas mudanças frequentes ecoavam nos participantes trazendo certo desânimo e dificultando o engajamento nas atividades propostas.

Por fim, o pedido da coordenação do projeto – a encenação dos livros publicados – parecia não dialogar com o contexto dos envolvidos, posto que não levava em consideração a inconstância do grupo, suas necessidades e o tempo necessário para elaboração de uma obra cênica. Até o momento dos primeiros encontros, o projeto já havia publicado doze livros e o desejo dos idealizadores era que eles fossem encenados ao longo do ano.

Cabe ressaltar que suas histórias eram bem diversas⁵, transitando entre temas como alcoolismo, literatura de cordel, gravidez na adolescência, xenofobia, preservação do patrimônio público, identidade de gênero, respeito ao idoso... O que fez

5 Os livros e um pouco mais sobre o projeto *Eu sou cidadão – amigos da leitura* podem ser encontrados em APDMCE (2020b)

com que nos perguntássemos: Como colocar estas histórias em sintonia com o grupo de trabalho? Como fazer com que a prática cênica não fosse mera repetição e construísse sentido para os sujeitos nela envolvidos?

Apesar dos coordenadores do projeto serem responsáveis diretos pela possibilidade de realização destas aulas, posto o suporte institucional que ofertavam (que contemplava desde a divulgação, estrutura física, aporte financeiro, transporte para participantes de bairros distantes...), considero que possuíam uma compreensão da prática teatral fundada em certo tecnicismo, concebendo-a apenas como memorização e repasse para a criação de espetáculos. Nesta acepção, creio que esperavam que nosso papel como professores seria o de fazer os alunos decorarem uma sequência de falas e marcas para que, em algum momento, pudessem apresentar esta sequência para outros indivíduos da comunidade.

Observo nesta visão uma espécie de transposição do que Paulo Freire (2004a) chamou de *concepção bancária da educação* para a prática cênica. Uma acepção do teatro na comunidade pautada em uma hierarquia de saberes que ignora anseios, práticas e símbolos comuns daquela comunidade. Neste modelo, os “profissionais” chegariam para mostrar à comunidade “como se faz teatro” e, nestas aulas, “depositariam” neles os “conteúdos necessários” para construir uma série de espetáculos.

Pensar isto à luz das reflexões sobre teatro na comunidade resgata uma discussão sobre suas formas de realização. Marcia Pompeo Nogueira⁶ (2009) identificou em seus estudos três modelos de desenvolvimento destas práticas: o teatro *para* comu-

6 Doutora em Drama pela *University Of Exeter*, Marcia Pompeo Nogueira foi uma das precursoras na pesquisa sobre teatro na comunidade no contexto brasileiro. Além de ter atuado como professora efetiva do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi uma das responsáveis pelo projeto *Arte no Campo*, que realizou ações de formação de agentes culturais em assentamentos da reforma agrária do estado catarinense; desenvolveu também uma série de projetos de teatro em comunidades de Florianópolis – como Barra da Lagoa, Ratones, Canto da Lagoa e Tapera – e contribuiu intensamente para os estudos da área com diversos artigos, livros, orientações de pesquisas e práticas sobre a temática, tornando-se, assim, uma das principais referências brasileiras na relação entre teatro e comunidade.

nidades, o teatro *com* comunidades e o teatro *por* comunidades. O que aponta com estes modelos é um percurso de pensamento que não se propõe a ser exclusivo, mas auxilia na compreensão de ações artísticas desenvolvidas no contexto de comunidades.

A primeira categoria – teatro *para* comunidades – contempla práticas desenvolvidas por profissionais que desconhecem o contexto da comunidade e aportam no local propondo ações artísticas que considerem relevantes *para* o grupo em questão ignorando, assim, os anseios e conhecimentos prévios dos indivíduos com os quais trabalham. Proposta que tende a dar forma a uma espécie de teatro de mensagem.

No segundo caso, o teatro *com* comunidades, o que se tem é uma investigação da comunidade *com* a qual será desenvolvido o trabalho (seus símbolos, inquietações, desejos, assuntos a serem discutidos...) mas, ainda assim, a autoria, desenvolvimento e execução da ação artística fica a cargo dos indivíduos que coordenam o trabalho. Nesta proposta, a comunidade seria a fonte de experiências na qual os profissionais se inspiram para conceber uma obra.

Já o terceiro modelo, o teatro *por* comunidades, têm influência direta de Augusto Boal⁷ e inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação teatral. Esta inclusão não se detém à inserção delas na cena, mas as coloca como responsáveis pelo processo de criação estética. Como sintetiza a autora, este modo de agir “marca a crítica e [cria] uma abertura para uma nova perspectiva de teatro na comunidade. Em vez de fazer peças dizendo o que os outros devem fazer, passou-se a se perguntar ao povo o conteúdo do teatro, ou dar ao povo os meios de produção teatral. Transformar o povo de espectador em ator” (NOGUEIRA, 2009, p. 178).

Colocar tais pensamentos em paralelo com a ação aqui apresentada me faz considerar que, inicialmente, a instituição proponente do projeto possuía um desejo de que realizássemos

⁷ Encenador, dramaturgo e criador do *Teatro do Oprimido*. Boal é mundialmente conhecido por desenvolver um pensamento teórico-prático no qual relaciona teatro à ação social, colocando o público como detentor dos meios de produção da cena e encarando a prática teatral como um possível “ensaio da revolução” (BOAL, 1980, p. 127).

uma espécie de “teatro *para* comunidade” da cidade de Horizonte. Ainda que, no plano traçado, quem estaria em cena seriam os participantes desta comunidade, ao buscar a transposição cênica de uma série de livros com histórias diversas que transitavam entre os mais variados temas em tempo reduzido, a instituição nos dava pouco espaço para a construção de um trabalho conjunto que emergisse dos participantes.

Frente a estes embates iniciais, os primeiros meses de atividade exigiram, então, um diálogo intenso não só com o grupo de trabalho, mas, também, com os propositores do projeto na tentativa de alterá-lo. A compreensão de uma prática teatral construída conjuntamente que nascesse dos desejos e anseios da comunidade lhes parecia algo distante e que, dificilmente, poderia ser realizada com crianças e adolescentes. Não obstante, seu intento principal – a encenação dos livros como forma de divulgação do próprio projeto em si – jogava contra esta aceitação de uma construção coletiva, voltando-se para uma célere transposição cênica dos roteiros já escritos.

Diante disso, ao longo das reuniões de planejamento e no fim do segundo mês de aulas, apresentamos estes argumentos aos responsáveis e conseguimos chegar a um acordo de que poderíamos propor o trabalho da maneira que considerássemos mais pertinente, desde que, no fim do ano, o grupo tivesse ao menos um espetáculo inspirado em um dos livros já publicados.

UNIVERSO TEMÁTICO E A ESCUTA DURANTE UM LANCHE

Na tentativa de alcançar o desenvolvimento de uma prática teatral desenvolvida *pela* comunidade, elaboramos os encontros por meio dos *jogos teatrais* (SPOLIN, 2018). A cada dia, eu e a professora parceira definíamos uma temática de investigação (objetos imaginários, fisicalização...) e as explorávamos por meio de atividades lúdicas regradas. A tentativa era desvincular a prática cênica da ideia de que havia um caminho único, uma forma “correta” a ser seguida para elaboração de uma obra ar-

tística, mas que todos poderiam contribuir com o trabalho. As experimentações se dariam, então, não por um repasse de conteúdo, mas pela resolução e discussão dos problemas enfrentados nos jogos.

Em síntese, o desejo era o de criar um ambiente que materializasse nos participantes o pensamento com que Viola Spolin, estruturadora dos *jogos teatrais* e uma das fundadoras do teatro improvisacional, abre seu livro: “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (SPOLIN, 2018, p. 3). Acontece que esta proposição se mostrou bem mais complexa do que imaginamos.

Logo nos dois primeiros encontros, nos deparamos com um questionamento dos participantes: “A aula de teatro são só essas brincadeiras?”. A prática proposta lhes parecia divertida, mas sem sentido com o modo que pensavam teatro. Por mais que em cada planejamento houvesse uma fundamentação epistemológica das atividades desenvolvidas no dia, para eles parecia apenas um encadeamento de jogos aleatórios que não levava à lugar algum. Esta impressão, somada às constantes mudanças de espaço expostas acima, construiu uma sensação de desânimo e falta de sentido nos encontros em si. Adicionou-se a isso o fato de que o grupo de crianças e adolescentes com o qual trabalhávamos possuía um desejo intenso de realizar apresentações públicas. Na concepção deles, aula de teatro só teria sentido se fosse para construir um espetáculo, de modo que os jogos e as discussões lhes pareciam pouco.

Diante disto, não surpreende que o ponto mais apreciado dos encontros era a construção e apresentação de cenas improvisadas. Ocorre que, quando partíamos para improvisações pautadas nas sugestões que eles davam às perguntas “Onde? Quem? O que?”, suas proposições estavam fortemente atreladas a referências televisivas. Em outras palavras, sua postura na cena voltava-se para a tentativa de reproduzir fielmente a realidade, não dando espaço para metaforização ou ressignificação poética de eventuais elementos cênicos e, por consequência, limitando a criação caso algum destes elementos não estivesse

disponível. A exemplo, recorro da seguinte pergunta realizada por um deles: “como fazer a cena em um carro sem um carro?”. Estas improvisações também traziam constantes alusões a desenhos animados – fazendo com que, em cena, surgissem os super heróis destas animações – e esquetes de programas humorísticos da época, de modo que os participantes imitavam as personagens nelas presentes e faziam uso aleatório de seus bordões.

Eu e a professora parceira percebemos que a ideia de uma prática teatral desenvolvida pela comunidade parecia estar se distanciando e, na verdade, estávamos criando um espaço no qual eles reproduziam elementos da cultura de massa. A dificuldade em investigar temáticas de interesse e articular as provocações estéticas dos *jogos teatrais* com as cenas se mostrava pungente e começamos a nos ver frente a um desafio que não saberíamos se iríamos superar. Contudo, em um instante fugaz fora da sala de aula, aconteceu algo que considero como um ponto de virada no trabalho.

Os encontros tinham um intervalo no qual a instituição ofertava um lanche para todos os envolvidos no projeto. Este momento era bem livre e, enquanto nos alimentávamos, a conversa transitava por questões cotidianas. Em uma destas conversas com um dos participantes, ele me contou a história de uma “preguiça-gigante” que andava pela região de Horizonte. Nesta narrativa, inventou o trajeto dela pela cidade, mimou o momento em que ela dormiu, fez a passagem dos anos com o corpo como se fosse um relógio – tudo isso segurando seu sanduíche – e o momento em que ela morreu dormindo. Em seguida, “trocou de personagem” e mostrou um homem encontrando os ossos da preguiça e se assustando ao pensar que eram ossos humanos. Durante sua performance, outras crianças interviam e diziam que “não era bem assim”, (re)performando a história, mostrando outros trajetos e vivências da preguiça.

Fiquei impressionado com a criatividade na contação e execução desta história e, percebendo meu encantamento, eles

me disseram que este foi um caso⁸ ocorrido na própria cidade de Horizonte. Eles tomaram conhecimento dele porque um de seus professores da escola lhes relatou sobre a descoberta do fóssil da “preguiça-gigante”. Porém, não foi o fato histórico que despertou meu interesse; mas, sim, que, a partir dele, brincando despretensiosamente, no lanche, eles construíram toda uma narrativa ficcional para o caso. Este momento deu margem para que partilhassem comigo e a professora parceira outras histórias da cidade e de si mesmos. Estas últimas centravam-se mais em seu universo, tratando sobre o que vivenciavam na escola, em casa e na cidade que moravam. Os relatos variavam sobre questões corriqueiras, como o desfecho de uma brincadeira realizada com os amigos e vizinhos, a pontos mais densos, como quando contaram sobre um colega da escola que havia sido assassinado com um tiro.

Pedimos, posteriormente, que improvisassem algumas destas histórias e, nesta experiência, os referenciais televisivos foram desaparecendo. Nesta mesma proposta, fomos somando alguns desafios, como mostrar o acontecido apenas por imagens – tal qual propõe Augusto Boal com a ideia de *Teatro Imagem* (BOAL, 1980, p. 143) – improvisar sem falas, materializar objetos, ressignificar o espaço. Tive a impressão de que, neste processo, eles foram se apropriando da linguagem cênica e a utilizando para falar sobre o que os movia e inquietava. Os super heróis e personagens de programas humorísticos não desapareceram completamente, mas quando surgiam havia uma mudança considerável em sua função, posto que eles não eram elementos aleatórios, anedóticos, mas brotavam na relação com o problema colocado em cena.

Considero este momento do processo de extrema importância posto que, aparentemente, ele teve início em uma ação desvinculada da sala de aula. Um momento de descontração e conversa disparou uma troca de saberes entre nós. Com raras exceções, até este momento do projeto, creio que o diálogo não

8 Nos anos 1930, o dono de um sítio do território no qual fica hoje a cidade cavou um poço artesiano e se deparou com a ossada de um animal pré-histórico. O fóssil era de uma preguiça-gigante que media cerca de 9 metros de comprimento e 3 metros de altura.

estava acontecendo, nós apenas repetíamos informes; eu e a professora parceira estávamos excessivamente centrados no exercício da linguagem teatral, de modo que não “escutávamos” o discurso do grupo. Já as crianças e adolescentes repetiam sua própria concepção do que era teatro e do repertório estético que a televisão lhes dava, negando tudo que não pertencesse a esta esfera.

O momento da escuta durante o lanche foi, então, o ponto de virada para que conseguíssemos elaborar um processo dialógico na construção do conhecimento. Tal fato me retoma os pensamentos de Paulo Freire a respeito da crença discente. De acordo com o autor, ensinar exige uma necessária crença no potencial do aprendiz, em sua vocação ontológica para *ser mais*⁹ e no potencial de transformação do ser humano. Uma visão fatalista que considere o indivíduo determinado nubla, assim, a ideia de construção do conhecimento. Observo que, na etapa inicial, mesmo travestidos de pensadores críticos, eu e a professora parceira nos considerávamos, em alguma instância, os “salvadores”. Alienamos nossa própria ignorância e não percebíamos que poderíamos aprender com os indivíduos da comunidade. A despeito de desejarmos o inverso, entramos na comunidade para ensinar os recursos da linguagem teatral, sem a colocar em fricção com a realidade daqueles indivíduos, sem considerar como a investigação dos recursos cênicos apontados no início desta seção poderia lhes fazer sentido. Somente no momento que os escutamos de fato, escutamos como sujeitos, pudemos colocar estas duas esferas em relação para construção do conhecimento.

Ter isto em mente nos fez chegar a um ponto do trabalho que sintonizou, em alguma instância, o desejo dos idealizadores do projeto, do grupo e os nossos. Como havia a obrigatoriedade da encenação de um dos livros, escolhemos um que a maioria dos participantes já havia lido e que poderia comungar com o que estávamos vivenciando em sala de aula. O escolhido foi: *Meu caderno de bordo*, da autora Efigênia Alves (2012). Ele

9 Para mais informações ver FREIRE (2004a) e FREIRE (2004b).

trata da história de uma menina chamada Bel, que sai de uma cidade do Nordeste para ir morar na região Sul do país. Na nova moradia, vivencia um embate com a professora de geografia da escola que apresenta em sua aula o Nordeste brasileiro apenas como fonte de miséria, fome e seca. A partir de então, Bel resolve partilhar em um *blog* histórias e riquezas da região nordestina e seu povo.

A escolha deste livro se deu pelo caráter de relato, percurso e partilha de vivências da personagem. Desse modo, propusemos uma corruptela e, ao invés do livro, encenamos o que chamamos de *Meu Horizonte de bordo*, no qual demos forma poética a algumas das vivências partilhadas e improvisadas ao longo dos encontros. Relatos como a história da preguiça, a violência da cidade e as brincadeiras infantis eram entrecortados por trechos do livro, culminando numa comunhão entre os anseios do grupo e dos idealizadores do projeto.

Apesar de termos mantido os personagens, conflitos e a narrativa tratada pelo livro proposto, inserimos as improvisações que havíamos feito com as histórias dos participantes, suas modificações por meio dos *jogos teatrais* e das experimentações com o *Teatro Imagem*. Tal como Bel – a protagonista do livro – partilhava suas vivências, nós dividíamos as nossas em cena. Tal ponto causou certa surpresa nos integrantes, pois eles não haviam concebido inicialmente como aquelas improvisações poderiam compor o “espetáculo final” que o grupo desejava apresentar. Assim, mesmo mantendo a encenação de um dos livros propostos, a escolha de inserir elementos improvisados e as histórias dos participantes trouxe os primeiros indícios dos discursos, símbolos e a forma como aquelas crianças e adolescentes desejavam partilhá-los. Mesmo cientes de que isto era apenas o início deste processo, o que buscamos ao longo deste projeto foi tentar, de alguma maneira, dar os primeiros passos para transitar de um teatro *para* comunidade a um teatro *por* comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Efigênia. *Meu caderno de bordo*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2012.

APDMCE. *XII Congresso dos amigos da leitura XIII Bienal Internacional do livro do Ceará*. 12 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.apdmce.com.br/xii-congresso-dos-amigos-da-leitura-xiii-bienal-internacional-do-livro-do-ceara/>> Acesso em: 14 abr. 2020a.

APDMCE. *Eu sou cidadão – amigos da leitura*. Disponível em: <<https://www.apdmce.com.br/eu-sou-cidadao/>> Acesso em: 14 abr. 2020b.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004b.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e comunidade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 173-185.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2018.